



Educación
Secretaría de Educación Pública

Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar

8

Ejes Articuladores

Escuelas de Organización Completa. Educación Básica

31 de octubre de 2025
Ciclo Escolar 2025-2026



Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Ejes Articuladores. Escuelas de Organización Completa. Educación Básica. Las Orientaciones fueron elaboradas por la Secretaría de Educación Pública.

Octubre, 2025.

Secretaría de Educación Pública

Mario Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica

Angélica Noemí Juárez Pérez



Presentación

Estimadas agentes educativas y maestras, estimados agentes educativos y maestros:

En esta sesión y a lo largo del presente ciclo escolar, ustedes determinarán el tema pedagógico que abordarán en cada una de las sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar (CTE), esta decisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se cimienta en tres consideraciones fundamentales:

- ➔ El reconocimiento pleno de la capacidad profesional de maestras, maestros y agentes educativos, para conocer las características de sus estudiantes, de los contextos comunitarios en los que ejercen su trabajo y para tomar las decisiones pedagógicas más pertinentes para atender los retos que enfrentan.
- ➔ La constitución del CTE en una comunidad de aprendizaje a partir de la reflexión que voluntaria e intencionadamente realiza el colectivo docente acerca de las particularidades, las problemáticas y retos que implica el ejercicio cotidiano de la práctica docente.
- ➔ La utilización de los tiempos destinados al CTE preponderantemente en los temas y asuntos pedagógicos que el colectivo docente requiere abordar para atender las necesidades educativas considerando las características sociales de la escuela o servicio en el que trabajan y de la comunidad de la que forma parte.

A partir de lo anterior, cada CTE construye su Itinerario y para ello, desde la SEP, se proponen una serie de temas pedagógicos que, como parte del seguimiento realizado durante el ciclo escolar pasado, los colectivos docentes consideraron que su abordaje es importante.

Seguramente hay otros temas pedagógicos relevantes para cada escuela; si el colectivo docente lo acuerda, estos también pueden ser incorporados en el Itinerario que establezcan o decidan.

Los temas propuestos por la SEP atienden al fortalecimiento de la apropiación del Plan de Estudio 2022 en este sentido, se espera que los asuntos que el colectivo decida incluir contribuyan a este mismo propósito.

Es importante señalar que la profundidad y la extensión de los temas e incluso la conjunción de algunos de ellos será determinada también por los colectivos docentes.

Maestras, maestros y agentes educativos en su determinación y capacidades, está la posibilidad de transformar su CTE para mejorar la enseñanza y desarrollar plenamente los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes de nuestro país. La SEP confía en que ejercerán su autonomía profesional para lograr este propósito.

Educación para la transformación

Sugerencias para avanzar en la consolidación del CTE como Comunidad de Aprendizaje

La propuesta de la SEP para las sesiones ordinarias del CTE del ciclo 2025-2026, es que cada colectivo docente decida los temas que abordarán, para ello podrán tomar en cuenta los propuestos por la federación o bien, incluir temas diferentes que sean de relevancia para la escuela; de igual manera, podrán decidir el orden y la profundidad con la que los analizarán.

Este esquema de trabajo busca favorecer la autonomía profesional y la formación situada, así como fortalecer a los colectivos como comunidades de aprendizaje.

A continuación, se presentan algunas sugerencias para favorecer el diálogo pedagógico, la reflexión, el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo en las sesiones del CTE:

- **Dialogar en torno a las razones por las que consideran importante abordar el tema que han determinado.** Responder a preguntas como: ¿por qué me interesa profundizar en este tema?, ¿qué es lo que sé del tema?, ¿qué quiero aprender de este tema?, ¿conozco algunos referentes teóricos o insumos que pueden ayudar a su estudio?, entre otras cuestiones, puede apoyarles a delimitar el propósito, diseñar actividades y seleccionar los recursos que contribuyan a dialogar, compartir sus saberes, intercambiar opiniones y aprender entre pares.
- **Explorar los insumos** que se ofrecen en las Orientaciones para determinar si son adecuados para profundizar en los aspectos del tema que les interesa. El propio colectivo podrá buscar y recurrir a otros que consideren adecuados y pertinentes. Tengan presente que los temas propuestos son amplios y tienen muchas aristas, de ahí la importancia de delimitar qué es lo que les interesa profundizar; además consideren que los insumos sugeridos por la SEP no pretenden abordar todos los aspectos relacionados con el tema, son solo una base, un referente mínimo para detonar el diálogo y el aprendizaje.
- **Privilegiar el diálogo y el intercambio de experiencias docentes.** Los insumos no son el recurso más importante para el aprendizaje entre pares, la práctica docente, el intercambio de experiencias y retos que enfrentan cotidianamente, son lo que

constituye la materia principal para la reflexión, el aprendizaje y la toma de decisiones del CTE. En este sentido, es importante reposicionar en las sesiones de trabajo colegiado, el lugar que ocupa el análisis de la propia práctica docente, lo que viven de manera cotidiana en el aula y las dudas o problemáticas que surgen en su trabajo diario. Hay que dar tiempo suficiente para dialogar acerca de los retos que enfrentan, contrastar los propios saberes con los de otras y otros colegas, así como con los referentes que puedan encontrar en los insumos. Al analizar un tema en la sesión del CTE, se considera importante reflexionar sobre los saberes docentes, cuestionarlos, mirarlos críticamente, dialogarlos con otras y otros para identificar los cambios que son necesarios en la práctica que respondan a las características de sus estudiantes.

- **Reconocer que todas y todos son profesionales de la educación** que construyen un cúmulo de saberes prácticos al desarrollar su función: al buscar soluciones a los problemas que enfrentan en los contextos y condiciones de enseñanza en las que trabajan, al escuchar y atender las voces de sus estudiantes o de las familias, al poner sobre la mesa de discusión las dinámicas de la escuela y del aula y al buscar, a partir de la experiencia ganada, nuevas formas de enseñanza que ayuden a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, todo lo anterior permite que produzcan un repertorio de saberes. Esos saberes no siempre son verbalizados o no siempre las y los docentes son conscientes de que los poseen, sin embargo, en el aula, los recuperan para enfrentar los retos que se les presentan. En este sentido es importante confiar en los saberes propios y en los de sus colegas.



Propósito

- Profundizar en la comprensión de las características de los Ejes Articuladores del Plan de Estudio 2022 y su contribución a la elaboración del Programa Analítico y el diseño de proyectos.

Mensaje del **Maestro Mario Delgado Carrillo**, Secretario de Educación Pública a maestras, maestros y agentes educativos.



Ideas centrales

Los Ejes Articuladores del *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* tienen múltiples facetas, dimensiones y finalidades en sus diferentes componentes y en los distintos niveles de concreción curricular.

Están presentes en los rasgos del perfil de egreso de la educación básica. En el ideal de ciudadanas y ciudadanos integrantes de una sociedad democrática, que propone la Nueva Escuela Mexicana, se definen las capacidades humanas que habrán de desarrollar niñas, niños y adolescentes, que las y los preparan para vivir y convivir en una sociedad democrática y justa (SEP, 2024).

Se expresan también en los Contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje de los Campos formativos, en ellos se establecen temas que explícitamente contribuyen al abordaje y al desarrollo de capacidades relacionadas con los Ejes Articuladores.

De igual manera, están presentes en los elementos centrales del Plan de Estudio (el derecho humano a la educación, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autonomía profesional y la integración curricular).

En la Integración Curricular, los Ejes Articuladores tienen un papel preponderante, pues es a través de ellos que se vinculan las situaciones o problemas que identifican en la lectura de la realidad, con los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los Campos formativos.

Los Ejes Articuladores son el vínculo entre la realidad y los Contenidos de los Campos formativos de los Programas Sintéticos, por lo que son fundamentales para el codiseño del Programa Analítico.

En el último nivel de concreción curricular, el plano didáctico, los Ejes contribuyen a diseñar estrategias como los proyectos, que permiten trabajar de manera interdisciplinaria los contenidos.

Para seguir profundizando en las características de los Ejes Articuladores, se les propone indagar, dialogar y reflexionar a partir de los insumos propuestos y considerando los puntos de referencia siguientes:

- Vinculación de la enseñanza con la realidad de las comunidades en las que viven niñas, niños y adolescentes:
 - ¿Por qué es necesaria esta vinculación?
 - ¿Cuáles son o pueden ser los impactos de esta vinculación?
 - ¿Cómo es una práctica docente que contextualiza los Contenidos a la realidad de las y los estudiantes?
 - ¿Cuáles han sido los logros que han tenido y los obstáculos que han enfrentado para vincular la enseñanza con las características del territorio?
- La lectura de la realidad como condición para la transformación:
 - ¿Cómo han considerado los diferentes aportes de los Ejes Articuladores para leer la realidad?
 - ¿Cómo han impactado los Ejes Articuladores en el proceso de lectura de la realidad?
 - ¿Cuáles son las dificultades que han impedido leer la realidad?, ¿cómo podrían llevar adelante este ejercicio?
- La integración de Contenidos de diferentes disciplinas, en uno o en diferentes Campos formativos.
 - ¿De qué manera han usado los Ejes Articuladores en el codiseño del Programa Analítico?
 - ¿Qué experiencias de Integración Curricular han tenido?
 - ¿Cómo han incorporado los Ejes Articuladores en el diseño de proyectos u otras estrategias didácticas?, ¿qué logros obtuvieron?, ¿cómo han percibido los efectos de este proceso en niñas, niños y adolescentes?

Otra posibilidad para problematizar y abordar el tema es empezar por examinar las **capacidades humanas** que se interrelacionan con los Ejes Articuladores y reconocer lo que puede aportar cada uno de ellos a la formación humana e integral de niñas, niños y adolescentes.

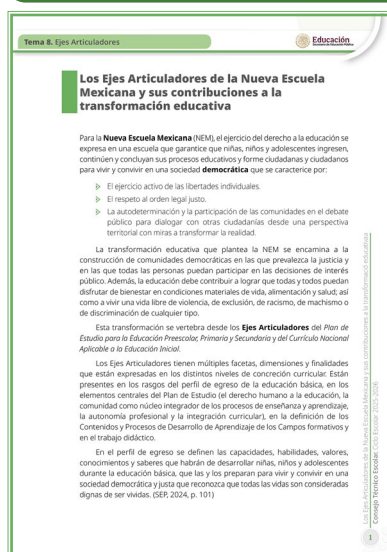
En todo caso, la mejor estrategia para abordar el tema es la que decida el colectivo docente.

A continuación, se proponen algunos insumos que pueden contribuir al abordaje de este tema.



Insumo

Documento



Los Ejes Articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y su contribución a la transformación educativa

Secretaría de Educación Pública. (2025)

Este documento destaca el papel de los Ejes Articuladores en relación con los diferentes elementos del currículo de la educación básica y su contribución al desarrollo de capacidades humanas para vivir en una sociedad democrática con bienestar y justicia social.

Los Ejes Articuladores son relevantes en cada una de las decisiones que toman las maestras y los maestros, en particular:

- En la lectura crítica de la realidad, contribuyen a la identificación de temas, problemas o situaciones del contexto para conectar la enseñanza con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana.
- En el codiseño del Programa Analítico, integran contenidos de diferentes disciplinas dentro de un Campo o de varios Campos formativos.
- En la Planeación didáctica, en el diseño de proyectos.

Video



La interculturalidad crítica en el marco de la NEM

SEP Sala de Maestras y Maestros. (18 de octubre de 2025)

En este video la doctora Selene Mateos analiza el concepto de Interculturalidad Crítica en la Nueva Escuela Mexicana. Comienza por analizar la composición pluricultural de México como resultado de procesos históricos en los que diversas culturas han habitado el territorio nacional.

Asimismo, señala que la Interculturalidad Crítica en la NEM tiene como finalidad que la escuela deje de ser un espacio donde se impone una sola manera de ver el mundo, para convertirse en un lugar en donde caben los saberes comunitarios, las lenguas, experiencias, historias y conocimientos anteriormente excluidos.

La Interculturalidad Crítica permitirá formar ciudadanas y ciudadanos solidarios, sensibles y críticos ante las injusticias.



Para seguir Profundizando

Ejes articuladores

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo2.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. pp. 99-138 <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Inclusión

- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2023). Enrique Ku González. Especialista en derechos humanos e inclusión. SEP [Video]. En YouTube. <https://youtu.be/QRx7ROrcqgk>

Pensamiento crítico

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Educación en movimiento, Pensamiento crítico: diversidad, libertad e integración de saberes*, núm. 31. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo3.pdf
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Editorial Rayo verde. España. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2025/01/Ensenar-pensamiento-critico.pdf>
- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2023). Bertha Orozco Fuentes. Especialista en currículum y pensamiento crítico. IISUE. UNAM [Video]. En YouTube. <https://youtu.be/zL381b389WA>

Interculturalidad crítica

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Educación en movimiento, Desafíos de la interculturalidad*. núm. 33. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo4.pdf
- _____ (2023). *Educación en movimiento, Interculturalidad y currículo*. núm. 22. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo5.pdf
- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2023). Elba Gladys Gigante Rodríguez. Especialista en educación intercultural. UPN [Video]. En YouTube. <https://youtu.be/M6sszIulDjc>

Igualdad de género

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Educación en movimiento, Nueva Escuela Mexicana: educando para la igualdad*. núm. 30. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo6.pdf
- Flota, Y., Horbath Corredor, J. E., Gracia, M. A., Cruz Salazar, T., & Schmook, B. (2024). Violencia y discriminación contra las adolescentes indígenas en la educación básica, Chetumal. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 45(96), 207-234. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/%20izt/article/view/1897/1911>
- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2023). María Margarita Cortés Cid. Especialista en políticas públicas para la igualdad. INMUJERES. SEP [Video]. En *YouTube*. https://youtu.be/_299A9BcuHY?si=efYsPa368o-fLJqa
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente. Igualdad de Género Ética, Naturaleza y Sociedades. Primaria Fase 3, 4 y 5*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Igualdad-de-genero-Fase-3-4-Y-5.pdf>

Vida saludable

- Gobierno de México. (s.f.). Vive saludable. Vive feliz. <https://vidasaludable.gob.mx/>
- _____ (s.f.). Campaña por la Paz y Contra las Adicciones. El Fentanilo te Mata. Aléjate de las drogas. Elige ser Feliz. <https://www.gob.mx/lineadelavida>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente. Educación Integral en Sexualidad. Ciencias naturales. Primaria Fase 5. *Materiales de apoyo a la apropiación del Plan y Programas de Estudio 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/10/Educacion-Integral-en-Sexualidad.pdf>
- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2023). Lizbeth Díaz Trejo. Especialista en gestión y políticas de salud. CENAPRECE. SSA [Video]. En *YouTube*. https://youtu.be/dz_Dvq6JJ8g

Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2023). Fabiola Moreno Lima. Especialista en filosofía y docencia. SEP [Video]. En *YouTube*. <https://youtu.be/C5KnXeSOSdE>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Valoración de la diversidad cultural, lingüística y artística. 3° y 4°. *Materiales de apoyo a la apropiación del Plan y Programas de Estudio 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Lenguajes_-3%C2%B0-y-4%C2%B0-_Valoracion-de-la-diversidad-cultural-linguistica-y-artistica.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Valoración de la diversidad cultural, lingüística y artística. 5° Y 6° *Materiales de apoyo a la apropiación del Plan y Programas de Estudio 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Lenguajes_5%C2%B0-y-6%C2%B0_Valoracion-de-la-diversidad-cultural-y-linguistica.pdf

Artes y experiencias estéticas

- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Eje articulador Artes y experiencias estéticas. *Materiales de apoyo a la apropiación del Plan y Programas de Estudio 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Artes_Eje-articulador.pdf
- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2023). Pablo Rodríguez Lombardo. Especialista en estética y filosofía de la cultura. SEP [Video]. En *YouTube*. <https://youtu.be/9rHxEiQabIY>

El Proceso de Mejora Continua

En cada sesión del CTE es importante dedicar tiempo para revisar los avances en su Proceso de Mejora Continua. Las escuelas que se encuentren todavía en la concreción de los objetivos, metas y acciones, es importante que destinen tiempo para concluir la fase de Planeación a fin de implementar las acciones que les permitan mejorar.

Recuerden que como comunidad de aprendizaje tienen una responsabilidad compartida en el logro de los objetivos y metas que se plantean para resolver las problemáticas que han decidido atender. No es solo una tarea de la directora o del director, ni exclusiva del Comité de Planeación y Evaluación, todas y todos contribuyen al logro de sus metas y objetivos.



Estrategias Nacionales



Campaña por la Paz y Contra las Adicciones. El Fentanilo te Mata. Aléjate de las drogas. Elige ser Feliz



Este 7 y 8 de noviembre de 2025 se invita a las escuelas secundarias del país, a participar en la Jornada Nacional por la Paz y Contra las Adicciones. En la que podrán realizar actividades deportivas, recreativas y lúdicas con la participación de estudiantes, familias y miembros de la comunidad, para fomentar el autocuidado, los estilos de

vida saludables y la toma de decisiones que contribuyan a prevenir el riesgo de consumo de drogas. Consulten los materiales disponibles en: <https://www.gob.mx/lineadelavida>



Ejercicios Integradores del Aprendizaje



Agradecemos a las **43,351** escuelas de educación básica que, de manera voluntaria, han participado en la aplicación de los Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA). Su colaboración permitirá obtener información sobre los procesos de aprendizaje a nivel estatal y nacional.

Invitamos a maestras, maestros y equipos directivos a compartir experiencias y aprendizajes derivados de la aplicación de los EIA. Los resultados de estos ejercicios ofrecen información que puede orientar la planeación didáctica y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el aula.

Asimismo, se sugiere que, cada docente que aplicó los EIA, realice un ejercicio de retroalimentación con el alumnado de su grupo para favorecer la reflexión sobre su aprendizaje, de esta manera se contribuye también a favorecer la evaluación formativa.

Se invita a las escuelas que estén interesadas en sumarse a esta iniciativa, a participar en este proceso, para lo cual **se ha ampliado el periodo de aplicación de los EIA, al 31 de octubre de 2025.**



Desde el aula: La voz de quienes hacen la Nueva Escuela Mexicana



Les invitamos a escuchar las entrevistas a maestras, maestros y especialistas que nos comparten sus perspectivas acerca de temas centrales de la Nueva Escuela Mexicana. Escuchen las transmisiones en vivo, los viernes a las 09:30 am (Centro de México) a través de **Horizonte**, en el 107.9 FM. Descarguen la programación **aquí**.



Voces del Territorio



A partir del 22 de octubre, les invitamos a conocer **Voces del Territorio**, un *podcast* que reúne las experiencias y reflexiones de maestras y maestros que día a día construyen propuestas pedagógicas en escuelas multigrado.

Esta serie cuenta con seis episodios que serán transmitidos cada miércoles a las 16:00 horas (Centro de México), del

22 de octubre al 26 de noviembre, a través de las redes oficiales de la Secretaría de Educación Pública:

Facebook: <https://www.facebook.com/SEPmx>

YouTube: <https://www.youtube.com/@canalsep>

Escuchar sus voces es reconocer que, desde cada territorio, se aportan claves valiosas para avanzar en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.



Educación Multigrado



Les invitamos a explorar el micrositio de **Educación Multigrado**, un espacio pensado para visibilizar, acompañar y fortalecer el trabajo de las escuelas multigrado del país.

Aquí encontrarán materiales didácticos, experiencias pedagógicas, recursos audiovisuales, *podcasts* y mucho más, con el sello de lo situado, lo comunitario

y lo que se construye desde el territorio. ¡Visítalo, compártelo y forma parte de esta comunidad!



Vive saludable. Vive feliz



A las escuelas primarias les recordamos que las brigadas de salud acudirán a los planteles a realizar la medición de peso, talla y agudeza visual, revisarán la presencia de caries y aplicarán flúor; también impartirán pláticas sobre salud, higiene, alimentación, actividad física y habilidades socioemocionales a niñas, niños y adolescentes. En las escuelas que ya fueron visitadas por los brigadistas,

es importante que madres, padres de familia o tutores atiendan las recomendaciones que recibieron en el Informe de Resultados.



Gobierno de
México

Educación

Secretaría de Educación Pública



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

Los Ejes Articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y sus contribuciones a la transformación educativa¹

Para la **Nueva Escuela Mexicana** (NEM), el ejercicio del derecho a la educación se expresa en una escuela que garantice que niñas, niños y adolescentes ingresen, continúen y concluyan sus procesos educativos y forme ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad **democrática** que se caracterice por:

- El ejercicio activo de las libertades individuales.
- El respeto al orden legal justo.
- La autodeterminación y la participación de las comunidades en el debate público para dialogar con otras ciudadanías desde una perspectiva territorial con miras a transformar la realidad.

La transformación educativa que plantea la NEM se encamina a la construcción de comunidades democráticas en las que prevalezca la justicia y en las que todas las personas puedan participar en las decisiones de interés público. Además, la educación debe contribuir a lograr que todas y todos puedan disfrutar de bienestar en condiciones materiales de vida, alimentación y salud; así como a vivir una vida libre de violencia, de exclusión, de racismo, de machismo o de discriminación de cualquier tipo.

Esta transformación se vertebra desde los **Ejes Articuladores** del *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria y del Currículo Nacional Aplicable a la Educación Inicial*.

Los Ejes Articuladores tienen múltiples facetas, dimensiones y finalidades que están expresadas en los distintos niveles de concreción curricular. Están presentes en los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, en los elementos centrales del Plan de Estudio (el derecho humano a la educación, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autonomía profesional y la integración curricular), en la definición de los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje de los Campos formativos y en el trabajo didáctico.

En el perfil de egreso se definen las capacidades, habilidades, valores, conocimientos y saberes que habrán de desarrollar niñas, niños y adolescentes durante la educación básica, que las y los preparan para vivir y convivir en una sociedad democrática y justa que reconozca que todas las vidas son consideradas dignas de ser vividas. (SEP, 2024, p. 101)

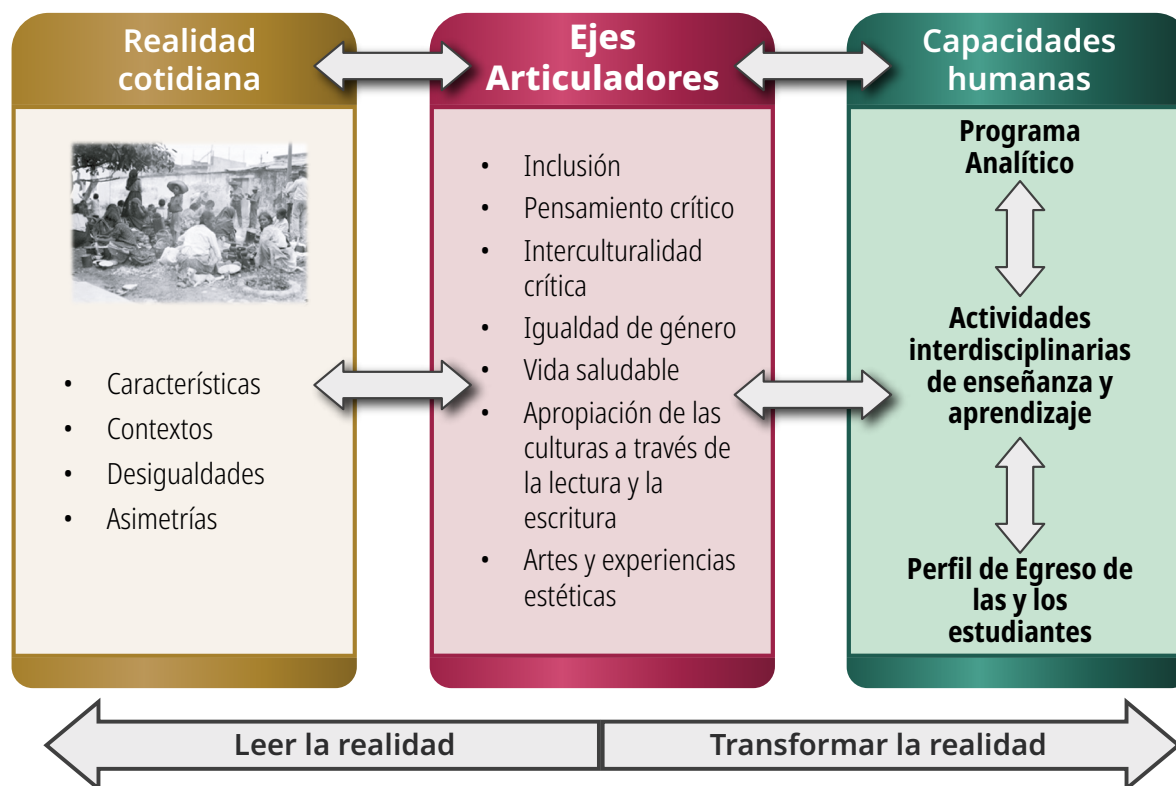
¹ Este documento fue elaborado por la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial de la Secretaría de Educación Pública.

Para lograr lo anterior, los Ejes Articuladores aportan elementos para definir las **capacidades humanas**, que como sociedad deseamos que la escuela contribuya a desarrollar, para que niñas, niños y adolescentes:

- ➔ Reconozcan que todas las vidas son consideradas dignas de ser vividas, sin importar la condición social, migratoria, de salud, orientación sexual, política e ideológica, de género, etnia o lengua.
- ➔ Vivan una vida mental y física saludable, con una alimentación sana.
- ➔ Dispongan de derechos efectivos para vivir sin violencia sexual, física y psicológica.
- ➔ Hagan uso pleno de los sentidos, la razón, la imaginación, el pensamiento y los afectos.
- ➔ Integren el desarrollo científico, literario y artístico con la capacidad de expresar y sentir alegría, añoranza, tristeza, amor, indignación...
- ➔ Desarrollen un pensamiento crítico que les permita vivir y convivir en sociedad de manera solidaria y participativa.
- ➔ Luchen contra la discriminación, el clasismo y el racismo.

En la Integración Curricular, los Ejes Articuladores tienen un papel preponderante, pues es a través de ellos que se vinculan las situaciones o problemas, que identifican en la lectura de la realidad, con los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los Campos formativos. De esta manera, al identificar un problema como puede ser el sobrepeso, la violencia, la discriminación, la falta de participación ciudadana, entre otros, docentes y estudiantes pueden problematizar esas situaciones a través de los lentes de los Ejes Articuladores e identificar que su comprensión requiere poner en juego, saberes comunitarios, conocimientos y habilidades de los diferentes Campos formativos, haciendo necesario abordarlos desde la mirada de diferentes disciplinas. Los Ejes Articuladores son el vínculo entre la realidad y los Contenidos de los Campos formativos de los Programas Sintéticos, por lo que son fundamentales para el codiseño del Programa Analítico.

Además de conectar con la realidad, los Ejes Articuladores están pensados para articular los Contenidos de diferentes disciplinas dentro de uno o varios Campos de formación y, engarzar así, las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. El siguiente esquema busca ilustrar estas interrelaciones.



En el último nivel de concreción curricular, el plano didáctico, los Ejes Articuladores sirven de puente entre la didáctica y la vida cotidiana de las y los estudiantes. Para ello, es necesario privilegiar el uso de estrategias didácticas que favorecen un abordaje interdisciplinario de los Contenidos, como puede ser el trabajo por proyectos.

Los proyectos, en el proceso educativo, son una vía ideal para hacer converger las situaciones de la comunidad en la que se encuentra la escuela y los Contenidos de las disciplinas como la ciencia, el arte, junto con valores como la justicia, la solidaridad, así como las preocupaciones que derivan en el cuidado del medio ambiente, entre otros.

Referencia

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

¡Aprendamos
en comunidad!

Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad

Fascículo 4



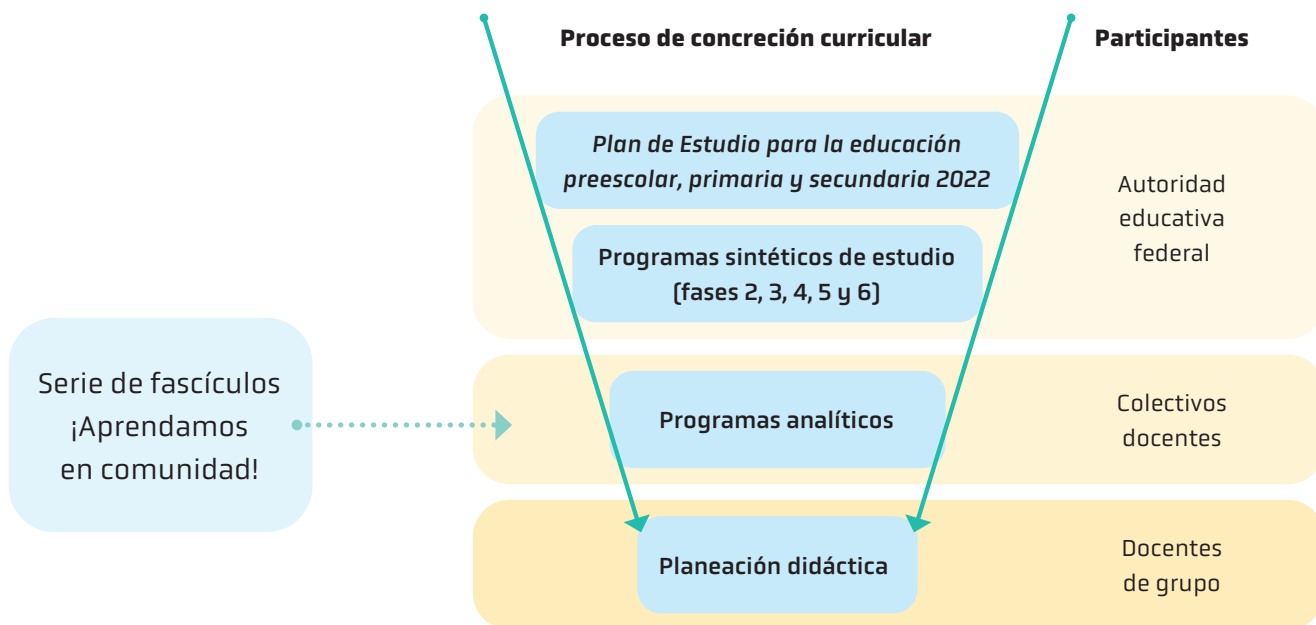
GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Presentación

¡Aprendamos en comunidad! es una serie de materiales educativos que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) pone a disposición de los colectivos docentes con el propósito de apoyar la concreción curricular del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, mediante orientaciones que acompañen el proceso de elaboración de los programas analíticos e impulsen la creatividad de maestras y maestros en la planeación didáctica por medio de la presentación de algunas formas de integración curricular.



Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2022a.

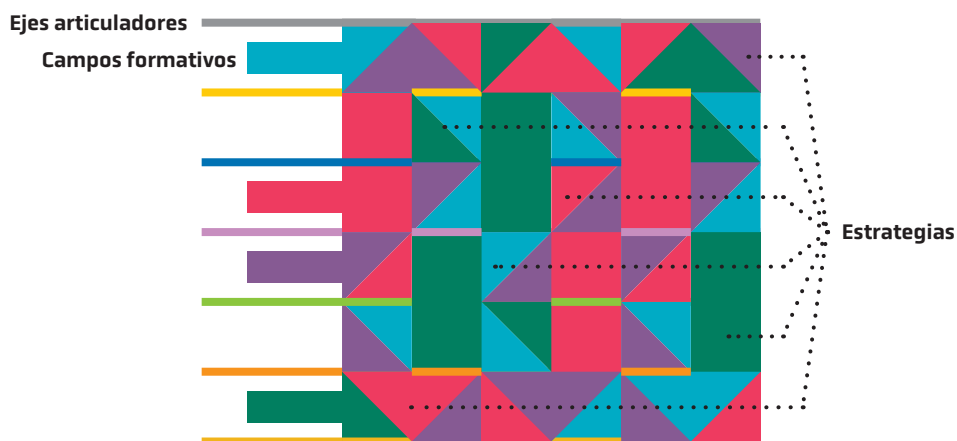
Los colectivos docentes elaboran el *programa analítico* a partir de la lectura de la realidad, la contextualización de los contenidos de los programas sintéticos, la incorporación de contenidos que se consideran necesarios –codiseño de contenidos– y la construcción de estrategias orientadas a la planeación didáctica.



¿Qué encontrarán en este material?

En este fascículo se incluyen orientaciones sobre la función de los *ejes articuladores* en el proceso de integración curricular que se realiza como parte de la construcción de los programas analíticos.

Proceso de integración curricular



El proceso de integración curricular es un ejercicio de vinculación de las situaciones o problemas identificados en la comunidad con los contenidos de los campos formativos y el aporte de los ejes articuladores.

Este material ofrece orientaciones sobre el trabajo con los **ejes articuladores** para apoyar e inspirar el desarrollo de otras formas o rutas posibles que los colectivos decidan seguir.

Campos formativos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario.

Ejes articuladores: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.



A un clic

En los fascículos 1 y 2 de esta serie encontrará información de apoyo relacionada con los planos de *lectura de la realidad*, *contextualización* y *codiseño de contenidos*, que se propone para la construcción de los programas analíticos. El fascículo 3 incluye orientaciones para acompañar el proceso de integración curricular desde los aportes de los *campos formativos*:

Los fascículos de ¡Aprendamos en comunidad! y los podcasts *En sintonía*, se encuentran disponibles en:

<<https://www.mejoredu.gob.mx/hagamos-comunidad-materiales/aprendizajes>>

Los fascículos incluyen contenidos independientes, por lo que se pueden consultar y usar según sus requerimientos.



Sobre los ejes articuladores

Trabajar y analizar la Justicia en educación conlleva poner el foco de atención en dos dimensiones: la Justicia educativa y la Justicia curricular.

JURJO TORRES SANTOMÉ

La nueva propuesta curricular busca contribuir a la justicia social mediante una transformación educativa construida *desde, con y para* la comunidad. Por esta razón, el Plan de Estudio 2022 dista de ser sólo un conjunto de objetivos o contenidos de aprendizaje para su implementación; es una propuesta para avanzar hacia una ciudadanía democrática, que reconozca y valore la pluralidad y diversidad de las culturas, sociedades y territorios.¹

Para lograr lo anterior, el currículo pone al centro de la reflexión, la desigualdad, la exclusión y el racismo que históricamente han recaído en personas y grupos de nuestra población debido a su lengua, religión, género, situación económica o migratoria, entre otras condiciones, con el fin de construir entornos educativos, donde todas y todos puedan participar, aprender y desarrollar sus capacidades humanas. La justicia curricular implica que nadie se quede atrás ni fuera; que toda niña, niño, adolescente y joven encuentre en el espacio escolar las condiciones que les permitan ser y crecer en comunidad.

Desde esta perspectiva, el Plan de Estudio 2022 propone siete *ejes articuladores* como el componente curricular que contribuya al desarrollo de un conjunto de capacidades para vivir y convivir como agentes sociales que reconozcan y valoren los principios de libertad, igualdad, respeto, justicia, equidad y, desde ahí, construir comunidad.

¹ Desde los planteamientos de Paulo Freire implica una propuesta pedagógica en la que los procesos educativos se entienden como un acto político en el que estudiantes y docentes, ambos sujetos que enseñan y aprenden, se encuentran desde sus realidades y condiciones sociales, con posibilidad de poner en juego y diálogo sus saberes para interpretar, cuestionar y transformar su realidad. (Freire, 1997; 2012).



Los *ejes articuladores* constituyen un componente que permite desarrollar el currículo desde una perspectiva ética para aprender y enseñar *en, desde y para* la comunidad. Ayudan a mirar, desde diferentes perspectivas, las situaciones o problemas de nuestra realidad para evitar generar, profundizar o acrecentar las condiciones de desigualdad y exclusión basadas en el género, la condición física, sociocultural, económica o de otro tipo (SEP, 2022).

Los *ejes articuladores* tienen una doble función: vincular el currículo con las situaciones o problemas de nuestra realidad, así como ampliar las formas en que miramos y pensamos los conocimientos, las sociedades, el mundo y la vida en general. En el siguiente esquema se presentan algunos de los aportes que ofrece cada uno de los ejes articuladores para estos propósitos:

Igualdad de género

Apunta hacia la construcción de una sociedad en la que se eliminen aquellas barreras sociales, económicas, educativas o de cualquier otro tipo, que basadas en prejuicios y estereotipos de género históricamente han obstaculizado el libre ejercicio y desarrollo de las personas.

Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura

Busca el reconocimiento y apropiación de las culturas y las lenguas como vehículo de ideas, prácticas y saberes que fortalecen las identidades individuales y colectivas. Conlleva la preservación y diversificación de toda forma de expresión y comunicación como acción emancipadora y transformadora de la realidad.

Artes y experiencias estéticas

Contribuye a la exploración, apreciación y expresión del mundo y nuestra realidad mediante diversas experiencias o manifestaciones estéticas y culturales que contribuyan a dotarle de sentido y significado, así como para su reflexión y transformación.

Ejes articuladores

Vida saludable

Favorece la importancia del buen vivir en comunidad a partir de generar cambios y actitudes para reconocer, apreciar y hacer exigible el derecho a la protección de la salud, en condiciones de igualdad y equidad para toda forma de vida.

Inclusión

Contribuye a mirar y cuestionar la exclusión, el racismo, la desigualdad y la discriminación como resultado de los procesos de colonización que constituyen violaciones a la dignidad humana e impiden la expresión y reconocimiento de nuestra diversidad.

Interculturalidad crítica

Orienta el desarrollo de capacidades para reconocer, valorar y apreciar que existen diferentes formas de ser, pensar, vivir y sentir el mundo. Invita a la reflexión crítica de nuestra realidad, y las relaciones asimétricas que se producen en nuestros marcos de interacción, lo que posibilita y amplía las oportunidades de cambio y transformación.

Pensamiento crítico

Posibilita una práctica reflexiva orientada al cuestionamiento sobre las condiciones del mundo que nos rodea, así como de las ideas y razonamientos propios, como base para la generación de cambio en beneficio de nuestro entorno social y natural.



Miradas diversas

Los *ejes articuladores* en su conjunto invitan a que docentes, estudiantes y familias reconozcan, comprendan, problematicen y valoren las distintas formas de pensar, sentir y estar en el mundo y en el tiempo en el que vivimos, a fin de favorecer vínculos, saberes y experiencias diversas y profundas para el bienestar y el desarrollo libre, autónomo y solidario de las personas y comunidades.

Al pensarlos como un *caleidoscopio*, los *ejes* invitan a revisar a la luz de todos ellos las situaciones o problemas que se identifican en la comunidad, a fin de desarrollar perspectivas amplias que permitan llegar a planteamientos didácticos integrales desde una mirada crítica de nuestra realidad.

Por ejemplo:

Supongamos que la lectura de la realidad de un colectivo escolar muestra la situación de que hay estudiantes que se incorporan a las actividades escolares después de que inicia la jornada escolar. Esta situación dificulta su participación en las actividades y genera diversas emociones y reacciones en diferentes integrantes de la comunidad, lo que repercute en el fortalecimiento de sus vínculos. Una respuesta inmediata ante esta situación es hacer más estrictas las medidas de la entrada escolar; sin embargo, conviene reflexionar qué alternativas existen ante ésta y otras situaciones o problemas de interés para la comunidad. Para ello conviene preguntarse:

¿Qué nos aportan los ejes articuladores para ampliar nuestra mirada ante esta situación o problema identificado en la comunidad?

¿Cómo podemos abordar esta situación o problema desde las perspectivas que nos ofrecen los ejes articuladores?



Nuestra situación

Todos los días un número importante de estudiantes llega a la escuela después del inicio de la jornada escolar, ello retrasa su participación en las actividades y genera disgusto entre algunos integrantes de la comunidad.

Desde el eje de...

Inclusión (I)

Podemos preguntarnos:

¿Cuáles son las dificultades que estudiantes y sus familias tienen para trasladarse a la escuela y a sus hogares?

Es posible que en la comunidad existan condiciones de transporte y tránsito, así como cuestiones familiares, laborales, económicas o geográficas que para algunas personas de la comunidad representen desventajas en el acceso y la participación en la escuela.

Será importante indagar con estudiantes acerca de las formas de traslado a la escuela, las condiciones geográficas o ambientales del entorno, las rutinas y actividades que dificulten su traslado, y buscar posibles alternativas que se puedan realizar desde la escuela junto con la comunidad.



Pensamiento crítico (PC)

Podemos preguntarnos:

¿Qué opiniones tiene el alumnado y sus familias y cuáles tenemos como colectivo docente sobre las normas, reglamentos u horarios escolares que se han establecido? ¿Cuáles se necesitan transformar para beneficio de nuestra comunidad?

Cualesquiera que sean las razones por las que estudiantes llegan una vez iniciadas las actividades, conviene que estudiantes, familias y figuras docentes y directivas dialoguen sobre las normas, los horarios y las disposiciones para la entrada a clases, reflexionen de dónde surgen y la pertinencia de que colectivamente participen en su construcción o posible modificación.

Será importante reflexionar estudiantes y sus familias acerca de las formas y prácticas escolares que se han normalizado respecto a la entrada y salida a clases, horarios y participación en actividades escolares, para reconocer sus ventajas y desventajas desde las condiciones que vive la comunidad.

Interculturalidad crítica (IC)

Podemos preguntarnos:

¿Existen otras prácticas escolares que se puedan realizar para que nadie se quede fuera de las actividades?

Indagar y dialogar con estudiantes y familias si conocen o sugieren otras prácticas o formas de organización de la comunidad escolar que ofrezcan posibilidades distintas de participación y aprendizaje en las actividades. En este caso, reflexionar y cuestionar lo que tradicionalmente hemos concebido por llegar tarde, *llegar a tiempo, retraso, impuntualidad*, resulta importante para visibilizar que se trata de formas construidas sobre una concepción del tiempo y la organización escolar, pero que pueden existir otros modos posibles.

Es importante revisar con estudiantes y sus familias acerca de las normas y formas en que está organizada la escuela, entendiendo que no son inamovibles ni únicas, y que pueden cambiar a partir del reconocimiento de las condiciones que viven las familias respecto a sus actividades, tiempos, distancias o seguridad para llegar a la escuela.

Vida saludable (VS)

Podemos preguntarnos:

¿Cuáles actividades dificultan a estudiantes su entrada al inicio de las clases?

Es posible que no hayan dormido lo suficiente, o que estén cansados porque realicen actividades productivas o de cuidado con su familia antes de la jornada escolar.

Será importante conversar con estudiantes y familias acerca de las actividades que realizan y sus implicaciones en la salud de las personas, a fin de reconocer qué se puede cambiar y cómo puede actuar la comunidad en su beneficio.



Arte y experiencias estéticas (AEE)

Podemos preguntarnos:

¿De qué manera las y los estudiantes pueden reconocer y expresar las emociones que experimentan ante la situación?

Independientemente de las razones por las que estudiantes llegan después de iniciadas las actividades escolares, es posible que quienes se encuentran en el aula como quienes se incorporan, experimenten sentimientos y emociones que importa reconocer y dialogar desde la escuela para generar espacios que posibiliten el desarrollo de empatía y respeto.

Es importante reconocer y conversar con las y los estudiantes cómo pueden expresar y comunicar lo que sienten; por ejemplo, cuando no pasa el transporte o no pueden subirse a él, si realizaron alguna actividad previa a su llegada a la escuela o cuando alguien se incorpora después de iniciar la jornada.

Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura (ACLE)

Podemos preguntarnos:

¿Cómo ha cambiado la movilidad en nuestra localidad y región? ¿A qué se debe? ¿Cómo es en otros contextos socioculturales?

Es importante conocer cómo han cambiado las formas de movilidad en la localidad y región donde viven las y los estudiantes, y cómo es en otros contextos socioculturales; por ejemplo, respecto a los caminos, las formas de traslado, la densidad poblacional o los fenómenos climáticos para, en su caso, documentar la memoria colectiva mediante la lectura, la escritura y otras formas de expresión y comunicación.

Conviene reflexionar, analizar y visibilizar con estudiantes y familias acerca de los cambios en el tiempo presentados en la movilidad de la población en la localidad y región, a fin de reconocer las condiciones relacionadas con el origen de la situación que vive hoy la comunidad, las cuales pueden deberse a cuestiones de seguridad, cambios climáticos y físicos en el territorio, u otros.

Igualdad de género (IG)

Podemos preguntarnos:

¿Cuáles actividades que realizan estudiantes o quienes acompañan a la escuela están relacionadas con estereotipos y roles de género?

Es posible que haya estudiantes que acompañen a sus hermanos menores a la escuela antes de llegar a la propia, deban realizar una actividad del hogar o productiva, o que recurran a trayectos más largos para llegar a la escuela debido a posibles situaciones de riesgo presentes en éstos.

Será importante conversar con estudiantes y familias sobre las actividades que realizan para identificar aquellas que pueden estar relacionadas con roles y estereotipos tradicionales de género, así como el tipo de riesgos y violencias que éstas pueden generar sobre estudiantes y sus familias.



Analizar una situación desde la perspectiva de los *ejes articuladores* es un ejercicio que implica revisar creencias, saberes o conocimientos para abrir la perspectiva propia a otras realidades y puntos de vista que ayuden a reconocer y valorar muchas otras formas de ser, pensar, sentir y vivir en este mundo.

En un primer momento, uno o dos ejes ayudarán a ampliar la mirada sobre la situación o problema, pero al avanzar hacia su comprensión se advertirá la manera en que otros ejes contribuyen a enriquecerla. Reconocer estos aportes favorecen los procesos de lectura de la realidad, la contextualización, el codiseño de contenidos y el propio plano didáctico.

Para identificar el trabajo con los ejes en los procesos de contextualización y codiseño de contenidos, los colectivos docentes pueden preguntarse:

¿Cómo podemos abordar los contenidos de los programas sintéticos desde la perspectiva de los ejes articuladores?

¿Qué contenidos no previstos en los programas sintéticos se requiere incorporar?

Para seguir con el ejemplo, supongamos que el colectivo docente de educación primaria, como parte de su ejercicio de contextualización y codiseño de contenidos, retoma los siguientes contenidos a partir de la perspectiva que ofrecen los ejes articuladores:



Contenidos seleccionados para conocer, analizar, comprender e incidir en la situación identificada		
Campo formativo: Lenguajes		
Contenidos fase 3	Contenidos fase 4	Contenidos fase 5
Descripción de objetos, lugares y seres vivos. [i] Uso de elementos de los lenguajes artísticos en la vida cotidiana. [AEE] Intervención del entorno familiar y escolar para imaginar y realizar propuestas de mejora. [PC] Producción de textos dirigidos a autoridades y personas de la comunidad, en relación con necesidades, intereses o actividades escolares. [ic]	Uso de croquis y mapas para describir trayectos o localizar lugares. [i] Representación de hechos y experiencias significativas mediante el empleo de recursos textuales, visuales, corporales y sonoros. [AEE] Diálogo para la toma de acuerdos y el intercambio de puntos de vista. [PC] Comprensión y producción de textos expositivos en los que se planteen: problema-solución, comparación-contraste, causa-consecuencia y enumeración. [ic]	Combinación de elementos visuales, sonoros y corporales en composiciones artísticas, colectivas, para expresar rasgos de sus identidades personal y colectiva. [AEE] Participación en debates sobre temas de interés común. [PC] Creación y representación de narrativas a partir de acontecimientos relevantes de la comunidad, empleando recursos literarios, visuales, corporales y sonoros. [ic]
Campo formativo: Saberes y Pensamiento Científico		
Contenidos fase 3	Contenidos fase 4	Contenidos fase 5
Características del entorno natural y sociocultural. [vs]	Impacto de las actividades humanas en la naturaleza y en la salud. [vs] Medición de la longitud, masa y capacidad. [I] Medición del tiempo. [i]	Pérdida de biodiversidad, problemas medio ambientales en la comunidad, México y el mundo, así como acciones orientadas a fortalecer estilos de vida sustentables. [vs] Medición de la longitud, masa y capacidad. [I] Ubicación espacial. [i]

El color de cada contenido indica que el colectivo docente lo ha elegido a partir del ejercicio de problematización realizado desde la perspectiva de los ejes articuladores (ver págs. 7-9).

Esto no significa que cada contenido deba articularse con todos los ejes. Se presenta de esta manera para mostrar su aporte al trabajo de contextualización y codiseño de contenidos.

Desde la perspectiva del eje **Inclusión**, estos contenidos se eligen para apoyar la representación gráfica de los lugares de origen y distancias que recorren estudiantes y familias para llegar a la escuela. Puede contribuir a comprender que vivimos en condiciones distintas y que la escuela es un espacio para reconocer esa diversidad.

Desde la perspectiva del eje **Artes y experiencias estéticas**, estos contenidos se eligen para apoyar que estudiantes, familias y docentes expresen y reconozcan las emociones que experimentan ante la situación o algunas semejantes, a partir de uso de distintas formas estéticas como recursos para comunicarse y manifestar ideas, emociones, deseos, y desde ahí construir empatía ante las emociones de las y los demás.

Desde la perspectiva del eje **Vida saludable**, realizamos un trabajo de codiseño de contenidos para incorporar la descripción de lugares y actividades del entorno; ya que no se incluye en los programas sintéticos. Se agregó para que los estudiantes y sus familias conversen sobre las actividades que realizan antes, para llegar o después de la escuela.



Campo formativo: Ética, Naturaleza y Sociedades		
Contenidos fase 3	Contenidos fase 4	Contenidos fase 5
Diversos contextos sociales, naturales y territoriales: cambios y continuidades. [ACLE] Responsabilidad compartida en el cuidado de sí y el de nuestro entorno con la familia, la escuela, la comunidad, el uso de Internet y redes sociales, para generar espacios de bienestar e inclusión, equidad e igualdad. [vs]	Experiencias de organización comunitaria del pasado y del presente, y las acciones de colaboración, reciprocidad, cuidado mutuo y trabajo por el bienestar de la escuela, barrio, comunidad, pueblo y colectivo social, para configurar ambientes seguros e igualitarios, con equidad y justicia. [ACLE]	Construcción de la cultura de paz: análisis de conflictos vecinales y/o territoriales del pasado y del presente entre personas, grupos, comunidades y pueblos para identificar sus causas, cómo se desarrollaron y cómo se resolvieron, destacando el diálogo y la negociación y la tolerancia. [ACLE] Desafíos para la construcción de comunidades y sociedades inclusivas y equitativas: La violencia de género como un problema estructural, con un peso social, cultural e histórico, a fin de visibilizar sus causas y consecuencias, para erradicarlas buscando la equidad como derecho. [ic]
Campo formativo: De lo Humano y Comunitario		
Contenidos fase 3	Contenidos fase 4	Contenidos fase 5
Apoyos mutuos para favorecer los aprendizajes en el aula diversa. [ic] Sentido de comunidad y satisfacción de necesidades humanas. [AEE]	La escuela como espacio de convivencia, colaboración y aprendizaje. [ic] Efectos en la vida de las personas, derivados de cambios sociales, culturales y en la salud. [vs]	Alternativas ante conflictos y problemas de la vida en la comunidad. [ic] Acciones individuales que repercuten en la conservación y mejora de la salud. [vs]

Desde la perspectiva del eje **Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura**, también se decidió abordar este contenido con estudiantes de la Fase 5, a fin de que, mediante la lectura y escritura, indaguen alternativas y elaboren propuestas de acción para el bienestar colectivo.

Desde la perspectiva del eje **Vida saludable**, este contenido puede apoyar con la reflexión de las actividades que realizan estudiantes y familias, para identificar las condiciones que se relacionan con la llegada a la escuela y participen en el cuidado de su salud física y emocional.

Desde la perspectiva del eje **Interculturalidad crítica**, estos contenidos se eligen para que estudiantes, familias y docentes indaguen, conozcan y dialoguen sobre otras formas de organización escolar que hagan posible la participación de todas y todos en las actividades escolares, y se plantee la posibilidad de cambios en la dinámica escolar que contribuyan a otras formas de colaborar y construir comunidad.



Actitudes y prácticas que prevalecen entre los hombres y las mujeres en la familia, la escuela y la comunidad. [IG]	Reconocimiento de las necesidades y características propias y de las demás personas. [AEE] Situaciones de riesgo social en la comunidad y región donde vive. [IG] Equidad de género en las familias, la escuela y la comunidad. [IG]	La comunidad, como espacio para el aprendizaje y el bienestar común. [AEE] Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse. [AEE] Equidad de género [IG]
--	---	--

Desde la perspectiva del eje **Igualdad de género**, estos contenidos se eligen para que estudiantes, familias y docentes reconozcan y analicen las situaciones que viven, reflexionen sobre las desigualdades relacionadas con el género y se planteen otras posibilidades que favorezcan una participación más digna y equitativa.

Durante este ejercicio es posible identificar que un mismo contenido puede abordarse y enriquecerse desde la perspectiva de varios ejes articuladores, ya que cada persona y colectivo construye miradas diversas ante una situación o problema, y comprensiones propias sobre los ejes articuladores.

Los ejes, más que excluyentes, son complementarios; es posible hablar de interculturalidad crítica al reconocer y valorar distintas formas de estar y relacionarse con el mundo, y emplear el pensamiento crítico para analizar esas diversas maneras de hacer, vivir o pensar, que no siempre concuerdan con lo que conocemos y damos por hecho. En este ejercicio, los lenguajes son vehículos poderosos para ampliar, compartir y revisar nuestros pensamientos, sentires y reflexiones; para entonces dialogar y buscar otras formas que posibiliten la participación y expresión de cada una de las personas que integran la comunidad sin ningún tipo de exclusión o discriminación. [Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Inclusión, Igualdad de género, Artes y experiencias estéticas].

Los ejes articuladores, en su conjunto, enriquecen el trabajo con los contenidos para analizar, cuestionar, comprender y transformar las situaciones o problemas identificados en la comunidad.



Al trabajar con los contenidos desde la perspectiva de los ejes articuladores, se advertirán diferentes vinculaciones para abordar las situaciones o problemas de interés para la comunidad. A partir de la situación abordada en este fascículo, algunas de esas vinculaciones que se pueden realizar son las siguientes:

**Estudiantes y docentes,
con participación de las
familias...**

Ubicarán los lugares de donde parten para llegar a la escuela, mediante la elaboración de dibujos, croquis o mapas y analizarán las distancias que recorren, el tiempo que les lleva, así como las vías de tránsito y transporte disponibles. Esto permitirá a la comunidad escolar reconocer las condiciones en las que viven y reflexionar sobre las implicaciones que tiene llegar a la escuela.

Trabajarán con los siguientes contenidos para describir, analizar, comprender y transformar la forma de ver y actuar en torno a la situación identificada en la comunidad:

Fase 3	Fase 4	Fase 5
Descripción de objetos, lugares y seres vivos. [Lenguajes] (I) Características del entorno natural y sociocultural. [Saberes y Pensamiento Científico] (vs)	Uso de croquis y mapas para describir trayectos o localizar lugares. [Lenguajes] (I) Medición del tiempo. [Saberes y Pensamiento Científico] (I) Medición de longitud, masa y capacidad. [Saberes y Pensamiento Científico] (I) Impacto de las actividades humanas en la naturaleza y en la salud. [Saberes y Pensamiento Científico] (vs)	Ubicación espacial. [Saberes y Pensamiento Científico] (I) Medición de la longitud, masa y capacidad. [Saberes y Pensamiento Científico] (I) Pérdida de biodiversidad, problemas medio ambientales en la comunidad, México y el mundo, así como acciones orientadas a fortalecer estilos de vida sustentables. [Saberes y Pensamiento Científico] (vs)



Describirán las actividades que realizan antes, durante o después de la escuela, mediante el uso de diferentes medios y formas de expresión –oral, escrita, visual u otra–. A partir de lo anterior, analizarán la distribución de actividades desde los roles y estereotipos de género, conversarán sobre las implicaciones que tienen para la salud, la seguridad, entre otros aspectos, con el fin de reflexionar colectivamente sobre las distintas condiciones de vida de las y los estudiantes, las familias y el colectivo docente.	Fase 3 Responsabilidad compartida en el cuidado de sí y el de nuestro entorno con la familia, la escuela, la comunidad, el uso de Internet y redes sociales, para generar espacios de bienestar e inclusión, equidad e igualdad. [Ética, Naturaleza y Sociedades] [vs] Actitudes y prácticas que prevalecen entre los hombres y las mujeres en la familia, la escuela y la comunidad. [De lo Humano y lo Comunitario] [ic] Intervención del entorno familiar y escolar para imaginar y realizar propuestas de mejora. [Lenguajes] [pc]	Fase 4 Efectos en la vida de las personas, derivados de cambios sociales, culturales y en la salud. [De lo Humano y lo Comunitario] [vs] Situaciones de riesgo social en la comunidad y región donde vive. [De lo Humano y lo Comunitario] [ic] Equidad de género en las familias, la escuela y la comunidad. [De lo Humano y lo Comunitario] [ic] Diálogo para la toma de acuerdos y el intercambio de puntos de vista. [Lenguajes] [pc]	Fase 5 Desafíos para la construcción de comunidades y sociedades inclusivas y equitativas: La violencia de género como un problema estructural, con un peso social, cultural e histórico, a fin de visibilizar sus causas y consecuencias, para erradicarlas buscando la equidad como derecho. [Ética, Naturaleza y Sociedades] [ic] Acciones individuales que repercuten en la conservación y mejora de la salud. [De lo Humano y lo Comunitario] [vs] Equidad de género. [De lo Humano y lo Comunitario] [ic] Participación en debates sobre temas de interés común. [Lenguajes] [pc]
	Fase 3 Utilizarán diferentes formas de expresión –oral, escrita, artística u otra– para compartir los motivos, las situaciones o las condiciones que viven en relación con la llegada a la escuela, la participación en las actividades y la jornada escolar, así como las emociones que experimentan en torno a ello. Reflexionarán sobre la importancia que tiene la ayuda, la colaboración, el establecimiento de vínculos, en el desarrollo libre, justo y digno de las personas y de la comunidad.	Fase 4 Uso de elementos de los lenguajes artísticos en la vida cotidiana. [Lenguajes] [AEE] Apoyos mutuos para favorecer los aprendizajes en el aula diversa. [De lo Humano y lo Comunitario] [ic] Representación de hechos y experiencias significativas mediante el empleo de recursos textuales, visuales, corporales y sonoros. [Lenguajes] [AEE] La escuela como espacio de convivencia, colaboración y aprendizaje. [De lo Humano y lo Comunitario] [ic]	Fase 5 Combinación de elementos visuales, sonoros y corporales en composiciones artísticas, colectivas, para expresar rasgos de sus identidades personal y colectiva. [Lenguajes] [AEE] Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse. [De lo Humano y lo Comunitario] [AEE] Alternativas ante conflictos y problemas de la vida en la comunidad. [De lo Humano y lo Comunitario] [ic]



Indagarán, analizarán y reflexionarán sobre experiencias escolares del pasado, del presente o de otros contextos que permitan identificar alternativas en beneficio de toda la comunidad.

Elaborarán, deliberarán y analizarán propuestas relativas a horarios, reglamentos, actividades escolares o de apoyo entre familias para valorar sus implicaciones y efectos.

Fase 3	Fase 4	Fase 5
Diversos contextos sociales, naturales y territoriales: cambios y continuidades. [Ética, Naturaleza y Sociedades] [ACLE] Sentido de comunidad y satisfacción de necesidades humanas. [De lo Humano y lo Comunitario] [AEE] Producción de textos dirigidos a autoridades y personas de la comunidad, en relación con necesidades, intereses o actividades escolares. [Lenguajes] [IC]	Experiencias de organización comunitaria del pasado y del presente, y las acciones de colaboración, reciprocidad, cuidado mutuo y trabajo por el bienestar de la escuela, barrio, comunidad, pueblo y colectivo social, para configurar ambientes seguros e igualitarios, con equidad y justicia. [Ética, Naturaleza y Sociedades] [ACLE] Reconocimiento de las necesidades y características propias y de las demás personas. [De lo Humano y lo Comunitario] [AEE] Comprensión y producción de textos expositivos en los que se planteen: problema-solución, comparación-contraste, causa-consecuencia y enumeración. [Lenguajes] [IC]	Construcción de la cultura de paz: análisis de conflictos vecinales y/o territoriales del pasado y del presente entre personas, grupos, comunidades y pueblos para identificar sus causas, cómo se desarrollaron y cómo se resolvieron, destacando el diálogo y la negociación y la tolerancia. [Ética, Naturaleza y Sociedades] [ACLE] La comunidad, como espacio para el aprendizaje y el bienestar común. [De lo Humano y lo Comunitario] [AEE] Creación y representación de narrativas a partir de acontecimientos relevantes de la comunidad, empleando recursos literarios, visuales, corporales y sonoros. [Lenguajes] [IC]

Durante el desarrollo del plano didáctico es posible que se requiera incorporar otros contenidos más pertinentes en función de los diálogos con la comunidad, lo que se presente en **el interés de estudiantes** y desde las condiciones de vida que se identifiquen en el entorno.

Identificar situaciones o problemas que se manifiestan en la comunidad, como núcleo para organizar la enseñanza y el aprendizaje, favorece el desarrollo de capacidades con estudiantes para mirar, cuestionar, analizar y transformar la realidad en el presente y el futuro.



Afinar nuestra mirada con respecto a los ejes articuladores requiere de apertura y colaboración para desarrollar capacidades que nos permitan pensar, valorar, respetar y apreciar la vida, el mundo y las culturas desde otras miradas distintas a la propia, pues esto nos enriquece como personas y como sociedad.

Al trabajar con los ejes articuladores para la elaboración de su programa analítico, consideren que:

- Son el componente curricular que proporciona múltiples formas y oportunidades para pensar, expresar, actuar o sentir en torno a una situación o problemática de la comunidad escolar y el contexto de las y los estudiantes.
- Su intención es dotar de sentido humano a las actividades escolares, de manera que permitan reflexionar, cuestionar y actuar para transformar su realidad.
- Una situación o problema de la comunidad puede abordarse desde la perspectiva de uno o varios ejes; todos aportan para ampliar su conocimiento, comprensión e intervención, por eso corresponde al colectivo docente decidir el énfasis en torno a los cuales considere pertinente y necesario abordarlos.
- La articulación entre los ejes y los contenidos de los campos formativos es dinámica. Se basa en el trabajo que estudiantes y docentes realicen a partir de su proceso de lectura de la realidad. Al trabajar los contenidos desde la perspectiva de los ejes se favorece la vinculación de la enseñanza y el aprendizaje con la vida cotidiana de las comunidades escolares.



Para contribuir a los procesos de integración curricular, además de considerar los campos formativos y los ejes articuladores, es necesario no perder de vista a la *comunidad*. En el fascículo 5 de esta serie se aborda este planteamiento con el propósito de apoyar la elaboración de los programas analíticos.



En sintonía. Escuchen el siguiente podcast para conocer la manera en que diferentes docentes conciben la función de los *ejes articuladores*, y la forma en que los han incorporado en la construcción de su programa analítico. [Audio](#), [Transcripción](#). Recuerden que *cada colectivo construye este proceso de manera distinta*.

Te invitamos a revisar todos los fascículos de la serie en:

<https://www.mejoredu.gob.mx/hagamos-comunidad-materiales/aprendizajes>



Referencias y fuentes consultadas

- Freire, P. [1997]. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. [2012]. *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo Veintiuno Editores.
- SEP. Secretaría de Educación Pública [2022a]. *Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación. <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>>.
- . [2022b]. *Consejos Técnicos Escolares Ciclo Escolar 2022-2023. Recursos e Insumos. Tercera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*. <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos-tecnicos-escolares-ciclo-escolar-2022-2023-recursos-e-insumos-2/>>.
- . [2023]. *Anexo Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf>.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa (AASMCIE)

DIRECTORIO

Silvia Valle Tépatl, presidenta; **María del Coral González Rendón**, comisionada; **Etelvina Sandoval Flores**, comisionada; **Florentino Castro López**, comisionado; **Oscar Daniel del Río Serrano**, comisionado.

Armando de Luna Ávila, Secretaría Ejecutiva; **Laura Jessica Cortázar Morán**, Órgano Interno de Control; **Francisco Miranda López**, Evaluación Diagnóstica; **Gabriela Begonia Naranjo Flores**, Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa; **Susana Justo Garza**, Vinculación e Integralidad del Aprendizaje; **Miguel Ángel de Jesús López Reyes**, Administración.

Coordinación general: Gabriela Begonia Naranjo Flores y Juan Jacinto Silva Ibarra.

Coordinación académica: Rosa Mónica García Orozco y Brenda Peña Barragán.

Redacción: Rosa Mónica García Orozco, Brenda Peña Barragán y María del Pilar Rico Sánchez.

Colaboración: Jorge Carlos Tuyub Moreno.

Realización y producción del podcast

Irving Carranza Peralta, Sandra Ramírez Benítez, Nadia García Orihuela, María del Pilar Rico Sánchez, Sandra Tomasa Carreño Fabela y Brenda Peña Barragán [Entrevistas]; María del Pilar Rico Sánchez [Guion]; María Elena Saldaña Zamora [Locución y edición].

Cómo citar este documento

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [2023]. *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*.

Educación en movimiento #31

Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación · Ciudad de México · Año 3, núm. 31 / julio de 2024



© Mejoredu. Juan Carlos Angulo

Pensamiento crítico: diversidad, libertad e integración de saberes

Reflexiones

Problematizar y transformar la realidad desde la NEM

(Pág. 5)

Detrás de los números

Pensamiento crítico como eje articulador

(Pág. 11)

Puerta abierta

Pensamiento crítico: un proceso colectivo

(Pág. 13)

SaberEs

El pensamiento crítico en comunidades escolares

(Pág. 20)

Mesa de trabajo

Proyecto comunitario Luwa: serpientes y perspectivas

(Pág. 25)

Receso Materiales recomendados para conocer más sobre el tema. (Pág. 31)



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Pensamiento crítico

La comunidad académica en nuestro país tiene muchos años hablando del pensamiento crítico. Hemos debatido este tema en las normales y en la Universidad Pedagógica Nacional, en las licenciaturas y en los posgrados de educación, e igualmente en otros campos de humanidades y ciencias. También se ha construido una posición sobre pensamiento crítico desde el enfoque empresarial global. Sin embargo, cuando nos referimos a este tema no hablamos de lo mismo, porque debido a razones sociales, culturales, políticas y económicas nos encontramos en distinta posición.

Por ejemplo, Iberdrola –empresa que se define a sí misma como líder en el sector energético global– afirma: “el pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial, de aquellas afirmaciones que la sociedad acepta verdaderas en el contexto de la vida cotidiana, como las *fake news*, particularmente relevantes en la actualidad por su proliferación y rápida viralización”. Es decir, según este monopolio se trata de una capacidad humana para analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, una capacidad que se puede comprender como una valoración de las afirmaciones que hacemos para saber si son verdaderas o no. De forma clara, y sin pudor, nos dicen que un ejemplo de esto serían las *fake news*. Iberdrola cita a los investigadores de The Critical Thinking Organization, y menciona que han determinado siete estándares universales que deben aplicarse cada vez que se quiera evaluar la calidad de un razonamiento. Cabe inferir que el pensamiento crítico, desde esta perspectiva, se puede evaluar aplicando estándares de calidad. En el campo educativo, algunas universidades tienen una perspectiva semejante; en la página web de una de estas instituciones se menciona: “el pensamiento crítico es la capacidad que tenemos para analizar la información que recibimos. Por ejemplo, al escuchar a un profesor en clase, leer un libro o ver videos en internet. Al igual que otras capacidades requiere práctica para dominarlo” (Universidad Anáhuac, 2024). Posiblemente se pueda cuestionar este enfoque pragmático, por su nivel de profundidad o por la naturaleza ética de sus planteamientos, pero sin duda habrá otras personas que estén de acuerdo. Se trata de posiciones.

Desde otra perspectiva, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha planteado el pensamiento crítico como una herramienta para la formación integral; dentro de su diseño curricular, es un eje articulador. De entrada, un eje es un soporte que atraviesa el plan de estudio de educación básica de lado a lado. Está presente en los campos de formación, en los proyectos sociocríticos y en el aula, la escuela y la comunidad, desde el principio hasta el final.

El pensamiento crítico –producto del diálogo que se da entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje– abarca como eje varias dimensiones. Si bien su tarea consiste en “propiciar en las y los estudiantes

Educación en movimiento

Educación en movimiento, año 3, núm. 31, julio de 2024, es una publicación mensual editada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, avenida Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, tel. (55) 5482-0900, www.mejoredu.gob.mx. Editor responsable: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. Reserva de derechos al uso exclusivo núm. 04-2022-092913070400-106, ISSN: 2992-7366, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, avenida Barranca del Muerto 341, colonia San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, julio de 2024. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente representan la postura de la Comisión.

de la educación preescolar, primaria y secundaria un desarrollo gradual de capacidades que implica un proceso a partir del cual establecen relaciones entre conceptos, ideas, saberes y conocimientos” (SEP, 2022: 97), este desarrollo es un proceso social porque está situado en un contexto específico y real, que se construye en las interacciones de la comunidad.

Otra característica del pensamiento crítico es que simultáneamente es medio y resultado de una acción de alumnas y alumnos para construir su propio aprendizaje: “se puede expresar con el desarrollo de la curiosidad para elaborar hipótesis y establecer vínculos. En estas condiciones, niñas, niños y adolescentes aprenden a interrogar, explicar y prever hechos cotidianos en la escuela y la comunidad (razonamientos deductivo e inductivo), distinguiendo causas y efectos de diversos fenómenos, así como formulando y explicando problemas con distinto grado de complejidad” (SEP, 2022: 98).

En este sentido, el pensamiento crítico existe antes que el diseño de cualquier política educativa, ya que es una facultad inherente a los seres humanos, a sus capacidades de razonamiento, de transformar las condiciones en las que viven y de construir relaciones sociales. La NEM pretende que las y los estudiantes lleven a la “práctica la capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información, que les facilite relacionar conceptos, establecer principios, criterios, y formular argumentos y explicaciones, tanto para asuntos académicos como de su vida cotidiana” (SEP, 2022: 98-99).



Directorio

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Área de Especialidad en Control
Interno en el Ramo Educación Pública

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Coordinación de contenidos
Gabriela Begonia Naranjo Flores,
Abel Encinas Muñoz,
Arturo Guzmán Arredondo
y Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial
Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Diseño y formación
Heidi Puon Sánchez
Jonathan Muñoz Méndez
Jefes de departamento

Corrección de estilo
Edna Érika Morales Zapata
María Luisa Santiago López
Sandra Clementina Pérez Morales
Jefas de departamento

Justamente hoy nuestro país vive un proceso de cambio político en el que la escuela tiene una función social bien definida: direccionar las acciones formativas hacia “la justicia social, en donde los saberes y conocimientos de las y los estudiantes son movilizados para plantear preguntas, elaborar proyectos, así como desarrollar una conciencia crítica de cómo las dimensiones interdependientes de la vida de las personas responden a fenómenos históricos y estructurales que les impactan directa o indirectamente en su vida familiar, escolar y comunitaria” (SEP, 2022: 97-98).

Las contribuciones que hoy se presentan en *Educación en Movimiento* son parte de un debate necesario y constructivo en torno a las diferentes posiciones y significados del pensamiento crítico. Cecilia Ángeles, Omar Cervantes e Irving Carranza lo enfocan en la escuela. Giovanni Sierra nos ofrece una visión de él como proceso colectivo. La sección “Saberes” aborda el tema desde distintas perspectivas y recoge las voces de importantes protagonistas de la comunidad educativa. Gabriela Melo nos comparte una experiencia de transformación y cambio en su institución, ejemplo de la acción transformadora y del cuidado del medio ambiente.

¿Pueden propiciar el desarrollo del pensamiento crítico los profesores que no lo tienen? Todas y todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje en la comunidad pueden construir el pensamiento crítico a través del diálogo. Ante este desafío, cobra relevancia la propuesta de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) sobre la formación docente. Etelvina Sandoval, comisionada en la institución, afirma que podemos impulsar “un enfoque de formación situada alejado de la perspectiva carencial e instrumental de épocas pasadas. Este enfoque busca la autonomía y la capacidad crítica, considerando la trayectoria docente y la especificidad de la práctica; es decir, está vinculado a los contextos, las escuelas y a los colectivos donde maestras y maestros ejercen su labor”.

Bienvenido el diálogo, el intercambio de ideas y experiencias sobre el pensamiento crítico.

José Luis Anzures

Consejero Ciudadano de Mejoredu

Referencias

- Iberdrola (s/f). *Pensamiento crítico. El valor del pensamiento crítico en la sociedad actual*. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf](https://www.iberdrola.com/talento/que-es-pensamiento-critico-como-desarrollarlo#:~:text=%22El%2s(f)Opensamiento%20cr%C3%ADtico%20es%20tener,por%20todo%20tipo%20de%20impostura%22>.”>>.</p>
<p>SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). <i>Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria</i>. <.
- Universidad Anáhuac (2024). *¿Qué es el pensamiento crítico?* <<https://www.anahuac.mx/blog/pensamiento-critico-y-su-importancia-en-tu-formacion>>.

Problematizar y transformar la realidad desde la Nueva Escuela Mexicana

CECILIA ÁNGELES GONZÁLEZ, OMAR CERVANTES OLIVAR
E IRVING CARRANZA PERALTA

Los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos, así como las problemáticas históricas relacionadas con la desigualdad, la exclusión y el racismo, exigen la formación de educandos conscientes de su historicidad y que se involucren de forma reflexiva en la transformación de sus contextos. La vía para lograrla, como demuestran la autora y los autores de este artículo, es el pensamiento crítico.



Ilustración (modificada): Freepik / Kampus.

A contracorriente de las reformas curriculares de 2011 y 2017 a la educación básica, en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) el pensamiento crítico –en su más amplio sentido y como eje articulador del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (PE2022)–, representa un medio para interrogar a la realidad, al papel de la sociedad en la transformación o legitimación de lo establecido, y a la desigualdad, exclusión o marginación de diversas formas de comprender la realidad; es decir, significa un cambio radical en la relación que guarda la educación con la sociedad.

Construcción de procesos transformadores

En el contexto de la NEM, los planteamientos en torno al pensamiento crítico se consolidan en el PE2022, donde se presenta como un componente esencial del perfil de egreso y como uno de los ejes articuladores del currículum, con el propósito de contribuir a la formación integral y crítica de las y los estudiantes desde el reconocimiento de la diversidad social, cultural, sexogenérica, religiosa, lingüística y epistémica.

En la búsqueda por transformar la educación en México, el PE2022 aspira a garantizar una auténtica inclusión, equidad y justicia social, siendo el pensamiento crítico uno de los elementos centrales para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) desarrollen una mirada reflexiva y un sentido comunitario. Como parte de los elementos que integran la propuesta curricular, se definen aspectos esenciales que procuran hacer dialogar a los conocimientos y los saberes escolares y no escolares con las principales problemáticas de cada contexto.

Desde el PE2022 el pensamiento crítico se convierte en una herramienta esencial para cuestionar las formas tradicionales de entender, construir, estar y ser en el mundo (Walsh, 2005), lo cual sirve como punto de encuentro entre la didáctica, los contextos, los saberes y las experiencias de la vida cotidiana del alumnado, cuyo horizonte final es la comunidad territorio, entendida como el espacio de encuentro, pertenencia y construcción identitaria.

En la especificidad de la comunidad territorio, el pensamiento crítico promueve el tejido de conocimientos, saberes y experiencias orientados a que las y los educandos desarrollen una mirada crítica, política, histórica y contextual, a fin de vincularles con la realidad que les rodea desde diferentes perspectivas; de que cuestionen y se opongan a desigualdades, formas de exclusión e injusticias; y de que se involucren de manera comprometida con objeto de contribuir a transformarla para el bien común.

Como parte de los elementos que integran la propuesta curricular, se definen aspectos esenciales que procuran hacer dialogar a los conocimientos y los saberes escolares y no escolares con las principales problemáticas de cada contexto.

Problematización de la realidad

La finalidad del pensamiento crítico es trascender la pasividad, adaptación y prescripción, así como el utilitarismo de los conocimientos y saberes, con el fin de transitar hacia el análisis reflexivo y la acción transformadora; elementos no sólo necesarios en los espacios escolares, sino también para el desarrollo personal y social de las y los estudiantes (Gómez, 2024).

Considerando las profundas desigualdades históricas y las dificultades que acontecen en nuestra realidad –entre ellas pandemias, guerras, cambio climático, desastres naturales, movilizaciones de caravanas migrantes, proteccionismos nacionales y movimientos que cuestionan el reconocimiento de las diversidades–, la NEM plantea que el pensamiento crítico se debe promover desde la educación inicial hasta la superior (SEP, 2022). Con ello aspira a formar estudiantes capaces de analizar información, conscientes de su historicidad y de la importancia de su papel en la transformación hacia una sociedad mexicana donde el sentido humanista y comunitario representen elementos centrales (Gómez, 2024).

En la práctica pedagógica, maestras y maestros, de acuerdo con sus saberes y experiencias, median y orientan la construcción del diálogo reflexivo entre NNAJ y la realidad donde se desenvuelven, teniendo como resultado la problematización de ésta.



Entendido así, el pensamiento crítico como eje articulador del PE2022 permite una comprensión profunda y global de las problemáticas que aquejan a la sociedad, para transformarlas desde lo local sin perder de vista lo regional, nacional e internacional. En este proceso, los contenidos curriculares se convierten en un medio y no el fin de los procesos formativos; en la práctica pedagógica, maestras y maestros, de acuerdo con sus saberes y experiencias, median y orientan la construcción del diálogo reflexivo entre NNAJ y la realidad donde se desenvuelven, teniendo como resultado la problematización de ésta.

La problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel del educando y del educador, así como de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, incorpora nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento crítico (SEP, 2022). En ese sentido, la manera en la cual el pensamiento crítico contribuye a la problematización de la realidad radica en un evento no menor: se trata de generar, como refiere Freire (1968), una *praxis auténtica*.

Construcción de conocimientos y saberes

El pensamiento crítico hace visible la presencia de diversas formas de percibir y comprender la realidad. En concordancia con los principios de la NEM, su construcción implica cuestionar la idea de una única forma de entender la realidad y sus dinámicas, por lo que promueve el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento, así como de la deuda histórica que se tiene con diversos grupos, sectores y pueblos, cuyos saberes no se han reconocido o se consideran inferiores al conocimiento escolar normado.

El pensamiento crítico pone a discusión las nociones instauradas en el espacio escolar sobre lo que es considerado *conocimiento* o lo que *se debe aprender*. Adoptar esta posición requiere una ruptura epistémica, que sugiere cuestionar –desde la reflexión de los propios docentes, estudiantes, familias y comunidad– lo que se presenta como inamovible e incuestionable. Este ejercicio dialógico surge en contextos específicos indisociables (Freire, 1968).

El contexto particular que envuelve la práctica pedagógica es el punto de partida para, a partir del pensamiento crítico, potenciar la visibilización de los conocimientos y saberes que confluyen en el salón de clases, muchas veces en los márgenes de la predominancia del conocimiento escolar. En este marco, es necesario reconocerlos desde su propio sentido de construcción y su particularidad, lo cual permite una visión horizontal, no jerarquizada, ni de sobreposición o de extensión de un conocimiento o saber por otro (Freire, 1984); es decir, se ofrece una oportunidad para hacer efectivo el diálogo entre culturas, filosofías y visiones en el salón de clases.

El PE2022 representa una plataforma importante para cristalizar este reconocimiento, gracias a que la reconceptualización de los campos formativos apuntala la construcción de un horizonte plural de conocimientos y saberes, entre ellos, los escolares y los surgidos en las comunidades. Se incita el rompimiento de la *disciplinización* de la realidad y se coloca en el centro la formación crítica de las y los estudiantes.

El contexto particular que envuelve la práctica pedagógica es el punto de partida para, a partir del pensamiento crítico, potenciar la visibilización de los conocimientos y saberes que confluyen en el salón de clases.

Construcción de pedagogías problematizadoras

El pensamiento crítico es algo alcanzable que se construye día a día. Ello requiere tomar distancia respecto de pedagogías y metodologías didácticas distantes de las realidades que enmarcan los procesos formativos y, de forma específica, la vida de NNAJ (Rondón y Páez, 2018). En este sentido, resulta indispensable poner en tela de juicio las *pedagogías bancarias* (Freire, 1968) para transitar a la construcción de aquellas que emerjan de la problematización del contexto.

La construcción de pedagogías problematizadoras no es un camino carente de experiencias; por el contrario, durante las últimas décadas ha sido un campo de propuestas educativas que, desde los márgenes del sistema escolarizado, educadores, educandos y familias han impulsado a escala local. Muchas de estas experiencias se concentran en la cotidianidad de las comunidades indígenas; entre ellas, las originadas por los pueblos ñomndaa (Jordá, 2020) y Ayuujk (González, 2014), que parten del sentido de la colectividad y la problematización del contexto local para favorecer su transformación en beneficio de todas y todos.

Estas experiencias locales demuestran la posibilidad de repensar la función de la educación y de la escuela en particular, así como el papel de las y los docentes, la didáctica y las finalidades formativas que orientan el desarrollo de materiales educativos. Permiten pensar en una educación que emerge desde la realidad y el sentido de pertenencia, en correspondencia con *el otro* (Freire, 2004).

Sin tener la intención de agotar la discusión, consideramos que el núcleo de una pedagogía problematizadora se encuentra en la construcción de preguntas generadoras en el espacio y el tiempo, donde el educador, ejerciendo su quehacer desde su experiencia y sensibilidad pedagógica, ocupa el lugar central.

El núcleo de una pedagogía problematizadora se encuentra en la construcción de preguntas generadoras, en el espacio y tiempo idóneos, donde el educador, ejerciendo su quehacer desde su experiencia y sensibilidad pedagógica, ocupa el lugar central.

Para reflexionar

La construcción del pensamiento crítico representa en sí misma una transformación profunda y continua del trabajo educativo, por lo que se considera necesario mantener la discusión sobre aspectos prioritarios:

- Impulsar el pensamiento crítico requiere comprenderlo como un proceso amplio y continuo, que va desde la educación inicial hasta la superior. Ello implica desarraigar la idea de que el pensar crítico representa un ejercicio propio y exclusivo de la educación superior o de la esfera académica.
- Consolidar el pensamiento crítico como horizonte de la formación de las y los educandos demanda construir metodologías didácticas disruptivas. Su complejidad obliga a reflexionar y reconstruir nuestra visión sobre la educación y el quehacer pedagógico cotidianos, teniendo como meta la transformación de la realidad.

- Extender los alcances del pensamiento crítico exige repensar los márgenes del espacio escolar. La prescripción escolar es la principal condicionante para concretar el carácter disruptivo del quehacer pedagógico de las y los docentes y su papel mediador en el proceso de concientización de NNAJ, por lo cual es necesario movilizar las *fronteras de lo escolar* y sus finalidades.
- Construir una educación diferente obliga a pensar desde otras perspectivas nuestra función como agentes formativos. Requiere pensar-nos como parte de una transición política, social, cultural e histórica de amplio alcance a mediano y largo plazos. ■

Referencias

- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (13ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gómez, C. (2024). El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1): 86-106. <<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/116>>.
- González, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63): 1141-1173. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400007&lng=es&nrm=iso&tIng=es>.
- Jordá, J. (2020). Formación docente en la construcción de una propuesta educativa para la diversidad sociocultural en Suljaa', Guerrero. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (197-220). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rondón, G. y Páez, R. (2018). Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. En Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (143-157). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15237/1/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Anexo). Diario Oficial de la Federación. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf>.
- Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (13-35). Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.

Pensamiento crítico como eje articulador

Los ejes articuladores, junto con los campos formativos, aportan elementos para la integración curricular, desde la problematización de la realidad y el reconocimiento de la diversidad de saberes mediante procesos formativos situados. En lo que sigue reconocemos las principales características del eje articulador...



Pensamiento crítico

Implica un proceso de formación en el que las y los estudiantes, mediante el diálogo, establecen relaciones entre, saberes, conocimientos y experiencias desarrollan su autonomía, interrogan a la realidad, identifican situaciones problemáticas y contribuyen a su transformación.

Para promover el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, debemos tomar en cuenta:

1. **El interés de las y los estudiantes**, como núcleo generador de múltiples preguntas sobre el contexto inmediato y no inmediato.
2. **La problematización de la realidad**, considerando la situación local, regional, nacional e internacional.
3. **El fomento de la reflexión crítica**, desde el diálogo continuo, colectivo y participativo.
4. **El reconocimiento de la diversidad**, como visibilización y encuentro de distintas formas de percibir y comprender la realidad.
5. **El desarrollo del sentido comunitario**, como base para promover el bienestar común y para cuestionar las desigualdades y procesos de exclusión.
6. **El desarrollo de un compromiso transformativo**, como posibilidad para tomar conciencia del papel activo de todas y todos en la construcción de procesos de cambio.



El pensamiento crítico se desarrolla a través de procesos formativos que organiza el o la docente.

El pensamiento crítico es un proceso formativo amplio que se potencia al trabajar en colectividad.

En el aula, el contenido del diálogo es tan importante como la forma de abordarlo.

El pensamiento crítico es indisociable de los otros ejes articuladores.



Referencias

- Reeder, H. y Vargas, G. (2009). Formación y pensamiento crítico. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(1): 23-43.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Anexo. Diario Oficial de la Federación.

Pensamiento crítico: un proceso colectivo

FERNANDO GIOVANNI SIERRA OLMOS

ATP de primaria en el estado de Chihuahua y docente
del Instituto de Pedagogía Crítica

El autor nos comparte su punto de vista sobre el planteamiento que la Nueva Escuela Mexicana hace a propósito del desarrollo de los procesos educativos desde el pensamiento crítico, como eje articulador que persigue impactar en las actividades, dentro y fuera del aula, tanto de docentes como de niñas, niños y adolescentes.



En México, el pensamiento crítico es un tema que históricamente ha sido abordado en los planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional (SEN), al considerarlo uno de los aspectos primordiales que permiten el aprendizaje integral del estudiantado. En este caso, se hace referencia específica a la educación básica (EB), una de las etapas fundamentales en el proceso educativo y personal de las y los estudiantes.

Es necesario plantear ciertas precisiones en torno al tema, las cuales, en términos generales, permiten distanciar lo propuesto por el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* –en adelante Plan de Estudio 2022–, en comparación con el *Plan y programas de estudio 2017*, que es el referente inmediato anterior.

En primera instancia, el *Plan y programas de estudio 2017* establece el pensamiento crítico como el conjunto de formas diversas que permiten apreciar un problema con la intención de comprenderlo, valorar su relación con el contexto y decidir si funciona o no (SEP, 2017). Desde esta perspectiva, la afirmación asume que el estudiantado tiene una postura de adaptación a las condiciones en las que vive, llegando como punto máximo a su descripción.

En contraste, el Plan de Estudio 2022 expone una visión más profunda y compleja acerca del pensamiento crítico, la cual no se limita a la descripción de las condiciones en las que se vive, sino que se busca su transformación. Lo hace a partir de lo que Freire (1985) llama *lectura del mundo*, y tomando en cuenta un análisis que parte de lo individual, pero que reconoce al sujeto como perteneciente a una comunidad; por tanto, la lectura de la realidad también tiene que ser colectiva.

El Plan de Estudio 2022 retoma las aportaciones de Dussel (2016) para establecer que lo crítico hace referencia al reconocimiento de los otros, de la diversidad de personas a quienes históricamente se les ha negado la voz. Aquellas y aquellos que han sido excluidos o silenciados en razón de género, clase social, edad, origen étnico... y la lista sigue.

En ese orden de ideas, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca que los procesos educativos se desarrollen desde y en el pensamiento crítico, no como un tema separado del resto de los ejes articuladores o campos formativos, sino más bien como un aspecto central que al mismo tiempo esté presente en cada una de las estrategias y actividades que se gesten dentro y fuera de las aulas.

El Plan de Estudio 2022 expone una visión más profunda y compleja acerca del pensamiento crítico, la cual no se limita a la descripción de las condiciones en las que se vive, sino que busca su transformación.

Del pensamiento crítico y las niñas

“Se nos olvida que los que saben también pueden aprender”. La frase anterior surgió en una conversación espontánea entre una niña de diez años, que cursaba quinto año de primaria, y dos personas adultas; en ella se plantearon argumentos e información que el resto desconocía. El escenario fue la sala de una casa, después de un juego, no un salón de clases. La afirmación exige realizar al menos a un par de

reflexiones en torno al análisis del desarrollo del pensamiento crítico en las niñas.

Por una parte, es necesario hacer un ejercicio para erradicar la visión *adultocéntrica* en aras de reconocer, desde una perspectiva crítica, que ésta cuestiona el *status quo* de la sociedad y la institución familiar en la que se encuentra, a partir de la interpelación de la niña a sus mayores, no sólo haciendo uso de su voz para externar sus argumentos, sino también para romper la figura tradicional funcionalista en la que sólo las generaciones adultas pueden enseñar a los niños y las niñas.

De igual manera, la cita alude a las oportunidades y posibilidades que ha tenido la niña para expresarse de manera libre, sin ser censurada o sin sufrir algún tipo de violencia a causa de sus constantes cuestionamientos. Desde luego, la pregunta inevitable es: ¿en su salón de clases sucederá algo similar a lo descrito?

Desde una visión compleja es pertinente mencionar las manifestaciones del pensamiento crítico que las niñas materializan de forma natural. Es decir, a partir de las constantes preguntas que surgen con base en lo que observan, en lo que perciben con todos sus sentidos, y también en cómo los docentes asumen la perspectiva crítica para fortalecer ese ejercicio de la lectura del mundo, basado en preguntas genuinas y en posibles respuestas colectivas.

Para ello, las y los docentes han de promover y generar espacios en los que el estudiantado tenga la posibilidad de expresarse libremente, partiendo de situaciones concretas que le sean significativas, con la intención de emitir juicios y opiniones que se estructuren con base en su conocimiento empírico, sin dejar de lado la revisión teórica, teniendo como aspecto primordial la responsabilidad ética al dialogar con sus compañeras y compañeros.

Si bien se pretende que estos ejercicios sean promovidos por y en las escuelas, el sentido de comunidad planteado en la NEM remite invariablemente a asumir la idea de que el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes no se limita a ese espacio: la intención es que desarrollen estas prácticas críticas en todos los lugares donde se encuentren, sobre todo en aquellos en los que se estén cometiendo injusticias.

La tarea no es sencilla, sobre todo porque la educación formal ha sido planteada –en la mayoría de los casos– desde un enfoque tradicionalista, en el que niñas, niños y adolescentes (NNA) se limitaban a seguir instrucciones de manera pasiva, mientras que la NEM propone una educación donde el alumnado participe activamente; pero no sólo eso, también que se asuma a NNA como sujetos capaces de tomar sus propias decisiones y proponer actividades para atender y solucionar problemas de su comunidad, siempre desde el ejercicio del pensamiento crítico.

La NEM plantea el reconocimiento de las niñas como sujetos activos en los procesos educativos, a partir de generar espacios en los que puedan cuestionar las condiciones en las que viven; para ello es necesario que las personas adultas transformen su visión y se escuche

Las y los docentes han de promover y generar espacios en los que el estudiantado tenga la posibilidad de expresarse libremente, partiendo de situaciones concretas que le sean significativas.

de manera genuina su voz, en principio, en la escuela, ya que –en palabras de Freire (1985)–: “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

¿Se puede enseñar lo que no se sabe?

Las figuras docentes tienen un papel fundamental dentro de los procesos educativos planteados por la NEM. Cuando se acepta esta afirmación, surgen diversas interrogantes: ¿la formación que se ha tenido como docente es congruente con la perspectiva crítica de la NEM? ¿Los docentes disponen de las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado? ¿Qué dificultades enfrentan en este proceso?

La formación docente en México es un tema que representa una dificultad para las maestras y los maestros del futuro. Principalmente, porque la educación formal que se recibe antes de ingresar a una institución especializada en docencia, en su mayoría, no tiene una perspectiva crítica. Por el contrario, la EB y la educación media superior (EMS) se han caracterizado por desarrollar y reproducir prácticas que coartan el desarrollo del pensamiento crítico.



Ante este escenario, desprenderse de las prácticas tradicionalistas verticales resulta una ardua tarea para las y los maestros, primordialmente porque es la única forma que conocen. Sin embargo, esto no es una justificación, más bien es un punto de partida para visibilizar la necesidad de repensar y transformar el actuar en las aulas.

Desde luego, en este respecto resulta imprescindible cuestionar el estado de las cosas, es decir, el diálogo con otras personas para analizar las diversas realidades en que se vive. Además de un constante autoanálisis con respecto a cómo las maestras y los maestros plantean las clases a sus estudiantes. Es decir, en qué medida las estrategias propuestas promueven o no racismo, sexismo, clasismo y adultocentrismo, sólo por mencionar algunas categorías de opresión.

En este sentido, las figuras docentes difícilmente serán capaces de promover el pensamiento crítico del alumnado, principalmente porque, aunque se apropien del discurso de la NEM, si en el actuar siguen privando las prácticas autoritarias y verticales, la realidad inmediata de las y los estudiantes seguirá en condiciones de opresión.

En un ejercicio para desarrollar el pensamiento crítico, el personal docente ha de cuestionarse incluso aquellas prácticas que se han normalizado y que históricamente se han dado por sentadas. Ello implica debatir el funcionamiento de la escuela misma como institución, así como las contradicciones que en ella se gestan. Ciertamente esto no resulta sencillo, por el contrario, suele ser un proceso complicado a causa de la visibilización de las diversas violencias estructurales que surgen en los espacios escolares y que han sido normalizadas.

De acuerdo con Santos (1997: 99), “la escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente”. De ahí que el desarrollo del pensamiento crítico de las y los docentes resulte una tarea compleja; sin embargo, la NEM plantea un escenario de posibilidades al respecto, sustentado en el magisterio y en la comunidad, como sujetos generadores de procesos educativos horizontales, capaces de usar sus voces y hacer audibles las del resto de la comunidad.

Si en el actuar siguen privando las prácticas autoritarias y verticales, la realidad inmediata del estudiantado seguirá en condiciones de opresión.

El pensamiento crítico como filosofía de vida

A menudo se escucha decir que se requiere capacitar a los maestros y las maestras acerca del pensamiento crítico, con la intención de que, culminadas las actividades, lo hayan desarrollado ellos mismos. Sin embargo, el pensamiento crítico no es algo que se pueda tener o aprender a partir de una mera revisión teórica o de la memorización conceptual; en realidad, esto sólo es un punto de partida para problematizar el tema, sin que implique necesariamente que una persona se apropia del pensamiento crítico.

Para precisar: resulta indispensable considerar que la NEM plantea el pensamiento crítico como una práctica cotidiana, es decir, como una

filosofía de vida. Esto implica que el cuestionamiento de las cosas no debe acotarse exclusivamente al salón de clases o a las paredes de la escuela; por el contrario, se pretende que sea extensivo a todos los ámbitos de la vida. Desde esta perspectiva es posible afirmar que el pensamiento crítico no se aprende: se vive a partir del reconocimiento de la otredad, de la visibilización de las violencias y de las acciones que se emprenden contra ellas una vez que se identifican.

Hablar de pensamiento crítico, en un ejercicio de congruencia, debe no sólo remitir a los maestros y las maestras a defender sus propios derechos, sino también los de NNA, primordialmente, para generar espacios libres de cualquier tipo de violencia, incluso de aquellas que han sido normalizadas. Al mismo tiempo, se deben analizar, desde una perspectiva compleja, las causas que les dieron origen, tanto locales como globales.

La NEM propone el pensamiento crítico como uno de los ejes articuladores en el Plan de Estudio 2022, no como algo que sólo deba quedar en el papel o en buenas intenciones. Abre un escenario de posibilidades para las comunidades, con base en un ejercicio de su autonomía, desde una perspectiva ética, partiendo de lo que Walsh (2013: 66) establece como “pedagogías que se esfuercen por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos”. ■

El pensamiento crítico no se aprende: se vive a partir del reconocimiento de la otredad, de la visibilización de las violencias y de las acciones que se emprenden contra ellas una vez que se identifican.

Referencias

- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Editorial Trotta.
- Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Aljibe.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Formación continua de docentes

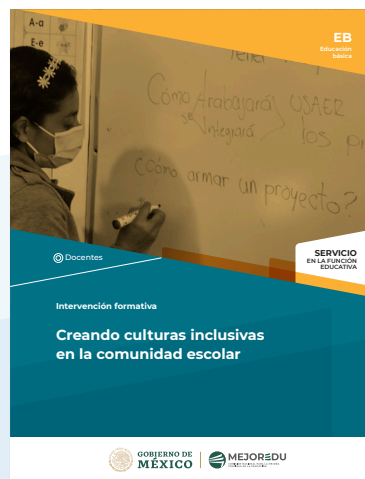
 Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas del país ocho **nuevas intervenciones formativas** (IF) con sus correspondientes recursos de práctica. Los tipos educativos que atiende son educación básica y media superior, y van dirigidas a docentes y directivos que trabajan en servicios de educación comunitaria, educación intercultural, educación a distancia, educación a estudiantes con discapacidad, educación inicial no escolarizada, escuelas multigrado, personal con funciones de acompañamiento y personal directivo de educación regular.

Las IF ***Diversificar saberes para la mejora de la práctica en los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)*** y ***Creando culturas inclusivas en la comunidad escolar***, y sus respectivos recursos formativos, cuentan con **versiones accesibles** para facilitar su lectura en aplicaciones con lector parlante.



○ Intervención formativa
● Edición accesible

○ Recurso: *Guía para la reflexión*
● Edición accesible



○ Intervención formativa
● Edición accesible

○ Recurso: *Agenda para la reflexión*
● Edición accesible



¡Te invitamos a consultarlas!



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN



Ilustraciones (modificadas): Freepik / @Stories.

El pensamiento crítico en comunidades escolares

La concepción del pensamiento crítico como eje articulador de los procesos curriculares se ha actualizado para impulsar una forma de enseñanza aprendizaje más acorde con las necesidades de las y los estudiantes a quienes, según los actores educativos que comparten sus testimonios, debemos reconocer como *sentipensantes*, críticos y protagonistas de su desarrollo personal, familiar y comunitario.

**César Antonio
Ramírez Minjárez**

Supervisor de educación
primaria, zona escolar 139
Jiménez, Chihuahua

La incorporación del pensamiento crítico a la educación en México no es una novedad; sin embargo ahora, desde el Marco Curricular y en los programas de estudio, se retoma con un nuevo significado. Antes, había estado limitado a solucionar problemas por medio de la razón o a valorarlos a través de distintas formas de pensamiento. Lo cierto es que es más que eso. **Concebirlo como eje articulador supone su uso para cuestionar la realidad, reconocer situaciones de injusticia o violencia, y oponerse a ellas y a todas las que invisibilizan a las personas o a los actos de desigualdad existentes en su entorno.**

Las aspiraciones son ambiciosas, pues se espera que como eje articulador de la práctica –en las experiencias de aprendizaje al interior de las aulas– permita poner sobre la mesa, en la escuela y en la comunidad, todas aquellas situaciones en las que se escuche a otras y otros para discutir su realidad y potenciar su creatividad.

Promover el pensamiento crítico en los procesos de aprendizaje es una oportunidad única de reflexión y experimentación en el aula, con el trabajo de proyectos sociocríticos desde los cuales se aborden situaciones problema para cuestionar y transformar sus contextos.

El pensamiento crítico implica una consciencia integral de nosotros, de los demás y del mundo que nos rodea. Exige el desarrollo de una ética personal que posibilite a niñas, niños y adolescentes un actuar armónico en sociedad y en la naturaleza. De esta manera, se va construyendo de forma gradual a partir de distintos proyectos, disciplinas y ciencias; sobre todo, **mediante las relaciones que establecen alumnos y alumnas con otros, en el aula, la escuela y su comunidad escolar.**

De un estudiantado con pensamiento crítico esperaríamos individuos *sentipensantes*, preocupados por sí mismos, por la otredad y por su planeta; con actitud ecofílica adecuada para realizar continuamente acciones que mejoren el ambiente natural donde viven.

En cuanto a habilidades específicas, quisiera estudiantes con capacidad de discernir, dialogar, comparar, establecer acuerdos, argumentar, cuestionar, escuchar, **tomar decisiones a partir de un análisis adecuado de la realidad y, finalmente, con habilidad para solucionar problemas inmediatos que le atañen por su edad y responsabilidad. Esto requiere el compromiso de todos los inmiscuidos en la educación básica.**

Ever Ávila Talamantes

Asesor técnico pedagógico
de educación primaria,
zona escolar 51
Ciudad Juárez, Chihuahua

El pensamiento crítico nos lleva a imaginar un escenario en el que niñas, niños, adolescentes y jóvenes desarrollen su capacidad de agencia al analizar, cuestionar y reflexionar sobre su realidad, lo que les convierte en una pieza clave en la transformación de los múltiples contextos que existen en nuestro país. Dicho proceso tendría que ser colectivo, de lo contrario, seguiremos fomentando la lógica meritocrática e individualista que nos mantiene en el lugar donde estamos.

Desarrollar el pensamiento crítico no es una tarea sencilla, implica cuestionar el estado de las cosas y una autocrítica reflexiva a la que no siempre se está dispuesto, porque es dolorosa. A pesar de lo anterior, nos mueve la esperanza, esa en la que, según Freire, se hace uso de la voz para develar las violencias sistémicas que están normalizadas y proponer alternativas, empleando el pensamiento crítico en beneficio de todas y todos. Con tal fin, el personal docente deberá gestionar clases horizontales y dialógicas.

Liliana Aniles Muniz

Asesora técnica pedagógica de escuelas de educación primaria
Chihuahua, Chihuahua



Alejandro Correa Valdivia

Director de la escuela primaria estatal
"José María Morelos y Pavón"
Veracruz, Veracruz

Para entender el pensamiento crítico como docentes, primero debemos fortalecerlo en la vida diaria y en nuestra labor como profesionales de la educación, donde, a través de formación y experiencia, podamos auto-evaluarnos y reflexionar sobre el actuar pedagógico; analizar y argumentar las decisiones didácticas que tomamos; innovar y ser creativos en las escuelas; además de colaborar y trabajar en equipo con el Consejo Técnico Escolar para situar de la mejor manera posible los programas analíticos en beneficio de la comunidad escolar.

Ejercer el derecho a la autonomía profesional implica incorporar el pensamiento crítico al trabajo escolar –como habilidad–, proponiendo actividades que favorezcan en nuestros estudiantes la curiosidad, la creatividad, la reflexión sobre su actuar y el análisis de sus decisiones. Al ser un eje articulador, es viable proponer proyectos que requieran aplicar estas habilidades a partir de métodos de enseñanza basados en discusiones, preguntas abiertas y una retroalimentación constructiva con el alumnado.

Elena Fernández Jaquez

**Personal adscrito a los
Servicios Educativos del
Estado de Chihuahua,
en el Departamento de
Proyectos Académicos
de Dirección Primaria
Chihuahua, Chihuahua**

El pensamiento crítico implica que el alumno trabaje con proyectos basados en problemas –de su comunidad, de su vida cotidiana–, para reflexionar, formular hipótesis, cuestionar y llegar a sus propias conclusiones, basadas en el análisis de información confiable y científica que haya aprendido a buscar a partir de una enseñanza basada en investigación y acción. De esta forma, se pretende que tenga herramientas que le ayuden a argumentar de forma clara, lógica y crítica; buscar soluciones creativas, y realizar una autoevaluación significativa.

Con todo esto sustituimos el aprendizaje memorístico por uno real y efectivo que pueda aplicar en su vida diaria, porque el pensamiento crítico forma estudiantes juiciosos, analíticos y, sobre todo, propositivos.

Es importante experimentar con distintas miradas la relevancia de favorecer el proceso educativo a través de acciones pedagógicas que involucren la reflexión y el análisis de la realidad más allá de lo escrito; se trata de vivir tanto el aprendizaje como la enseñanza. Hay que formarse y formar en la utilización de metodologías que invitan a nuevos procesos de desarrollo curricular en los que tenga cabida el pensamiento crítico.

Este eje articulador se manifiesta con cada proyecto escolar, comunitario o de aula que posibilite debatir ideas, discutir puntos de vista, investigar y concretar un aprendizaje profundo.

Anabel Castro

**Directora de la escuela
primaria federal
“Rosario Castellanos”
Ciudad Juárez, Chihuahua**

Mónica Correa Bernal

**Docente de Español y Artes
de la Escuela Secundaria
Oficial Núm. 0101
«Cuauhtémoc»
San Francisco Coacalco,
estado de México**

El pensamiento crítico es lógico, profundo y pertinente; se desarrolla en la práctica, de forma gradual y continua; implica un proceso donde se establecen relaciones entre conceptos, ideas y saberes; es una tarea permanente, individual o colectiva.

Es benéfico porque los estudiantes mejoran su capacidad de razonamiento, resuelven problemas simples y complejos, comunican de forma más efectiva, expresan sus ideas de manera argumentada, investigan conceptos, exploran nuevas posibilidades de accionar, generan hipótesis, toman decisiones asertivas para un bien común, y cuestionan, evalúan y transforman su realidad.

El nuevo plan de estudio sugiere transitar de una educación donde sólo se sumen contenidos, a una en la que se problematiquen las relaciones de los seres humanos con el mundo, a fin de superar la contradicción educador-educando, para aprender uno del otro y con el otro, con el objetivo de que se perciban críticamente, y se estimule la reflexión sobre la realidad (Freire, 2005). El propósito es enseñar a los estudiantes a ejercer la crítica para desafiar al capitalismo (Apple, 1997), así como desarrollar una teoría de la escolarización digna, ligada a una lucha por una vida mejor para todos mediante el acercamiento con la naturaleza y la construcción de una sociedad basada en relaciones enmarcadas por la justicia social (McLaren, 2005), en las cuales se luche en contra de la discriminación por grupo étnico, género, orientación sexual, religión, clase o nacionalidad.

El objeto de la educación no será, por tanto, darle al estudiante cada vez mayor cantidad de conocimiento, sino constituir en él un estado interior y profundo que lo oriente a lo largo de su vida para estimular su autoformación, permitirle percibir cómo se relaciona con el mundo (Freire, 2005), ayudarlo a aprender a pensar sobre lo que se piensa (Savater, 1997), y a tomar conciencia de “su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos” (Morin, 1999: 2).

Este tema nos hace replantearnos la forma de concebir la educación y nuestro papel como docentes; a mí me ha permitido analizar –en los consejos técnicos que dirijo– lo importante que es, en primera instancia, leer la realidad, es decir, realizar un diagnóstico comunitario para conocer el contexto en el cual ejercemos nuestra práctica, a fin de desarrollar proyectos que permitan a las y los estudiantes protagonizar su aprendizaje, plantearse preguntas y situarse como sujetos históricos en un mundo cambiante, donde sus decisiones impactan directa o indirectamente en la familia, la escuela y la comunidad, por lo que deben ser responsables al ejercer su capacidad de transformar el entorno. —

**Dulce María
Carrillo Méndez**

**Directora de
escuela primaria
Chihuahua, Chihuahua**

Referencias

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.



Proyecto comunitario Luwa: serpientes y perspectivas

NANCY GABRIELA MELO GARCÍA

Telesecundaria “Lázaro Cárdenas del Río”, Olintla, Puebla

La autora, preocupada por la desinformación acerca de los beneficios que los ofidios aportan a los ecosistemas, llevó a cabo un proyecto para sensibilizar a la población del municipio de Olintla sobre la relevancia que tienen las serpientes en el control de las plagas. Aquí lo reseña.¹



Taller dirigido a las y los estudiantes, impartido por la asociación Guardián de la Naturaleza.

¹ Con la asesoría y revisión técnica de Arturo Ayala Mendoza, integrante de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

En Olintla, municipio ubicado en la Sierra Norte de Puebla, predomina el clima semicálido subhúmedo, con una gran variedad de flora y fauna; la principal actividad económica es la agricultura. Quienes vivimos aquí sabemos que nuestro contacto con la naturaleza es íntimo; sin embargo, también hemos crecido con la idea de que somos el ser más importante de la tierra y que, por consiguiente, debemos defendernos de cualquier situación o animal que creamos que atenta contra nuestra vida.

Una de las características del modelo de telesecundarias es que favorece la participación del estudiantado en proyectos de los cuales puede obtener un beneficio, al tiempo que promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos al propiciar transformaciones a partir del diálogo y la acción de toda la comunidad.

Situación que se abordará

Al vivir en una zona agrícola, es frecuente encontrar serpientes en los cultivos. Por desgracia, debido a la desinformación, sistemáticamente son eliminadas por considerarlas una *amenaza* para la comunidad. Incluso algunas personas toman fotografías del acto y lo publican en sus redes sociales, como si se tratara de una hazaña. ¿Tendría el mismo efecto publicar la foto de una serpiente asesinada que la de un perro? No, al contrario, las personas reprobarían haber sacrificado a un can y criticarían la falta de conciencia y empatía. Pero ¿por qué no hacerlo también con las serpientes? ¿Qué vuelve diferentes a ambas especies?

Ante estas interrogantes y al tratarse de una situación a la que no se le ha dado la importancia que merece, nos propusimos implementar acciones por medio de un proyecto para sensibilizar a la población sobre la relevancia de los ofidios para el ecosistema.

Las serpientes controlan las plagas que dañan las cosechas y son, a la vez, alimento de otras especies. Si no tuviéramos esa concepción tan equivocada de ellas, las miraríamos con admiración, respeto y asombro. La frase del conservacionista senegalés Baba Dioum no podría ser más atinada: “Al final, conservaremos sólo lo que amemos; amaremos sólo lo que entendamos, y entenderemos sólo lo que se nos enseñe” (Aguilar, 2016).

La perspectiva que presenta la Nueva Escuela Mexicana da la oportunidad de atender los retos actuales por medio de su conocimiento, discusión e incidencia desde las escuelas. Retomar los ejes articuladores para organizar el trabajo escolar nos permite transformar la comprensión y construcción de nuestra realidad, y da sentido al currículo con una perspectiva ética, a fin de aprender y enseñar en, desde y para la comunidad (SEP, 2022). En nuestro proyecto ha sido crucial el eje Pensamiento crítico, puesto que posibilitó una práctica reflexiva orientada al cuestionamiento de nuestro mundo, de las ideas y acciones propias, como base para la generación de cambios en beneficio de nuestro entorno. Cuestionar nos permite ser curiosos, jueces, aprendices y críticos del mundo que habitamos.

La perspectiva que presenta la Nueva Escuela Mexicana da la oportunidad de atender los retos actuales por medio de su conocimiento, discusión e incidencia desde las escuelas.

Integración del proyecto

El proyecto que desarrollamos lleva por nombre *Luwa*, que en totonaco, la lengua de la comunidad, significa “serpiente”. Surge de la necesidad de generar un cambio en la perspectiva que se tiene de las serpientes, concientizando y conmoviendo a nuestra comunidad.

Al inicio del ciclo escolar se convocó a las familias para compartir la idea general del proyecto; se les informó sobre las actividades que se realizarían durante el año y también acerca de aquellas en las que se esperaba su colaboración.

El proyecto se estructuró a partir de la propuesta del libro de la Colección Ximhai, *Nuestro libro de proyectos. Primer grado*, ya que respondía a nuestras intenciones didácticas. Las etapas fueron: 1. aportación a la comunidad; 2. propuesta para el bien común; 3. cada uno lo que le toca hacer; 4. con la información en la mano; 5. todos en la misma tarea; y 6. proyecto integral comunitario. En cada etapa se revisaron y seleccionaron los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de los campos formativos en función de la problemática identificada.



El logo del proyecto fue diseñado por una estudiante de la institución y editado por un diseñador gráfico que colaboró con nosotros.

Grado	Campo formativo	Contenido	PDA	Producto atendiendo a la problemática
1°	Lenguajes	La comunicación asertiva, creativa y dialógica a favor de la sensibilización y erradicación de expresiones de violencia en su contexto.	Acciones colectivas a favor de la sensibilización y erradicación de la violencia.	Decálogo sobre las acciones humanas para evitar la violencia contra las serpientes.
1°	Saberes y Pensamiento Científico	Alteración de los procesos vitales de los seres vivos con relación al calentamiento global y la alteración de ciclos bioquímicos.	Características comunes de los seres vivos, estructuras especializadas asociadas con la nutrición, el medio y la reproducción, como rasgos adaptativos que favorecen la sobrevivencia de las especies.	Esquema sobre el proceso de las cadenas tróficas en los ecosistemas.
2°	De lo Humano y lo Comunitario	La delegación de funciones a través de herramientas, máquinas, instrumentos y formas de organización, para la satisfacción de necesidades y la prevención de riesgos a la salud, seguridad y medio ambiente.	Los factores sociales, económicos, culturales y naturales en el desarrollo de soluciones técnicas que contribuyan al bienestar individual y colectivo.	Infografía sobre los factores sociales y culturales que promueven el rechazo hacia la serpiente.
3°	Ética, Naturaleza y Sociedad	Movimientos sociales y políticos por los derechos humanos, en el mundo y en México.	Asume una postura ética respecto a los movimientos sociales y políticos de la actualidad y participa en acciones para promover y defender los derechos humanos.	Folleto informativo sobre los derechos de los animales.

Desarrollo de las etapas

Aportación a la comunidad. Problematicamos la situación, identificamos las razones que llevan a los campesinos a eliminar a las serpientes y sugerimos alternativas para atender el problema, acordando como la más adecuada realizar campañas de divulgación.

Propuestas para el bien común. Planteamos y discutimos los objetivos, reflexionamos nuestras posibilidades y alcances, y establecimos metas. Tuvimos dificultad al hacerlo, ya que no sabíamos si se lograrían y si la comunidad accedería a participar por cuestiones ideológicas.



Cada uno lo que le toca hacer. Diseñamos un cronograma de actividades para acordar las tareas del estudiantado y las comisiones docentes. Organizamos por mes una actividad: sin embargo, realizamos algunas modificaciones a las fechas por cuestiones de tiempo, actividades que no teníamos contempladas o que surgían en el momento.

Con la información en la mano. Esta etapa fue la más compleja de todas, pues tuvimos que profundizar en un tema desconocido. Indagamos en páginas oficiales y otras fuentes confiables para aprender del tema. De igual manera, tomamos talleres impartidos por asociaciones civiles e instituciones escolares, en los que participaron biólogos, un químico farmacobiólogo, un ingeniero en desarrollo sustentable, un diseñador gráfico y un ingeniero en informática.

Todos en la misma tarea. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Campañas de concientización que impartió el estudiantado a las familias y la comunidad. Se realizaron en la escuela y en el centro de la localidad.

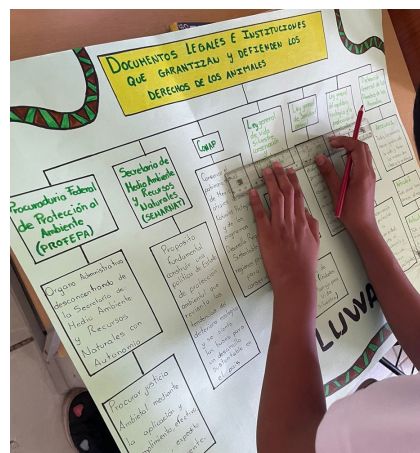
Vinculación con la comunidad.
Presentación de temas sobre las características generales de las serpientes.

- Participación en el Segundo Festival Mexicano de Serpientes, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), con la ponencia “Proyecto Luwa”.
- Talleres impartidos por una organización civil para aprender a reubicar a las serpientes.



Padre de familia participando en un taller de reubicación de serpientes.

- Participación de estudiantes en radiodifusoras de Cuetzalan, Xochitlán, Zacatlán y Huehuetla.
- Grabación de un video en totonaco, en colaboración con una organización no gubernamental, para dar a conocer los pasos que se deben seguir en caso de sufrir una mordedura de serpiente.
- Exposiciones de estudiantes sobre las serpientes a alumnos de una primaria y de un bachillerato.



Estudiante de tercer grado elabora un esquema sobre las instituciones que protegen los derechos de los animales, como parte de la vinculación de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y la Problemática.



Estudiantes participando en la radio difusora de Xochitlán de Vicente Suárez.

En estas actividades, las y los estudiantes se asumieron como divulgadores y elaboraron materiales con el fin de apoyar sus actividades. En el caso del colectivo docente, se formaron diferentes comisiones para organizar y ejecutar el proyecto, el cual nos llevó a modificar nuestra manera de pensar respecto a los ofidios. Contamos con la gestión y el acompañamiento de la supervisión escolar y tuvimos el apoyo económico del ayuntamiento para trasladarnos a las radiodifusoras de los municipios.

Cabe destacar que una docente y un estudiante de nuestra escuela, que hablan totonaco, nos apoyaron con la difusión de la información en su lengua, aspecto que nos permitió aterrizar los planteamientos del eje de Inclusión.

Aprendizajes y prospectiva

Este proyecto es un parteaguas en la vida de la escuela porque nos tomamos con una realidad diferente al cambiar la dinámica de años anteriores. Los resultados han sido favorables, porque se modificó la forma de pensar del estudiantado respecto al cuidado del medio ambiente.

No obstante, así como hubo familias y actores que reconocieron nuestra labor en estos dos años de vida del proyecto, también hubo rechazo por parte de algunas personas de la localidad. Tomando en cuenta la aceptación y la resistencia, nuestro propósito es continuar con el proyecto como una actividad escolar permanente.

Como docente, tengo la oportunidad de dejar a mis estudiantes material, información, herramientas y valores para que puedan romper paradigmas y verse como agentes de cambio. Se necesita apostarle a un modo diferente de hacer las cosas y pensar en un futuro distinto. Es necesario que las y los estudiantes identifiquen un referente positivo en la escuela y sean conscientes de que, a partir de ahí, se podrá marcar una línea entre lo que queremos conservar y nos hace sentir cómodos, o lo que necesitamos modificar, pero que nos hará trascender. ■■

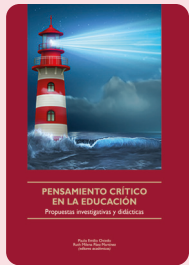
Se formaron diferentes comisiones para organizar y ejecutar el proyecto, el cual nos llevó a modificar nuestra manera de pensar respecto a los ofidios.

Así como hubo familias y actores que reconocieron nuestra labor en estos dos años de vida del proyecto, también hubo rechazo por parte de algunas personas de la localidad.

Referencias

- Aguilar-López, J. L. (2016). Las serpientes no son como las pintan. *Ciencia. Revista de la Academia Mexicana de la Ciencias*, 67(2): 6-13.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Anexo*. Diario Oficial de la Federación.

Libros



Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas

Emilio Oviedo, Ruth Milena Páez (editores)
Universidad de La Salle / Facultad de Ciencias de la Educación (2020)

El libro presenta los resultados centrales de siete proyectos que componen ocho de los nueve capítulos del libro. Éstos se sintonizan desde la perspectiva que advierte un vacío en el desarrollo del pensamiento analítico, reflexivo, situado y contextualizado por parte de las y los docentes y de la población estudiantil, así como la ausencia de mediaciones y didácticas. Con ello se espera mejorar la lectura crítica y la escritura argumentativa.

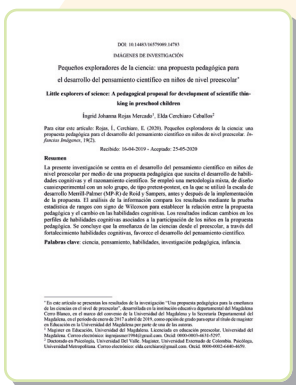


Curso de didáctica del pensamiento crítico

Monserrat Creamer Guillén
Ministerio de Educación de Ecuador (2009)

El curso está dirigido a docentes de las distintas disciplinas y niveles académicos; presenta estrategias que facilitarán la didáctica del pensamiento crítico para desarrollar el razonamiento y los elementos intelectuales de las y los estudiantes a fin de fomentar su participación reflexiva y activa. Su objetivo principal es lograr que desarrollen la capacidad para relacionarse críticamente con ideas, prejuicios y estereotipos; en el caso del personal docente, se busca proporcionarle herramientas que pueda aplicar en el aula para desarrollar el pensamiento crítico.

Revistas



Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar

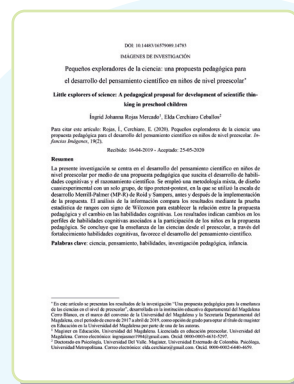
Ingrid Rojas y Elda Cerchiaro
Infancias Imágenes, 19(2):80-95
Universidad del Magdalena (2020)

La presente investigación se centra en el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar, a través de una propuesta pedagógica que promueve sus habilidades cognitivas para fomentar el razonamiento científico. Se empleó una metodología mixta, que permitió evaluar y comparar las habilidades cognitivas de los participantes, antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica.

El pensamiento crítico en el desarrollo personal de los adolescentes

Cecilia Romero-Martin y Julián Chávez-Angulo
Dominio de las Ciencias, 7(6): 3-23
Universidad César Vallejo de Trujillo (2021)

Este artículo expone las ventajas que aporta el pensamiento crítico al desarrollo personal de las y los adolescentes, y propone recomendaciones para su implementación en las aulas. En él se analizan e interpretan las investigaciones más notables sobre el tema en niños y adolescentes, lo cual facilita asimilar la información, sistematizarla y promover el razonamiento con objeto de mejorar el aprendizaje.



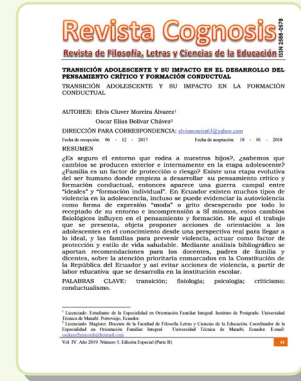
Transición adolescente y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico y formación conductual

Cluver Moreira y Elías Bolívar

Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 4(5): 41-52

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación / Universidad Técnica de Manabí (2019)

La violencia en la adolescencia es una realidad, incluso la autoviolencia como forma de expresión a partir de lo que se vive en el entorno; los cambios fisiológicos influyen en el pensamiento y la formación. Este trabajo propone una serie de recomendaciones para docentes, padres y madres de familia, así como acciones de orientación, desde una perspectiva real, orientado a prevenir la violencia entre adolescentes y promover su protección y estilo de vida saludable, al tiempo que desarrollan un pensamiento crítico y una formación conductual.

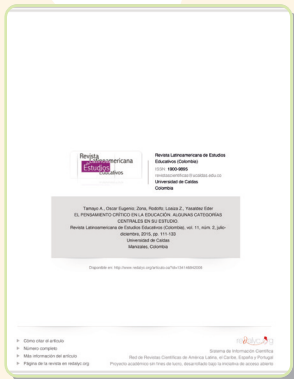


El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio

Eugenio Tamayo A., Rodolfo Zona y Eder Loaiza

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2): 111-133.

Universidad de Caldas Manizales (2015)



La investigación plantea que uno de los propósitos fundamentales de la educación es propiciar y promover la formación de pensamiento crítico en estudiantes y docentes. Con tal fin se deben analizar las diferentes construcciones y acciones orientadas a crear y fomentar pensadores críticos que generen cambios en la sociedad actual. Se presenta una reflexión teórica que examina las distintas perspectivas sobre pensamiento crítico.

El aprendizaje basado en el pensamiento crítico en niños de 10 a 12 años

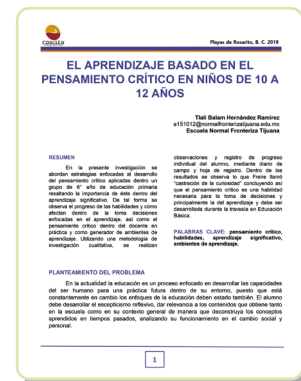
Balam Hernández Ramírez

5o Congreso Nacional de investigación sobre

Educación Normal, Memorias: 1-14

Escuela Normal Fronteriza Tijuana (2019)

El texto aborda estrategias enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico aplicadas en un grupo de 6º año de educación primaria, en el cual se observó el progreso de habilidades y la manera como afectan la toma de decisiones enfocadas en el aprendizaje. En los resultados se muestra que el pensamiento crítico es una habilidad necesaria, que debe ser desarrollada e incentivada durante la educación básica.





GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Educación en movimiento #33

Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación · Ciudad de México · Año 3, núm. 33 / septiembre de 2024



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Ardijs

Desafíos de la interculturalidad

Reflexiones

La construcción de la interculturalidad crítica en y desde la práctica educativa
(Pág. 5)

Detras de los números

Interculturalidad crítica: bases, objetivos, características
(Pág. 10)

Puerta abierta

Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo
(Pág. 12)

SaberEs

La formación de docentes desde una perspectiva intercultural: tarea fundamental
(Pág. 21)

Mesa de trabajo

Dos proyectos pedagógicos interculturales
(Pág. 25)

Receso Materiales recomendados para conocer más sobre el tema (Pág. 28)



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

¿Por qué se habla de una interculturalidad crítica en los nuevos planes y programas de educación?

En el Nuevo Modelo Curricular (NMC) de la Secretaría de Educación Pública la educación intercultural aspira a ser *crítica*. ¿Cuál es la razón de este cambio? ¿En qué se diferencia de la educación intercultural presentada en programas anteriores? ¿Por qué es relevante en el contexto de la reforma educativa actual?

Históricamente, la educación intercultural –a pesar de su intento de ser “para todos y todas”– estuvo limitada a comunidades indígenas, y se entendía como una oferta educativa para grupos lingüísticamente diversos, con el derecho a recibir educación intercultural bilingüe. Como resultado, la población mayoritaria no se sintió realmente afectada ni involucrada con este enfoque pedagógico, y no se supo implementar en escuelas urbanas, periféricas o rurales que no atendían directamente a poblaciones hablantes de lenguas indígenas. Durante más de cinco décadas se ha documentado la presencia de población indígena en escuelas urbanas, y la investigación educativa ha logrado destacar, e incluso denunciar, numerosos actos discriminatorios contra estudiantes cuyas familias pertenecen a pueblos originarios.

En mi propia investigación en escuelas urbanas en Zapopan, Jalisco, familias purépechas me compartieron su decisión de no seguir enseñando a sus hijos e hijas a hablar su lengua materna, para evitar que se les discrimine en la escuela, tal como ellas lo han sufrido. La revitalización de las lenguas indígenas es, por tanto, un asunto de interculturalidad crítica, ya que está atravesada por el profundo racismo y clasismo de la sociedad mexicana.

A diferencia de otros países, en el nuestro los problemas de raza y clase están tan profundamente entrelazados que es difícil distinguirlos. Quizá por ello nos cueste tanto trabajo aceptar nuestro racismo clasista –o clasismo racista–. Existe cada vez más evidencia de que el color de la piel influye decisivamente en las oportunidades de una persona; y si a esto se le suma hablar una lengua que no ha sido valorada socialmente durante siglos, las limitaciones en las trayectorias de vida son aún más profundas. Si además consideramos el género y la discapacidad, la cadena de restricciones se intensifica.

Por esta razón, en el NMC la interculturalidad propone un cambio de paradigma que sea interculturalmente crítico, es decir, que logre ser antirracista, anticlasista y antipatriarcal:

Educación
en movimiento

Educación en movimiento, año 3, núm. 33, septiembre de 2024, es una publicación mensual editada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, avenida Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, tel. (55) 5482-0900, www.mejoredu.gob.mx. Editor responsable: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. Reserva de derechos al uso exclusivo núm. 04-2022-092913070400-106, ISSN: 2992-7366, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, avenida Barranca del Muerto 341, colonia San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, septiembre de 2024. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente representan la postura de la Comisión.

La interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado (*sic*) se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes (SEP, 2022: 99).



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Ardijs.

El papel del Estado en este proceso es fundamental: desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, es visto como el garante de los derechos y creador de espacios donde formas de habitar el mundo y los conocimientos, que han sido invisibilizadas y discriminadas, puedan tener cabida. En países como Nueva Zelanda, por ejemplo, se ha trabajado exitosamente en abrir espacios en el sistema educativo para que el pueblo maorí cuente con sus propias propuestas curriculares, incluyendo la importancia de la relación con la naturaleza y la integración de personas mayores en la toma de decisiones, honrando su sabiduría, entre otros elementos culturalmente pertinentes para la formación de niños,

Directorio

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Área de Especialidad en Control
Interno en el Ramo Educación Pública

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Coordinación de contenidos
Gabriela Begonia Naranjo Flores,
Abel Encinas Muñoz,
Arturo Guzmán Arredondo
y Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial
Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Diseño y formación
Heidi Puon Sánchez
Jonathan Muñoz Méndez
Jefes de departamento

Corrección de estilo
Edna Érika Morales Zapata
María Luisa Santiago López
Sandra Clementina Pérez Morales
Jefas de departamento

niñas, adolescentes y jóvenes (MOE, 2024). Todos estos conocimientos se convierten en material educativo sobre el cual el alumnado reflexiona y aprende profundamente. En México hay experiencias similares, como las propuestas que han hecho los pueblos zapoteco, rarámuri y mixe, entre otros. Sin embargo, tales iniciativas no han contado con la suficiente autonomía ni apoyo institucional para seguir creciendo y posicionarse en igualdad de derechos con otros programas dentro del Sistema Educativo Nacional.

En el NMC, la interculturalidad crítica es un eje articulador que parte del reconocimiento de las asimetrías en la sociedad mexicana y de una deuda histórica con las poblaciones originarias, afromexicanas y afroindígenas. Se reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad que se manifiestan en los espacios escolares se expresan en relaciones de poder, donde se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica, favoreciendo a ciertos grupos en detrimento de otros.

En la reforma educativa de 2013, los propósitos de la educación intercultural buscaban valorar, reconocer y respetar a México como una nación multicultural y multilingüe, a cuya construcción contribuyeran todas las culturas. Se trabajó arduamente para visibilizar la riqueza cultural en aulas y escuelas, y se desarrollaron materiales didácticos sumamente valiosos por parte de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (s/f) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2015), entre otras instancias. Sin duda fue un avance importantísimo, y sobre él se construye un paso más para hacer posible la educación intercultural en nuestro país, ahora con un fuerte énfasis en cerrar las brechas que tienen una profunda raíz racista.

La importancia de transitar de una interculturalidad *a secas* hacia una interculturalidad crítica radica en la necesidad de ofrecer una educación abiertamente equitativa e inclusiva, que no permita las opresiones sutiles basadas en la diversidad sexual, la etnicidad, la clase social, las capacidades diferentes o el género, entre otras identidades socioculturales que han sido subalternizadas. Aquí se incluye otro elemento crucial: la *decolonialidad*, también presente en el NMC. La interculturalidad debe ser crítica y decolonial, o no es interculturalidad, como decía Enrique Dussel. Sólo así reconoceremos que somos parte de un sistema educativo con una historia tanto colonizadora como colonizada, y que está inserto en dinámicas profundamente inequitativas que han beneficiado a unas minorías. La Nueva Escuela Mexicana nos ofrece la oportunidad de transformar esta historia de inequidad sociocultural y avanzar hacia la construcción de esa nación democrática, libre y justa que tanto anhelamos. ■

Luz María S. Moreno Medrano

Integrante del Consejo Ciudadano de Mejoredu

Referencias

- Dirección General de Educación Intercultural Indígena y Bilingüe (s/f). *Materiales de Apoyo Didáctico* [página web]. <<https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial/materiales-apoyo-didactico.php>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2015). *Materiales en Lenguas Indígenas Nacionales* [página web]. <<http://alin.inali.gob.mx/xmlui/handle/123456789/703>>.
- MOE. Ministry of Education (2024, 22 de febrero). *Teaching tools*. <<https://www.education.govt.nz/communities-of-learning/teaching-and-learning/teaching-tools/>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. <https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf>.

La construcción de la interculturalidad crítica en y desde la práctica educativa

MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

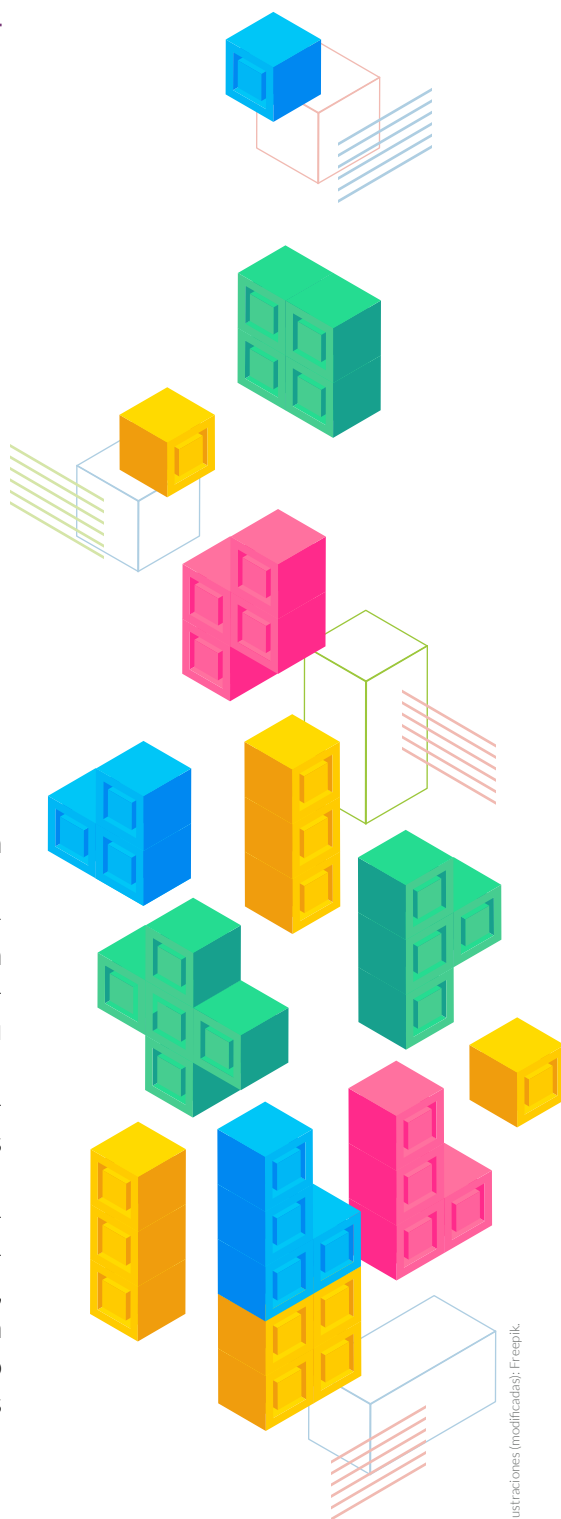
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 96, CDMX

La autora de este artículo nos presenta una interpretación crítica y reflexiva de la interculturalidad, que da sostén y fundamento a su inclusión como eje articulador en el currículo de la Nueva Escuela Mexicana. Su contribución nos ayuda a apreciar la amplitud y profundidad del concepto.

La diversidad cultural y las reformas curriculares de la educación básica

La diversidad cultural tiene su base en lo colectivo. Para construir un edificio cultural que coincida con el carácter plural de la sociedad, se ha de tener presente la tensión, la diferencia y la contradicción permanente que en cualquier sociedad conllevan a vivir las diferencias con y en la diversidad (Díaz-Polanco, 2006). Desde una perspectiva onto-epistémica es importante colocar en el centro al sujeto, situado en su circunstancia e historicidad, para realizar el ejercicio dialéctico entre el ayer y el hoy; se trata del horizonte necesario de una persona aquí y ahora, en la experiencia de su realidad cultural y en el marco de sus procesos de individuación y dinámica social.

Es preciso restablecer las conexiones entre sujeto y sociedad mediante el análisis de las relaciones sociales en la alteridad, en la comprensión de las prácticas y derechos de participación social, política, educativa y de vida en general. La vida social del sujeto se desarrolla entre la individuación y el individualismo; el interés social o colectivo frente al individual; las prácticas de poder político económico ante las comunitarias o colectivas.



En la tendencia de homogeneización mediante la imposición de los universales se manifiestan de manera permanente resistencias que permean la relación entre lo particular y lo universal. “La heterogeneidad es radical al grado que las lógicas universalistas no pueden eliminar las diferencias al construir una cadena equivalencial [...], sólo pueden debilitar el particularismo de las demandas” (Buenfil, 2023: 113). Los principios particulares se han universalizado, son impuestos y tienden a *naturalizarse* e influir en el mundo del pensamiento y de las instituciones; sin embargo, hoy las perspectivas universalistas tienen dificultad para adaptarse a la pluralidad de nuestras sociedades.

La diversidad no se puede *modelizar*, pero sí contar con un marco legal de principios y leyes que la legitimen y garanticen. Es posible identificar constantes, coincidencias y problemas comunes, pero los contextos socioculturales y políticos son distintos; en consecuencia, la tendencia es compartir experiencias y definir desde ellas el proyecto intercultural.

Las políticas culturales y educativas destacan los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; visibilizan y reconocen la presencia de los nuevos actores, en la medida en que la diversidad cultural institucionalizada se fragmenta debido a que el modelo educativo ha sido normativo, estigmatizante y, por lo tanto, inadecuado para la práctica pedagógica. Derivada de la política educativa, la atención a la diversidad en la educación genera marcadores para definirla, centrados en la visibilización y la estigmatización de grupos sociales.

En las últimas décadas, las reformas curriculares de la educación básica han mantenido inicialmente temas transversales y, posteriormente, temas de relevancia social referentes a los aspectos relacionados con la diversidad y la desigualdad, los cuales representan un amplio y complejo abanico de pendientes para atender en la institución escolar.

La legitimación de la diversidad cultural cumplida por la educación y el discurso neutral acorde con el principio de organización social que sustenta la asimilación, integración y participación de todas y todos en el marco de los proyectos globales y nacionales, dan sentido a la educación intercultural. Ésta ha sido la respuesta para tratar de forma diferenciada y desigual a colectivos percibidos diferentes, con el fin de adecuar tanto el currículum como la práctica en un marco de visibilización y tolerancia basado en los principios de discriminación positiva e igualación de circunstancias de elección, que aseguren la convivencia, es decir, la reducción del conflicto.

Es posible identificar constantes, coincidencias y problemas comunes, pero los contextos socioculturales y políticos son distintos; en consecuencia, la tendencia es compartir experiencias y definir desde ellas el proyecto intercultural.

Un acercamiento a la comprensión de la interculturalidad crítica

La educación intercultural ha marcado criterios para estandarizar las prácticas en contextos de diversidad cultural, lo cual es un despropósito, porque toda práctica es única. En realidad, administran la desigualdad

y la diversidad porque atienden problemas estructurales que no se resuelven en la institución escolar. La educación puede construir respuestas situadas y pertinentes a las diferencias en las relaciones con la alteridad, y no sólo el repertorio que establecen las políticas de conocimiento y reconocimiento; a través de ella es viable establecer el diálogo cultural y de saberes entre iguales.

Actualmente, la propuesta curricular de la educación básica establece una perspectiva integradora del conocimiento como totalidad, organizada en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores con mirada holística e interdisciplinar. La Interculturalidad crítica se considera uno de los siete ejes articuladores del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*: “Estos ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, [esta] doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos” (SEP, 2023: 91).

La Interculturalidad crítica, como eje articulador, implica una mirada abarcadora, historizada, ubicada en las coordenadas espacio temporales para problematizar la realidad y la comprensión de la interacción entre las diferentes personas, grupos y comunidades que conforman la sociedad con sus culturas, lenguas y particularidades, a fin de hacer diálogo de saberes y conocimientos en contextos de diversidad y desigualdad.

Transitar de la visibilización al reconocimiento de las diferencias implica desplazar el enfoque del conflicto, para reconocer las tensiones y contradicciones propias de la interacción social en contextos de diversidad cultural, donde se manifiestan las diferencias en la alteridad.



Los retos de la actual propuesta curricular consisten en construir una práctica educativa situada, en y para la convivencia y propiciar las relaciones sociales con la alteridad en la escuela y el aula, sustentadas en una visión interdisciplinar. Transitar de la visibilización al reconocimiento de las diferencias implica desplazar el enfoque del conflicto, para reconocer las tensiones y contradicciones propias de la interacción social en contextos de diversidad cultural, donde se manifiestan las diferencias en la alteridad.

La interculturalidad crítica supone un posicionamiento de respeto a todas las formas y expresiones culturales de personas, grupos o comunidades que se alejen de la perspectiva del déficit hacia procesos de transformación y emancipatorios (Dietz 2017), para dar paso a los actores individuales y colectivos en el reconocimiento de las diferencias y las desigualdades mediante procesos dialógicos. “La educación intercultural con un enfoque crítico y transformador de la escuela requiere un profesorado comprometido con la equidad y formado en el reconocimiento de la diversidad cultural como normalidad” (Aguado, 2021: 4).

La perspectiva intercultural parte del respeto, disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación en la relación de sistemas culturales diferentes. Implica comprender la interdependencia de los actores sociales en el contexto de sus culturas, pueblos y grupos sociales, a partir de marcos de referencia interdisciplinarios para la construcción del *nosotros* (Lenkersdorf, 2008). Tiene su referente en una perspectiva holística, con el concurso de diferentes concepciones frente al pensamiento único y universal; rupturas entre la concepción lineal y de continuidad, entre la larga y la corta duración, con una postura abierta a nuevos horizontes.

El diseño de *mapas culturales* se hace imposible. Las culturas no son marcos o contenedores: son dinámicas y las construyen los sujetos en su circunstancia y relación, pueden estar en determinadas geografías, pero eso no las limita. Las culturas se relacionan con otras culturas y pueden traspasar fronteras. En tal virtud, las ideas de pluralidad de culturas y de pluriverso ponen a *la cultura*, en singular, y al universo, como visión única. Por ello, las formas de organización y resistencia irrumpen, en general, en el orden establecido.

En lugar de exigir la tolerancia, el Sistema Educativo Nacional debería promover el respeto de todas las formas culturales de vida presentes en el país (Olivé, 2004), como parte de las condiciones de convivencia entre personas y comunidades provenientes de diferentes culturas.

Las culturas no son marcos o contenedores: son dinámicas y las construyen los sujetos en su circunstancia y relación, pueden estar en determinadas geografías, pero eso no las limita.

Notas para la reflexión

No existen las escuelas, las aulas o las prácticas interculturales *a priori*: se construyen mediante procesos de interacción social entre personas, grupos o comunidades de culturas diferentes. La Interculturalidad crítica tiene como principio la consideración de que todos somos diferentes, y que la convivencia humana, en contextos de diversidad cultural, se gesta sobre una base de reconocimiento, respeto y comunicación. Sólo cuando se reconocen las tensiones y las contradicciones el antagonismo es posible, para pensar y reconocer la existencia de la alteridad que no puede tener una *solución racional*: conlleva a la exploración de respuestas y decisiones donde se involucren identidades individuales y colectivas en el reconocimiento de la diferencia, hacia la construcción de un nosotros.

La función del docente, en tanto que acompaña los aprendizajes, es acorde con las exigencias formativas establecidas por los marcos normativos que regulan el ejercicio de la docencia en los planes y programas de estudio. Esto resulta significativo para propiciar un aprendizaje centrado en la reflexión y el análisis: “la interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias, entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que fueron históricamente considerados inferiores” (Walsh, 2003: 152).

El enfoque intercultural en la educación, que pone en tensión y cuestionamiento las estructuras, tiene impacto en los procesos y las prácticas porque se basa en una concepción diferente de la realidad. No es un dogma y tampoco un modelo: precisa de la historización para comprender la práctica situada y coloca en el centro a los sujetos y sus relaciones.

Las narrativas de la política educativa actual han hecho de la educación y de la escuela el *locus* para las relaciones interculturales. Ello implica redefinir el quehacer docente en los términos de una praxis histórica, holística y situada. La práctica educativa hoy incluye una responsabilidad social y política que recae en el docente, tiene implicaciones en la escuela y en los procesos de aprendizaje en el aula, con una perspectiva intercultural e incluyente en y para la convivencia. ■

Referencias

- Aguado, T. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. *Cómo hacerla posible. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3).
- Buenfil, R. (2023). Y el debate sobre el sujeto no concluye. En De Alba, A. y Peters, M. A. (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo xxi*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México (97-120).
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo xxi Editores.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, xxxix(156).
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanza maya-tojolabales*. Plaza y Valdés Editores.
- Olivé, L. (2004). *Inter-culturalismo y justicia social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2023). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Walsh, C. (2003). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.

Interculturalidad crítica: bases, objetivos, características

Uno de los elementos fundamentales introducido por la Nueva Escuela Mexicana en el Plan de Estudio de 2022 es el eje articulador de Interculturalidad. ¿En qué consisten su importancia y aportaciones? La siguiente infografía nos ofrece un piso básico para responder a esta interrogación.

La interculturalidad crítica como eje articulador en el Plan de Estudio 2022

Se parte de reconocer las relaciones de poder y los procesos de exclusión y desigualdad.

Representa una ruptura con reformas curriculares previas.

Posiciona a la escuela como un espacio que articula la unidad desde la diversidad.

Busca visibilizar y reconocer diversas formas de vivir, pensar, saber, ser y estar en el mundo para la construcción individual y colectiva del bien común.

Contribuye a formar niñas, niños y adolescentes (NNA) conscientes de las interrelaciones y prácticas desiguales, capaces de indignarse ante cualquier tipo de discriminación, violencia y exclusión por motivo de clase social, color de piel, religión, lengua y orientación sexual, entre otras.

Promueve la problematización de la realidad y el diálogo entre distintos saberes y conocimientos.



Su concreción implica...

El desarrollo del pensamiento crítico

para cuestionar las relaciones de desigualdad, exclusión y marginación estructural que violentan la dignidad y los derechos humanos de NNA, grupos, comunidades y pueblos.

El reconocimiento de lo propio desde la visibilización de la diversidad y el cuestionamiento de las propias creencias, pensamientos, privilegios y prejuicios.

La generación de diálogos horizontales para el intercambio y la construcción de saberes y conocimientos de distintas culturas, territorios, etcétera.

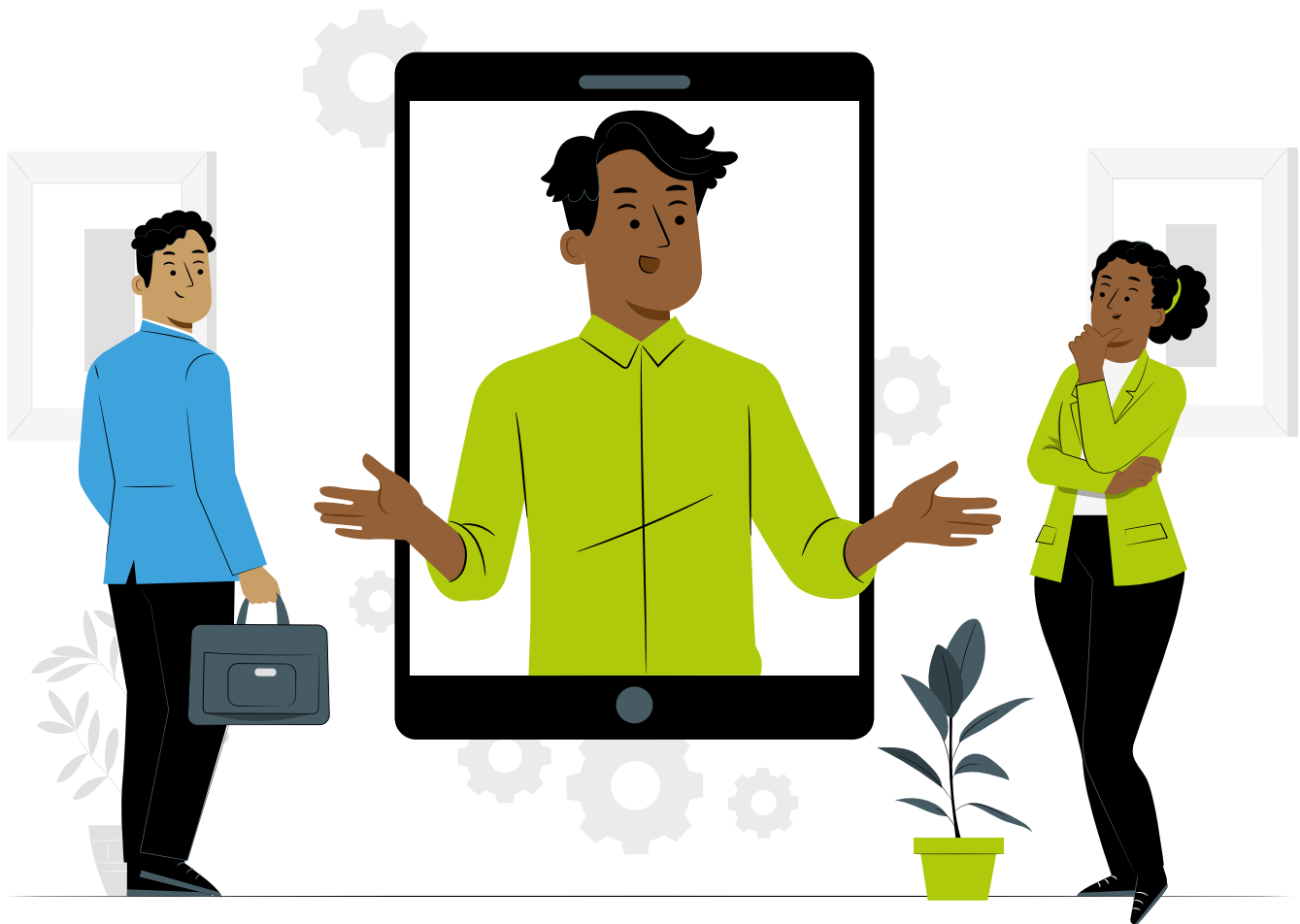
Construir un sentido de comunidad y de procesos de aprendizaje para el bien común, individual y colectivo.

Un proceso de transformación en beneficio propio y de la comunidad.

Referencias

Dietz, G. (2023). Interculturalidad en educación. *Educación en Movimiento*, 2(22): 14-22.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Anexo. Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.



Ilustraciones (modificadas): Freepik / Storyset.

Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo

CECILIA NAVIA ANTEZANA

Universidad Pedagógica Nacional

Deshacerse de estigmas y prejuicios arraigados desde tiempos coloniales en una cultura donde nos hemos formado es una tarea de largo aliento. La interculturalidad crítica tiene la misión de barrer en la escuela tales ideas. Como señala la autora, no es una misión fácil, pero tampoco una de la que podamos prescindir.

La diversidad: un tema incómodo

Pensar la formación docente, tanto en los procesos iniciales como en el ejercicio profesional, supone una constante revisión y reflexión sobre el contexto desde el cual estamos situados, a escalas local, regional, nacional y mundial, siempre en constante reconfiguración. Del mismo modo, la diversidad –y todas las formas en que ésta se comprende y enuncia en el sistema educativo– está vinculada con diversos modelos de sociedades, que a su vez se anclan en maneras de pensar nuestras historias.

En Latinoamérica, la educación y la diversidad están ligadas a prácticas socioculturales, formas de vivir y lenguas, marcadas por dos acontecimientos que siguen determinando –aunque de formas cambiantes– nuestra realidad: la colonización y la república (Czarny *et al.*, 2023). En ambos momentos históricos se construyeron narrativas sobre quiénes somos desde visiones monoculturales, donde Europa, configurándose a la par con el proceso de colonización, se convirtió en el modelo a seguir. Aun cuando los procesos de independización supusieron una ruptura de la dependencia política con España –para el caso de los países de habla hispana– ello no significó una ruptura de los procesos de negación y racismo hacia los pueblos indígenas, ni de su explotación y sometimiento.

Con la creación de las repúblicas en nuestro continente, se profundizaron la explotación de los recursos y los procesos de desigualdad de la población indígena y afrodescendiente, esta última traída en la época colonial en condiciones de esclavitud. Siguió rigiendo la concentración del poder en pocos sectores, en su mayoría criollos, quienes prolongaron la negación de los derechos socioculturales y de las lenguas de indígenas y afrodescendientes.

Siguió rigiendo la concentración del poder en pocos sectores, en su mayoría criollos, quienes prolongaron la negación de los derechos socioculturales y de las lenguas de indígenas y afrodescendientes.

En la construcción de la nación –para algunos autores, la “nación imaginada” (Pinkas, 2011)– prevaleció Europa, tanto en términos políticos y legales como culturales, que impuso su lengua como nacional y oficial en gran parte de los países de América. La diversidad –pensando en los pueblos indígenas y afros– tenía un lugar, pero en términos de su negación y del silenciamiento de sus lenguas y culturas.

La construcción del proyecto educativo nacional y la formación docente

Para configurar la nación se precisó de un proyecto educativo, desde el cual se dibujaron mapas del lugar que cada grupo social, cultural y lingüístico tendría sobre el territorio y sus recursos. Éste nos fue enseñando, y perduró durante mucho tiempo en los programas de estudio la clasificación de los tipos de población que vivían en el continente y el país, construida en función de la idea de razas, y una larga clasificación de sus cruces, refiriéndose con ello no sólo a sus características fisonómicas, sino también a sus capacidades y a la posición que ocuparían en los nacientes países.

El proyecto educativo fue fundamental para poner de relieve la necesidad de la unidad nacional por encima de las diferencias, a las cuales se les asignaba un sentido negativo del que convendría desprenderse. No se puede eludir la mirada a este pasado para pensar qué ocurre hoy en las escuelas de formación docente, pues la configuración de toda la institucionalidad de nuestros países tiene un sesgo colonial del cual no se pudieron –o no quisieron– prescindir en la conformación de la república.

En este escenario, me parece importante proponer algunos puntos de reflexión y nociones presentes en la discusión actual sobre la diversidad en el campo educativo. Me refiero a conceptos como *multiculturalidad* e *interculturalidad*, y otros que circulan en la nueva propuesta curricular de la educación básica y la formación inicial de docentes.

La incorporación en la escuela de las lenguas indígenas no tenía la función de reconocerlas o reivindicarlas, sino más bien un fin instrumental que iba en sentido contrario.

La aparición del tema de la diversidad en el discurso educativo no es nueva. Como señala Luis Enrique López, en América Latina se incorporó con una visión *asimilacionista*, en la cual la diversidad, asentada principalmente en los pueblos indígenas, fue considerada un problema. Desde ella se instrumentaron políticas que promovieron el bilingüismo sustractivo. Si bien se reconocía el uso de las lenguas indígenas en el aula, éstas servían como puente para transitar a la lengua dominante, el español. La incorporación en la escuela de las lenguas indígenas no tenía la función de reconocerlas o reivindicarlas, sino más bien un fin instrumental que iba en sentido contrario.



En el caso de la formación docente, es oportuno mencionar dos investigaciones recientes que recuperan la experiencia de maestros indígenas en Michoacán e Hidalgo, para dar cuenta de la continuidad de esta visión. En el primer caso, Porras (2023) señala que hasta los años noventa no hubo una política de formación docente para maestras y maestros indígenas, y cuando había algún programa se desarrollaba con una orientación aculturizadora, castellanizante y racista.

En cuanto a Hidalgo, Mendoza refiere en su trabajo *Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el Estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias*, que los primeros promotores culturales bilingües y maestros indígenas en la entidad se formaron con “planes de estudio no pensados para quienes desempeñan su labor en contextos indígenas” (Mendoza, 2022: 195). En general –insiste el autor– al subsistema de educación indígena se le ha dado un trato de inferioridad. Sin embargo, reconoce que a partir de 1990, con las licenciaturas en Educación y Preescolar, y Primaria para el Medio Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha abierto un espacio pertinente de formación, un espacio coyuntural propicio a la revaloración de la diversidad cultural y lingüística en la educación nacional.

Las políticas de la diversidad, el multiculturalismo y la formación docente

Poco a poco se ha incorporado, a escala mundial, una visión multicultural de la educación (López, 2009). Algunos elementos que la explican se anclan en la formulación de políticas de la diversidad, que –desde diferentes instancias internacionales– se fueron construyendo para atender las exigencias de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes a los Estados. Es preciso señalar que en este contexto surgieron dos declaraciones internacionales, a la vez que tuvieron lugar el

movimiento zapatista y las demandas de organizaciones indígenas por los derechos y justicia de sus pueblos, donde la explotación de la tierra seguía (y sigue) presente.

Los instrumentos aludidos son: la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Diversidad Cultural, publicada en 2001, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), la cual –además de señalar el derecho al disfrute pleno de sus libertades fundamentales– refiere la posibilidad de establecer sus sistemas educativos.

Aun cuando lo anterior representó un avance, la diversidad en estas declaraciones estuvo vinculada a un enfoque que no trascendía el reconocimiento, lo que quedó claro en su implementación, pues no se garantizaron las condiciones para que los pueblos indígenas ejercieran con plenitud sus libertades (López, 2009; Czarny, Velasco y Salinas, 2023); es decir, a la par que se mantenía el discurso del reconocimiento y la tolerancia, se negaba su capacidad de acción.

La diversidad en estas declaraciones estuvo vinculada a un enfoque que no trascendía el reconocimiento, lo que quedó claro en su implementación, pues no se garantizaron las condiciones para que los pueblos indígenas ejercieran con plenitud sus libertades.

A esta manera de abordar la diversidad, ligada al neoliberalismo, se le reconoció como *multiculturalidad*, por su peso centrado en el control más que en otorgar a los pueblos el derecho a la libre autodeterminación, para el caso que nos atañe, de sus procesos educativos y de formación docente, pero también políticos y territoriales (López, 2018). A ello responde la siguiente caracterización: “El multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal”, inscrita en el actual *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*.

Podemos distinguir a éste de los planes de estudio que le precedieron porque tenían una perspectiva vinculada al multiculturalismo, o a lo que también se ha nombrado “interculturalidad funcional” (Tubino, 2007). El recurrente uso de tal interculturalidad en diferentes documentos de políticas educativas –como los curriculares (Carranza y Tirso, 2022)– implica no reconocer los derechos de los pueblos indígenas a proponer sus propios sistemas y modelos educativos. Se niegan sus conocimientos, sus lenguas, prácticas socioculturales y formas de organización. Cuando se incorporan, se les despoja de los significados que tienen

para ellos, *folklorizándolos* o descontextualizándolos (Iño, 2023). Con ello me refiero al proceso complejo que implica tratar en las escuelas la diversidad bajo el discurso de ser incluyente, pero que –en el fondo– se incorpora a lo que desde la institución se considera que se debe incluir. Al respecto, un ejercicio de reflexión útil a las y los docentes es el reconocimiento de las múltiples prácticas que persisten en la escuela, entre ellas el Día de la Raza, el cual aún se celebra en muchos países hispanoamericanos con diferentes denominaciones, y que –en un viraje afortunado– en México se nombra Día de la Resistencia Indígena.

Pensar el racismo en los espacios escolares y en la formación docente

Conviene reconocer que nos encontramos en un contexto dominado por el mundo moderno occidental, que para el caso de la colonización en América configura un orden racial, según el cual unos grupos humanos se consideran superiores a los otros, y por lo tanto pueden ejercer sobre ellos diversas formas de poder y explotación económica. Esto implica que no se puede omitir la relación estrecha entre raza y clase, que desde la Colonia y hasta nuestros días permanece como parte de las estructuras de poder en América Latina (Mato, 2023; Wade, 2021). A menudo se insiste en negar su existencia o se le considera un problema estructural que, en consecuencia, no tiene solución o no puede ser abordado en el campo educativo.

Nos enfrentamos a un racismo estructural que logra traspasar las paredes de la escuela, en la que se institucionaliza y reproduce de múltiples maneras. Esto facilita distintas formas de discriminación y violencia, que posicionan en situaciones de ventaja y desventaja a unos u otros grupos. Si bien es cierto que el racismo es estructural, no podemos negar su presencia en la escuela. Las y los maestros, frente a esta realidad, sobre la que poco se habla, responden con escasas herramientas para reconocerlo, visibilizarlo y enfrentarlo (Navia y Gómez, 2023).

Un trabajo reciente muestra cómo, en el caso de la Ciudad de México, se presentan diversas respuestas de docentes a la pregunta de si existe racismo en sus escuelas. Gómez encontró la presencia de racismo diferencial, es decir, no todos son racializados del mismo modo. También señala la “construcción de marcas raciales en los cuerpos, personalidades y culturas de ‘los otros’” (Gómez, 2024: 186). Estas marcas pueden ser el color de la piel, el lugar de origen –rural, semiurbano, urbano–, entre otras.

La escuela así se convierte en un territorio propicio para reconocer la diversidad, o para lo contrario: amenazarla y excluirla, por lo que es necesario que las y los docentes reflexionen sobre las prácticas vividas. Ello supone recordar los racismos experimentados en su trayecto formativo, siendo estudiantes, así como los vividos en su ejercicio docente, tanto si fueron víctimas del racismo como si lo ejercieron. Se trata

Si bien es cierto que el racismo es estructural, no podemos negar su presencia en la escuela. Las y los maestros, frente a esta realidad, sobre la que poco se habla, responden con escasas herramientas para reconocerlo, visibilizarlo y enfrentarlo.

de abrir el análisis sobre los contenidos curriculares con los que se han formado. Sobre este punto es importante considerar en qué medida ha tenido un peso importante la configuración de la identidad nacional.

Reconocerse en el marco de prácticas racistas y discriminatorias supone una reflexión crítica sobre las formas de pensar que nos han hecho lo que somos, pues se han incorporado a nuestras mentes y cuerpos.

Frente a esta realidad, conviene reconocer que todas y todos hemos sido, en una u otra manera, partícipes del racismo; también considerar en qué medida las instituciones educativas tienen inscrito en sus estructuras, en su arquitectura y estética –no sólo en los planes de estudios, programas y prácticas educativas– un sentido colonial (González, 2004). Reflexionar sobre esto no es fácil, sobre todo para quienes han sufrido el racismo en sus trayectos formativos. Reconocerse en el marco de prácticas racistas y discriminatorias supone una reflexión crítica sobre las formas de pensar que nos han hecho lo que somos, pues se han incorporado a nuestras mentes y cuerpos. Supone, pues, cuestionar las estructuras en las que habitamos, incluidas las instituciones.

La formación docente en el contexto de la inclusión e interculturalidad crítica

Tremenda tarea la que nos propone la actual reforma educativa para asumir una perspectiva inclusiva e intercultural: “desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación básica, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana” (SEP, 2022: 93-94). Siguiendo la Ley General de Educación (Segob, 2019), el Estado es garante de la educación, entendida como un bien público y un derecho de las personas; la diversidad y la interculturalidad se consideran parte de la formación integral, lo que incluye una interculturalidad para todos y todas, no sólo para unos sectores. Ello supone reconocer desde el *nosotros* y los *otros* a la diversidad lingüística, regional y sociocultural; a la población rural dispersa, migrantes y jornaleros; a la diversidad de género y a la religiosa, entre otras que también han sido excluidas.

Al incorporar a la escuela la noción de territorio se la reconoce como un espacio comunitario, que habita a su vez en el marco de comunidades, las cuales la circundan en diferentes escalas: la inmediata, el barrio, la colonia, el poblado, el rancho y –en otras magnitudes–

el municipio, el estado, la nación y el mundo del cual formamos parte. En este sentido, lo comunitario puede potencializarse al pensar la interculturalidad crítica, reconociendo las complejas tensiones y conflictos que a su vez la acompañan, en el contexto de desigualdades sociohistóricas imposibles de negar u omitir en los procesos formativos de las y los docentes, ni en las escuelas.

Desde la comunidad –que valora lo común– se puede recuperar la idea de un sujeto colectivo. Ello implica que, como territorio –incluyendo a la escuela– se le mire en un sentido político, es decir, desde el reconocimiento de las desigualdades presentes en ella, del racismo y el clasismo. Se trata de negar en este espacio cualquier tipo de violencia, reconociendo el mestizaje como una de ellas; de desarmar una formación que considera, o impone como deseable, una adscripción identitaria en torno al mestizaje y hace de él un referente civilizatorio unívoco. Tarea no poco compleja.

Reflexiones finales

Entre los caminos a seguir, no podemos conformarnos con reducir la incorporación de la diversidad sólo desde los valores del reconocimiento. Es preciso cuestionar la colonización del pensamiento, tarea difícil pero necesaria. También considerar que se deben garantizar condiciones estructurales que permitan la posibilidad de una existencia digna, incluyente y justa.

Entre los caminos a seguir, no podemos conformarnos con reducir la incorporación de la diversidad sólo desde los valores del reconocimiento. Es preciso cuestionar la colonización del pensamiento, tarea difícil pero necesaria.

La Nueva Escuela Mexicana aporta una perspectiva emergente frente a la diversidad; sin embargo, es importante considerar también una dimensión ético-política que sólo se construye desde la cultura escolar, el diálogo y la confrontación de ideas y visiones. En la escuela se viven procesos de hegemonización que le niegan su sentido e identidad y cuestionan la incorporación de otros conocimientos y saberes. El discurso de la interculturalidad funcional se siente amenazado cuando se reconocen como conocimientos también los de las poblaciones indígenas, afroamericanas y otras, develando el sentido homogeneizador que se impone al sistema educativo bajo la justificación que sólo el saber disciplinar occidental tiene lugar en las escuelas. ■

Referencias

- Carranza, I. y Tirzo, J. (2022). La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural. *Novum, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1(12): 78-94.
- Czarny, G., Navia, C., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). Introducción. En *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (9-19). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional. <<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=99&catid=27>>.
- Czarny, G., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). Racismo en la educación superior: notas desde la Universidad Pedagógica Nacional. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (2023), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (147-181). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M. (2024). *Racismo y minorización en la educación primaria. Análisis de la racialización en la distribución de derechos* [tesis de Doctorado en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional].
- González, M. (2024). *El profesor de escuelas normales como sujeto ético político de la diversidad. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros* [tesis de doctorado en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional].
- Iño, W. (2023). Racismo epistémico y propuestas para su erradicación en universidades públicas en Bolivia. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (241-278). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales* (377-464). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (2018). *Interculturalidad y políticas pública en América Latina*. Coloquio de las Américas sobre Interculturalidad [conferencia]. Universidad Nacional de Colombia.
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (337-366). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, J. L. (2022). *Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el Estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias* [tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional].
- Navia, C. y Gómez, M. (2023). Racismo y formación docente para la educación primaria. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (81-111). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución aprobada por la Asamblea General 2006.
- Pinkasz, D. (2011). Continuidades y rupturas en la escuela y el curriculum de la modernidad. En S. Finocchio y N. Romero (comps.), *Saberes y prácticas escolares*. (17-39). HomoSapiens.
- Porras, V. (2023). *Docencias p’rhépecha en Michoacán y su correlato en las propuestas educativas propias. Entre reproducción, resistencias y autodeterminación* [tesis de Doctorado en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional].
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019, 14 de febrero). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Tubino (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (coords.), *Educación en ciudadanía intercultural* (91-110). Universidad de la Frontera / Universidad Católica del Perú.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.
- Wade, P. (2021). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Nueva Sociedad* (292): 25-41.

La formación de docentes desde una perspectiva intercultural: tarea fundamental

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA

Universidad Pedagógica Nacional, Morelos

Fuentes esenciales para promover la interculturalidad son, desde luego, las instituciones de educación superior de nuestro país. Una de ellas, la Universidad Pedagógica Nacional, ha instrumentado dos licenciaturas pioneras en el tema. Aquí un acercamiento a ellas.



Fotografías: Ruth Belinda Bustos.

Las políticas educativas dirigidas a la población indígena enfrentan grandes retos, principalmente en cuanto a la cobertura en educación superior: “la estadística educativa del ciclo 2021-2022 revela que sólo 1.7% de las y los estudiantes de pregrado o nivel profesional en IES [instituciones de educación superior] públicas y particulares se reconocen como hablantes de lengua indígena” (SEP, 2023: 13). La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se ha destacado desde los años noventa del siglo pasado por ser la institución pionera en incluir una oferta educativa dirigida a jóvenes indígenas, que se forman desde el enfoque intercultural bilingüe, con dos programas: la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y las licenciaturas en Educación Preescolar (LEP) y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI). A pesar de sus claroscuros, en estas carreras el enfoque intercultural comienza a permear en las y los maestros indígenas, no así en el resto del gremio magisterial.

Un acierto de la política actual es que, a partir del artículo tercero constitucional, se establece que la educación que imparta el Estado será intercultural (Segob, 2019). En correspondencia, la Nueva Escuela Mexicana plantea que la comunidad sea el centro de los procesos educativos y que se consideren las características culturales, lingüísticas y los saberes de los educandos, a partir del eje de la Interculturalidad crítica, lo cual aplica para escuelas indígenas y generales (SEP, 2023a). Con el fin de asegurar el ejercicio efectivo del derecho a una educación de excelencia por parte de niñas, niños y adolescentes, indígenas y no indígenas, se requieren docentes formados pertinentemente. En este texto ponemos en la mesa de trabajo un análisis sobre el currículo de la LEP, la LEPMI y la experiencia de la UPN Unidad Morelos en su implementación.

Licenciaturas con espíritu transversal

Estas licenciaturas plantean que el egresado será “un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto socio-cultural en el que se desempeñe laboralmente”. Para ello, el mapa curricular está organizado en un área básica –de primero a quinto semestres– formada por cuatro líneas: psicopedagógica, antropológica-lingüística, socio-histórica y metodológica; así como un área terminal –de sexto a octavo semestres– en la que se trabaja por campos atendiendo la formación didáctica y el dominio de contenidos: la lengua, las matemáticas, la naturaleza y lo social. Lo anterior es consistente con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023a), así como con los procesos de reflexión sobre la práctica bajo la metodología de la investigación-acción y la construcción de proyectos o unidades didácticas bajo el enfoque globalizador, propuestas coincidentes con la reforma curricular vigente.

Estas licenciaturas plantean que el egresado será “un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto socio-cultural en el que se desempeñe laboralmente”.

En los programas de las LEP y LEPMI de la UPN Morelos se han propuesto en los últimos años diversas innovaciones para fortalecer la perspectiva intercultural y bilingüe, no sólo como objetos de estudio, sino también como enfoque en la enseñanza y el aprendizaje, a fin de que las y los futuros docentes se apropien de éstos a partir de sus propias vivencias en tanto estudiantes.

En cuanto al enfoque bilingüe, se implementó un taller de náhuatl como primera lengua para estudiantes hablantes que no habían desarrollado su lectura y escritura; y como segunda lengua, dirigido a jóvenes que no desarrollaron las competencias lingüísticas en la lengua originaria. Consecuencia de estos talleres ha sido que en los eventos universitarios públicos se ha promovido el uso del náhuatl en los discursos oficiales, cuando los estudiantes fungen como oradores principales o traductores simultáneos.

También se ha establecido que los documentos de titulación de los egresados cuenten con secciones escritas en náhuatl, revalorizando esa lengua en un documento académico, con lo que de alguna manera se busca evitar la discriminación lingüística heredada de las políticas de castellanización. Igualmente, con ello se da cumplimiento a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Gobierno de la República, 2003).

Con relación a la interculturalidad, se han promovido acciones en la institución que revelan las relaciones de poder existentes, las prácticas discriminatorias y la construcción de vínculos más simétricos como condición *sine qua non* para el desarrollo de un currículo crítico. También se ha hecho una crítica a la educación científica, que plantea un pensamiento eurocéntrico y la colonialidad del saber (Quijano, 2000), la cual invisibiliza los saberes indígenas. Se requiere fomentar una epistemología pluralista desde una perspectiva intercultural, en la que los conocimientos locales sean reconocidos y validados, a fin de enriquecer el desarrollo científico.

Se requiere fomentar una epistemología pluralista desde una perspectiva intercultural, en la que los conocimientos locales sean reconocidos y validados, a fin de enriquecer el desarrollo científico.



Una innovación realizada por las y los académicos de las LEP y LEPMI de la UPN Morelos consistió en realizar un convenio con una revista de divulgación de la ciencia del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Morelos, *Hypatia*, para publicar un número temático en 2022, el cual tuvo como objetivo reflexionar sobre la complejidad que implica poner en diálogo distintas formas de conocer y nombrar el mundo –especialmente en un país pluricultural y multilingüe como el mexicano– así como dar relieve a los retos que enfrentan los educadores para el desarrollo de la cultura científica. Bajo el lema *Diálogos de saberes*, el dossier fue escrito en igualdad de condiciones por estudiantes e investigadores sobre las siguientes líneas temáticas: no hay ciencia sin lenguas; identidad, ciencia y conocimiento en Morelos; la salud: un área de conocimiento indígena; la relación hombre-naturaleza como un fenómeno social e histórico; las etnomatemáticas y la formación para las ciencias desde y para las comunidades indígenas. De cada uno de los artículos se escribieron resúmenes en diversas lenguas indígenas, no sólo de México sino también de Sudamérica: náhuatl, mazateco y guaraní.

A pesar de estas propuestas, el reto sigue siendo *interculturalizar* la Universidad Pedagógica; es decir, generar un eje transversal a todos los programas de formación de docentes, en el que se promuevan el reconocimiento de las diversas culturas presentes en las aulas a partir de sus estudiantes y el enriquecimiento de todos a partir de saberes diversos. ■



Referencias

- Gobierno de la República (2003, 13 de marzo). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019). Ley General de Educación. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/sep/articulos/decreto-por-el-que-se-expide-la-ley-general-de-educacion-y-se-abroga-la-ley-general-de-la-infraestructura-fisica-educativa>>.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (201-242). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. <[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)>.

Dos proyectos pedagógicos interculturales

En las páginas que siguen dos maestras del estado de Morelos nos cuentan su experiencia en la implementación de proyectos pedagógicos orientados a promover el aprecio a la diversidad en el medio indígena, a través del eje articulador de la Interculturalidad crítica.

La floreada en Hueyapan: una práctica intercultural

Así como es enriquecedora, la diversidad cultural de México también es motivo de discriminación, debida a prejuicios. Por ello es fundamental introducir el enfoque intercultural desde la educación preescolar. Según la concepción de Walsh, la interculturalidad promueve relaciones positivas entre grupos culturales diversos con el fin de construir una sociedad “justa, equitativa, igualitaria y plural”.

Para que todos vivamos en un ambiente de respeto e igualdad es necesario que el trabajo escolar se desarrolle desde la interculturalidad, pues sólo de ese modo se pueden promover y favorecer dinámicas inclusivas en los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Con tal fin, es preciso propiciar que niñas y niños realicen actividades que refuercen el respeto a las diversidades, sean religiosas, sexuales, de origen étnico, etcétera. Los proyectos pedagógicos ofrecen oportunidades para trabajar desde la interculturalidad.

En Hueyapan hay una práctica cultural llamada *la floreada*, que se lleva a cabo el 29 de septiembre de cada año. Consiste en formar cruces con la flor de pericón y colocarlas en las entradas de las casas y en los sembradíos, como una fórmula de protección y agradecimiento por un año más de cosechas. Esta práctica –altamente difundida en Morelos y otras comunidades nahuas– proviene del México antiguo; la cruz



Ilustraciones generadas con IA.

Es preciso propiciar que niñas y niños realicen actividades que refuercen el respeto a las diversidades, sean religiosas, sexuales, de origen étnico, etcétera. Los proyectos pedagógicos ofrecen oportunidades para trabajar desde la interculturalidad.

simboliza el agradecimiento a los cuatro puntos cardinales por el buen temporal para la siembra; sin embargo, a la llegada de los españoles se vinculó con la tradición católica.

Para respetar la diversidad religiosa, y a la vez aprovechar el tema como fuente de aprendizaje, el proyecto sobre la floreada en el nivel pre-escolar se inició con una investigación sobre cuáles son los usos de esta flor, con la cual niñas y niños conviven cotidianamente.

Algunos niños dijeron que sus abuelas usaban el pericón para hervirlo junto con la lana que se extrae de los borregos y crear el color amarillo con el que tiñen las prendas de vestir. También se pudo relacionar con los tintes naturales, los colores y la prevención de accidentes en el hogar. Documentaron su empleo como planta medicinal que sirve para curar el *empacho* o dolor de estómago; o para combinarlo con leche. De este modo se pueden trabajar las prácticas sociales del lenguaje, el conocimiento de las partes de las plantas y las medidas no convencionales para las recetas. Igualmente, niñas y niños mencionaron que el pericón era útil para proteger del *mal* sus casas y su siembra. Con ello se trabaja la vinculación entre escuela y comunidad y los distintos campos formativos.

Adamaris Karina Vargas Ariza

Educación Preescolar para el Medio Indígena, UPN Morelos

***Non ximeh tlapatiane ipan no altepeh:* la curación con la flora. Una manera de vincular la escuela con la comunidad**

Los planes y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana se organizan en cuatro campos formativos, que están interrelacionados: Lenguaje; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario. En ellos se integran conocimientos de las ciencias naturales y sociales a fin de promover el pensamiento crítico y formar personas responsables de su entorno. Esto es consistente con el enfoque de la interculturalidad que, en mayor o menor medida, se trabaja desde hace algunos años en la educación indígena. La educación intercultural consiste en enseñar a las y los alumnos a valorar la diversidad que se presenta no sólo en el aula, sino en toda la sociedad, para fomentar el respeto y el reconocimiento del valor de todas las culturas, las personas y los otros seres vivos.

Tanto las ciencias sociales como las naturales nos ayudan a entender las distintas situaciones que surgen del comportamiento de los seres humanos en el mundo. Aunque cada una se enfoca en estudiar aspectos diferentes, existe una relación entre ambas. Algunos autores sugieren que ambos ámbitos están en constante interacción, modelándose uno al otro. No se trata de que haya un ambiente histórico y otro biológico; hay un único medio, el cual es abordado con distintas perspectivas y métodos.

La educación intercultural consiste en enseñar a las y los alumnos a valorar la diversidad que se presenta no sólo en el aula, sino en toda la sociedad, para fomentar el respeto y el reconocimiento del valor de todas las culturas, las personas y los otros seres vivos.

Como estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena realicé prácticas pedagógicas en las que observé cómo se trabajaba el tema Las plantas medicinales. La docente titular del grupo leyó la información del libro de texto y finalizó contestando un cuestionario. Esto me dio motivo para elegir el tema de la Unidad Didáctica Integrada: “*Nochime tlapatiane ipan altepetl Kuentepéc*”, “Las plantas medicinales de mi comunidad”, el cual diseñé y apliqué como parte de mi documento de titulación, en el 4º grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Othón de Mendizábal”, en la comunidad de Cuentepéc, Morelos.

Para abordar el tema de las plantas medicinales con mis estudiantes empezamos investigando las que podemos encontrar en la comunidad, y después las existentes en otros estados de la República Mexicana. Debido a que niñas y niños tienen una vinculación con lo que ya conocen y han experimentado de manera directa, el acudir a lo concreto favorece un aprendizaje significativo. Después del primer paso, pedí a las y los alumnos que llevaran a la escuela una planta medicinal, e hicimos un pequeño vivero entre todos. Además, tenían que indagar sus características para construir un herbario y un memorama, los cuales fueron escritos en náhuatl. En el grupo había dos niñas cuya lengua materna ya no era el náhuatl, sino el español –debido al desplazamiento lingüístico–; esta actividad les sirvió para, a través de su esfuerzo, interactuar de manera oral en náhuatl e incluso aprender algunas frases escritas en su segunda lengua.

En las actividades de cierre, las y los estudiantes reconocieron el uso de las plantas medicinales y la importancia de conservarlas y cuidarlas en sus comunidades para transmitir tal legado a las nuevas generaciones. Con el fin de lograr este aprendizaje, invité al salón a una señora de Cuentepéc que nos enseñó a preparar distintas pomadas, de manera que niñas y niños tuvieran una vinculación directa con los saberes del tema expuestos por una persona mayor. No sólo la entrevistaron, también realizaron experimentos en los que tuvieron contacto con materiales reales para elaborar recetarios. El que todas y todos accedan a una formación científica implica concebir e implementar actividades que atiendan los intereses y necesidades de los alumnos. Ahí se nota la relación entre lo natural y lo social, lo comunitario y lo escolar, el pensamiento científico a través del diálogo de saberes, es decir, se revela la educación intercultural. ─

Jenifer Yesenia Espinoza Flores

Educación Primaria para el Medio Indígena,
UPN Morelos

Debido a que niñas y niños tienen una vinculación con lo que ya conocen y han experimentado de manera directa, el acudir a lo concreto favorece un aprendizaje significativo.



Libros



Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México

Román Castro Miranda y Rosario Angélica Garfias
(coordinadores)

Ediciones Rébsamen (2024)

La obra –conformada por ensayos, informes de investigación, narrativas y propuestas didácticas– atiende la urgencia de comprender la diversidad y la inclusión en las escuelas normales, con objeto de identificar recursos que permitan afrontar los retos para la formación académica del magisterio del país. Este libro aborda temas como las formas de concebir, planear, implementar y evaluar el currículum en las escuelas normales de México, así como en la práctica educativa y los procesos que se desarrollan en el aula.



Didáctica en educación intercultural. Un estudio comparado

Mónica Adriana Huerta V.
Paradoja Editores (2013)

El texto aborda la enseñanza de la lengua española en México y su uso como instrumento de asimilación cultural y lingüística europea en territorios indígenas. Investiga la importancia de considerar la identidad cultural y lingüística de la niñez en la decisión pedagógica. Asimismo, expone el Proyecto Tarasco y la enseñanza de las lenguas maternas a los niños indígenas. Por último, comenta la enseñanza de las lenguas latín y griego en primaria.

Revistas



Senderos de pensamiento sobre educación intercultural en América Latina

Danis Ruiz, Mariellys Peralta y Yeison Medina
Revista Boletín Redipe, 13(5):78-93.
Universidad de la Guajira (2024)

El objetivo de este estudio es analizar las posibilidades de pensar la educación y la escuela en escenarios culturalmente diversos en América Latina, tema que amerita distintas rutas para su abordaje. Al efecto, los autores revisan textos académicos y científicos orientados a comprender conceptos relacionadas con procesos educativos y culturales. Como reflexión final, se busca una perspectiva educativa para la interculturalidad y su identificación individual y colectiva.



Movilidad humana, cultura digital y comunicación intercultural en la frontera México-EUA

Hugo Méndez Fierros y Christian Alonso Fernández
Cuadernos Fronterizos, 7(6): 139-142.
Universidad Autónoma de Baja California (2024)

Este estudio aporta algunas reflexiones en torno a la educación intercultural en la zona transfronteriza de Baja California, la cual recibe de manera habitual grupos de personas en condición de movilidad provenientes de otros estados. La investigación, a cargo de académicos interdisciplinarios, analiza las articulaciones entre apropiación tecnológica e interculturalidades en escuelas primarias públicas de Mexicali y Tijuana.



Interculturalidad en educación bilingüe

Esmeralda Manzanero Rivero
Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4): 4842-4855.
Universidad TecMilenio (2023)

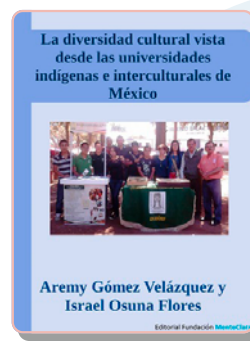
El concepto *educación bilingüe* puede referirse a la formación mediante una lengua extranjera o al aprendizaje de una lengua nacional indígena. Este artículo propone que las condiciones que básicamente deben confluir para que se dé la educación intercultural son: identificar al sujeto, establecer la meta de la educación, determinar los recursos a través de los cuales se logra esta meta y proyectar tales procesos en un marco curricular adecuado.



Procesos hacia la interculturalidad e inclusión en instituciones de educación superior en México

Mauricio Torres de Luna
Horizonte Histórico. Revista Semestral de los Estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UAA, (26): 3-20.
Universidad Autónoma de Aguascalientes (2023)

El texto analiza a las universidades interculturales en su origen y presente, particularmente en el caso de México. Dimensiona las condiciones en las que se da la participación sociopolítica y educativa de los pueblos originarios. Busca exponer algunas condiciones, procesos y prácticas para fomentar la interculturalidad con la finalidad de concretarlos y aplicarlos al sistema educativo.



La diversidad cultural vista desde las universidades indígenas e interculturales de México

Aremy Gómez y Israel Osuna
Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara, 8: 1-18
Universidad Autónoma Indígena de México (2023)

En este trabajo se discute la diversidad cultural desde la perspectiva de las universidades indígenas y las actuales universidades interculturales en México. Con tal fin, los autores realizaron una revisión bibliográfica para seleccionar investigaciones relacionadas con la diversidad cultural. La obra establece e indaga la diferencia entre ésta e interculturalidad, y denuncia que la atención a los problemas de los pueblos originarios aún sigue siendo insuficiente. ■

Se hace camino al andar

*La educación no es preparación para la vida;
la educación es la vida en sí misma.*

JOHN DEWEY

Compañeras y compañeros:

Me dirijo a ustedes con un profundo agradecimiento por haber compartido conmigo mi transitar en Mejoredu.

Recuerdo los primeros días en que asistí a las instalaciones de la Comisión, cuando reflexionaba sobre la nueva tarea que habría de desarrollar en colaboración con mis colegas de la Junta Directiva, y ante la expectativa de enfrentar nuevos desafíos en uno de los temas más sensibles para nuestra sociedad: la educación, a la que ya había dedicado más de tres décadas.

Cinco años han transcurrido desde que me recibieron en esta sede. Durante este tiempo he compartido momentos inolvidables, he aprendido valiosas lecciones y también he formado lazos que siempre llevaré conmigo.

Para quien les habla, todas y todos ustedes son referencia cotidiana: las compañeras y los compañeros de vigilancia, de limpieza, de recepción, y de todas las áreas de Mejoredu en su conjunto, me han acompañado en el desarrollo de mi quehacer institucional. Mi gestión concluye y no dejo de pensar en la importante misión que nos ha correspondido desde la nueva reforma educativa. Las palabras de Confucio ejemplifican su impacto y magnitud: “La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz”.

Sólo mediante la confianza, la esperanza y la paz podremos decir que hemos contribuido a restaurar el tejido social. Cada quién ha puesto su granito de arena para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes hereden un mundo mejor.

Agradezco y valoro a toda a la comunidad de Mejoredu, a mis colegas de la Junta Directiva y especialmente a mi *staff* por su constante apoyo y compromiso por hacer del trabajo un lugar en el que me sentí motivada a dar lo mejor de mí en todos los asuntos institucionales en los que tuve el honor de participar, todo lo cual ha sido fundamental para mi crecimiento personal y profesional, sin duda han sido las y los mejores acompañantes en este viaje.

A mis amigas y amigos servidores públicos responsables de los temas educativos en Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Morelos, Querétaro y Zacatecas les reconozco que su comprometida participación y apoyo hicieron

posible que las acciones de vinculación se realizaran; agradezco su compañía y hospitalidad.

También reconozco y agradezco la colaboración de los organismos nacionales e internacionales con los que hemos construido una permanente y fructífera relación profesional.

Segura de que en Mejoredu actuamos apegados a las atribuciones que nos corresponden, deseo que los productos de nuestra institución sean valorados y continúen aportando a la mejora de la educación.

Confío en que ustedes llegarán a buen puerto. Deseo que todo sea bueno en sus proyectos futuros y que sus vidas personales transcurran llenas de salud y bienaventuranzas.

Les abrazo con gratitud y cariño.

Maestra María del Coral González Rendón
Comisionada en la Junta Directiva de Mejoredu

Al concluir mi periodo como comisionado, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todo el personal de Mejoredu por su dedicación y esfuerzo en beneficio de estudiantes y docentes. Ha sido un honor pertenecer a la primera Junta Directiva de esta Comisión.

Tuve la oportunidad de trabajar con ustedes –especialistas, técnicos y operativos– comprometidos con la labor que se nos encomendó y dispuestos a enfrentar los desafíos que se nos presentaron desde que se creó esta institución. Frente a los cambios que se avecinan, estoy seguro de que continuarán desempeñándose con el mismo entusiasmo por la mejora de la educación en nuestro país. Por mi parte, desde el espacio en que me encuentre, procuraré seguir viendo por el bienestar de este organismo.

Les deseo lo mejor y les agradezco su colaboración y amistad.

Doctor Oscar D. del Río Serrano
Comisionado en la Junta Directiva de Mejoredu



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/381401616>

Interculturalidad en la educación

Article · October 2023

CITATION

1

READS

402

1 author:



[Gunther Dietz](#)

University of Veracruz

377 PUBLICATIONS 3,765 CITATIONS

SEE PROFILE

Educación en movimiento #22

Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación · Ciudad de México · Año 2, núm. 22 / octubre de 2023



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Aridjis.

Interculturalidad y currículo

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos a quien el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en su relación con el mundo.

PAULO FREIRE, *Pedagogía del oprimido*

Contenido

Reflexiones

Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana

— Pág. 4

Detrás de los números

Retos para la formación intercultural de docentes en México

— Pág. 11

Puerta abierta

Interculturalidad en la educación

— Pág. 14

SaberEs

Experiencias de docentes participantes en el diseño de los libros de texto gratuitos

— Pág. 23

Experiencias de educación intercultural

— Pág. 26

Mesa de trabajo

Un proyecto especial

— Pág. 30

Receso

Recomendaciones

— Pág. 34



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Quise iniciar con la cita que antecede porque trae a mi mente los años de mi práctica docente, cuando discutíamos las y los compañeros en torno a las políticas educativas que nos obligaban a implementar un currículo homogéneo, donde se nos instruía para enseñar igual todo a todos. En esas políticas se tenía claro el tipo de ser humano que se quería formar: que respondiera a las exigencias de la sociedad inmersa en un mundo globalizado.

Ha habido muchos docentes históricamente reconocidos por ser revolucionarios e innovadores en su hacer y enseñar en los espacios educativos donde han laborado; tal es el caso de quienes instrumentan las ahora reconocidas *prácticas educativas alternativas*, a través de las cuales maestras y maestros propician día con día aprendizajes, ocupan la escuela como el lugar formalizado para aprender, pero reconocen que aprendemos dentro y fuera de la escuela, con el docente y a pesar del docente. Son prácticas educativas que responden a la realidad de niñas, niños y jóvenes, porque dan cuenta de la diversidad de los espacios para desaprender y aprender.

En mi función de docente me cuestionaba: ¿cómo aprenden las y los niños?, ¿qué aprenden?, ¿con quién?, ¿en qué momento?, ¿en su casa, en la calle, en la escuela, con los amigos?, ¿por qué debe ser tan rígido, lineal, memorístico y fraccionado lo que aprenden en la escuela?, ¿por qué en la calle, al encontrarnos con los amigos y dialogar, nos vemos cara a cara y en la escuela estamos sentados uno detrás del otro, sin vernos, olvidando que el lenguaje no sólo es el sonido de nuestra voz?

Me alegraba ver a niñas y niños revelarse contra la acumulación de tareas, los horarios tan rígidos, asistir a la escuela con uniforme, ser forzados a hablar una misma lengua siendo que eran bilingües –hablantes de hñähñu, su lengua materna, y español–. No es fácil ser docente, justo y democrático; no es fácil considerar la diversidad y la inclusión, y menos si hemos tenido una formación en la que nos enseñaron a obedecer y silenciaron nuestra palabra.

Estamos frente a retos educativos que, si se resuelven, serán parte de la historia actual de la transformación social de nuestro país: oficializar y permitir que maestras y maestros tengan autonomía curricular, diseñen sus propias situaciones didácticas –considerando como siempre un plan nacional (programa sintético)– y, a partir de la realidad de sus estudiantes en la comunidad donde radican –esto es, teniendo en cuenta sus formas de ser, de vivir, de estar con los suyos y con los otros–, resignificar la realidad en la diversidad y la riqueza de conocimientos en la vida comunitaria.

Desde el espacio donde me encuentro reconozco la responsabilidad y profesionalismo de cada docente frente a grupo; les recuerdo que nuestra materia de trabajo son seres humanos en proceso de formación; les comparto que, a partir de la experiencia de conocer y trabajar con niños de lenguas y culturas diferentes –náhuatl, hñähñu y castellano–, de estar con ellos en escuelas de organización completa y conocer el trabajo de escuelas multigrado, confirmo que pese a las diferencias de edad, lenguaje, costumbres, tradiciones, cultura y formas de vida

Estamos frente a retos educativos que serán parte de la historia actual de la transformación social de nuestro país: oficializar y permitir que maestras y maestros tengan autonomía curricular, diseñen sus propias situaciones didácticas.

propias, todas y todos coinciden en su proceso de aprender, en algún momento se enojan, gritan, juegan, se ríen, lloran y sufren; ven y sienten la vida a partir de su forma de hablar y construir sus conocimientos inmersos en la filosofía de su propia vida.

No entiendo la idea de ver a los grupos indígenas como sociedades humanas diferentes. Aplaudo que uno de los ejes articuladores de la nueva propuesta curricular tenga que ver con la interculturalidad crítica, cuya intención es lograr una relación igualitaria entre diferentes culturas y grupos sociales.

A los actores –no simples aplicadores del currículo– les comparto que, a partir de la nueva propuesta pedagógica, la invitación convertida en reto es reconocer que cada espacio es un lugar para aprender; que aprendemos a partir de la relación dialógica con los otros, en la escuela, en la casa y como parte de la comunidad a la que pertenecemos; en fin, reconocer que el salón, la escuela y la comunidad son espacios para considerar la diversidad y práctica de la inclusión. Espero que no se sientan acosados con exigencias en el diseño y ejecución del currículo y la planeación, opacando con ello la diversidad como una posibilidad de transformar la educación. En nuestras diferencias, todos aprendemos de todos. —

Silvia Valle Tépatl

Comisionada presidenta de Mejoredu

Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana

JORGE TIRZO GÓMEZ¹

Universidad Pedagógica Nacional

En las últimas tres décadas, la discusión sobre el paradigma intercultural ha estado presente a escalas internacional, nacional y regional. De ser un elemento de especialistas en la cultura y la sociedad ha pasado a los debates de las y los educadores. A lo largo de estos años, se han discutido su naturaleza teórica, su pertinencia fáctica y sus implicaciones socioeducativas. En las líneas siguientes el autor sintetiza este vasto proceso.



Ilustración (modificada): Freepik.

¹ Open Researcher and Contributor ID (ORCID): <<https://orcid.org/0000-0002-1380-4046>>. <jtirzo@upn.mx>.

Interrogantes de inicio

A finales del siglo xx las movilizaciones poblacionales, los procesos de explotación del capital global, la discriminación y el racismo provocaron el surgimiento de movimientos sociales que buscaban mejores condiciones de vida, fuera en sus lugares de origen o en sus destinos de migración. Tales procesos originaron que, al mismo tiempo en que las personas se reunían en nuevos escenarios, se encontraran de frente con otras personas y grupos sociales parecidos en algunos aspectos, pero diferentes en otros.

En este panorama de problemas sin resolver y nuevas realidades educativas concurren la teoría curricular y la interculturalidad, para buscar caminos alternos en la construcción de un planteamiento que diera cuenta de las diferencias. Con el fin de adentrarnos en las posibilidades o dificultades de una propuesta educativa que tome como referente y promueva la diversidad cultural, sería prudente plantear una serie de interrogantes de inicio: ¿por qué es importante la diversidad cultural?, ¿qué es la interculturalidad?, ¿por qué es necesario trabajarla en la escuela?, ¿qué lugar ocupa en una propuesta educativa?, ¿es un contenido, un eje, un campo o un enfoque?, ¿tiene que ver con toda la sociedad o implica solamente a los grupos indígenas?, ¿cómo inter-culturizar el currículum?

¿Qué es la interculturalidad?, ¿por qué es necesario trabajarla en la escuela?, ¿qué lugar ocupa en una propuesta educativa?, ¿es un contenido, un eje, un campo o un enfoque?, ¿tiene que ver con toda la sociedad o implica solamente a los grupos indígenas?

Diversidad: el punto de partida

Para comprender el diálogo que podrían sostener el currículum y la interculturalidad tendríamos que argumentar el hecho de que sociedades, culturas e individuos somos diferentes. Tenemos que comprender que la sociedad es diversa, reconocer en qué consiste la diversidad, explorar los puntos de convergencia entre lo igual y lo diferente, y así valorar y entender la riqueza de ser distintos. Somos diferentes porque la diversidad es característica de la humanidad (UNESCO, 2001). Sin embargo, siempre ha existido la tentación de unificarnos en torno a algo y, con esto, hacernos iguales. En nuestro país los proyectos de unidad nacional son un ejemplo de esa búsqueda de la igualdad. El resultado ha sido que podemos ser iguales jurídicamente, pero somos diferentes en términos culturales.

La diversidad que heredamos en este siglo muestra esa ambivalencia que se hace presente cuando los grupos o movimientos sociales consideran que no son tratados con justicia y, en apego a derecho, buscan en su interior los puntos de confluencia cultural que los aglutina y los hace distintos. En este panorama, es necesario subrayar la presencia histórica de los grupos indígenas mexicanos, que siempre han estado ahí como expresiones culturales, pero a los que no se les ha permitido el ejercicio de sus derechos y de su estatus jurídico comunitario. El reto de sociedades modernas, como la mexicana, está no sólo en definir derechos y obligaciones de los sujetos involucrados, sino en formular un proyecto de nación conformado por todas esas diferencias.

Interculturalidad y currículum

Una posible reflexión se presenta al revisar la interculturalidad como perspectiva de edificar nuevas relaciones entre personas, grupos y el Estado nación, pero sin dejar de incluir las discusiones que ha generado. Por ejemplo, en el nivel teórico se han cuestionado sus implicaciones neoliberales y sus cercanías con el relativismo cultural; en términos políticos –espacio donde la interculturalidad se ha revestido de política oficial del Estado hacia las poblaciones indígenas– se debate también el que, para un sector de la sociedad, la interculturalidad es ámbito exclusivo de los pueblos indígenas. Pese a estos desacuerdos, parece que confiamos en la interculturalidad y en sus posibilidades de modificación de la realidad. Hasta ahora podemos decir que no es claro que trabajando la educación intercultural se fortalezca el carácter plural de la nación. Más bien, cabe pensar que se ha trabajado en pro de *la gestión de la diversidad*, en donde cabe toda clase de expresiones sociales, grupales e individuales, pero el carácter plural de la nación queda como una referencia de origen, no del presente.

La presencia de lo intercultural en el currículum de la educación puede tener diferentes causas e interpretaciones, desde quien la piensa y configura como *política de Estado* –pasajera y de naturaleza coyuntural– hasta posiciones estrictamente pedagógicas.

No es claro que trabajando la educación intercultural se fortalezca el carácter plural de la nación. Más bien, cabe pensar que se ha trabajado en pro de *la gestión de la diversidad*, en donde cabe toda clase de expresiones sociales, grupales e individuales.



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Ardijs.

Este ejercicio se complementa reflexionando sobre el currículum, noción adscrita al campo pedagógico que forma parte de un *corpus* teórico específico y –como cualquier saber especializado– presenta dominios técnicos, teóricos y metodológicos que lo hacen parecer un ámbito de especialistas, en algunos momentos ajeno incluso a los profesores y más cercano al *logos* pedagógico. La teoría curricular, el currículum y el diseño curricular se nos muestran como dominios y saberes propios de especialistas, y en algunos momentos parecen lejanos a las teorías y conocimientos sobre los grupos étnicos y sus culturas.

La lógica disciplinar ubica a la interculturalidad y al currículum en campos diferentes; sin embargo, si observamos con detenimiento podemos encontrar que éste tiene su base en la sociedad y su cultura. Es lícito definir el currículum como *una propuesta política que se articula en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado*, o bien *un proceso que se conforma a partir de prácticas sociales en el mundo de vida cotidiano* (De Alba, 1991; Díaz-Barriga, 2003). Glosando a estos autores, el currículum refiere al aspecto social y cultural de la educación en un momento histórico.

Con coincidencias y algunos conflictos, el paradigma intercultural y la teoría curricular se han encontrado en una realidad caracterizada por la diversidad y sus demandas educativas. En México, un esbozo de estos encuentros se dio años atrás con la llamada *educación indígena*; sin embargo, la crisis de ese modelo educativo nos pone sobre aviso de que es un encuentro complejo, pues sus resultados fueron escasos y la conjunción entre pedagogía y ciencias de la cultura no redituó en una propuesta que superara los problemas de ese tipo de educación.

Construir un currículum que tome en cuenta la interculturalidad no ha sido una tarea sencilla; a lo largo de los últimos años hemos observado una serie de intentos que no han logrado consolidar los planteamientos interculturales y expresarlos en los planes, programas y materiales educativos.

Temas y debates en torno al currículum y la interculturalidad

Las dificultades para consolidar una propuesta educativa culturalmente pertinente son de naturaleza diversa: van desde indefiniciones conceptuales, hasta conflictos de política social y disputas ideológicas. Tales cuestiones han propiciado que los ideales de la interculturalidad ocupen aspectos aislados en el currículum.

Los temas y debates que a continuación se presentan apuntan aspectos problemáticos que no agotan esa situación, si acaso apenas la enuncian; argumentarlos implicaría planteamientos más profundos para incidir en la comprensión de cada aspecto por separado y, posteriormente, conjuntarlos en un ejercicio de naturaleza comprensiva.

Con coincidencias y conflictos, el paradigma intercultural y la teoría curricular se han encontrado en una realidad caracterizada por la diversidad y sus demandas educativas. En México, un esbozo de estos encuentros se dio años atrás con la llamada *educación indígena*.

Interculturalidad vs. multiculturalidad. El punto de partida consiste en que la sociedad está conformada por diversos grupos que poseen diferentes idiosincrasias, ideologías e identidades culturales. A partir de ahí, la forma de entender la dinámica social se puede presentar con estos planteamientos fundamentales: o se reflexiona teóricamente a partir de la interculturalidad, o bajo la perspectiva multicultural. Aun cuando parecen sinónimos, no lo son. Su auge y desarrollo tiene que ver con una tradición teórica, un contexto social determinado y una voluntad política para alinearlas con las políticas públicas (Bertely, 2013). En ocasiones se plantean polémicas teóricas y se les enfrenta para argumentar la pertinencia de un paradigma sobre otro.

Existen argumentos que declaran la superioridad de una u otra, que una es política de Estado y la otra producto intelectual, o que una corresponde a países desarrollados y otra a países herederos del colonialismo. Dicha cuestión se alimenta de constructos provenientes de realidades diversas, como la Unión Europea y sus problemas migratorios con países africanos y del Medio Oriente; Norteamérica y la atracción económica que ejerce sobre países subdesarrollados del mismo continente o del mundo; y países latinoamericanos, como México, Bolivia o Perú, con presencia de numerosos grupos indígenas. Estas realidades diversas han generado planteamientos teóricos que se expresan en políticas públicas, las cuales han dibujado un amplio abanico de alternativas interculturales o multiculturales según la región de donde provengan.

La interculturalidad como política de Estado. La crítica más fuerte que ha enfrentado la interculturalidad consiste en que contiene, expresa o es producto de la ideología del Estado. Se plantea que, en consecuencia, no es posible su autonomía y desarrollo independiente, pues las instituciones y acciones de las políticas oficiales son generadas por el Estado, de ahí que no ofrezcan soluciones trascendentales sino, en el fondo, la preservación de la situación que siempre ha imperado. Es oportuno recordar la idea que sonó con fuerza en los últimos años del siglo xx a raíz del levantamiento armado zapatista en los Altos de Chiapas: “Los pueblos indígenas pedían autonomía y el Estado les dio educación intercultural”.

En las últimas tres décadas en México podemos observar el florecimiento de instituciones, direcciones, oficinas, escuelas, universidades, programas y acciones que llevan la palabra *intercultural*. Son instancias encargadas de promover, trabajar y desarrollar los planteamientos de ese paradigma. Si les llamamos *política de Estado*, concluiremos que efectivamente estamos ante un conjunto de políticas interculturales. Sin embargo, una de las funciones del Estado y de sus instituciones es construir y desarrollar políticas públicas. No imaginamos un Estado que no genere políticas; cuando ocurre, inmediatamente exigimos que las instituciones trabajen en el asunto, y que no lo hagan de manera aleatoria, coyuntural o contradictoria, esto es, que se construya una política que trate la situación y busque su superación. En esta lógica no hay alternativa: al Estado y sus instituciones les corresponde generar políticas públicas, en este caso, interculturales.

No es posible la autonomía de la interculturalidad, pues las instituciones y acciones de las políticas oficiales son generadas por el Estado, de ahí que no ofrezcan soluciones trascendentales sino, en el fondo, la preservación de la situación que siempre ha imperado.

Grupos indígenas vs. sociedad nacional. Es claro que los grupos indígenas forman parte de la sociedad nacional, pero también lo es que no toda la sociedad nacional forma un grupo étnico homogéneo. Una cosa es que la nación esté basada en los grupos originarios anteriores a la colonización, y otra, pensar que después de cinco siglos las cosas han cambiado tanto que, sin negar aquel origen, los puntos de acuerdo nacional han sufrido cambios importantes. En medio de este debate hallamos la presencia de las culturas y de los grupos sociales que día a día se hacen presentes. Las perspectivas de interculturalidad para todos e interculturalidad bilingüe para los pueblos indígenas han tenido sus complicaciones teóricas y fácticas. En el caso de la interculturalidad para grupos indígenas es necesaria una reflexión adicional: la educación en situaciones de bilingüismo o multilingüismo. Este reto educativo adquiere aristas muy complejas, no sólo por la reflexión de la problemática, la crítica a la castellanización o la alabanza a la enseñanza en la lengua madre, es necesario explorar el terreno pedagógico didáctico de la enseñanza bilingüe, plantear procesos metodológicos que partan de las habilidades y expectativas lingüísticas de pueblos y personas.

El currículum intercultural

A pesar de que en la educación básica actual se ubica a la perspectiva intercultural como un elemento fundamental, todavía se debate su lugar en el currículum, su relevancia social y sus ámbitos de acción. Parece que la pregunta acerca de cómo trabajarla en las aulas apenas comienza a plantearse con seriedad. Es necesario reconocer la relevancia de los postulados interculturales con el fin de establecer las relaciones, prioridades y acciones pedagógicas o didácticas para su trabajo y desarrollo. En nuestro panorama educativo ha existido una ausencia de definición que finalmente expresa falta de claridad de sus propósitos u objetivos educacionales. Curricularmente no es lo mismo si hablamos de un contenido o un enfoque. El primero tendría que ser tratado didácticamente para lograr el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando antecedentes, precedentes, contextos y sujetos. El segundo es un planteamiento transversal que se expresa a lo largo de grados o ciclos escolares.

Hoy en día podemos estar ante nuevos desafíos en lo que concierne a la interculturalidad y el currículum. En este punto se alcanzan a vislumbrar tres retos: primero, organizar un currículum nacional o uno para cada manifestación regional; segundo, construcción de didácticas específicas para la enseñanza en cada contexto cultural; y tercero, interculturalizar el currículum.

En este escenario es indispensable saber cuál es el lugar que ocupa la interculturalidad en el entramado curricular: ¿es un objetivo?, ¿un contenido?, ¿un eje?, ¿un enfoque?, ¿son actividades?, ¿la interculturalidad se aprende, se enseña, se construye? Tendríamos que considerar

En el caso de la interculturalidad para grupos indígenas es necesario explorar el terreno pedagógico didáctico de la enseñanza bilingüe, plantear procesos metodológicos que partan de las habilidades y expectativas lingüísticas de pueblos y personas.

Bibliografía

- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz Tepepa (coords.), *Área 12 multiculturalismo y educación* (41-79). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>>.
- Dietz, G. (2013). El enfoque intercultural en la educación superior mexicana. Reflexiones y propuestas conceptuales. En M. Casillas y L. Santini (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe* (297-313). Secretaría de Educación Pública.

que la aparición del ideal de *inclusión* agrega una nueva óptica. Hoy en día, parece que en términos curriculares es más importante ser incluyente que intercultural.

Ahora bien, ¿qué se entiende por interculturizar el currículum?, ¿es una idea generalizable para propuestas particulares o es aplicable a perspectivas nacionales? Para la educación básica tendríamos que tomar en cuenta que el currículum abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria; además del impacto nacional, cuestión que tiene que contener y expresar las especificidades estatales, regionales, locales y comunitarias. Según lo dicho, para interculturizar el currículum se tendrían que tomar en cuenta los conocimientos, las metodologías y los sujetos de la educación, además de su secuencia para expresarlo en planes y programas educativos (Dietz, 2013). Dicha propuesta tomaría en cuenta los conocimientos y saberes que niñas y niños deben aprender, las metodologías más adecuadas para enseñar y los procesos necesarios para apropiarse de determinado conocimiento. Todo ello de acuerdo con cierto nivel educativo e inmerso en un específico contexto comunitario.

La interculturalidad ha estado presente desde hace años en las propuestas curriculares oficiales, así como en el último Plan de Estudio como eje articulador (SEP, 2022). Tal vez no hemos encontrado el espacio curricular adecuado para que la sociedad mexicana sea mejor; lo cierto es que a lo largo de los últimos años la interculturalidad ha sido considerada un elemento infaltable en los planteamientos curriculares.

Explorar la interculturalidad nos coloca frente a las cambiantes realidades socioculturales; es preciso no pensar este paradigma como un fin en sí mismo, sino como parte integral de propuestas educativas que busca transformar las desigualdades de nuestro país. ■

SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <<https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>>.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001, 2 de noviembre). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. <[**Educación en movimiento**
Año 2, núm. 22 / octubre de 2023](https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural#:~:text=Nadie%20puede%20invocar%20la%20diversidad,ni%20para%20limitar%20su%20alcance.&text=Los%20derechos%20culturales%20son%20parte,son%20universales%2C%20indisociables%20e%20interdependientes>.</p></div><div data-bbox=)

Elaboró: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa



Ilustraciones (modificadas): Freepik / @Stories.

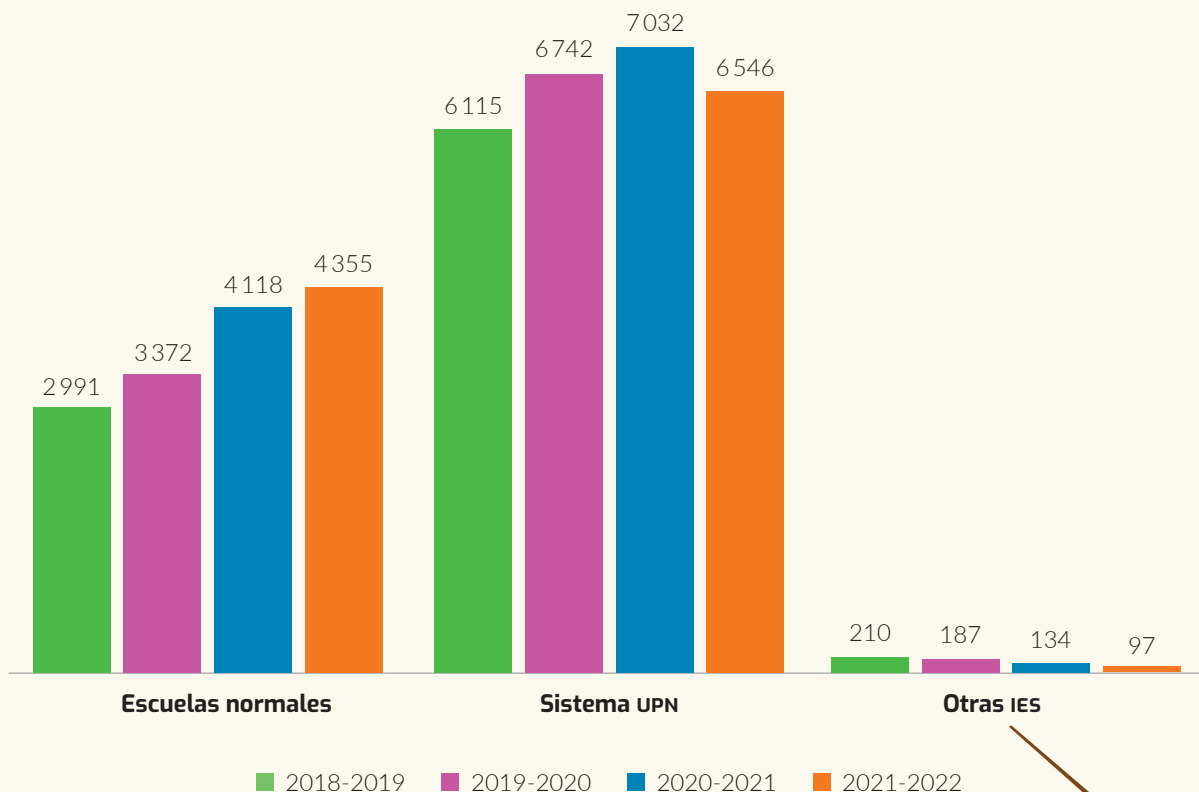
Retos para la formación intercultural de docentes en México

Hasta el ciclo escolar 2021-2022 la formación intercultural de docentes en nuestro país se reducía a quienes cursaban alguno de los diecisiete programas de licenciatura con enfoque intercultural bilingüe o para la atención del medio indígena. Éstos se ofrecían en instituciones de educación superior (IES), destacadamente en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual incluso en sus licenciaturas aseguraba la formación de docentes en servicio en contexto indígena para su regularización profesional.

Los datos muestran que:

- En estas carreras se matricularon **10998** estudiantes en el ciclo de referencia.
- Las unidades y subsedes de la UPN atendieron a **6546** estudiantes, 59.8% del total; y las escuelas normales a **4355** (39.6%).
- Aunque en las otras IES sólo se atendió a **97** estudiantes de los matriculados, de ellos **89** estaban cursando la única licenciatura dirigida a la formación de docentes de educación media superior intercultural, lo cual se aprecia como una iniciativa importante.

Estudiantes matriculados en las licenciaturas del campo de la formación docente para la atención de población indígena por tipo de IES (2018-2019 a 2021-2022)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2022).

Se espera que este panorama cambie pronto. Uno de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la *interculturalidad crítica*, que llama a reconocer, valorar y apreciar las formas de estar y relacionarse con el mundo –ser, pensar, vivir, sentir–; pone al centro la reflexión sobre las relaciones asimétricas o desiguales que se producen



a nuestro alrededor, donde una persona o un grupo de personas tiene poder sobre otras. La intención es transformar tales vínculos y sustituirlos con otros que sean igualitarios. Para ello:

- El 16 de agosto de 2022 se publicó el Acuerdo por el que se modifican **18** planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, los cuales se imparten en las escuelas normales. En ellos la interculturalidad crítica es un eje transversal importante.
- Iniciaron en el ciclo escolar 2022-2023.
- Se retoman los aspectos fundamentales de la reforma al artículo 3° constitucional de 2019, sus leyes secundarias y, principalmente, el modelo educativo de la NEM, para resignificar los servicios que se ofrecen a niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El reto para la formación inicial de docentes en México es que los principios de la NEM permeen la formación de **178 813** estudiantes del campo de formación docente, actualmente atendidos en las IES del país.

- De ellos, **124 742** que asisten a las escuelas normales podrán aprovechar el impulso dado por la reforma de planes y programas de estudios.

Es importante conocer el posicionamiento del sistema de la UPN y las otras IES –entre ellas varias autónomas– ante los ejes articuladores del nuevo currículo en educación básica, dado que atienden en el campo de la formación docente a:

• **9 982**
estudiantes en el
sistema de la UPN;

• **44 089**
estudiantes en
el conjunto de las
otras IES;

• sin contar a los
196 499 estudiantes del
campo de Ciencias de la
Educación y Pedagogía que
se encontraban
matriculados en el ciclo
escolar 2021-2022. —





Fotografía: Freepik.com.

Interculturalidad en la educación

GUNTHER DIETZ

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

La Nueva Escuela Mexicana, propuesta como una reforma pedagógica, no sólo plantea nuevas formas de entender el plan de estudios, el currículum, los programas e incluso los libros de texto, sino que genera un andamiaje conceptual novedoso, pero difícil de apropiar e internalizar. Por eso, a continuación se expone una visión de lo que la interculturalidad representa desde la investigación educativa y cómo éste y otros conceptos se pueden aplicar tanto en la formación como en la práctica docentes.

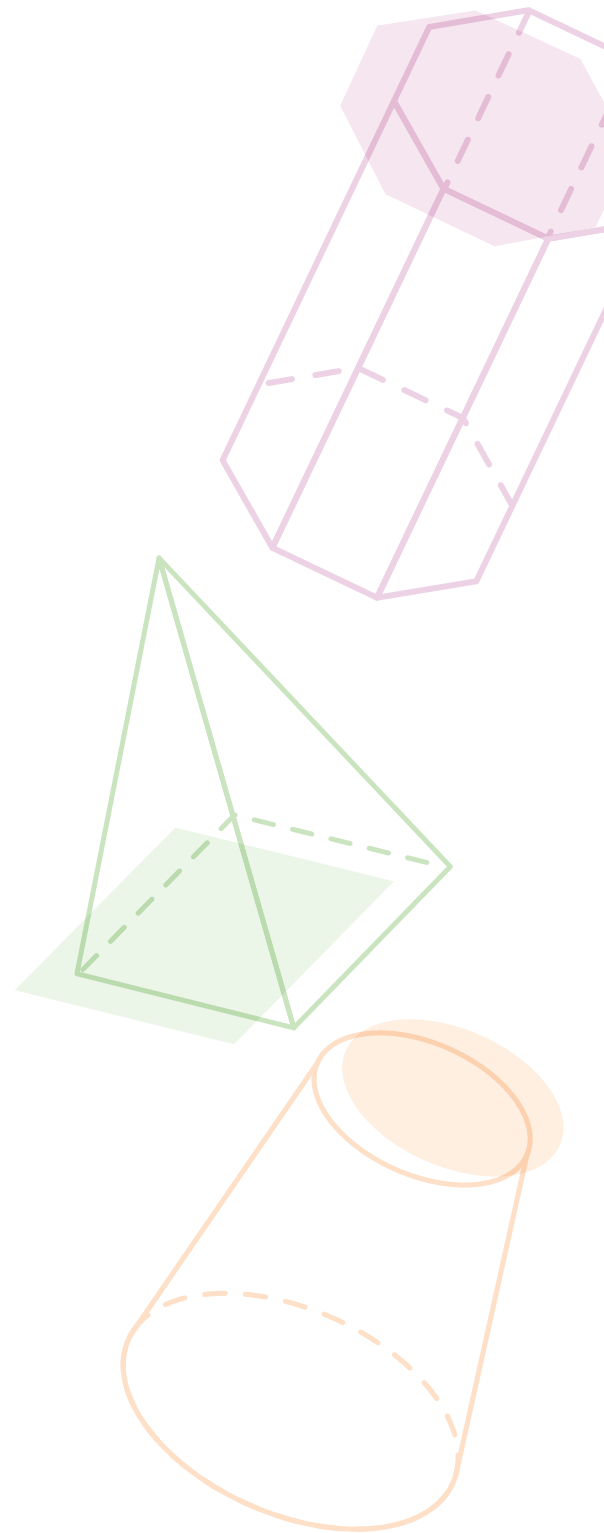
Antes de adentrarme en la *interculturalidad crítica*, abordaré otros términos que, junto con éste, conforman una red conceptual que forma parte de un giro político pedagógico muy importante. Retomando las aportaciones de Paulo Freire y de la tradición latinoamericana de educación popular, considero que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se propone desplazar la mirada desde modelos educativos eurocentrados –que nos habían impuesto a lo largo de varias reformas educativas, las cuales mimetizaron de forma acrítica las propuestas provenientes del norte global– hacia modelos que parten de las realidades del sur global. Se trata de realidades marcadas por los procesos coloniales que racializaron colectivos, jerarquizaron saberes, eliminaron lenguas y, por encima de persistentes diferencias, impusieron una supuesta igualdad de oportunidades, un discurso meritocrático que simulaba que niñas, niños y jóvenes de nuestros países gozaban de acceso igualitario a la educación pública.

Colonialidad y decolonialidad

Frente a estas simulaciones, el giro político pedagógico que vivimos hoy parte del reconocimiento de que históricamente nuestras sociedades latinoamericanas son las más desiguales del mundo, producto de la confluencia de asimetrías creadas por colonialismo, racismo, patriarcado, sexismo y capitalismo. Los conceptos antónimos de *colonialidad* y *decolonialidad* expresan estas continuidades que persisten desde la época poscolonial y republicana hasta la actualidad. La colonialidad es una forma de pensar lo propio y lo ajeno en términos dicotómicos y jerárquicos, donde la pigmentación más clara u oscura de la piel, la identificación con un género u otro, hablar una lengua materna que se origina en Mesoamérica frente a otra que proviene del imperio colonial español, así como la posición socioeconómica de cada persona y grupo, y su lugar de residencia (rural, periurbano o urbano), acaban predeterminando la posición de cada quien en la sociedad mexicana (Quijano, 2005).

Ecología de saberes

Para revertir esta larga tradición de más de quinientos años de colonialidad, la decolonialidad plantea concientizarnos acerca de estas desigualdades de larga duración y superarlas al interior de nuestras instituciones educativas mediante un procedimiento que De Sousa (2006) llama *ecología de saberes*. Ésta, como una aproximación holística y abarcadora, no está dirigido contra Occidente ni contra el conocimiento científico eurocentrado, sino que inserta la monocultura que domina hasta la fecha los saberes escolares e incluye, a la vez, esos otros conocimientos: los saberes excluidos, silenciados, invisibilizados o exterminados por una falsa idea de homogeneidad que es equiparada con



lo moderno, mientras que lo monolingüe y monocultural se relaciona con el progreso.

Comunidad

Aplicar esta mirada holística al trabajo docente implica complementar continuamente los saberes *librescos* de origen académico y occidental con los saberes y saberes haceres que existen a escala local (Mateos, 2020). De ahí la importancia de otro concepto clave: la noción de *comunidad*. Esta idea ha sido tergiversada y se sigue caricaturizando como si lo comunitario fuera sinónimo de tradición o atraso. Sin embargo, las comunidades no existen sólo en el ámbito rural o en regiones de fuerte raigambre mesoamericana, no son reducibles a *lo indígena*, como a menudo se pretende. No, los seres humanos vivimos, criamos, estudiamos, trabajamos, festejamos y morimos en el seno de comunidades (Dietz, 2013).

En este sentido, con la recuperación de la comunidad, la NEM aspira a dejar de simular que toda persona docente o discente es un individuo aislado, pues los procesos de aprendizaje ocurren de forma colectiva, pero la mirada colonizadora impuesta desde fuera –en este caso por la hegemonía psicométrica– pretende medirlas y evaluarlas individualizando y cuantificando los supuestos *avances de aprendizaje*. Frente a ello, la comunidad se concibe como lo que siempre ha sido: el necesario complemento de la unidad familiar en tanto que núcleo de reproducción y cuidado de la vida, así como marco de crianza, socialización, enculturación y ciudadanización *desde abajo*.

Con la recuperación de la comunidad, la NEM aspira a dejar de simular que toda persona docente o discente es un individuo aislado, pues los procesos de aprendizaje ocurren de forma colectiva.

Más allá de la homogeneidad

La comunidad nos lleva a otro concepto importante para la transformación de las estructuras desiguales mencionadas: la *diversidad*, entendida no como algo distinto a mí, sino como lo que nos define en tanto que humanidad, la heterogeneidad al interior de nuestra especie que nos hace seres humanos. Estamos recién superando doscientos años de homogeneización forzada, justificada por una ficticia ecuación de nación = homogeneidad = modernidad = progreso. Esta falsa idea ha generado y perpetuado grandes injusticias sociales, cognitivas y epistémicas. Por ejemplo, al elegir un tipo de sujeto como *ideal* de la nación

–el criollo primero y luego el mestizo– toda persona y comunidad que se alejaba de este supuesto ideal en su fenotipo, lengua, cultura o formas de organización de la vida era convertida en *enemiga*.

Heterogeneidad como diversidad de diversidades

Frente a esta ficticia homogeneidad, el concepto de diversidad significa reconocernos como personas, familias, comunidades, regiones, pueblos y ciudades internamente distintas, siempre heterogéneas, pues tanto la pigmentación de la piel, la lengua originaria, la cultura y la cosmovisión de origen mesoamericano, como el origen (rural o urbano), la clase social, el barrio, la vecindad, el género, la identidad sexual, las capacidades y las edades constituyen fuente de diversidades. Por eso, prefiero concebirla como una *diversidad de diversidades* (Dietz, 2012).

Para aprovechar esta heterogeneidad que nos define como especie hay que descolonizarnos, tanto de las jerarquizaciones colonialistas y racistas, como de las homogeneizaciones nacionalistas. Por ejemplo, la falsa idea de que es *normal* hablar una sola lengua se ha convertido en una especie de *habitus* monolingüe, prejuicio que se contradice a diario con la diversidad lingüística mexicana. Gracias a las investigaciones psicolingüísticas sobre nuestra *proficiencia subyacente común*, al adquirir varias lenguas (Hamel *et al.*, 2004) podemos saber que el ser humano siempre ha sido plurilingüe, salvo en momentos de la historia en que se nos ha hecho creer que en una mente sólo cabe una lengua.

La falsa idea de que es normal hablar una sola lengua se ha convertido en una especie de *habitus* monolingüe, prejuicio que se contradice a diario con la diversidad lingüística mexicana.

Aun así, en la mayoría de las escuelas –desde educación inicial hasta posgrado universitario– se usa una sola lengua para generar, transmitir e intercambiar conocimientos; práctica discriminatoria para hablantes de otras lenguas nacionales que, además, empobrece los procesos de aprendizaje. En este sentido, el *habitus* monolingüe producto de la educación homogeneizadora sigue *mutilándonos* –como comunidades escolares y sociedad en general– de otros saberes, de otras formas de aprehender el mundo desde cosmovisiones no limitadas a las lenguas y coordenadas eurocéntricas.

Interseccionalidad e interculturalidad

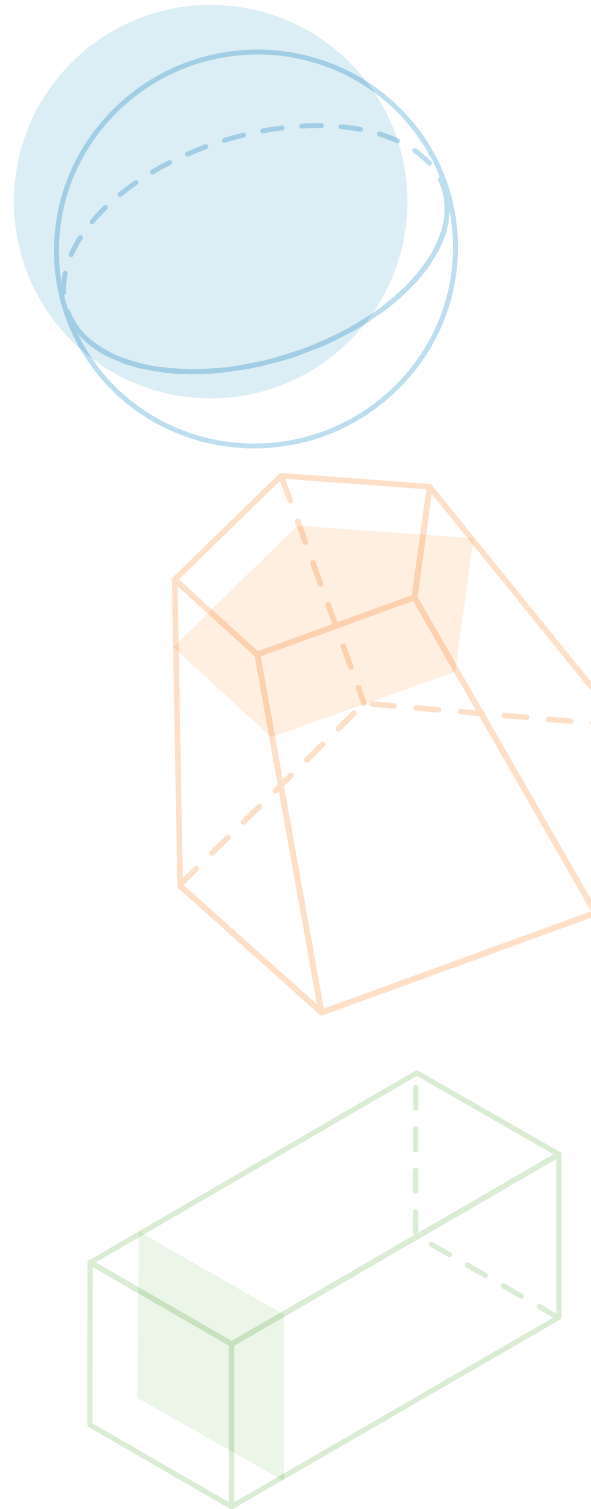
Para superar este tipo de *habitus* monolingüe monocultural es importante no reducir a las personas a una lengua, cultura e identidad, pues van de la mano con otras. Por ello, es necesario enfocar nuestra mirada en las intersecciones entre las distintas fuentes de identidad, para visibilizar posibles discriminaciones o privilegios. Cabe señalar que la interseccionalidad es una...

herramienta analítica y metodológica que permite observar la importancia de considerar el lugar, el contexto, la imbricación de desigualdades y opresiones que convergen en la constitución identitaria de las personas en su específica diversidad de diversidades y las implicaciones que esto tiene en la manifestación de las violencias de género, del racismo y de otras formas de discriminación y exclusión. Contempla la interacción de factores sociales, económicos, culturales y simbólicos en cada contexto, para abordar desde una mirada compleja las condiciones de violencia, subordinación, opresión, discriminación y exclusión social e institucional en que las personas se encuentran (Budar *et al.*, 2022: 147-148).

Esta mirada interseccional busca desplegar la riqueza de la diversidad de diversidades, pero, a la vez, nos obliga a observar cuándo una o varias fuentes de ésta son usadas para mantener desigualdades y ejercer discriminación u opresión –racista, sexista, clasista o capacitista–. Esto nos lleva al concepto clave de *interculturalidad*, la cual no debe ser malinterpretada de manera simplista como una mera actitud ante la otra o el otro, a veces reducida a tolerancia, a una superficial celebración de determinados elementos culturales, a menudo descontextualizados, cosificados o folklorizados. No, en el marco de la NEM, propongo que la interculturalidad sea entendida de forma más compleja y holística:

El enfoque intercultural promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; [al tiempo que] fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad [...] teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el Estado y con la sociedad en su conjunto (Budar *et al.*, 2022: 147).

Para aplicar este enfoque, la interculturalidad debe concebirse de dos formas necesariamente complementarias, dos caras de una misma medalla: por una parte, como una herramienta de diagnóstico pedagógico y, por otra, una guía de transformación políticopedagógica.



Interculturalidad como diagnóstico pedagógico

Como herramienta diagnóstica, la interculturalidad analiza las relaciones entre diversos grupos humanos que componen una determinada sociedad, comunidad o institución educativa. Estos grupos son definidos en términos culturales, pero también diferenciados por etnicidad, lengua, nacionalidad o religión.

A diferencia del concepto de multiculturalidad –que resalta y visibiliza la composición internamente diversa de toda sociedad contemporánea–, la interculturalidad hace énfasis no únicamente en la composición de la sociedad, sino en el tipo de relaciones que se establecen entre los grupos que la componen y sus respectivos miembros. Así, la interculturalidad analiza procesos de relaciones asimétricas y simétricas; de visibilización e invisibilización; de estigmatización y discriminación. Cuando se habla en este sentido de mayorías o minorías culturales, étnicas o lingüísticas, no se trata de diferencias cuantitativas o demográficas, sino de diferencias de poder –la facultad de definir quién es incluido y quién excluido por las instituciones que conforman la sociedad–. Se procura distinguir en cada caso entre situaciones de desigualdad (asimetrías verticales) y de diversidad (pautas de interacción, a menudo híbridas, entre grupos diversificados).

La interculturalidad posibilita comprender en cada institución, modelo o subsistema quiénes definen contenidos y formas educativas como legítimas frente a los que determinan cuáles saberes son excluidos.

En el ámbito escolar, esta noción de interculturalidad posibilita comprender en cada institución, modelo o subsistema quiénes definen contenidos y formas educativas como legítimas o ilegítimas frente a los que determinan cuáles saberes son incluidos o excluidos. Así analizamos qué grupos culturales, étnicos o lingüísticos son privilegiados tanto en la composición estudiantil como en la integración del cuerpo docente; cuáles contenidos culturales son incorporados en el currículo oficial, los planes de estudio y los programas analíticos desarrollados por la comunidad docente; qué actores o saberes son excluidos, subalternizados o silenciados; cuáles lenguas y cosmovisiones son tomadas en cuenta o no para la transmisión de conocimientos; qué pautas culturales –comunitarias o burocráticas, rurales o urbano céntricas– son *normalizadas* al interior de la escuela, etcétera.

En este sentido Walsh (2003) recurre al término *interculturalidad crítica* para diagnosticar la composición de la comunidad escolar en cuanto a sus interrelaciones (verticales u horizontales) y prácticas (excluyentes

o incluyentes), a fin de que el docente sea autocrítico respecto de las desigualdades, racializaciones, colonialidades y estructuras patriarcales y capitalistas que siguen mermando posibilidades áulicas y extra áulicas de diálogo horizontal entre diferentes saberes.

Interculturalidad como guía de transformación político pedagógica

Pasemos a la segunda cara de la medalla: la interculturalidad como guía de transformación político pedagógica, no sin antes señalar que al diagnosticar diversidades y desigualdades, nuestro objetivo docente tiene que ser contribuir a la transformación paulatina, pero sustantiva, de estos regímenes coloniales, patriarcales y clasistas persistentes.

Por tanto, como complemento de la interculturalidad crítica, hablamos de una *interculturalidad* transformadora cuando proponemos, impulsamos o acompañamos medidas concretas con el fin de transformar las sociedades contemporáneas para volverlas más conscientes de sus diversidades internas e incluyentes y simétricas en relación con las llamadas *minorías* que las componen. Mientras que el multiculturalismo –de origen anglosajón– opta sobre todo por medidas de acción afirmativa, discriminación positiva y cuotas fijas demográficamente definidas, la interculturalidad transformadora –de origen latinoamericano– enfatiza la necesidad de generar puentes, intercambios y reciprocidades entre los grupos históricamente privilegiados de nuestras sociedades y los colectivos históricamente excluidos o discriminados.

La interculturalidad transformadora visibiliza desigualdades en el acceso, equidad y desarrollo de todo educando, para transitar a contenidos curriculares y métodos de enseñanza aprendizaje plurales, dialógicos y horizontales.

En el ámbito escolar, la interculturalidad transformadora hace hincapié en una necesaria visibilización de desigualdades históricamente construidas que impiden el acceso, la equidad y el pleno desarrollo de las capacidades de todo educando, para de ahí transitar a formas de organización escolar, contenidos curriculares y métodos de enseñanza aprendizaje más diversos, plurales, dialógicos y horizontales, que no excluyan, silencien o subrepresenten a determinadas comunidades o culturas. Bajo este enfoque proponemos –partiendo de los programas analíticos y de nuestras planeaciones didácticas, así como de prácticas áulicas y sus correspondientes procesos comunicativos– revertir procesos de exclusión y discriminación en el acceso a la escolaridad,

así como en la permanencia de grupos diversos e históricamente subrepresentados. A la vez, diseñamos medidas de diversificación curricular y metodológica que instituyan *diálogos de saberes* diversos al interior de nuestras prácticas educativas, buscando en cada ámbito de aprendizaje el vínculo con saberes no libresco, con saberes y saberes hacer contextuales y comunitarios.

Conclusiones

Por la importancia central que adquieren los diálogos de saberes con los entornos vivenciales de nuestros educandos no debemos fragmentar los conocimientos en asignaturas delimitadas, pues esto nos vuelve incapaces de generar soluciones integradas y complejas a los problemas y desafíos civilizatorios del presente. En cambio, a través de proyectos integradores y problematizadores de la realidad circundante, los estudiantes aprenden enlazando saberes académicos y comunitarios, conocimientos transmitidos textual, verbal, visual y táctilmente a través de diversas lenguas escritas, orales o señadas. Así, de acuerdo con Bertely (2011), obtenemos un interaprendizaje con el que entretejemos saberes de diferentes orígenes en función de los temas y problemas localmente relevantes para el estudiantado en cuestión.

Nos vamos transformando como docentes: desaprendemos los sesgos *todológicos*, memoristas y enciclopedistas de nuestros métodos monológicos, para reaprender como docentes mediadores, dialogantes y traductores, entre saberes, lenguas y comunidades.

Por eso, en su necesaria combinación complementaria, la interculturalidad crítica y transformadora deja de transmitir de forma unidireccional y descontextualizada conocimientos escolares, para entretejerlos continuamente con otros saberes. En este proceso que denomino *giro inductivo*, porque reinventa la docencia desde abajo hacia arriba –y no al revés, como se acostumbraba en la escuela deductiva y eurocentrada–, también nos vamos transformando como docentes: desaprendemos los sesgos *todológicos*, memoristas y enciclopedistas de nuestros métodos docentes monológicos, para reaprender como docentes mediadores, dialogantes y traductores, entre saberes, lenguas y comunidades.

En este sentido, la interculturalidad es un arma decisiva tanto en el desenmascaramiento y la crítica de desigualdades y asimetrías, como en la transformación y democratización institucional, que convierte a nuestras escuelas en redes de aprendizaje más dialógicas, arraigadas

y contextualizadas. La escuela por sí misma no puede transformar a la sociedad, tampoco eliminar las desigualdades históricamente heredadas, pero, junto con otras comunidades, la escolar puede abrir un espacio desde el cual diferentes generaciones convivan e interaprendan de forma dialógica, horizontal y pacífica, ensayando pautas de interacción alternativas y transformadoras que ojalá pronto se repliquen en entornos extraescolares. —

Referencias

- Bertely, M. (coordinadora) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Pedagógica Nacional.
- Budar, L., Meseguer, S., Ceballos, D., Mateos, L. y Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa* v(10): 141-160. <<http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/download/198/115>>.
- De Sousa, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (13-41). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia (coords.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (177-199). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamel, R., Brumm, M. y Carrillo, A. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20): 83-107.
- Mateos, L. (2020). Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. En G. Dietz, L. Mateos y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados* (173-200). Universidad Veracruzana. <<https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/FC310/1538/1719-1>>.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W. Mignolo y Á. García (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (21-70). Ediciones del Signo.

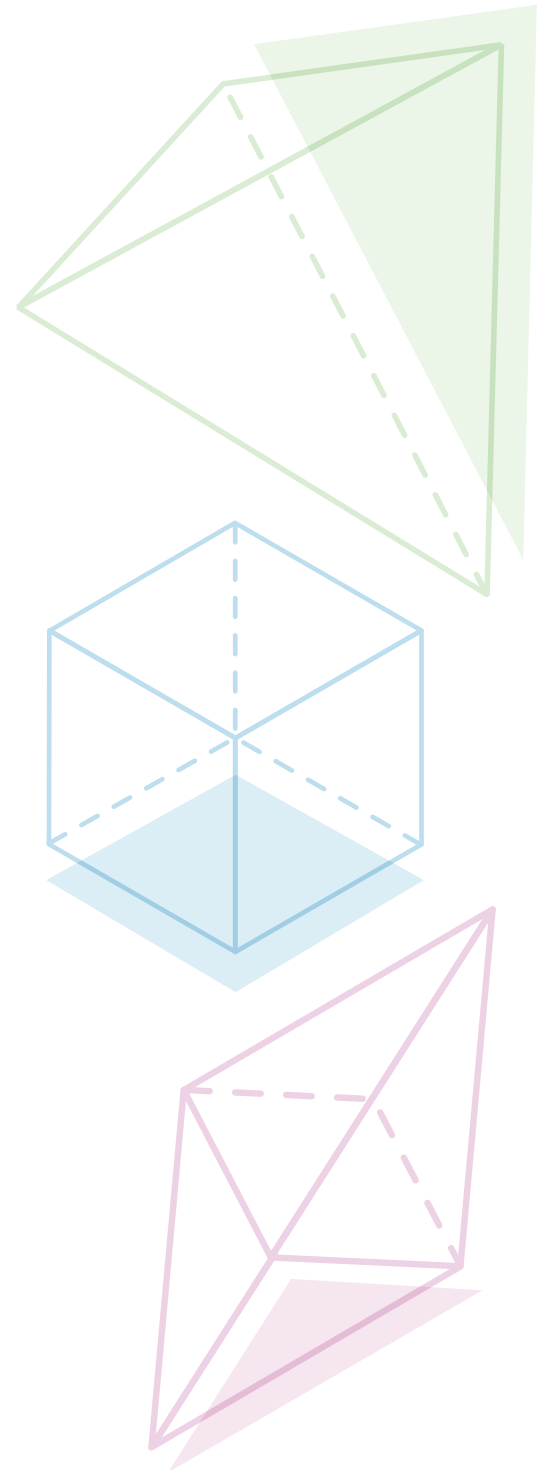




Foto: cortesía de Carlos Alberto García Mendieta.

Experiencias de docentes participantes en el diseño de los libros de texto gratuitos

(segunda parte, primera parte en el [número 21](#) de *Educación en movimiento*)

Docentes experimentados en educación contextualizada y multigrado comparten su experiencia al diseñar proyectos para los nuevos libros de texto gratuitos de estudiantes de educación básica.

¿Qué nos cuenta el otro?

Carlos Alberto García Mendieta

Docente frente a grupo de la Escuela Primaria “Justo Sierra”,
municipio de Santiago de Anaya, Hidalgo

El trabajo por proyectos de los libros de texto gratuitos está diseñado para que niñas y niños aprendan mediante la experiencia práctica y la reflexión, y para que el aprendizaje se vincule con la vida real, y se desarrollen habilidades de pensamiento y toma de decisiones.

En este sentido, mi proyecto, ¿Qué nos cuenta el otro?, del campo formativo Lenguajes, responde a necesidades sociales y políticas de la comunidad, en vinculación con el plan y programas de estudio. Esto porque su propósito es proporcionar una alternativa para combatir el desconocimiento de medios para acceder a información y opiniones sobre algún problema colectivo y sus posibles alternativas de solución.

Mi colaboración significó que los docentes fuéramos tomados en cuenta para reflejar en estos proyectos la experiencia del trabajo cotidiano. Por tanto, hay una lectura de la realidad distinta y contextualizada, y ahora el reto es construir otra escuela, que coloque al centro a las comunidades escolares, desde el respeto, el reconocimiento del otro, la empatía, la colaboración y el diálogo. Es momento de reconocer y valorar las experiencias, los saberes y las prácticas culturales construidas por las comunidades escolares; estoy seguro que es posible pensar en otra educación.



Foto: cortesía de Arely Hernández Mendoza.

Ha nu ya mfädi ne ya 'befi xa thoki ha ra ngunsadi ndunthi

Mtra. Arely Hernández Mendoza
Docente de educación indígena, Hidalgo

*Ra xahnäte udi yohñäki ra muui hñunthe, di gehni ra ngunsadi yohñäki sehe
"Benito Juárez" di gehni ra t'uhnini Dezha, Ntsotk'ani, mä ga zote hñäto
jeya ha nuna ngunsadi ne di tsitsi n'ate ne rato jeya di mpefi, nehe di hutsi*

ge habu di pädi ya nt'utuate ha dänga ngunsadi Universidad Pedagógica Nacional, Hñunthe; da nxadi ra mudi ga xahnäte yonsadi nt'udi yohñäki thoki '90, nepu da pädi män'a yopa pädi ra nt'udi thoki däsadi, ha nubye di ne ga hoki ra däsadi nt'ani ne ra mfaste ntutuate, di 'bedi ga hanga ra hem'i ngeä ja thandi mä nt'ofu h'em'i ra thuhu "Ra nt'ot'a 'bedi mfädi ha ra ngunsadi yohñäki ra n'añ'o".

Ko nu ya m'ui di hutsi, nuga da mfaste habu bi thoki nu ya r'ay'o mfist'ofu nt'unitho ha goho nt'udi, ha geä ra mfist'ofu gatho ya mfeni 'befi ra thuhu "xa tsogi thandi ya mudi hñäki mä yabu", pa xa thogi njabu xa thutsi ya nsuki, nxadi, hñja, thoki xähño ne thandi hñja ra nthok'befi. Njabu thoki ya nt'udi habu thandi da mudi nu ya thogi ngu gatho ya hñäki ha gatho M'onda, pa njabu da thandi xähño hanja ra xihmai gatho ya hnini mä yabu nxotho M'onda habu da thandi ha ya nt'utuate ne da feni hñja ja ya ntsom'ui xa zogi hinga mahyegi ya m'ui ne mära hinxä bädi ngu di ñ'ehe ya hmuntsa hnini yabu. Hänge njabu thandi da thoki "nsadi" ode habu ndunthi hinxä thandi ha ya danga thoka nt'udi xa thogi; njabu, ya thogi ha ra ngunsadi hmuntsi, 'bui ne tsoho ndunthi ya hmuntsi di nxadi gatho ha ra ngunsadi.

Da thandi ne da t'ode ya mfeni gatho ya xahäte hñja xa thoki gatho ya mfist'ofu, xa hoki ne xa thandi ge fädi te mähyoni nehe feni hñja da mfaste ngeä gi pädi ngu ri uenda, nugi di beni ngu mi handi nda Jaime Torres Bodet, "habu di handi ya nxutsi ne ya metsi ko ra mfist'ofu nt'unitho ha ra y'e di beni ge n'a tui mä uenda di y'o ko ngea".



Foto: cortesía de Arely Hernández Mendoza.

Desde la experiencia y el conocimiento construido en el aula multigrado

Soy docente de educación indígena en el estado de Hidalgo, en la escuela primaria indígena unitaria "Benito Juárez", ubicada en Dezha, Ixmiquilpan. Estoy a punto de cumplir ocho años en esta escuela y cuento

con veintiséis de servicio docente. Mi formación profesional la hice en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo: Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena plan 90, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, y Doctorado en Investigación e Intervención Educativa, del que no estoy titulada porque aún está en revisión del último lector mi tesis *La inequidad educativa en una escuela primaria indígena multigrado*.

Participé en la elaboración de los libros de texto gratuitos (LTG) de cuarto grado, específicamente en el proyecto escolar del apartado “El uso negado de las lenguas originarias”, en los procesos de selección, formación, seguimiento, diseño creativo y revisión del proyecto. Desarrollé un contenido que partiera de un problema social, como la diversidad lingüística en el país, para visibilizar las cosmovisiones de los pueblos originarios de México con el propósito de hacer conciencia sobre las desigualdades que han provocado la inequidad y la exclusión de la población de comunidades originarias. Dicho escenario de actuación escolar obedece a un sector que había sido invisibilizado en modelos curriculares anteriores, el aula multigrado, en la que confluyen y se involucran varios grados que comparten el plantel.

Dar voz y toma de decisiones a maestras y maestros en el diseño de los LTG ha permitido identificarnos como innovadores, y sentirlos nuestros; en este sentido, coincido con las momerías de Jaime Torres Bodet, porque *cuando veo a niñas y niños con su libro de texto gratuito bajo el brazo siento que algo mío va caminando con él*.

Educación intercultural

El currículo de educación básica prioriza su sentido intercultural y humanista; por lo tanto, el enfoque de los libros de texto gratuitos parte de prácticas reales que se desarrollan en contextos como los que a continuación conoceremos.

Afroeducación: haciendo posible lo imposible

.....
Gabriela Bailón Solano

Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad
Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

La percepción de la educación de los afromexicanos depende de quién y cómo la narre. En mi caso, como pertenezco a este grupo, el de las costas de Guerrero y Oaxaca, la experiencia que comparto no se limita a la práctica docente, sino que se extiende a la vida en comunidad.

En este tipo de educación es frecuente que los profesores enseñen opciones de autoempleo; por ejemplo, en clase de informática estudiantes de secundaria aprendieron a desarmar y limpiar computadoras debido a que no había manera de encender los equipos, pues la comunidad funcionaba con candiles; hoy es el oficio con el que por lo menos cinco exalumnos obtienen ingresos. En 2017 –por falta de laboratorios de química–, se mostró el proceso de fermentación a alumnos menores de quince años que así aprendieron a curar mezcal y formaron un grupo que aún se dedica a venderlo.

En la mayoría de las clases aprovechan los recursos de la comunidad para obtener ingresos a temprana edad y evitar la deserción por factores económicos; por ejemplo, utilizan el tamarindo para hacer pulpas y con el coco preparan cremas o aceites. La escuela facilita las ventas y, por supuesto, la o el docente es pieza clave, pues por las tardes se reúnen en alguna casa para estas labores sin que reciba remuneración extra; además, alienta a sus estudiantes a ser productivos.

Algunas escuelas no tienen cooperativas y, durante el receso, es usual ver que las familias lleven a la escuela comida calientita (pescado con arroz, iguana, armadillo) y aguas frescas; en algunos casos, los ingredientes son recién cortados o capturados. La dieta casera ha disminuido el ausentismo escolar a causa de enfermedades.

Es común que en este tipo de prácticas formativas aparezcan juegos de palabras altisonantes, groserías y frases en doble sentido. Esto es un distintivo costeño casi imposible de evitar, por lo tanto, los docentes de comunidades afro no nos enganchamos al escuchar una grosería, pues desarrollamos la habilidad para identificar si el alumno está manifestando parte de su cultura o agrediendo verbalmente.

La escuela se sumerge en la cultura y en la comunidad de la que forma parte. Esto hace posible lo imposible: ¡aprender entre carencias! Los contenidos curriculares traspasan los muros y los conocimientos se vuelven tangibles; niños, niñas y adolescentes salen de la escuela para ampliar sus conocimientos con ayuda de habitantes expertos en el tema; por ejemplo, no existen medios para ver videos de oficios y profesiones, pero sí la disposición de hacer pan con el panadero.

Pozo de agua que cubre las necesidades en una afrosecundaria.



Foto: cortesía de Gabriela Bailón Solano.



Foto: cortesía de Ervin Lai Méndez Ortiz.

Traspasan muros: camino a la panadería.



Fotos: cortesía de Gabriela Ballón Solano.

Rescate cultural dancístico por alumnos de preescolar, primaria y secundaria en la cancha de su comunidad.

Una educación desde los (pueblos) tzeltales de Chiapas

Reyna Isabel Santiz Gómez
Docente indígena, Chiapas

En los últimos años se ha planteado que docentes de educación indígena aborden el trabajo con la lengua originaria como objeto de estudio, promoviendo que las y los alumnos reflexionen sobre sus usos en diversos contextos, para que fortalezcan su presencia en las interacciones cotidianas de la escuela. Con esta concepción se espera que desarrollen el lenguaje oral y escrito en español y en su lengua originaria, pues la utilización de esta última dentro y fuera del aula escolar es un derecho de los pueblos indígenas.

No obstante, pese al reconocimiento de la educación bilingüe en las escuelas de educación preescolar y primaria indígenas, la castellanización no ha desaparecido por completo de la práctica docente. En parte porque romper con esa ideología implicaría un proceso de descolonización y revertir concepciones instaladas en un sistema educativo pensado para sujetos monolingües en español.

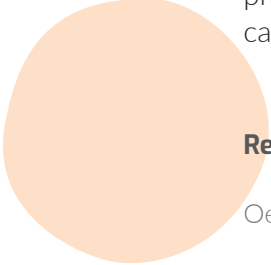
En el caso particular de los tzeltales o, como nos autonombramos, *bats'il winiketik* (verdaderos hombres), la formación gira en torno a la familia y la comunidad. “La educación tzeltal se entiende como el proceso de formación en el cual se procura conformar (hacer hombre) al ser humano dentro de su propio contexto social y de su propio sistema de vida” (Sánchez, 1998: 149); por tanto, el acto de educar es el proceso en el cual un niño, niña, joven o adulto convive con el otro. Tal educación “está totalmente conectada con la producción de la persona, o, para ser más fiel a la manera local de hablar, con la creación y cuidados de la gente” (Oenning da Silva, 2015: 21).

Es así como los niños tzeltales son educados para dominar el trabajo –por ejemplo, el de la siembra del maíz–, amar y respetar a la madre tierra, al semejante. El *lekil k'uxlejal* (buen vivir) entra en acción a través de la solidaridad familiar, el derecho a la libre toma de decisiones, la valoración de los *at'eletik* (saberes y el trabajo) comunitarios, y el *ch'abajel* (reparar un daño causado), que se realizan por usos y costumbres.

El hecho de que las y los docentes reconozcan que el alumnado posee conocimientos que se pueden integrar en las actividades educativas dará paso a que el aprendizaje sea contextualizado. Simultáneamente, contribuirá a que el estudiante indígena no esté en desventaja frente a quienes no lo son y pueda consolidar su identidad.

En este contexto, las prácticas interculturales permiten reconocer la diversidad de pensamiento, de las maneras de vivir, de expresarse; también posibilitan transformar el entorno pedagógico, los métodos de enseñanza y aprendizaje. Esto último en el sentido de cambiar las visiones monoculturales que han caracterizado a la educación; sobre todo, al diseñar currículos interculturales que vayan más allá de la diversificación o adaptación de contenidos. Las prácticas de interculturalidad bien entendidas deben ayudar a combatir los prejuicios culturales e interétnicos, permitiendo la inclusión de los conocimientos indígenas en un clima de diálogo respetuoso y reconocimiento de las diversidades en la interacción y en la acción.

Por esto, en sociedades que se denominan *pluriculturales* estas prácticas deberían permear todo el sistema educativo, no sólo la educación indígena. ■



Referencias

- Oenning da Silva, R. (2015). La educación de sí mismo y la producción del niño indígena en el noroeste amazónico de Brasil. *Antropológica*, xxxiii(35): 15-40.
- Sánchez, F. (1998). *Sociedad y educación tzeltal en Oxchujk'*. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Chiapas / Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.

Un proyecto especial

GABRIELA LORENA GARCÍA BOLAÑOS

Docente de educación especial, Ajusco

En este artículo, la autora narra la implementación de la pedagogía por proyectos sistematizada por Jolibert (1998) en un aula regular del quinto grado, donde trabaja como maestra de apoyo de educación especial. El caso destaca debido al sentido incluyente e intercultural que la docente le imprime, con la intención de apoyar la dignificación de las identidades e indagar la manera de comprender el mundo desde los ojos de otros.



Fotos: cortesía de Gabriela Lorena García Bolaños.

Ante la presencia de estudiantes que son objeto de narrativas identitarias –como diagnósticos médicos y socioculturales–, se hace necesario que nuestra participación como docentes se realice con un enfoque curricular incluyente e intercultural, y desde una perspectiva crítica. Ello es particularmente cierto cuando el concepto de inclusión educativa corresponde a las *necesidades educativas especiales*, reduciendo el currículo “a un conjunto de adaptaciones o medidas específicas para ciertos grupos de estudiantes” (Ocampo, 2015: 17).

El arte de las leyendas

Trabajé una hora a la semana en quinto grado como docente de apoyo en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en la escuela "Sor Juana Inés de la Cruz", ubicada en una población a cuarenta y cinco minutos de la capital de Oaxaca, en los valles centrales. En ese grupo encontré a Pedro y Ana, quienes presentaban discapacidad intelectual leve.

Lo primero que hice fue buscar la manera de no sacarlos del aula para que trabajaran colectivamente. El inicio de esta metodología se basa en la maravillosa pregunta "¿Qué queremos hacer juntos?", la cual solté al aire, no sin antes crear las condiciones facilitadoras indispensables para desarrollar un ambiente donde la palabra de los estudiantes fuera lo más importante sobre su propio poder. Colocamos las sillas de manera circular, para que todos tuvieran al alcance la información; Ana y Pedro no recibieron una ubicación especial: se integraron donde quisieron.

Jugamos un rato y coloqué mi papel bond con la pregunta, de manera tal que niñas y niños levantarán la mano y expresaran sus ideas. Juan dijo: "Maestra, yo quiero saber cómo es que existen flores en el mar"; a lo que respondí: "Haré una lista con todas las ideas, la tuya me parece increíble: yo tampoco lo sé". Inmediatamente, Laura comentó: "Yo quiero pintar". En ese momento interrumpió Javier gritando: "Podemos hacer multiplicaciones". Pablo también refirió: "Yo quiero saber sobre las leyendas del pueblo. Mi abuelito me cuenta algunas veces que hay una carreta que anda sola por las noches y dicen que en las madrugadas sor Juana ronda por la escuela". Clara, más emocionada, dijo: "Yo vi a *La Llorona* y les puedo contar". Unos rieron y otros, sorprendidos, fueron escuchando las propuestas. Yo los tomé en cuenta a todos.

Parado junto al papel bond, comenté: "Lo que ahora haremos es argumentar por qué su idea es la mejor. Se organizarán por grupos de acuerdo con la propuesta que más les agrada y convencerán al resto del grupo de por qué esa idea es la mejor. Piensen muy bien qué les gustaría y den argumentos que nos hagan cambiar de opinión". Este momento es enriquecedor porque trata de convencer al otro con argumentos, sin poner una idea por encima de otra, y así, llegar a acuerdos. Al final, niñas y niños pensaron de manera natural que podían investigar leyendas de su comunidad y hacer dibujos sobre ellas; unas estarían escritas y otras simplemente serían una secuencia artística. En este proyecto Pedro y Ana no requirieron leer ni escribir, lo que les hizo sentirse parte de un colectivo, porque le encontraron sentido a las actividades y desde sus modos comprendieron su significado.

Después de esta primera fase vinieron los *contratos colectivo e individual*, que consisten en enlistar las actividades que llevaríamos a cabo y delimitar lo que querían aprender de todo ello. Desarrollamos un cuadro de lo que necesitaríamos para cumplir cada actividad. Como no soy maestra de grupo, la actividad no podía alargarse demasiado, por lo que fueron

Este momento es enriquecedor porque trata de convencer al otro con argumentos, sin poner una idea por encima de otra, y así, llegar a acuerdos.

pocas actividades. Más tarde, me reuní con el docente titular para elegir los contenidos a trabajar en este proyecto. Entre ellos: 1. identificar los elementos para realizar una entrevista y el guion respectivo; 2. conocer la estructura de un texto ficcional; 3. elegir las técnicas de dibujo y pintura a utilizar; y 4. elaborar un cartel para invitar a la exposición.

A continuación escribieron de manera personal lo que querían aprender de esos temas y lo que ya sabían, quedando un espacio para indicar al final del proyecto aquello que sí aprendieron y lo que les faltó, como parte de un proceso de autoevaluación a partir de los contenidos.

En la tercera fase, realización de las tareas, se encuentra uno de los elementos eje de la metodología, que es la *interrogación de textos*. Jolibert (1998) define este momento como un modo de interrelacionarse con un texto para comprenderlo y así darle uso inmediato, orientado hacia un propósito real. En contraste, desde la perspectiva tradicional se suelen trabajar los textos sin un vínculo para su uso real, se presentan descontextualizados y se remite a la reproducción sin cuestionar sus elementos.

De acuerdo con los contenidos que veríamos, decidí *interrogar* a la entrevista, abarcando los niveles lingüísticos del texto desde sus tres concepciones: contextualización, a nivel global, y a nivel de la oración y la palabra (Jolibert y Sraïki, 2009). Comencé por llevar un ejemplo de entrevista, en este caso a Shakira, una artista que todos conocen; en el proyector presenté un fragmento de entrevista grabada y después di a cada estudiante una copia escrita. Lo primero que hicimos fue *situar*, preguntando si era pertinente o no esta entrevista. Pablo respondió: “Sí maestra, tenemos que hacer la nuestra para el pintor y así poder hacer nuestras pinturas y exposición”. Al dirigir una mirada general al documento y a la proyección, sin llegar a la escritura, se dieron cuenta Ana y Pedro de qué se trataba. Pregunté quién había escrito la entrevista, a quién estaba dirigida y qué comunicaba su contenido, con lo que se ubicó el tipo de escrito, si era funcional o de ficción. Los niños hicieron la lectura individual de la entrevista en silencio; después realizamos una lectura en voz alta.



Enseguida procedimos a marcar en una hoja blanca la silueta de la entrevista que llevé, nombrando cada parte para ubicar la información que debería de llevar en un espacio específico del papel. Luego, identificamos la dinámica interna y su progresión, del inicio al cierre. Estas actividades permiten a niñas y niños tener una idea del proceso, la organización y la estructura que conforman el formato de entrevista. Después regresamos al texto original para identificar los conceptos lingüísticos centrales (Jolibert, 1998), como localizar los tiempos verbales empleados en el texto, y si estaba escrito en primera o tercera persona. Consideramos elementos ortográficos que ayudaron a identificar que se trataba de una entrevista, como el uso de dos puntos, etcétera. Con todos esos elementos construimos la entrevista, formulamos preguntas que se orientaban al objetivo de aprender cómo elaborar pinturas y presentar una exposición. Se construyó en colectivo lo que se nombra la “obra maestra”; en esta entrevista venían preguntas interesantes como: ¿usted ha pintado cuerpos desnudos?, ¿qué piensa de presentarlos al público?

Llegó el día en que culminamos nuestro proyecto. Nos fuimos caminando al lugar y los niños iban felices, cantando por las veredas: “*La cucaracha, la cucaracha, ya no puede caminar...*”. Al llegar ya nos estaba esperando el pintor. Ingresamos, y los niños realizaron un recorrido por los murales que él tenía; posteriormente comenzó la entrevista. Dispusimos de un día completo para pintar. Muchos llevaban sus leyendas en cuadernos, otros más en la memoria, listos para narrar. De la misma manera en la que se *interrogó* a la entrevista se hizo con el cartel para promocionar la exposición. Finalmente, mostramos el trabajo elaborado. Estudiantes de otros grados en la escuela se presentaron a la hora del recreo para vivir la experiencia, comiendo sus tortas mientras leían la leyenda de *La Llorona*.

Una vez socializado el proyecto llevamos a cabo las dos últimas fases, que se enfocan en la evaluación. Colectivamente realizamos un repaso –proceso metacognitivo– de todas las actividades. Entre los comentarios al respecto resaltó el de Pablo, quien dijo que hubiera preferido que madres y padres de familia asistieran a la exposición. Yo elaboré una rúbrica con objeto de hacer una evaluación que no se situase sólo en un examen escrito.

Buscando deslegitimar desde la práctica las experiencias identitarias violentas que vivimos en la escuela –donde personas con discapacidad, como Ana y Pedro, quedan al margen de cualquier didáctica por definirla desde parámetros psicologizantes y clínicos– me he dado a la tarea de abordar pedagogías alternativas. La idea es construir colectivamente saberes no condicionados por formas convencionales de mirar e interpretar el mundo, y así, explorar la posibilidad de romper, en espacios como el aula, las estructuras de poder en las que la o el docente ordena y el estudiante obedece, y que más tarde tienden a reproducirse cotidianamente en la sociedad. —

Identificamos la dinámica interna y su progresión, del inicio al cierre. Estas actividades permiten a niñas y niños tener una idea del proceso, la organización y la estructura que conforman el formato de entrevista.

Referencias

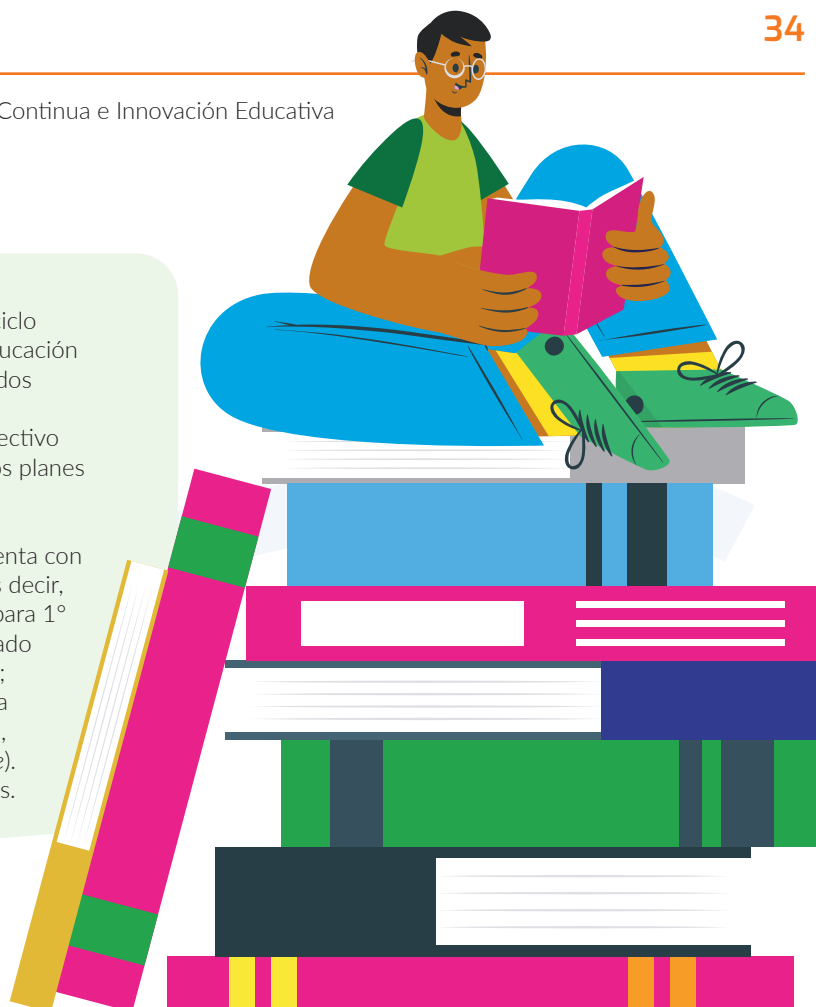
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Ocampo, A. (2015). El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI: avanzar hacia la construcción de una teoría. En García, V., Aquino, S., Izquierdo, J. y Ramón, P. (coords.), *Investigación e innovación en educación inclusiva. Diagnósticos, modelos y propuestas* (13-34). Red Durango de Investigadores Educativos.

Elaboró: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Libros

La nueva familia de libros de texto gratuitos (LTG), ciclo escolar 2023-2024, incluye todos los grados de educación secundaria y 1° de telesecundaria; para 2° y 3° grados de telesecundaria, los materiales educativos aún se encuentran en desarrollo, por lo que en este ciclo lectivo se distribuirán libros de texto correspondientes a los planes de estudio anteriores.

El catálogo de libros para educación secundaria cuenta con tres colecciones, correspondientes a cada grado, es decir, veintiún títulos para secundarias generales y siete para 1° grado de telesecundaria. La colección de primer grado se titula "Ximhai" (que en hñähñu significa *universo*); en segundo grado, "Sk'asolil" (que en tzeltal significa *las preguntas que descifran la vida*), y en tercer grado, "Nanahuatzin" (que en náhuatl significa *dios humilde*). En cada grado se incluyen los títulos abajo descritos.



Ética, naturaleza y sociedades

Estos libros comprenden las asignaturas de Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética; sus contenidos abordan la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente.

Lenguajes

Libros diseñados para que los alumnos continúen desarrollando sus habilidades comunicativas y expresivas de manera pertinente y asertiva en los ámbitos familiar, escolar y comunitario. Asimismo, promueven el análisis de una variedad de lenguajes para seguir construyendo una identidad personal, y reconocer, comprender y usar la diversidad de formas de comunicación y expresión a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y sonoros. Incluyen contenidos de asignaturas como Español, Artes, Inglés, Lengua Indígena como lengua materna y Lengua Indígena como segunda lengua.



Libros de texto gratuitos, ciclo escolar 2023-2024, Conaliteg



Saberes y pensamiento científico

Integran contenidos que fomentan el acercamiento a los conocimientos científicos y tecnológicos que, como resultado de las actividades humanas, están en permanente cambio. Favorecen el aprendizaje de conocimientos que implican el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar y explicar el entorno relacionado con las asignaturas de Matemáticas, Biología, Física y Química.

En primer grado incluye contenidos de Matemáticas y Biología; en segundo, de Matemáticas y Física; y en tercer grado, de Matemáticas y Química.



De lo humano y lo comunitario

A través de las asignaturas de Tecnología, Educación Física, Tutoría y Educación Socioemocional estos libros incorporan contenidos orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características de la comunidad donde surgen.



Nuestro libro de proyectos

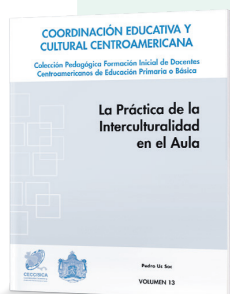
La premisa de estos materiales es que el desarrollo de proyectos favorece en las escuelas el trabajo colegiado con otras personas de la comunidad. Estos libros contienen orientaciones flexibles para guiar el progreso de los planes propuestos en los campos formativos Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedad, y De lo Humano y lo Comunitario. Para telesecundaria este título contiene proyectos académicos y consta de tres tomos.



Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6

Proporciona elementos conceptuales y metodológicos para que las y los docentes enriquezcan su quehacer educativo en la escuela y sus lazos con la comunidad. Asimismo, se centra en la enseñanza como la acción sustantiva de la práctica magisterial, capaz de transformar la realidad educativa, escolar y comunitaria. Aporta asimismo elementos pedagógicos del plan de estudio vigente e incentiva a maestras y maestros a ejercer su autonomía y experiencia didáctica en la enseñanza de contenidos curriculares.



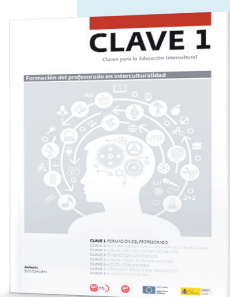


La Práctica de la interculturalidad en el aula

Pedro Us Soc

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (2009)

La educación para todos debe considerar la diversidad cultural de los miembros de la comunidad escolar para evitar la discriminación y garantizar una convivencia intercultural armónica. El propósito de este libro de texto es dotar a los maestros en formación de conocimientos sobre la realidad de los retos actuales de su profesión, además de una serie de herramientas didácticas que pueden aplicar en las aulas en el futuro ejercicio de su labor.

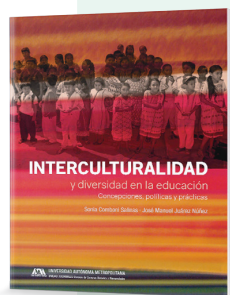


Clave 1. Formación del profesorado en interculturalidad

Sara Cantalini

Unión General de Trabajadoras y Trabajadores de España (s/f)

Compilación de experiencias de buenas prácticas para desarrollar nuevas dinámicas educativas enfocadas en la atención de la diversidad cultural propia de la interacción profesor-alumno. Cada experiencia documenta el contexto educativo y social desde el cual surge; las metas y los objetivos del plan educativo intercultural desarrollado, así como las acciones y actividades efectuadas para su cumplimiento.



Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez

Universidad Autónoma Metropolitana (2020)

Este libro reúne a expertos en educación cuyos escritos profundizan en el conocimiento de los actores y procesos educativos, la variedad lingüística de México, y las políticas y gestiones educativas que han surgido en diferentes momentos de la historia para atender las demandas de un país tan diverso como el nuestro. De esta manera, se construye un marco teórico que contribuye al análisis y reflexión sobre la interculturalidad del Sistema Educativo Nacional. —

Directorio

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Coordinación de contenidos

Gabriela Begonia Naranjo Flores,
Abel Encinas Muñoz,
Arturo Guzmán Arredondo
y Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial

Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Diseño y formación
Heidi Puon Sánchez
Jonathan Muñoz Méndez
Jefes de departamento

Corrección de estilo
Edna Érika Morales Zapata
María Luisa Santiago López
Sandra Clementina Pérez Morales
Jefas de departamento

Educación en movimiento

Educación en movimiento, año 2, núm. 22, octubre de 2023, es una publicación mensual editada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, avenida Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, tel. (55) 5482-0900, www.mejoredu.gob.mx. Editor responsable: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua de la Educación. Reserva de derechos al uso exclusivo núm. 04-2022- 092913070400-106, ISSN: 2992-7366, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, avenida Barranca del Muerto 341, colonia San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, octubre de 2023.



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Educación en movimiento #30

Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación · Ciudad de México · Año 3, núm. 30 / junio de 2024



Ilustración (modificada): Freepik.

Nueva Escuela Mexicana: educando para la igualdad

Reflexiones

Repensar el género en y desde la escuela

(Pág. 4)

Detrás de los números

Género y desafiliación escolar en México

(Pág. 11)

Puerta abierta

Equidad de género y no violencia desde la Nueva Escuela Mexicana

(Pág. 13)

SaberEs

¿Qué significa para ti la igualdad de género?

(Pág. 22)

Mesa de trabajo

El género: una mirada hacia lo que somos y lo que expresamos

(Pág. 25)

Receso Materiales recomendados para conocer más sobre el tema. (Pág. 28)



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Igualdad de género en la educación obligatoria

Se debe aspirar a construir un mundo donde se alcance la igualdad de género en y a través de la educación, garantizando a niñas y niños, mujeres y hombres por igual, derechos y oportunidades de empoderamiento, y el poder y la capacidad de acción para determinar sus vidas y moldear su futuro.

UNESCO

La igualdad de género en la educación ha sido una preocupación internacional que se ha cristalizado en distintos instrumentos, que van desde la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 hasta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en donde México se comprometió a eliminar las disparidades de género en la educación y promover la igualdad y los derechos humanos.

En el ámbito nacional, el artículo 3º constitucional estipula que todas las personas tienen derecho a la educación, que ésta debe contar con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, y que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género. Estos preceptos son retomados por la Ley General de Educación, a fin de construir una sociedad justa e igualitaria, y por la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la cual especifica que dichos planes deben incluir el derecho de mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencia y a una educación con perspectiva de género. En consonancia, el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2021-2024 establece acciones puntuales en el marco de los procesos educativos para contribuir a erradicar los actos de violencia.

En ese tenor, en 2022, al emitir el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyó siete ejes articuladores que permiten conectar los contenidos y las acciones de enseñanza y aprendizaje con la vida cotidiana del estudiantado y con su comunidad; entre ellos destaca el eje Igualdad de Género, que “implica la transformación de los principios filosóficos, culturales, éticos y sociales de la educación [...] para no reproducir los modelos y patrones de desigualdad, violencia y discriminación hacia las niñas y adolescentes” (SEP, 2022: 106).

Igualmente, en diversas entidades federativas se han impulsado prácticas educativas que trabajan en favor de la igualdad de género en la educación y abonan a la prevención y erradicación de la violencia de género de los centros escolares; basta con mencionar la asignatura de Educación con Perspectiva de Género para Nivel Medio Superior de Quintana Roo, que se adhirió al Programa Estatal Educación para la Paz; la Estrategia Curricular en Igualdad de Género del Estado de México; y los Manuales para una Educación con Perspectiva de Género de Michoacán para docentes de preescolar, primaria y secundaria.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) también ha hecho su parte. En 2023, llevamos a cabo el foro “La igualdad de género en la educación obligatoria”, y estamos elaborando una antología

Educación
en movimiento

Educación en movimiento, año 3, núm. 30, junio de 2024, es una publicación mensual editada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, avenida Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, tel. (55) 5482-0900, www.mejoredu.gob.mx. Editor responsable: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. Reserva de derechos al uso exclusivo núm. 04-2022-092913070400-106, ISSN: 2992-7366, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, avenida Barranca del Muerto 341, colonia San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, junio de 2024. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente representan la postura de la Comisión.

con las especialistas que participaron en dicho evento, con el propósito de proporcionar elementos de análisis que coadyuven en el diseño de acciones en las aulas, así como políticas públicas pertinentes. Además, de acuerdo con el Programa Anual de Actividades 2024, la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa prepara material prototipo para fomentar prácticas escolares con perspectiva de género en escuelas de educación básica y media superior. La Comisión se propone avanzar a corto plazo en una investigación diagnóstica, en intervenciones formativas y en sugerencias que provean a docentes y directivos herramientas para prevenir, atender y erradicar estereotipos y roles de género que obstaculizan el logro del máximo nivel de aprendizaje de niñas y adolescentes, así como su desarrollo integral.

Es importante reconocer que, pese a que hay avances, en México 3 de cada 10 mujeres de 15 años y más han experimentado al menos una situación de violencia o discriminación en el ámbito escolar (INEGI, 2021). Esta y otras estadísticas igual de alarmantes exigen que la totalidad de actores educativos continuemos trabajando por una educación con y en igualdad de género, ya que es un factor decisivo para lograr que las escuelas sean espacios seguros y libres de violencia de género, que contribuyan a alcanzar una educación con justicia social, y a reducir las brechas de género entre hombres y mujeres en todos los ámbitos, lo que a su vez permeará en la prosperidad del país.

Oscar D. del Río Serrano

Comisionado de la Junta Directiva de Mejoredu

Referencias

- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf>.
- (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <<http://undocs.org/es/A/RES/70/1>>.
- Cámara de Diputados (2024a, 26 de enero). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>>.
- (2024b, 1 de abril). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>>.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024, 22 de marzo). Cámara de Diputados. <www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Principales Resultados. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>>.

Directorio

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Área de Especialidad en Control
Interno en el Ramo Educación Pública

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Coordinación de contenidos
Gabriela Begonia Naranjo Flores,
Abel Encinas Muñoz,
Arturo Guzmán Arredondo
y Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial
Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Diseño y formación
Heidi Puon Sánchez
Jonathan Muñoz Méndez
Jefes de departamento

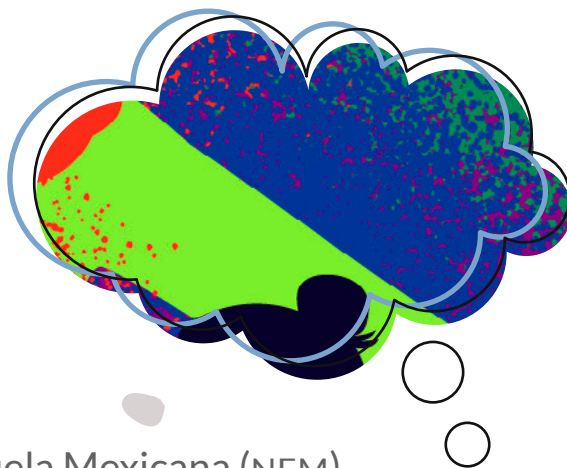
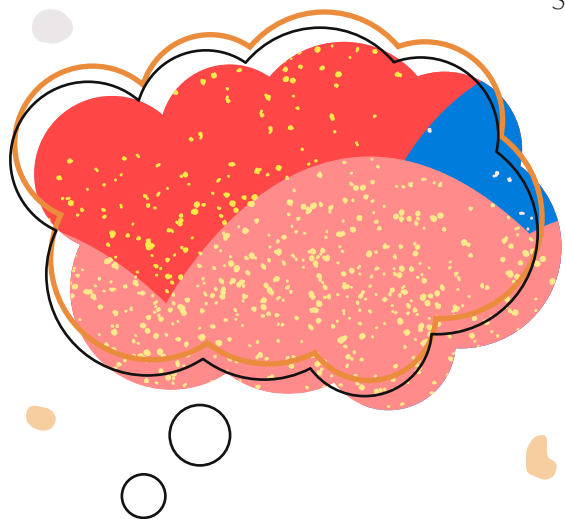
Corrección de estilo
Edna Érika Morales Zapata
María Luisa Santiago López
Sandra Clementina Pérez Morales
Jefas de departamento

Repensar el género en y desde la escuela*

BRENDA PEÑA BARRAGÁN

En la medida en que se impone y legitima un modelo patriarcal, colonial, científico, eurocéntrico, homofóbico y racista [...], se está imponiendo en los cuerpos y mentes un modelo hegemónico de ciudadano, lo cual contradice una vida saludable y el sentido democrático, abierto a la diversidad, incluyente, intercultural y decolonial de una educación que tiene como núcleo de sus procesos a la comunidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se advierte un enfoque distinto en materia de igualdad de género, siendo éste un eje articulador que invita a *re-pensar* el género y situarlo como categoría de análisis para construir un currículum crítico y decolonial. Se espera que las siguientes ideas aporten elementos para contribuir al diálogo colectivo que las comunidades escolares han iniciado como parte de sus procesos de concreción curricular desde la perspectiva y los aportes que ofrece este eje.

* En este artículo, debido a su tema, se emplea la grafía "x" para visibilizar el criterio no binario sobre el género [Nota del editor].

Empecemos por el género

La palabra género no es ahistórica o atemporal: por mucho tiempo se utilizó “para determinar lo que era considerado ser *los dos géneros*: femenino y masculino” (Steinberg, 2023: 7). En la mayoría de las culturas occidentales, la idea de dos géneros permaneció prácticamente inalterada hasta finales del siglo xx, cuando surgieron cambios importantes en su deconstrucción, alentados por grupos de personas que demandaban que no se les asignara alguno para definir quiénes eran (Steinberg, 2023).

En las sociedades latinoamericanas precoloniales, en cambio, el entendimiento de la identidad de género –fuera del binario: femenino y masculino– no es nuevo. En México, por ejemplo, las personas muxes han sido entendidas en la cultura zapoteca como un tercer sexo (Ruiz y Natzahuatza, 2023).

Reconocer las distintas concepciones y los cambios en el uso de la noción de género implica avanzar en el marco del respeto y ejercicio de los derechos humanos, como antesala para la construcción de sociedades más justas, dignas e inclusivas. Implica re-pensar el género como una categoría sociohistórica, aunque su importancia no radica en la palabra en sí, sino en los usos políticos y críticos que se hagan de ella (Scott, 2011).

Al respecto, Joan Scott (2011) advierte que las conceptualizaciones que distinguen las nociones de sexo y género –aludiendo el primero a la biología y el segundo a la cultura– constituyen una falsa distinción. Por ejemplo:

Mientras que “sexo” se utiliza para hacer referencia al cuerpo sexuado y permite distinguir entre hombres, mujeres y personas intersex, “género” refiere al resto de atributos que, social, histórica, cultural y geográficamente se le ha asignado a los hombres y a las mujeres, [los cuales] pueden abarcar desde las funciones que históricamente se le han asignado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar), las actitudes que por lo general se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse (UNESCO-OREAL, citado en Cámara de Diputados, 2023: 37-38).

Scott –y otras críticas– afirma que la falsa distinción entre sexo y género radica en que, si bien el género ha sido construido culturalmente, lo mismo puede decirse de los significados biológicos generados en torno al sexo. Así pues, aunque parezca paradójico, el género le atribuía a la biología su significación supuestamente innata (Scott, 2011). Es decir, desde tal perspectiva, hombre y mujer son producto de la naturaleza, algo dado que no está en discusión.

Cuando pasamos por alto esta construcción de la diferencia sexual, se corre el riesgo de hablar del género como de un *asunto de mujeres* o de situar el problema como una cuestión de *igualdad entre hombres y*

Reconocer las distintas concepciones y los cambios en el uso de la noción de género implica avanzar en el marco del respeto y ejercicio de los derechos humanos.

mujeres, como si fuesen dos grupos homogéneos, borrando con ello las líneas que supuestamente distinguían sexo y género.

Se configura una construcción binaria de la realidad que se distingue por organizar la vida social, cultural y económica a partir de atribuir cualidades aparentemente intrínsecas a aquellas personas que hemos clasificado desde los significados de *feminidad* y hemos caracterizado como mujeres; de igual modo, a quienes hemos configurado desde los significados de *masculinidad* y hemos tipificado como hombres (Serret, 2011). Dicha construcción sustenta lógicas de reproducción que favorecen el mantenimiento de un *statu quo* que oprime, violenta, discrimina y excluye a quienes no responden a los atributos, roles o expectativas esperados por él.

Históricamente, ha servido para justificar la división sexual del trabajo que, desde el capitalismo industrial del siglo XIX, ha adquirido formas desiguales y esclavizantes hacia vidas consideradas menos valiosas, para justificar su subordinación, como el hecho de realizar el trabajo del hogar sin paga (Barker y Scheele, citados en Ruiz y Natzahuatza, 2023).

El género no sólo es una expresión simbólica de nuestro imaginario social; también se construye y vive de manera particular en cada persona y sociedad (Serret, 2011; Segato, 2018). Se materializa en sujetxs concretxs, a través de un proceso de conformación de identidad o *habitus*, en el sentido que advierte Bourdieu (1988; 1991); esto es, que deviene de “un particular posicionamiento imaginario frente al binomio simbólico masculinidad / feminidad y frente a la encarnación de éste en tipificaciones imaginarias sociales que indican *cómo son* los hombres y las mujeres” (Serret, 2011: 89).



Por lo anterior, importa recuperar y reivindicar el género como una categoría que ayuda a mirar y cuestionar aquello que damos por hecho, que naturalizamos y normalizamos como parte de una realidad opresora, la cual prioriza la experiencia masculina, blanca, cisgénero y heterosexual. Sin embargo, siendo producto de elaboraciones sociales y culturales, es posible transformarla.

Tal concepción es la misma que Simone de Beauvoir ya advertía al expresar su icónica frase “no se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1949: 269), con la cual cuestionaba toda asociación aparentemente natural con el hecho de *ser mujer* –lo mismo cabe en el caso de *ser hombre*–, y la situaba como construcción social, cultural y, por lo tanto, histórica. En palabras de Scott, el género puede seguir siendo una categoría útil:

si se toma como una invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian. El énfasis debería ponerse, no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino en la construcción de la diferencia sexual en sí (Scott, 2011: 98).

Esto es, si la desnaturalizamos y reivindicamos como “construcción social que dicta cómo tendríamos que vestir, actuar y relacionarnos, así como nuestros roles en la sociedad a partir de la imitación de patrones establecidos por un contexto cultural, temporal y geográfico. Históricamente ha definido lo que se entiende por masculino y femenino, pero se ha ampliado para incluir experiencias fuera de lo binario” (Ruiz y Natzahuatza, 2023: 48).

Importa recuperar y reivindicar el género como una categoría que ayuda a mirar y cuestionar aquello que damos por hecho, que naturalizamos y normalizamos como parte de una realidad opresora.

Hacia algunos usos críticos del género en y desde la escuela

Como apunta Steinberg (2023), actualmente la palabra *género* puede ser explosiva, dependiendo de cómo se use; más aún si se trata de reivindicar su sentido crítico en tanto que implica un ejercicio reflexivo respecto a los significados con los que miramos, pensamos y construimos el mundo.

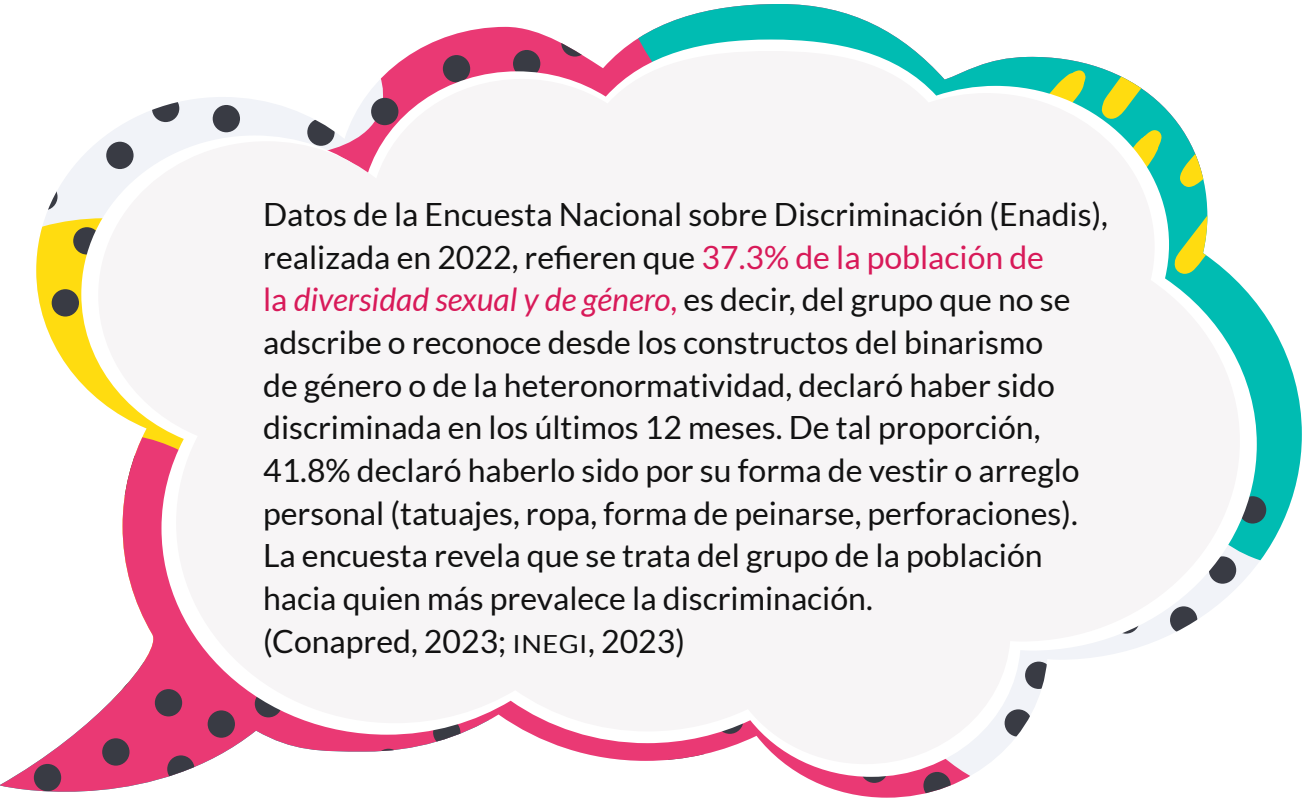
La escuela como espacio de socialización juega un papel importante en la construcción de tales significados. A partir de sus rutinas, prácticas y códigos –es decir, desde aquello que convierte a la escuela en escuela, del formato escolar, como lo denomina Flavia Terigi (2012)– se aprende a mirar y organizar el mundo con lógica binaria.

En ocasiones ésta se expresa de manera evidente: “hagan una fila de niñas y otra de niños”, “formen dos equipos, uno de niñas y otro de niños”; pero en muchas otras se muestra de forma sutil, aunque con el mismo mensaje: el de un mundo organizado y dividido entre hombres y mujeres.

La preparación de las festividades asociadas con el Día de la Madre o el Día del Padre; la conformación de escoltas y la organización de equipos deportivos o escolares divididos en niñas y niños; la asignación de actividades, juegos o colores en función de estos géneros; la reglamentación para el uso del uniforme escolar o la expresión de una apariencia física diferenciada, son algunas formas en que la escuela contribuye a la configuración de tales identidades, una perspectiva que, de acuerdo con McLaren (2005), termina siendo selectiva en tanto que se plantea como la única forma de organizar los hechos y el mundo.

La construcción binaria del género –es decir, el reconocer exclusivamente la existencia de hombres y mujeres–, invisibiliza, discrimina y violenta la diversidad de identidades y expresiones que no corresponden a la normativa construida en torno a cómo deben ser, comportarse, sentir y vivir las personas. Socava la subjetividad de quienes no se reconocen e identifican con alguno de tales géneros: quienes transitan o fluctúan por ellos, se constituyen desde ambos, e incluso de quienes viven con alguno de ellos, dadas las expectativas depositadas por los imaginarios sociales construidos, que dificultan el reconocimiento de la diversidad y las condiciones de desigualdad existentes detrás de las categorías binarias de hombre y mujer, como advierten algunos estudios desde una mirada interseccional (Echarri, 2020; Díaz, 2023).

No obstante, si bien la escuela configura lógicas de reproducción de esta única forma de ver, pensar y estar en el mundo, al re-pensarla desde una mirada crítica es posible concebirla también como un espacio en y desde el cual es posible revisar, cuestionar y transformar el conjunto de imaginarios sociales que se expresan en el mundo objetivo mediante distintas formas de opresión y desigualdad.



Datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis), realizada en 2022, refieren que **37.3% de la población de la diversidad sexual y de género**, es decir, del grupo que no se adscribe o reconoce desde los constructos del binarismo de género o de la heteronormatividad, declaró haber sido discriminada en los últimos 12 meses. De tal proporción, 41.8% declaró haberlo sido por su forma de vestir o arreglo personal (tatuajes, ropa, forma de peinarse, perforaciones). La encuesta revela que se trata del grupo de la población hacia quien más prevalece la discriminación. (Conapred, 2023; INEGI, 2023)

En el ámbito educativo, el *Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México* revela que **8 de cada 10 personas declararon no haber recibido información sobre sus derechos** en las instituciones educativas del país, lo que muestra las condiciones que tienen para reconocer y enfrentar la discriminación u otras formas de violencia dentro y fuera de los espacios escolares.

7 de cada 10 personas encuestadas experimentaron discriminación en los espacios educativos, e incluso más de 20% reportó haber estado en esta condición con frecuencia o siempre; lo que advierte sobre los ambientes hostiles existentes en los espacios educativos dirigidos hacia este grupo de la población. (CEAV y FARDS, 2018)

Implica derrumbar la idea de que la escuela proporciona un conjunto de capacidades y prácticas *neutrales* o conocimientos *objetivos*, para develar las estructuras de poder y dominación que los sustentan, los cuales terminan por condicionar la participación, el aprendizaje y el libre desarrollo de la personalidad de quienes la integran.

Ello supone echar mano de una pedagogía crítica,¹ que reconozca la capacidad que tienen docentes y estudiantes de pensar su vida, y ofrezca la oportunidad de comprender el contexto complejo y múltiple en el que viven, para intervenir en él (Huerta-Charles y McLaren, 2012). Se trata de poner en tela de juicio una visión hegemónica que contribuye a legitimar y mantener un modelo económico que ha sido profundamente opresor, inhumano, desigual y explotador con algunas formas de vida humana y natural,² pero que, al ser construido, siempre cabe la posibilidad de transformarlo.

No existe la receta o el camino a seguir; apuntarlo sería contradictorio desde una postura crítica de la realidad, pero la invitación está hecha.■

¹ Se usa el singular no para advertir que la pedagogía crítica se trata de un conjunto homogéneo de ideas o perspectivas, sino porque entre los objetivos que unen estas pedagogías se encuentra, precisamente, el de avanzar hacia una *praxis* orientada a “transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 2005: 256).

² El giro antropocéntrico constituye uno de los primeros relatos contruidos desde la denominada modernidad, con un punto de vista occidental que, al situar al hombre –en masculino– como centro y medida del mundo, ha implicado también una forma de control y dominio de y sobre la naturaleza.

Referencias

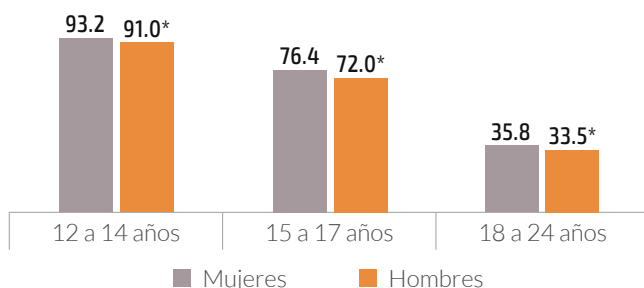
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. ebookelo.com.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cámara de Diputados (2023, 23 de noviembre). Iniciativa con Proyecto de Decreto que expide la Ley General de Acceso Integral a los Derechos de las Personas Trans, a cargo de la diputada María Clemente García Moreno, del Grupo Parlamentario de Morena. *Gaceta Parlamentaria*, Número 6412-II-1-1: 35-104.
- CEAV y FARDS. Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas y Fundación Arcoiris por el Respeto a la Diversidad Sexual (2018). *Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México. Derecho a la Educación*.
- Complexus (2011, 13 de diciembre). [3] Pierre Bourdieu. *Grandes pensadores del siglo xx* [video]. YouTube. <https://youtu.be/_BkO_wjL-LM?si=41IHCWV2zOGAwdLz>.
- Conapred. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2023, 5 de julio). 2023-024. *Enfatiza Conapred que personas bisexuales aún enfrentan violencias que las invisibilizan*.
- Díaz, D. (2023). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto: un análisis desde la perspectiva interseccional de género. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, (58): 318-349.
- Echarri, C. (2020). *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los ODS*. Secretaría de Gobernación; Consejo Nacional de Población; ONU Mujeres.
- Huerta-Charles, L. y McLaren, P. (2012). *Educación pública, democracia y la pedagogía crítica revolucionaria*. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023, 25 de mayo). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022* [comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf>.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Ruiz, L. y Natzahuatza, A. (2023). *Resistencia queer*. Penguin Random House.
- Scott, J. (2011). Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la Discordia*, 6(1): 95-101.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022, 19 de agosto). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación.
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *GénEros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, (9): 71-97.
- Steinberg, S. R. (2023). Palabras preliminares. Nombrar el género, nombrarnos a nosotras mismas. En S. Vega (coord.), *Género y pedagogía crítica. Un acercamiento desde múltiples voces* (7-10). Instituto de Pedagogía Crítica.
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículo único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (209-221). Fundación La Hendija.

Género y desafiliación escolar en México

La agenda nacional reconoce como prioridad el derecho a la educación en condiciones de igualdad para mujeres y hombres. Sin embargo, los estereotipos y roles de género tradicionales siguen influyendo en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

La tasa de asistencia escolar muestra avances en el acceso a la educación con equidad de género. En 2022, **las mujeres registraron mayores porcentajes de acceso que los hombres a los servicios escolares** en los grupos de 12 a 14 años, 15 a 17 y 18 a 24. Queda pendiente conocer qué sucede con los hombres que no están asistiendo a la educación media superior y superior.

Tasa de asistencia escolar por sexo, según grupo de edad (2022)

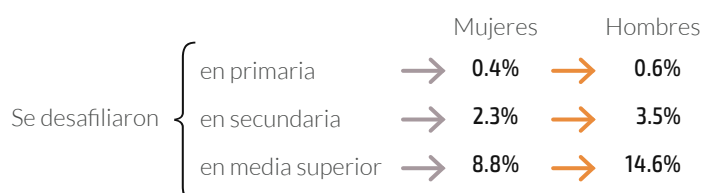


*Diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022* (INEGI, 2023).

La tasa de desafiliación también muestra un avance en favor de las mujeres, quienes se desafilian en menor proporción que los hombres en todos los niveles y tipos educativos.

Tasa de desafiliación (ciclo escolar 2020-2021)

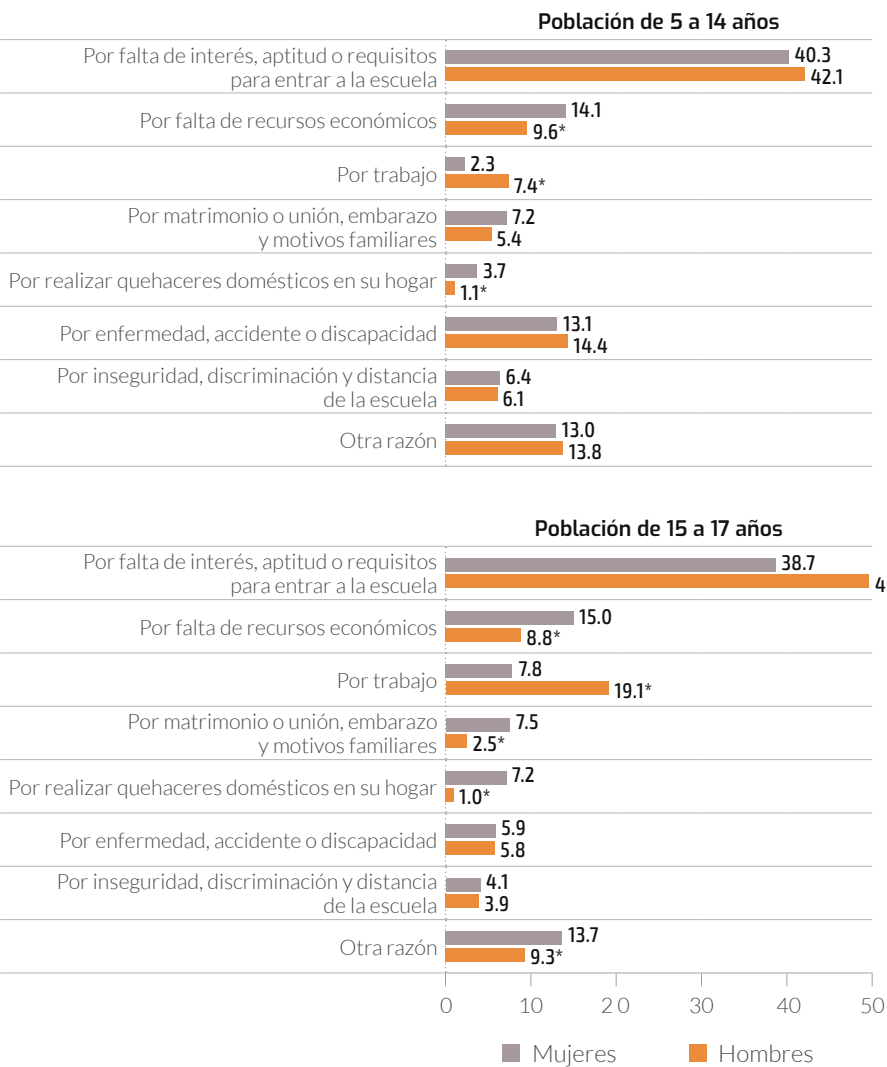


En regiones donde una menor cantidad de hombres llegan a la educación terciaria, una posible causa puede ser que la idea cultural de la masculinidad se relaciona con las bajas expectativas académicas de los niños. Por ejemplo, la creencia de que tienen menos facilidad para los estudios que las niñas, lo cual se traduce en poca motivación, desvinculación escolar y eventual abandono (UNESCO, 2022).

Las causas de desafiliación escolar son múltiples. Pueden ser de origen económico, estructural, social, personal, familiar, psicológico u organizacional. Varían según las características individuales de las y los estudiantes, entre las que destacan el sexo y la edad.

¿Cuáles son los principales motivos de desafiliación escolar?

Razones de no asistencia escolar de la población por grupo de edad, según sexo (INEGI, 2022)



1 La principal razón fue la falta de interés, aptitud o requisitos para entrar a la escuela.

2 La segunda causa, en el caso de las mujeres de ambos grupos de edad, fue la falta de recursos económicos, lo cual puede ser producto de una estrategia familiar frente a la situación económica, que da preferencia a que los varones vayan a la escuela.

Resaltan los motivos relacionados con los roles tradicionales de género asignados por sexo.

Un porcentaje mayor de hombres dejó de asistir a la escuela para trabajar. Esto refleja el rol de proveedores que se les asigna, lo que los lleva a ingresar desde temprana edad al mercado laboral.

Un porcentaje mayor de mujeres dejó de asistir a la escuela para realizar quehaceres domésticos. Lo que evidencia el papel asignado socialmente a las mujeres en los hogares.

En la población que debería estar cursando la educación media superior, 7.5% de las mujeres de 15 a 17 años mencionó como causa de no asistencia el matrimonio o unión libre, embarazo y motivos familiares.

*Diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 95% con respecto a las mujeres.
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022 (INEGI, 2022).

Referencias

INEGI (2022). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022 [base de datos]. <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2022/#datos_abiertos>.

INEGI (2023). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022 [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/>>.

SEP-DGPPYEE (2022). Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2020-2021 e inicio del 2021-2022) [base de datos].

UNESCO (2022). No dejar a ningún niño o niña atrás. Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384050>>.

Ante esta situación surgen, entre otros, los siguientes cuestionamientos: ¿qué está haciendo el Sistema Educativo Nacional para asegurar la permanencia?, ¿qué programas, estrategias o acciones podrían incrementar el interés por la escuela o permitir el acceso aun sin cumplir los requisitos?, ¿los programas de becas deberían considerar estas diferencias por género? —





Fotografías: ©Mejoredu / Juan Carlos Angulo.

Equidad de género y no violencia desde la Nueva Escuela Mexicana

CUITLÁHUAC SÁNCHEZ REYES

Doctor en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional

Todas las formas de violencia tienen orígenes complejos y multicausales. El autor explora en este artículo cómo las intervenciones educativa y formativa pueden contribuir a su erradicación y prevención, de acuerdo con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

Las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), contenidas en el *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, explicitan cuatro elementos que articulan la reciente propuesta curricular: 1) la integración curricular; 2) la autonomía profesional; 3) mirar a la comunidad como núcleo integrador –incluyendo la relación de la escuela con la sociedad, donde se construyen procesos éticos, normativos y culturales–; y todo ello en el marco de 4) el derecho humano a la educación. Estos elementos de la propuesta curricular abren enormes posibilidades para el trabajo educativo en favor de la equidad de género y la no violencia (Segob, 2022).

Una idea central de la NEM establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Sin embargo, dicho planteamiento corresponde a una necesidad que sectores progresistas demandaban desde décadas atrás, postulando que se requería un enfoque humanista en la educación que propiciara la transformación social para hacer efectivo el goce de derechos para todas y todos, con justicia social.

Una idea central de la NEM establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”.

La equidad de género en México

En el discurso de la NEM resuenan las palabras *dignidad, derechos, igualdad, respeto, diversidad, humanismo y justicia social*, que son congruentes con los planteamientos de la perspectiva de la equidad de género, el enfoque de derechos y la interculturalidad. Insisto: son iniciativas formuladas décadas atrás en las esferas académicas, sociales y políticas, y que ahora se reflejan en las políticas públicas del ámbito educativo.

Por supuesto, no basta con enunciarlas, más bien falta articularlas en el quehacer pedagógico y la convivencia cotidiana del mundo educativo, que comprende no sólo el escolar, sino su relación –ahora explícita– con el mundo social. Para ello se cuenta con un elemento clave: la *autonomía profesional*.

Quienes estamos comprometidos con los anhelos de *dignidad, equidad y justicia* tenemos la tarea de que estos conceptos trasciendan el discurso, de que formen parte activa en la transformación de la escuela y, con ello, de la sociedad; sustancialmente en lo relacionado con la

violencia de género, que sigue siendo la principal demanda. Por ello, puntualizo, la NEM incluye una Estrategia Nacional con Perspectiva de Género, y uno de los ejes articuladores es la encomienda de “mantener a las escuelas libres de violencia y acoso” (Cámara de Diputados, 2024a).

En los últimos años se ha evidenciado la gravedad de la situación en México. El Sistema Integrado de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), reporta que la prevalencia de la violencia contra las mujeres llegó a 70.1%. Por ello se han incrementado las denuncias y manifestaciones contra la violencia de género que ocurre en las calles, en los hogares e incluso en centros escolares de todos los niveles. El auge del movimiento feminista de los últimos años pone el acento en esta cuestión: “el núcleo central de las demandas ha sido, desde el inicio, la denuncia y el alto a la violencia contra las mujeres” (Álvarez, 2020: 148).

Cabe resaltar que los hechos de violencia no pueden ser entendidos de manera simple, porque en ellos están implicados múltiples factores entrelazados en todo el sistema social, por lo que consideramos más apropiado referirnos a ellos como *las violencias*, así, en plural, ya que ello nos permite analizar ciertas particularidades y visibilizar la complejidad y multicausalidad de dicho fenómeno. Es decir, referirnos a la violencia sexual, psicológica, emocional, económica y política ayuda a contextualizarlas y abordarlas de manera contundente, a través de acciones específicas para prevenirlas y erradicarlas.

Aquí la intervención educativa adquiere un papel preponderante. Es posible aseverar, de manera general, que las violencias son conductas aprendidas en un marco sociocultural que no sólo las permite sino que en muchos casos las alienta. También podemos afirmar que se puede aprender a dejar de ejercer los diferentes tipos de violencia como forma de establecer relaciones. Es preciso hacer una intervención formativa para prevenir y erradicar las violencias.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reporta que la prevalencia de la violencia contra las mujeres llegó a 70.1%.

La equidad de género en el Sistema Educativo

En un entorno donde imperan las violencias es posible aprender a ser, actuar y convivir de otra manera, en un marco de derechos. Hasta el momento, la acción más destacada de las políticas públicas en materia de equidad de género ha sido la creación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados, 2024a), aprobada en 2007. Se trata de un referente imprescindible para otros avances en la materia, como la creación de protocolos de actuación ante casos de abuso, acoso y hostigamiento, aplicables tanto en ámbitos institucionales como educativos. Sin embargo, no en todas las instituciones educativas se cuenta con protocolos para atender la violencia de género; los casos más emblemáticos en instituciones educativas que representan un gran avance son los de la Universidad Nacional Autónoma de México (2022), el Instituto Politécnico Nacional (2023),

la Universidad Autónoma Metropolitana (2019) y la Universidad Pedagógica Nacional (2021).

En educación básica se cuenta con el *Protocolo para la atención y prevención de la violencia sexual en las escuelas*; sin embargo, este instrumento sólo está enfocado en lo que pueda suceder con las y los educandos, y deja sin explicitar qué hacer y cómo atender los posibles casos entre las y los trabajadores de la educación.

El gran avance en la creación de protocolos ha tenido un enfoque más normativo que postula como método correctivo la *sanción* a quienes cometen un acto de violencia, pero hace falta impulsar una verdadera *intervención formativa* que contribuya a reaprender a no ser violentos. En este punto, es preciso aclarar que hay razón y justicia en la aplicación normativa, pero por sí sola no propiciará la transformación social que se anhela; se requiere conjuntarla con acciones formativas, de lo contrario sólo quedarán en actos punitivos, en los que lo educativo y lo pedagógico se minimizan, demeritan o dejan en el olvido.

Hay razón y justicia en la aplicación normativa, pero por sí sola no propiciará la transformación social que se anhela; se requiere conjuntarla con acciones formativas.



En educación básica se carece todavía de un protocolo específico para la atención y prevención de los casos de violencia de género. Sin embargo, su creación está perfectamente justificada a partir de los planteamientos de la NEM, e incluso está considerada en la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2024b), donde se enuncia que, para

la observancia del artículo 74, se mandata a las “autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias [que realicen acciones para] la prevención y atención de la violencia que se genere en el entorno escolar, familiar o comunitario contra cualquier integrante de la comunidad educativa”, por lo que se les otorga la facultad de “emitir los protocolos de actuación que sean necesarios para el cumplimiento de este artículo”.

En esta materia se ha avanzado sustancialmente con la generación de orientaciones y protocolos encaminados a fortalecer la convivencia escolar, prevenir las violencias en la escuela y salvaguardar los derechos humanos de las y los alumnos. Los casos de maltrato, abuso sexual, acoso y violencia contra los estudiantes son atendidos con dichos instrumentos y por la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), lo cual es una estrategia indispensable en la vida escolar, dando certezas desde una postura jurídica normativa.

Como se mencionó, falta avanzar en protocolos de atención para los casos de los distintos tipos de violencias que se dan entre las y los trabajadores de la educación, así como las diversas interacciones que ocurren en toda la comunidad educativa, entendidos como eventos de violencia que se suscitan en contextos educativos, centros administrativos o sustantivos, y que requieren ser tratados normativamente, pero también de manera formativa.

Falta avanzar en protocolos de atención para los casos de los distintos tipos de violencias que se dan entre las y los trabajadores de la educación.

Las intervenciones formativas

Respecto a las acciones formativas, es conveniente destacar que la propia Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia derivó un programa de atención a víctimas, y a la par, un Programa de Reeducción para Víctimas y Agresores de Violencia de Pareja, el cual fue discutido y analizado en 2008 en una reunión con expertas y expertos de varios países del continente, en Cuernavaca, Morelos. Para que el programa pudiese operar en la mayoría de los estados de la República Mexicana fue necesario realizar pilotaje y capacitaciones durante 2009 (Híjar y Valdez, 2010).

Actualmente, los programas para varones agresores son un mandato de ley, y cumplen la obligación del Estado de “brindar servicios reeducativos integrales, especializados y gratuitos”, es decir, la intervención

formativa es considerada un servicio educativo para la “reeducación de los agresores que elimine los estereotipos de supremacía masculina, y los patrones machistas que generaron su violencia”, de acuerdo con el artículo 8, fracción II, de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados, 2024a).

La intervención reeducativa con varones orientada a evitar la violencia ha tenido su propio proceso de crecimiento y maduración. A más de treinta años de las primeras experiencias –México figura como pionero en el tema, con el Programa de Hombres Renunciando a su Violencia, creado en 1993 por el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias (Tzompantzi, 2014)– existen en la actualidad diferentes modelos y programas, tanto gubernamentales como de las organizaciones civiles, que continúan con esta labor reeducativa, la cual tiene características que distan mucho del quehacer educativo tradicional. De hecho, son concebidos como intervenciones para el cambio cognitivo, emocional y comportamental, con el objetivo de evitar los distintos tipos de violencia personal, familiar y social, y parten de la premisa de que los varones ya han sido educados socioculturalmente por lo que se requiere *reaprender* o *reeducarse* sin violencia y en favor de la equidad.

Las intervenciones reeducativas son concebidas para el cambio cognitivo, emocional y comportamental, con el objetivo de evitar los distintos tipos de violencia, y parten de la premisa de que los varones ya han sido educados y deben reaprender o reeducarse.

Tres décadas después, el trabajo reeducativo cuenta con varones que han participado en procesos grupales de reeducación y evidencian lo necesario, oportuno y eficaz de estas intervenciones formativas. Los programas reeducativos se han enriquecido con aportaciones de distintas disciplinas, así como de políticas públicas, hasta llegar a consolidar un marco legal. Sin embargo, éste no se ha implementado de manera masiva, ya sea por desconocimiento o bien por resistencia sociocultural a trabajar efectivamente contra la violencia.

Los programas reeducativos con hombres tienen un largo camino recorrido, en el cual se han implementado metodologías educativas progresistas, humanistas y con perspectiva de género que, a manera de resumen, se pueden considerar un trabajo andragógico –más que pedagógico–, participativo, orientado a los cambios, autogestivo, no certificativo, no formal, transdisciplinario, vivencial, crítico y dialógico, entre otros, que puede caracterizarse como una *educación popular* entre

adultos (Sánchez, 2018), pero que no abarcan su complejidad y riqueza. Lo anterior nos permite vislumbrar un *corpus* suficientemente amplio para ser considerado un tipo de educación particular y específica al que he llamado *andragogía de disidencia* (Sánchez, 2023), por lo que me atrevo a postular que el sistema educativo puede aprender mucho del camino recorrido por estos sectores de la población, quienes han emprendido la tarea de reeducarse para dejar de ser violentos.



Colofón

En suma, los trabajos reeducativos con varones han adoptado estrategias y metodologías diferentes a los postulados de la concepción tradicional de la educación, y los han sustituido por los que actualmente se presentan en la NEM.

La propuesta de elaboración de un protocolo específico para educación básica, que tome en cuenta la doble perspectiva normativa formativa no pretende sustituir ni obstaculizar la normatividad vigente en materia de atención a casos de violencia de género, antes bien, posibilita un ejercicio de certidumbre y acompañamiento formativo para su atención y seguimiento.

En educación básica es fundamental la creación de instrumentos protocolarios. Las bases de la NEM dan cabida al trabajo de intervención

formativa para lograr los anhelos de equidad de género y no violencia, bajo la articulación de proyectos que deben trabajarse con la comunidad educativa, sea el alumnado, las y los trabajadores de la educación o padres y madres de familia.

Es posible hacer una Nueva Escuela Mexicana bajo la premisa de asumir nuestra autonomía profesional para analizar, discutir, proponer y crear proyectos que correspondan a lo que demandan nuestras actuales condiciones socioculturales, como la problemática de las violencias. Trabajar para prevenirlas y erradicarlas es una tarea educativa impostergradable. ■

Referencias

- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales / Universidad Nacional Autónoma de México*, 65(240): 147-175.
- Cámara de Diputados (2024a, 26 de enero). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación. <[Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia \(diputados.gob.mx\)](https://diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf)>.
- (2024b, 1 de abril). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Híjar, M. y Valdez, R. (editoras) (2010). *Programa de reeducación para víctimas y agresores de violencia de pareja. Manual para responsables de programa*. Instituto Nacional de Salud Pública. <https://www.insp.mx/resources/images/stories/Produccion/pdf/101202_mrv.pdf>.
- Sánchez, C. (2018). *Diálogo de saberes con perspectiva de género en educación inicial* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- (2023). *Análisis de experiencias reeducativas en varones que participan en programas de intervención contra la violencia de género* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022, 19 de agosto). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0>.
- Tzompantzi, C. (2014). *Hombres que trabajan con otros hombres. Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias (Coriac) (1993-2006)* [tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco].

La educación para la salud y el bienestar en escuelas primarias

Experiencias y percepciones desde las comunidades educativas

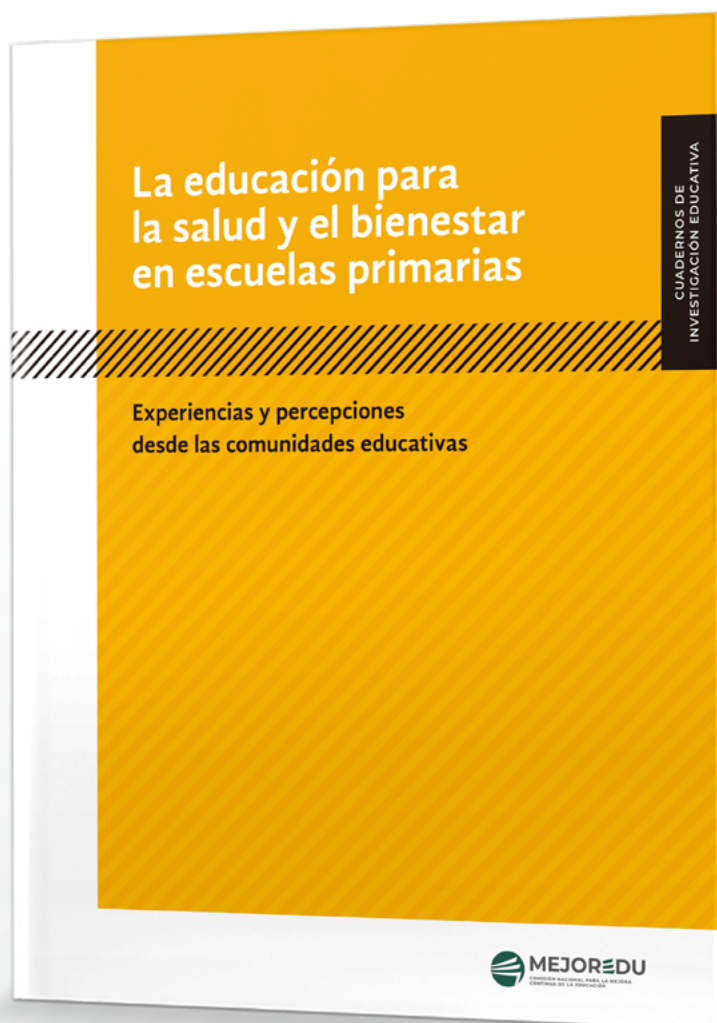
Mejoredu ofrece en este documento la recopilación de **experiencias en catorce escuelas primarias** con el propósito de aportar información sobre las comunidades escolares, a fin de orientar la toma de decisiones de las autoridades educativas en torno al cuidado individual y colectivo de la salud de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país.

Los resultados de este estudio se enmarcan en la agenda de política educativa de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, la cual busca plantear elementos para repensar la organización del Sistema Educativo Nacional y con ello buscar mejores soluciones a los desafíos estructurales de la educación en México.

Consúltelo aquí



Cuenta con informe ejecutivo y anexo técnico



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

¿Qué significa para ti la igualdad de género?

La igualdad de género debe fomentarse tanto en el ámbito escolar como en el laboral y el personal, porque representa mayores oportunidades de desarrollo y una mejor relación entre las personas. Así lo manifiestan los siguientes testimonios de jóvenes estudiantes.

La igualdad de género significa que tanto los chicos como las chicas debemos tener las mismas oportunidades en la vida. No debería haber diferencias entre nosotros sólo por ser hombre o mujer.

Por ejemplo, en la escuela, los maestros deberían tratar igual a los niños y a las niñas. Todos deberíamos poder estudiar las mismas materias y participar en las mismas actividades, sin que nos digan que hay cosas *de chicos* o *de chicas*.

En casa, los padres también deberían repartir las tareas de manera justa, sin pensar que sólo las niñas tienen que ayudar en la cocina o con la limpieza. Tanto los chicos como las chicas podemos aprender a hacer todas las tareas del hogar.

Y cuando seamos mayores, las chicas deberíamos poder tener los mismos trabajos que los chicos, ganar el mismo dinero y llegar a tener los mismos puestos importantes. Nadie debería decirnos que hay trabajos *de hombres* y trabajos *de mujeres*.

La igualdad de género también significa que tanto los chicos como las chicas deberíamos poder vestarnos como queramos, sin que nos juzguen o se burlen. Que podamos decidir por nosotros mismos cómo queremos vivir nuestras vidas.

Para mí, significa que todas las personas, sin importar en qué, somos diferentes y únicas, por lo que merecemos y debemos tener los mismos derechos y obligaciones. Por ejemplo, podemos dedicarnos a realizar trabajos, actividades recreativas y tareas distintas, en las que podamos ser respetadas; y que, por ser hombre o mujer, no se discrimine.



**Kamila Yared
Villarreal Frías**

Escuela Secundaria Técnica 37 "Enrique Bustamante"; Iztapalapa, CDMX

**Dominique Fernanda
Estrada Zepeda**

Escuela Secundaria Técnica 11 "Dr. Manuel Sandoval Vallarta"; San Ángel, CDMX

La equidad de género para mí significa tener un trato igualitario entre mujeres y hombres, teniendo las mismas oportunidades en cualquier cosa, como en la escuela, el trabajo, las actividades que se hacen en casa, etcétera. Todos y todas, teniendo lo mismo, así sea hombre o mujer.

Gael Farfán Monroy

Escuela Secundaria Técnica 11
"Dr. Manuel Sandoval Vallarta";
San Ángel, CDMX



Matías Camacho Guerrero

Primaria, estado de México.



Romina Camacho Guerrero

Secundaria, estado de México.

Crecí escuchando frases como: "¡Juega como hombre!", "¡Esas cosas son de niña!", gracias a los estándares que implementamos como sociedad, con el objetivo de cumplir con los roles de género que se establecen, dando paso a la desigualdad en diferentes ámbitos, como la educación, el empleo, el salario, la salud, la participación en la política, etcétera.

Considero que es importante reconocer el esfuerzo de todas y todos para lograr igualdad de oportunidades y resultados, dejando de lado el género.

Es necesario que desde casa implementemos una buena educación en valores, haciendo conciencia sobre qué nos hace falta como sociedad para hacer válidos los mismos derechos para ambos géneros, hacer ver que tenemos la misma capacidad para ejercer trabajos iguales y que una mujer no siempre tiene que ser una ama de casa.

En México recientemente tuvimos candidatas a presidentas de la República, eso es bastante bueno, podríamos marcar un antes y un después; una mujer podría ver por las necesidades y problemáticas de otras, esto ha sido un problema para los candidatos varones. Así podría existir más equidad en México.

Recuérdalo, no eres menos que nadie.

No son los dos sexos superiores o inferiores el uno al otro.

Son simplemente, distintos.

GREGORIO MARAÑÓN



Jesús Damián Fuentes Lemus

Colegio de Bachilleres del estado
de Michoacán, plantel Apatzingán

La equidad de género es un concepto fundamental en la sociedad actual, que busca promover la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades entre hombres y mujeres. Se basa en la idea de que todos los individuos, independientemente de su género, deben tener las mismas posibilidades de desarrollo personal, profesional y social.

Para mí, la equidad de género implica eliminar los estereotipos y roles de género que limitan y discriminan a las personas. Significa reconocer y valorar habilidades, capacidades y talentos de cada individuo, sin importar su género. Además, la equidad de género contribuye a la construcción de relaciones más saludables, basadas en el respeto mutuo y la colaboración. Sin embargo, a pesar de los avances logrados en esa materia, aún existen desafíos por superar, por ejemplo, la violencia de género. Es fundamental continuar promoviendo la educación, la sensibilización y las políticas que fomenten la equidad de género en todos los ámbitos de la sociedad.

En conclusión, desde mi punto de vista, la equidad de género es un principio fundamental que busca promover la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Esto implica eliminar los estereotipos de género y garantizar su participación equitativa en todos los ámbitos de la vida; siendo la equidad de género un pilar clave para construir una sociedad más justa, inclusiva y equitativa, donde todos los individuos puedan desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

La humanidad necesita tanto a los hombres como a las mujeres.

Entonces, ¿por qué nos ven como algo menos que iguales?

BEYONCÉ

El feminismo no es odiar al hombre, es luchar por la igualdad de género. Es un principio constitucional que estipula que hombres y mujeres somos iguales ante la ley, para lograr sociedades pacíficas, justas y equitativas; que brinden a las personas las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades de cada una.

Hoy en día, uno de los problemas contra los que más se lucha en México, es la diferencia tan marcada que se hace con las mujeres; incluso en nuestra vida cotidiana –con nuestra familia, amigos, vecinos y gente conocida– se presentan situaciones donde se asignan estereotipos de lo que deben hacer o cómo tienen que comportarse el hombre y la mujer.

Uno y otra son iguales ante la ley y, con base en esto, se han ido combatiendo estos estereotipos, que toman mucho en cuenta si se es hombre o mujer, el color de piel y la orientación sexual.

La equidad de género promueve la igualdad de oportunidades para todas las personas, basada en valores democráticos; con ello, evita la aparición y reproducción de estereotipos y acciones discriminatorias entre los habitantes de una sociedad. Hoy en día, hombres y mujeres reciben un trato justo, aunque aún no se han eliminado en su totalidad situaciones que menosprecien a las personas por estereotipos asignados a lo largo de las décadas.

¡No te quedes callad@, alza la voz ante la injusticia! —



Leonardo Joel Vázquez Chagolla

Centro Educativo Mixto
"Enrique Sánchez Bringas",
del Colegio de Bachilleres del
estado de Michoacán, en Morelia

Alexandra Michelle Mederos Martínez

Colegio de Bachilleres del estado
de Michoacán, plantel Apatzingán

El género: una mirada hacia lo que somos y lo que expresamos*

ROSA MÓNICA GARCÍA OROZCO¹

La escuela como espacio social está mediada por un conjunto de significados y prácticas sociales y culturales que vivimos como naturales e inamovibles. El género como categoría configura y norma distintas connotaciones que excluyen, discriminan y vulneran los derechos de las personas *en y a* la educación. El Plan de Estudio 2022 plantea un enfoque alternativo a fin de que, a partir de acciones formativas como las que aquí se describen, la propuesta fluya de la escuela hacia la comunidad.

El eje articulador Igualdad de Género del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* representa una oportunidad para cuestionar el conjunto de significados y prácticas institucionalizadas que dictan la forma en que las personas deben ser, parecer, hablar, pensar, sentir y relacionarse.

Como componente curricular, nos ofrece una perspectiva desde la cual poner en cuestión situaciones o problemas que surgen en la comunidad y, desde ahí, vincularlos con contenidos que nos permitan analizar, comprender y transformar de forma ética y crítica la manera como los vivimos y actuamos en consecuencia.

Enseñar y aprender desde el eje Igualdad de Género va más allá de su abordaje como contenido o tema de una clase o actividad; no debemos aislarlo de los otros ejes, ni considerar que interpela exclusivamente a la adolescencia y, por tanto, a la educación secundaria, sino que invita a realizar una revisión y un análisis profundos de la manera en que la escuela contribuye a la construcción y expresión de las identidades sociales, las cuales usualmente obedecen a una *heterocisnorma* que importa cuestionar.

* En este artículo, debido a su tema, se emplea la grafía “x” para visibilizar el criterio no binario sobre el género [Nota del editor].

¹ Agradezco la lectura acuciosa de las versiones de este texto a Brenda Peña Barragán.



Por ello, en esta “Mesa de trabajo” se presenta una situación en la que se emplea la categoría de género de forma crítica con los contenidos de los programas sintéticos, desde proyectos integradores que se anclan con lo que viven las comunidades escolares de forma cotidiana. Con ello, se espera inspirar el diseño creativo de docentes en la educación básica para utilizar el eje Igualdad de Género como un enfoque con el cual analizar y transformar la forma en que somos y hacemos comunidad en la escuela.

Todxs podemos tener alas

Para el festival de inicio de la primavera, una maestra propuso a su grupo hacer una representación musical donde las niñas sean mariposas y los niños, gusanos.² Un estudiante se echó a llorar diciendo que quería vestirse de mariposa, parte del grupo rio y dijo que no, que sólo las niñas podían hacerlo. La docente preguntó por qué pensaban eso y sus estudiantes dijeron que las mariposas eran *para niñas*; ella señaló que no era así, que todas las personas podían ser lo que quisieran.

La docente propuso a sus colegas del colectivo escolar integrar esta situación al programa analítico, con la finalidad de reflexionar con toda la comunidad sobre cómo asumimos los mandatos de género y cómo éstos limitan nuestra participación y el libre desarrollo de nuestras identidades.

El equipo docente diseñó un proyecto integrador que la maestra de este grupo concretó con la siguiente secuencia didáctica:

- A partir de carteles –uno con la ilustración de una mariposa y otro con la de un gusano–, el grupo mencionará sus características distintivas mientras escribo en cada uno las palabras expresadas. Enseñada, leeré las aportaciones y pediré que digan si ese es un atributo femenino o masculino; conversaremos sobre por qué asociamos las mariposas a lo femenino y relacionamos los gusanos con lo masculino, para plantear nuestras ideas respecto a la pregunta *¿las personas podemos ser lo que queremos y vestirnos como deseamos?*
- Para responder el cuestionamiento de la actividad anterior, invitaré a estudiantes a hacer en una hoja de papel un dibujo de cuerpo completo con el que se representen a sí mismos; indicaré que le pongan vestimenta, peinado, y si pueden, algún implemento o accesorio relacionado con la actividad que más les agrada hacer. Pegaremos los dibujos en una pared del salón y conversaremos sobre cómo les gusta verse, qué tipo de prendas utilizan, y por qué. Tomaré algún dibujo

La propuesta consiste en reflexionar con toda la comunidad escolar sobre cómo asumimos los mandatos de género y cómo éstos limitan nuestra participación y el libre desarrollo de nuestras identidades.

² El diseño de las acciones formativas que se proponen está inspirado en una situación relatada por docentes de una escuela primaria que personal de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación visitó en marzo y abril de 2024.

que represente a una persona de cabello largo y preguntaré si *todxs podríamos usarlo así*. Haré la misma pregunta en relación con alguien de cabello corto, retomando todas las participaciones en el grupo. Asimismo, señalaré alguna prenda de vestir de los dibujos para preguntar si cualquier persona la podría usar; habrá estudiantes que digan que sí, algunos responderán que no y otros que no saben; les preguntaré *por qué lo creen así*.

- Para continuar con esta reflexión, pediré a estudiantes que con el apoyo de sus familias investiguen sobre la vestimenta en otras culturas o regiones (como el kimono en Japón, el kilt en Escocia, la burka o hiyab en Afganistán, o el sari en la India). Les pediré que elaboren ilustraciones y preparen una presentación de la información que consigan para compartir con el resto del grupo.
- En el aula, después de las presentaciones, en grupo conversarán sobre las semejanzas y diferencias que identifiquen entre las formas de vestir de otras culturas o regiones y las que usamos en nuestras comunidades. A partir de sus participaciones reflexionaremos respecto a cómo es que la forma de vestir es una construcción de las culturas y sus sociedades, algunas de las cuales hacen distinciones entre géneros; preguntaré qué piensan de ello, pediré que observen sus uniformes y expresen si hay diferencias entre ellos, para concluir que la vestimenta es sólo eso, vestimenta, y *todxs* podemos usar la que decidamos porque nos gusta o el clima lo amerita, además, ésta no se puede condicionar por el hecho de cómo nacimos.
- Se reflexionará sobre cómo desde la sociedad o cultura se asignan características o formas de ser, sentir y pensar a partir de nuestra genitalidad, y cómo esto es un aprendizaje que viene desde la familia, la comunidad y la sociedad de la que formamos parte. Como cierre se animará a integrantes del grupo a mencionar atributos positivos en la forma de ser, sentir y pensar de *otrx compañerx* y los escribirán en tarjetas que pegarán junto al dibujo que elaboró cada quien.
- Para finalizar, se retomará la organización del festival de inicio de la primavera; se reflexionará con estudiantes sobre la forma en que anteriormente se definió la participación del grupo, en su lugar, se propondrá que cada quien elija el insecto que quiera ser y averigüe sus características físicas y de comportamiento, con el propósito de que, a partir de esa información, participen en una puesta coreográfica. De esta manera, recordaremos que, como las mariposas, *todxs* podemos tener alas, *todxs* podemos ser lo que queramos ser.

Con esto último la docente detonará un nuevo proyecto que permita a su grupo de estudiantes consultar fuentes de información variadas para conocer a los insectos como los seres más abundantes en el planeta, estudiar sus características, ampliar su vocabulario al aprender sus nombres y las partes de su cuerpo, además de entender su papel en la polinización como uno de los fenómenos que tiene lugar durante la primavera. ■



Revistas



La vinculación de la educación y género

Mario Castillo y Ronny Gamboa
Actualidades Investigativas en Educación 13(1): 1-16
Universidad de Costa Rica (2013)

Ensayo donde se pretende abordar la vinculación entre la educación y el rol de género, a través del desarrollo de conceptos como *relaciones sexistas* en la educación, *formas de discriminación* y *transversalización de género* en la educación. Actualmente, hemos normalizado los roles de género que fomentan la desigualdad y es innegable el papel que la educación ha tenido en la reproducción de estos modelos. Para que este proceso de aculturación cambie es fundamental replantear las prácticas socialmente aprendidas.

Libros



Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar

Martha Leñero Llaca
Programa Universitario de Estudios de Género / Secretaría de Educación Pública (2009)

Este libro nos guía a través de conceptos y prácticas que serán de gran ayuda para que las y los docentes establezcan y generen relaciones de género equitativas y, desde los primeros grados de la educación básica, trabajen por una vida sin violencia. El objetivo de este texto es proporcionar información y conocimientos que les permitan desarrollar las habilidades necesarias para impartir una educación que favorezca la equidad entre hombres y mujeres, y elimine todas las formas de violencia de género en nuestra sociedad.



Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista

Francisco Vidal, Isabel Pérez, Jaime Barrientos y Geraldine Gutiérrez
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(2): 21-37
Universidad Central de Chile / Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (2020)

El presente artículo analiza las transformaciones que la sociedad está experimentando en términos de género, sexualidad y familia. Estos estudios, realizados en centros de educación superior de Chile, muestran la perspectiva desde el sistema educativo, donde se invisibilizan las formas familiares alternativas y predominan las visiones restrictivas del género.



Igualdad de género: libro para docentes

Maura Rosa Rubio Almonacid (coordinadora)
Secretaría de Cultura y Turismo del Gobierno del Estado de México (2022)

La obra se propone incentivar la reflexión y construcción de una sociedad en la que todas y todos cuenten con los mismos derechos y oportunidades para el cumplimiento de sus metas, poniendo especial atención al respeto a niñas y mujeres con el fin de que puedan vivir una vida plena y sin miedo. El papel del docente es fundamental en la prevención y erradicación de causas y factores que generan la desigualdad. Este material desarrolla temas de cultura de respeto a la igualdad, derechos humanos y cultura de paz.



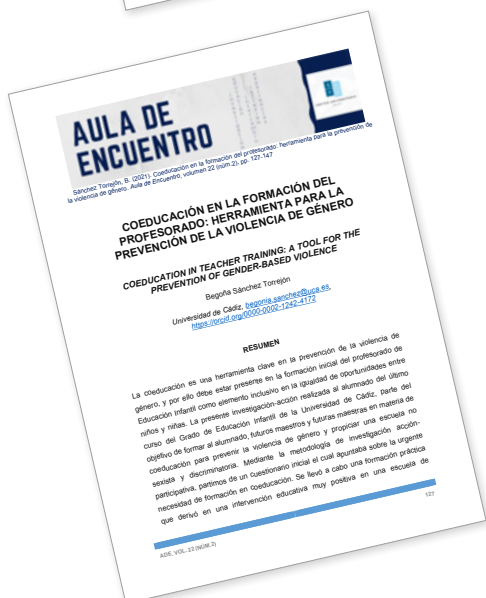
Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela

Denys Serrano y Azucena Ochoa

Revista Educación, 45(2): 1-14

Universidad de Costa Rica (2021)

La intención de este texto consiste en identificar los estereotipos de género en escuelas de nivel primaria de México. Al efecto, se entrevistaron a veinticinco niñas y veintidós niños de sexto grado. El análisis de la información obtenida mostró que tales estereotipos limitan la participación de niñas y niños, por lo que se sugiere ejercer la expresión y actuación en paridad en la escuela.



Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género

Begoña Sánchez Torrejón

Aula de Encuentro, 22(2): 127-147

Universidad de Jaén (2020)

En este artículo se muestra cómo la coeducación es una herramienta para prevenir la violencia de género. La investigación busca formar a estudiantes y docentes en materia de coeducación con objeto de prevenir la violencia de género y propiciar una escuela igualitaria. Concluye que maestras y maestros deben tener formación actualizada e innovadora para construir la escuela y, por ende, una sociedad igualitaria y libre de violencia de género.



Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México

Rubén Balanta y Kelly Obispo

Interdisciplinaria, 39(2): 151-166

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines (2022)

Se trata de una investigación cualitativa donde se muestra cómo los roles de género definen la forma en la que las personas piensan, sienten y se comportan. El estudio describe las representaciones sociales de la identidad, los roles de género y cómo el comportamiento de las y los adolescentes está ligado a estereotipos. La muestra se conformó por setenta y tres estudiantes pertenecientes a una escuela secundaria de Querétaro, México.



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN