

VOCES QUE EDUCAN

Revista de Investigación de la Escuela Normal de
Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña"

Año 1, número 1, enero 2026



Nuevos enfoques pedagógicos

VOCES QUE EDUCAN

Revista de Investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela
Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Nuevos enfoques pedagógicos

VOCES QUE EDUCAN

Revista de Investigación de la Benemérita
y Centenaria Escuela Normal de Educación
Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”
Año 1, número 1, enero de 2026
ISSN en trámite

Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE YUCATÁN

Dr. Juan Enrique Balam Vázquez
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Mtro. Everth de Jesús Dzib Peraza
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Hilario Leoncio Vélez Merino
DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA “RODOLFO MENÉNDEZ DE LA PEÑA”

DIRECTOR DE VOCES QUE EDUCAN
Dr. Hilario Leoncio Vélez Merino

COMITÉ EDITORIAL

Mtro. Hugo salvador Flores Castro.
Mtro. José Antonio Chacón Chuil
Lic. Víctor Ernesto Castillo
Mtra. Nadia Guadalupe Vázquez Vera.
Mtro. José Luis Rodríguez Matu
Mtra. Martha Eugenia Rosales Rendón

Imagen de portada y páginas 6, 24, 38, 48, 60 y 61
del Archivo Histórico y Fotográfico de la ENEPY.

Voces que educan, es una publicación seriada
de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal
de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la
Peña”, con domicilio en calle 128 #240 por 59B y
61A, Col. Yucalpetén
(Av. Mérida 2000). Mérida, Yucatán.
Teléfono (999) 9416382.

Email: horizontepedagogico144@gmail.com
<https://normalrodolfo.edu.mx/>

Los artículos publicados son responsabilidad de
sus autores y no representan necesariamente el
punto de vista de la institución.

Índice

Presentación.....5

**El enfoque educativo de la Nueva Escuela
Mexicana expresado en el currículum de
la Educación Básica: un giro copernicano**
Justo G. González Zetina.....7

**Fomento del pensamiento crítico a través
de la Historia Política en estudiantes
de sexto grado**
Fanny Vanessa Castro Sosa.....25

**Violencia y discurso de odio: desafíos
para la convivencia y la paz**
Graciela Cortés Camarillo.....39
Leyla Gisela Leo Peraza

Vocación eterna, 144 años
Mauricio Fernando Oxte Pool.....47

**La construcción de
Comunidades de Aprendizaje**
Hilario Leoncio Vélez Merino.....47

**Xook tu kaajil masewáal. Educación
Indígena: persistencia y resistencia**
José Antonio Cutz Medina.....55

Presentación

La investigación educativa en las Escuelas Normales es de suma relevancia, ya que su implementación fortalece la formación docente, mejora las prácticas pedagógicas y fomenta la concientización sobre los desafíos actuales que enfrenta la profesión magisterial, particularmente si consideramos que entidades como Yucatán resguardan un invaluable legado que, año con año, se ha construido dejando huellas imborrables en la sociedad. De manera particular, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” (ENEPY), que este enero cumple 144 años de tradición, legado y trabajo, inaugura con estas páginas un nuevo proyecto editorial que se suma a su gran herencia cultural, siendo que esta casa de estudios ha visto pasar por sus aulas a profesoras y profesores cuyas ideas y letras han marcado el rumbo de la educación en el estado, tal y como fuera la obra de don Rodolfo Menéndez de la Peña, cubano-yucateco, que forjó su trayectoria pedagógica en la región con escritos, análisis y testimonios que hoy son parte innegable de la historia de la educación nacional.

Ahora, *Voces que educan*, publicación dirigida al fomento de la investigación educativa y a la reflexión pedagógico-epistemológica, nacida desde y para la comunidad educativa, ve la luz primera en el marco de la celebración del Aniversario 144 de esta casa de estudios superiores, emanada del esfuerzo intelectual de docentes, directivos, académicos y estudiantes, que, con sus ideas, inician un camino que esperamos fructífero y de largo aliento, y que fortifique el diálogo reflexivo, priorice un espacio plural y contribuya a la problematización de la práctica docente, esto último partiendo siempre del contexto escolar y comunitario, y, como establece la Nueva Escuela Mexicana (NEM), genere pensamiento crítico para la formación de profesoras y profesores comprometidos con la realidad social y cultural de la entidad, y con el empeño de transformar la educación para la prosperidad social de las y los yucatecos, sumándose así al **RENACIMIENTO MAYA** que nuestro Gobernador, Mtro. Joaquín Díaz Mena, impulsa como política pública de bienestar y equidad en Yucatán.

Los textos reunidos en esta primera edición de *Voces que educan*, nos acercan a reflexiones sobre el currículo, la enseñanza de la historia desde los postulados de la NEM, así como a la necesidad de crear comunidades de paz y comunidades de aprendizaje que sean el sustento sociocultural de una educación crítica, transformadora y humanista, donde la interculturalidad crítica, la equidad de género y la ecología de saberes sean una realidad cotidiana. Finalmente, deseamos que la comunidad normalista se sume a este esfuerzo editorial con sus colaboraciones escritas, para un diálogo abierto con fecundidad pedagógica y que sea para el bien de la niñez, la juventud y el magisterio yucateco.

Mtro. Everth de Jesús Dzib Peraza
Subsecretario de Educación Superior



AUDITORIO

El Enfoque Educativo de la Nueva Escuela Mexicana expresado en el Currículum de la Educación Básica: Un Giro Copernicano

Justo G. González Zetina
Docente de la Unidad 31-A, Mérida, Subsede Peto

El autor analiza los cambios en la educación pública en México de las últimas décadas, a la luz de los preceptos y fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana y del Plan de Estudio de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, mediante la formulación interpretativa de un “giro copernicano” en el campo del currículum en el país.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, reforma curricular, educación pública, política educativa.

This article analyzes the transformations in public education in Mexico over recent decades, in light of the principles and foundations of the Nueva Escuela Mexicana and the 2022 Curriculum for Preschool, Primary, and Secondary Education. Through an interpretative approach, the author proposes the notion of a “Copernican shift” in the field of curriculum studies in the country.

Keywords: Nueva Escuela Mexicana, curriculum reform, public education, educational policy.

Ti' u ts'ook u lajunp'éelil ja'abo'oba', u tuukul Ajts'íib tu yo'olal kaanbal ti' u noj lu'umil Méxicoe', ku t'aan yo'olal u noj tuukulilo'ob ti' u nu'ukbesajilo'ob kaanbal ti' preescolar, primaria yéetel secundaria, tuukul éejenta'ab ichil u ja'abil 2022; le túunben tuukul túuna', ku je'ets'el utia'al u najilo'ob xook México, chéen ba'ale' tojtáanta'an junp'éelili' tuukul utia'al u nu'ukbesajilo'ob kaanbal ti' tuláakal u noj lu'umil México.

El giro copernicano, también conocido como la Revolución Copernicana, es un concepto fundamental en la filosofía y en la historia de la ciencia que se atribuye a Nicolás Copérnico, un astrónomo y matemático polaco del siglo XVI. Este enfoque revolucionario propuso un cambio radical en la concepción del sistema solar y desafió la visión geocéntrica predominante en la época.

Biblioteca de Filosofía en la Red (2023).

En el campo educativo, dentro de la tradición eurocéntrica, se considera a Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) como el que propuso el primer “giro copernicano”, al trasladar el centro de la reflexión y la discusión educativa que se encontraba en la figura del maestro o la maestra, hacia la alumna y el alumno. “El niño, nombrado Emilio por Rousseau, será formado con base en una educación dinámica, liberadora, paidocéntrica” (Vivas Hernández, 2018, p. 50).

El pensamiento filosófico de Rousseau presentó una radical crítica al sistema político dominante. Al respecto, Abreu Suárez (2018) plantea que “La filosofía educativa roussoniana es de gran relevancia a la pedagogía ya que con ella se inicia un real proceso de transformación de la educación. También se convierte en un referente histórico, político y educativo para ser aplicado al campo de las ciencias de la educación” (p. 197).

Sus ideas, en el momento histórico en el que fueron planteadas generaron “no sólo el rechazo de la monarquía sino también del poder eclesiástico” (Abreu Suárez, 2018, p. 199).

En los momentos actuales en México, aunque se pueden reconocer cambios importantes dentro de los proyectos de la educación pública en los últimos 50 años, desde nuestra perspectiva, el actual Plan de Estudio de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (Plan 2022) representa un verdadero “giro copernicano” en el campo del currículum en nuestro país, pues su planteamiento es

(...) radicalmente distinto a otras propuestas de reforma educativa: por primera ocasión proponía un proyecto curricular a partir de considerar las enormes desigualdades sociales del país; se salía de las recomendaciones que los organismos internacionales hacían al gobierno de México, por considerar que las mismas no respondían a la realidad del país; y exploraba una ruta de trabajo educativo concebida desde nuestras condiciones, nuestra diversidad social, que reflejaba una perspectiva incluyente de todos los grupos sociales y de las diversas mexicanidades que existen en nuestro territorio (Díaz Barriga, 2023, p. 6).

Ahora bien, ¿Por qué este proyecto “radicalmente distinto” representa un “giro copernicano” en relación con las propuestas curriculares antecedentes? Desde nuestra perspectiva, por su declaración ética política con la postura decolonial, la cual está articulada con diversas propuestas teóricas que trasladan lo que ha sido el centro de las políticas curriculares hacia aquellos elementos no considerados como centros nucleares de los proyectos de los currícula anteriores, y los cuales, si en algún momento fueron considerados, estos eran periféricos y funcionales a una perspectiva técnico-instrumental, colonial y neoliberal.

El Giro Decolonial y su Expresión en la Educación Básica

El denominado “giro decolonial”, el cual no ha estado exento de críticas en el contexto latinoamericano (Zapata Silva, 2018), plantea la necesidad de dismantlar la hegemonía construida en el proceso de desarrollo del proyecto de la modernidad en nuestro continente, el cual termina por menospreciar las tradiciones culturales de los pueblos indígenas conquistados duran-

te el proceso de colonización. Este poder colonial:

Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbito y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Aníbal Quijano, 2000, p. 342, en SEP, 2023, p. 46).

En este sentido, como afirma Catherine Walsh (2009, P. 38-39), la perspectiva descolonizadora implica la apelación a la “legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto” por lo propio, “alienta la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir” (en SEP, 2023, p. 45).

Este giro en la formación de ciudadanía en nuestro país implica dismantlar la racionalidad eurocéntrica como modelo único autoproclamado “universal”¹ de la realidad, que se convirtió en referente del ser de los sujetos y sus identidades, del conocimiento, los lenguajes, las formas de relación, los valores, las finalidades y los procesos de continuidad y futuro constituido por esa matriz eurocéntrica. Es decir, por un lado, es necesario el reconocimiento y valoración de lo propio y su inclusión en los procesos educativos para su apropiación crítica y, por el otro ponerlo en diálogo con las racionalidades dominantes para establecer un diálogo crítico en los procesos de construcción del conocimiento escolar.

¹ Al respecto, Grosfoguel (2007) señala que “Si la verdad universal se construye a partir de la epistemología de un territorio y cuerpo particular (sea occidental, cristiano o islámico), en exclusión de los otros, entonces el cosmopolitanismo o propuesta global que se construya desde dicha epistemología universalista abstracta será inherentemente imperialista/colonial” (p. 70).

En el terreno de la educación, esta matriz se expresa tanto en el campo del conocimiento, como en el de nuestros valores, nuestras finalidades y sentidos pedagógicos. Ante ello, la decolonialidad planteada en la NEM cuyas fuentes podemos encontrarlas en las “Epistemologías Otras”, o la llamada “Epistemología del Sur”, propone una educación con base en cuatro premisas:

I. La interpretación-comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental, supera en mucho a la interpretación eurocéntrica del mismo.

II. La diversidad del mundo se manifiesta en diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar; distintas formas y maneras de relacionarse.

III. La diversidad del mundo no puede estar monopolizada por una teoría general.

IV. No es posible que exista justicia global sin que se dé la justicia cognitiva global (SEP, 2023, p. 48).

Con base en ellas, se plantea un abierto cuestionamiento a los currículos previos sostenidos en la hegemonía de las tradiciones intelectuales eurocentradas, y expone un compromiso ético basado en el respeto, la valoración y una praxis educativa basada en la diversidad política, social y epistémica.

De acuerdo con Walsh (2012) la colonialidad cruza todos los aspectos de la vida y “su operación puede ser más claramente entendida a partir de cuatro áreas o ejes entrelazados”: la colonialidad del poder, del saber, del ser y la cosmogónica.

En el discurso de la NEM se propone la comprensión de la lógica de la colonialidad con base en cuatro dominios:

el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades (Mignolo 2007, p. 36, en SEP, 2024, pp. 105 y 106).

En el presente trabajo haremos uso de la propuesta de Walsh, la cual nos parece más apropiada para los propósitos de nuestro análisis y exposición.

La colonialidad del poder

El primer eje – la colonialidad del poder – se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la categoría de “raza” como criterio fundamental para la distribución, dominación y explotación de la población mundial en los rangos, lugares y roles de la estructura capitalista-global del trabajo, categoría que – a la vez – altera todas las relaciones de dominación, incluyendo las de clase, género, sexualidad, etc. (Walsh, 2012, p. 67).

En relación con este primer eje, la perspectiva ético-política declarada en el Plan 2022, plantea que lo nacional “tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza un país como México” (SEP, 2022, p. 6). En este sentido valdría la pena preguntarnos: ¿Qué significa la construcción de “lo común desde la diversidad”? ¿Cómo asumir la construcción de “una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos” (SEP, 2024, p. 9) y, ¿Qué implicaciones conlleva esto dentro de una perspectiva decolonial?

a) En primer lugar, este reposicionamiento implica una propuesta ético-política que busca la democratización de la escuela “desde adentro y desde abajo”, en la que “maestras y maestros, estudiantado y familias construyen su sentido específico en la cotidianidad de sus acciones (Gadotti, 2013) lo que permite construir procesos formativos y escolares desde la diversidad cultural, territorial, epistemológica, ambiental y social (en SEP, 2024, p. 22). Pues como señalan Lavat y Dardot:

(...) el término <común> es particularmente apto para designar el principio político de una coobligación para aquellos que están comprometidos en una misma actividad.

(...) para designar el hecho de que haya hombres que se comprometen juntos en una misma tarea y produzcan, actuando de ese modo, normas morales y jurídicas que regulan su acción (Lavat y Dardot, 2015, s/p).

Esto es que, lo común es una construcción entre sujetos diversos que comparten un espacio y tiempo específicos, situados históricamente. Es un proceso en el que se constituyen como sujetos colectivos en tanto crean las reglas para su convivencia y subsistencia, sin menoscabo de sus diferencias como seres humanos.

La experiencia escolar que se desprende de estos procesos diferenciados expresa el contexto formativo real de cada escuela en el que las maestras y maestros ejercen la enseñanza, ponen en juego sus saberes docentes y contextualizan el currículo, al mismo tiempo que es la condición para que las y los estudiantes se apropien, cada uno a su manera, de la cultura universal, la ciencia, los valores y las distintas formas de vivir y convivir (SEP, 2024, p. 22).

Este giro dismantela las estructuras jerárquicas heredadas del régimen conservador basadas en un sistema de cargos sostenidos

por “competencias o credenciales académicas”, en el mejor de los casos, y que ubican el poder de decisión con base en el lugar ocupado en la estructura. Dentro de esta perspectiva, la democratización del proceso educativo en donde todxs lxs participantes tienen capacidad de decisión, son sujetos y no objetos de la enseñanza, busca instalar en cada centro educativo una praxis pedagógica donde el poder es compartido por lxs involucradxs en la actividad y no deriva de una clasificación por género, rango social, económico, color de piel, convicciones religiosas o de otra índole, “a partir del reconocimiento del carácter público de las escuelas formadoras de ciudadanas y ciudadanos con un profundo sentido de construcción colectiva vinculada a la comunidad en sus múltiples concepciones” (SEP, 2024, p. 14).

Uno de los soportes curriculares importantes en el giro decolonial que Plan propone, lo podemos ubicar en el eje articulador de interculturalidad crítica, el cual, como veremos más adelante, orienta las acciones educativas para caminar hacia una pedagogía decolonial. Respecto a las relaciones de poder, este eje asume la existencia de las relaciones asimétricas construidas desde la mirada colonial y reconoce que

se hacen presentes en los espacios escolares donde se expresan como relaciones de poder que jerarquizan a las personas, distribuyendo de manera desigual y asimétrica los beneficios y el prestigio social en favor de unas y unos; todo en detrimento de otras y otros. La escuela, consciente de esta situación, asume la responsabilidad de reconocer las formas específicas como tales asimetrías se hacen presentes, y se propone la búsqueda de soluciones para superarlas (SEP, 2023, p. 39).

Cerraríamos este planteamiento señalando que, en tanto que el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2017 proponían “Fortalecer el liderazgo directivo” y “Reforzar las supervisiones y los servicios de asistencia y acompañamiento técnicos” (SEP, p. 37), el Plan 2022 propone una gestión autorregulada por lxs participantes, que requiere una transformación administrativa y de gestión que lleve a “fortalecer la capacidad de las instituciones educativas del Estado para construir un proyecto educativo en cada escuela, involucrando a cada Consejo Técnico Escolar “ (SEP, 2024, p. 13).

De acuerdo con Philippe Meirieu (2020, Pp.116-117) la educación debe fijarse como objetivo que los sujetos puedan, al mismo tiempo, “pensar por sí mismos” para resistir todas las formas de influencia y control, y asociarse entre sí para el bien común. Es el papel de la autoridad educativa crear las condiciones para ello y, a su vez, corresponde a los docentes, las y los estudiantes y familias hacer que las cosas sucedan (en SEP, 2023, p. 32)

Luego entonces, no se trata de “tener gestores con liderazgo y acompañantes atentos que vigilen el buen desempeño del docente”, sino de contribuir a la construcción de colectivos autogestivos ya que, “Para la Nueva Escuela Mexicana, lo común se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes (SEP, 2024, p. 23). Para ello, “junto con los adultos, las y los estudiantes participan activamente en la construcción social de la escuela y su entorno (SEP, 2024, p. 20).

Estos preceptos curriculares, sin duda, requieren que las autoridades educativas sus-

tituyan “los mecanismos verticales y jerárquicos de decisión por otros que privilegien la horizontalidad, el diálogo y la deliberación en la toma de decisiones en todo el sistema educativo (SEP, 2023, p. 32).

La colonialidad del saber

Este eje de la colonialidad nos remite a las valoraciones y concepciones que construimos en relación con el conocimiento –y sus formas para producirlo– que consideramos como válidas, importantes e imprescindibles y que, por lo tanto, debe ser aprendido en la formación de todo sujeto. En ese sentido, cuando hablamos de la colonialidad del saber hacemos referencia a que el currículum, tradicionalmente, parte del

posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, lo que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados (...). Usándolo como dispositivo de dominación, la colonialidad penetra y organiza los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares (Walsh, 2012, 67).

De acuerdo con Tubino (2019), la imposición llevada a cabo durante el proceso de colonización a través de acciones violentas sobre los pueblos colonizados generó un conjunto de estructuras simbólicas que están “en la base de la violencia epistemológica existente y de las formas perversas de relacionamiento intercultural actualmente persistentes” (Tubino, 2019, párr. 8)

Las estructuras simbólicas que generan la descalificación y menosprecio epistémico “Se trata de formas institucionalizadas de validación y exclusión a priori de, no sólo saberes tradicionales no academizados,

sino de las personas que los representan y portan. Las universidades latinoamericanas convencionales son una clara expresión de ello” (Tubino, 2019, párr. 8).

Para Raúl Fornet-Betancourt (2009), esta violencia se caracteriza por

un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiéndose por ésta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también como un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización” (en Tubino, 2019, párr. 8).

Este dominio es el que hoy lleva a ciertos personajes y sectores a cuestionar, como grave, la “desaparición” de las Matemáticas en el nuevo Plan, cuestión bastante jocosa, sobre todo si miramos los resultados de aprendizaje que esta vieja asignatura, ya presente como contenido desde la época de la colonia, tiene en la formación de lxs mexicanxs.² De acuerdo con PISA 2022, estamos entre los tres países peor evaluados, por lo que cabría preguntarse, ¿qué motiva esta profunda preocupación sobre esta asignatura, la cual ha sido enseñada desde la racionalidad eurocéntrica? Y no estoy afirmando

² El Plan 2022 plantea que “El aprendizaje de las matemáticas debe tener un sentido humano para niñas, niños y adolescentes, el cual sólo se desarrolla en el marco de relaciones significativas entre la familia, la escuela y la comunidad” (SEP, 2024, p. 85). Esta perspectiva descentra la vieja finalidad del dominio de las tablas de multiplicar, el manejo de los algoritmos y fórmulas, etc., por un conocimiento matemático vinculado con las necesidades vitales. Un ejemplo son los trabajadores de la albañilería, quienes con pocos, o nulos, estudios formales, hacen estimaciones complejas para llevar a una construcción.

que sea un conocimiento innecesario para la vida humana, sino problematizar sobre la racionalidad que se defiende sobre esta área de saberes, pues lo paradójico es que el México prehispánico desarrolló conocimiento profundo sobre este campo, pero bajo una racionalidad distinta que los llevó a elaborar calendarios y construcciones arquitectónicas, entre otros ejemplos, como expresión del conocimiento “matemático”.

Lo interesante de esta defensa de las Matemáticas no sólo proviene de los grupos conservadores, sino muchas veces está presente dentro del propio magisterio del sistema de educación indígena. Como señala Tubino (2019) “Lo dramático de esta violencia epistemológica que se produce especialmente en contextos coloniales y post-coloniales es que, en muchos casos, los portadores de dichos saberes estigmatizados terminan convirtiéndose en cómplices de la misma” (párr. 9).

En respuesta a la colonialidad epistémica, el Plan 2022 plantea como uno de sus fundamentos, “La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje”. Entre las razones de esta propuesta

es que la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para discutir e inclusive problematizar el contenido del Plan y los Programas de Estudio a la luz de la realidad concreta que viven (SEP, 2024, p. 79).

Este reconocimiento y valoración de los saberes comunitarios tiene varias implicaciones interesantes pues: a) incluye conocimientos no académicos, o científicos, como conocimientos legítimos para “educarnos”;

pero también valora a los portadores de esos saberes. b) coloca en términos de horizontalidad al currículum “oficial” con los aprendizajes locales ya que “se le concede igual valor al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en espacios de la comunidad local, como el realizado en el aula o en cualquier otro espacio de la escuela” (SEP, 2024, p. 82).

Asimismo, entre los ejes articuladores que abonan al proyecto decolonial del Plan 2022, podemos distinguir al de Interculturalidad Crítica, y el de Inclusión. El primero “Aporta herramientas para comprender las distintas formas culturales de construcción del conocimiento, reconociendo la racionalidad que subyace en estos procesos y valorando las perspectivas epistémicas de cada una de las culturas presentes en el aula (SEP, 2023, p. 42). Esto implica que los docentes habrán de favorecer la reflexión de los estudiantes respecto a las diferencias que existen en las formas de producción del conocimiento entre culturas distintas.

Por otra parte, el pensamiento crítico “Se manifiesta como la construcción de un diálogo de saberes para “escuchar” las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados o, decididamente, discriminados del currículo oficial (SEP, 2023, p. 42).

En esta perspectiva, dismantelar la hegemonía del conocimiento eurocentrado, producto de la colonialidad del saber, requiere que el proceso formativo en la escuela permita ir

Construyendo interacciones cognitivas, simbólicas y prácticas con personas con diversos conocimientos para construir un diálogo de saberes que involucre a la ciencia occidental, a los pueblos indígenas, a los campesinos y a los

afrodescendientes; mismo que se fundamente en relaciones de respeto y horizontalidad (SEP, 2023, p. 42).

En ese mismo sentido, para apoyar esta perspectiva, el eje articulador de Inclusión acude a las Epistemologías del Sur, las cuales

constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (en cuanto a enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados, oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial.²⁶⁶ (SEP, 2024, p. 108).

La colonialidad del ser

En relación con los sujetos y sus identidades, el Plan de Estudio 2022 asume la importancia de dismantelar las concepciones del conservadurismo europeo, profundamente arraigadas como consecuencia del proceso de la colonialidad, al proponer “Construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos” (SEP, 2022, p. 9); así como “Desarrollar un planteamiento curricular pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 9).

Esta diversidad es concebida en el currículum desde un conjunto de diferencias de distinta naturaleza como son, las correspondientes a la edad (niñas, niños, adultos mayores, jóvenes); el género (mujeres y hombres); el origen étnico (pueblos indígenas y afromexicanos); ciudadanía (extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados); sexo genérica (personas trans, intersexuales y queers, entre otras y otros); con capacidades diferentes incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; “todas y todos ins-

critos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos (SEP, 2022, p. 16).

Este reconocimiento y valoración de la diversidad humana están basados en el derecho humano a la educación como el principio fundamental de la política educativa nacional (SEP, 2024, p. 61), puesto que, para el Plan 2022, el propósito de la educación no reside meramente en la acumulación de “conocimientos significativos” o el “desarrollo de competencias”, sino

implica brindar una educación democrática, crítica y emancipadora que les impulse a aprender a aprender de otras y otros, preocupados por su desarrollo individual y el de su comunidad, sin que el color de la piel, la orientación sexual, las preferencias ideológicas y culturales, el origen étnico, la localización de la escuela, la condición migratoria y económica o vivir con una discapacidad sea condición para interrumpir su trayectoria formativa o ser excluidos de ésta (SEP, 2024, p. 62).

En este sentido, este giro busca dismantelar la colonialidad del ser

(...) la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización: lo que Frantz Fanon se refirió como el trato de la “no existencia”. Franz Fanon Hace poner en duda, como sugiere Césaire, el valor humano de estos seres, personas que por su color y sus raíces ancestrales, quedan claramente “marcados”; a lo que Maldonado-Torres se refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” que los distancian de la modernidad, la razón y de facultades cognitivas (Walsh, 2012, p. 68).

Pues, aunque no podemos negar que las reformas anteriores establecieron como políticas la universalización de la educación básica, la permanencia, la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, éstas estaban atravesadas por perspectivas instrumentales, imperiales y afines al desarrollo del neoliberalismo global. Para una muestra de lo anterior, usaremos los programas de la reforma del 2017.

Una somera revisión del programa de Preescolar y Primaria de ese Plan puede evidenciar al menos dos cuestiones de la “inferiorización” contenida en ellos. Usaremos como ejemplo las cargas horarias propuestas para la atención de los contenidos durante la jornada escolar.

El componente de Formación Académica³ del Plan 2017 se integraba con los campos de Lenguaje y Comunicación, Inglés, Pensamiento Matemático y Exploración del Mundo Natural y Social. Para atender los campos, a partir del tercer grado de preescolar ya se incluye como lengua extranjera el inglés, otorgándole la misma carga horaria que la lengua materna (16.6%) y por encima del destinado a cualquiera de los otros dos restantes, ya que Pensamiento Matemático y Exploración del Medio Natural y Social, ocupaban sólo el 13.3%; es decir, el programa se mostraba que era más importante aprender Inglés que matemáticas o ciencias en tercero de preescolar.

Ya a lo largo de la toda la Educación Primaria el Inglés ocupa el 11.1% del tiempo curricular, superando a Ciencias Naturales y

Tecnología, Artes, Educación Física, Historia, Educación Socioemocional, Geografía y Formación Cívica y Ética, entre otras. Para el caso de Lenguaje y Comunicación, a partir del tercer grado de primaria se establece el 22.2% para su atención; sin embargo, para el caso de la educación indígena este tiempo se distribuye, en tercer grado con un 13.3% para lengua materna y 8.9% para segunda lengua y, partir del cuarto grado, con el 11.1% para ambas. Esto nos remite a que tenía el mismo valor curricular el Inglés que el Español y las Lenguas indígenas.

Sin duda, podemos inferir diversas conclusiones al respecto, una quizás podemos derivarla, como señalaba Canclini en referencia a los países europeos y su flujo de inmigrantes donde: “prevalece la orientación educativa que plantea los problemas de la interculturalidad como adaptación a la lengua y la cultura hegemónicas” (Boukons); en nuestro caso, el asunto es más grosero, puesto que estamos hablando de culturas originarias a las que se les impone una lengua extranjera y que implica un reconocimiento del Estado mexicano bajo la presidencia de Peña Nieto, de la hegemonía de la cultura anglosajona sobre nuestro país. Esta valoración la constatamos cuando coloquialmente escuchamos en los pasillos: “es más útil aprender inglés que maaya”. Este tratamiento de la relaciones interculturales termina por ser funcional a las estructuras de poder instaladas (Walsh, 2012), y mantener “formas perversas de relacionamiento social {que} se estructuran a partir de estereotipos estigmatizadores y de modelos de jerarquización de las personas interiorizados subjetivamente de manera involuntaria y no deliberada en los procesos de socialización primaria y secundaria (Tubino, 2019, párr. 11).

³ La estructura curricular estaba organizada en tres Componentes: Formación Académica, Desarrollo Personal y Social y Autonomía Curricular. El primero se integraba por Campos y Asignaturas, el segundo por Áreas, y el tercero por Ámbitos. El componente de Formación Académica ocupaba el 50 % del tiempo destinado al desarrollo del Programa.

Son como patrones de comportamiento que actúan de manera no consciente en las relaciones intersubjetivas. Desde dichos modelos de comportamiento, “[...] las diferencias sociales y culturales [...] se convierten en sistemas de clasificación social (jerarquizadas) que permiten, efectivamente, construir identidades, pero a la vez diferencias que son usadas para ejercer el poder” (Paz, en Tubino, 2019, párr. 11).

En otras palabras, las diferencias socioculturales actúan en nuestras sociedades como “marcas” a partir de las cuales se establecen inequidades y asimetrías como si fueran naturales. Los modelos de alteridad así constituidos son perversos por dos razones. Primero, porque legitiman las jerarquías sociales históricamente construidas como si fueran innatas y, segundo, porque estigmatizan a las personas y, al hacerlo, impiden que podamos vernos como personas y construir un proyecto concertado de convivencia dignificante (Tubino, 2019, p. 12).

16

Entre los aportes del Plan 2022 respecto a la colonialidad del ser, nos gustaría destacar dos ejes articuladores que nos parecen relevantes sobre este giro decolonial: los de Inclusión y Pensamiento Crítico.

Respecto al primero propone “que las y los estudiantes aprendan a cuestionar las visiones particulares y su relativismo sobre el mundo, así como el pensamiento único universal que parte de una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad,²⁶¹ las cuales desconocen la diversidad que compone el mundo (SEP, 2024, p. 107).

En relación con el segundo, “lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad” (SEP, 2024, p. 109). Esta concepción, en contraste con la tradición cognoscitivista, dota de un enfoque sociocrítico que se antoja decolonial, ya que, como plantea la NEM

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género (SEP, 2024, p. 109).

Finalmente, lo que queremos evidenciar es el giro que el currículum del Plan 2022 nos plantea, cuando valora a los sujetos en sus diversidades y los reconoce como sujetos de derecho.

Para la Nueva Escuela Mexicana, la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social (SEP, 2024, p. 15).

Nos parece que el pasar de una concepción instrumental, cuyo propósito es “asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (SEP, 2017, p. 19) a la de una educación donde “la escuela y el sistema educativo deben dirigir la acción educativa a la realización y emancipación de las y los estudiantes, así como al compromiso con su comunidad” (2024, p. 19), tiene implicaciones relevantes en torno a las finalidades que destinamos a la educación formal.

Sin duda podemos argumentar que la pretensión del Plan 2017 es razonable pero, ¿si esos conocimientos significativos y útiles es-

tán al servicio del mercado y no del sujeto?, ¿si la relevancia está definida por las necesidades del mercado y no las de los pueblos?. En cambio, una educación cuya finalidad es ofrecer una formación comprometida con la emancipación y la dignidad humana, sin duda nos proporcionará aprendizajes de naturaleza ético-política distintos.

Es decir, estamos apelando a la formación de sujetos, no para adaptarse a la sociedad ya establecida, determinada a priori, ni para formar mano de obra al servicio del mercado laboral como finalidad educativa, sino que “La escuela debe formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que benefician sus vidas y las de los demás” (SEP; 2024, p. 22).

Con base en lo anterior, de lo que se trata es que lxs estudiantes se piensen como personas con capacidad transformadora, con una identidad sólida y solidaria; para ello se requiere que la escuela posibilite que “se acerquen a procesos sociales, ambientales y económicos, y valoren las potencialidades de las transformaciones que tiene la comunidad en conjunción con la escuela, además de que participen en acciones concretas de transformación colectiva” (Jaime-Fajardo, 2021. p. 89, en SEP, 2024, pp. 83-84).

La colonialidad cosmogónica

El último eje, uno que ha sido tema de poca reflexión y discusión, es el de la colonialidad cosmogónica de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales – incluyendo el de los ancestros, espíritus, dioses y orishas –, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma (en Walsh, 2012, p. 68).

Al respecto, Lenkersdorf (2002) –estudioso de la lengua tojolabal plantea que entre la cultura eurocéntrica y la de los pueblos indios americanos “se manifiesta con claridad la diferencia de las dos cosmovisiones que podemos tener de la realidad (p. 5)

En ese sentido, lo que ha dominado es una cosmovisión antropocéntrica en la que el ser humano (hombre, blanco y heterosexual) es la creación por excelencia y se encuentra por encima de todos los demás seres que existen en el mundo (mujeres, indígenas americanos, afrodescendientes, sexualidades alternativas, animales, montañas, astros etc.). Desde esta supremacía se otorgan el poder para poseerlos, hacer el uso que consideran necesario y, por sus diferencias, sojuzgarlos o menospreciarlos. Por el contrario, existen otras concepciones, valoraciones, sentimientos y formas de relación con el cosmos que no comparten esta perspectiva. Como ejemplo cercano, tenemos lo planteado por Morales Damian (2010) al referirse a la cosmovisión maya al señalar que

La población humana coexiste con la población vegetal, animal, mineral y meteórica en un intercambio biológico que se expresa en mitos y rituales específicos. Para el pensamiento maya, cuerpo y naturaleza son un solo territorio, el territorio de lo sagrado (p. 279).

Es decir, los seres humanos mantienen una relación de interdependencia pensada como sujeto entre sujetos, ya que todos los seres tienen corazón⁴ y ello “explica por

⁴ En su texto *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Lengua y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica*, Carlos Lenkersdorf .nos comparte el siguiente pasaje: “Mira hermano, todas las cosas tienen corazón, todas las cosas viven. Aquí el reloj que traes tiene corazón. Lo ves porque camina, se mueve. Las flores, las plantas, la milpa, tienen corazón. Por eso

qué la conquista significó, no sólo dominar al grupo humano sino sojuzgar a la Madre Tierra (Morales Damián, 2010, p. 286).

Por ello, el texto del Chilam Balam de Chumayel contiene el siguiente manifiesto:

“¡Ay, pesada es la servidumbre que llega dentro del cristianismo! ¡Ya están viniendo! Serán esclavas las palabras, esclavos los árboles, esclavas las piedras, esclavos los hombres, cuando venga”. [Es decir] “La esclavitud del hombre implica la esclavitud de su territorio. Hombre y naturaleza no se conciben independientes entre sí” (Libro del Chilam Balam de Chumayel, 1985, pág. 161, en Morales Damián, 2010, pág. 286).

Finalmente, para establecer la diferencia entre la cosmovisión eurocéntrica y, en este caso particular, la de los pueblos mayas, haremos referencia a la concepción nosótrica de la que nos habla Lenkersdorf (2002) al referirse al pueblo tojolabal y en la que, a diferencia del pensamiento europeo, el “nosotros” no sólo refiere a los seres humanos pues, en la ética nosótrica se abarca al cosmos. “Por eso, la milpa se pone triste si no la visitamos” (Lenkersdorf, 2002, p. 139). “El nosotros incluye plantas y animales, cerros y valles, cuevas y manantiales. Todo tiene vida” (Lenkersdorf, 2002, p. 41).

En síntesis, podemos afirmar que en las concepciones mayas subyace la idea del hombre como parte de la naturaleza, la cual, además de ser pensada como una totalidad de entidades vivas, que sienten, que “tienen corazón”, en sentido contrario al del pensamiento eurocéntrico:

tenemos que visitarlas, platicarles y esperar que nos platicuen. Tal vez tú no ves ni entiendes sus palabras. Ya es otra cosa que tu reloj. Pero te digo, todas las cosas tienen corazón, todas las cosas viven, aunque tú no te des cuenta” (1999, p. 70).

el hombre no domina la naturaleza, sino dialoga con ella para aprovechar sus recursos” (Morales Damián, 2010, p. 290). Por ello, “Pedir permiso” y “Agradecer” con ofrendas, no es resultado de la ignorancia o el pensamiento mágico de un pueblo atrasado, sino la construcción de un comportamiento ético que se expresa en las prácticas vigentes entre los campesinos mayas para el trabajo del monte, la milpa, la caza (en González Zetina, 2023, p. 13).

Frente a este eje de la colonialidad, algunas de las premisas curriculares que el Plan de 2022 propone para acercarse al giro decolonial, de nueva cuenta las encontramos en el eje articulador de interculturalidad crítica, en el que se expresa la importancia de generar formas de convivencia con la naturaleza a partir de:

Enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permiten a las y los estudiantes pensarse a sí mismos en coexistencia con los otros y el medio ambiente.

Que la formación recibida lleve a la construcción de una idea de ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza.

Estableciendo un diálogo con la naturaleza que derive en la construcción de una ética y de normas de cuidado de sí mismo y del medio ambiente como una unidad orgánica interdependiente (SEP, 2023, p. 43).

Estos planteamientos curriculares son una aproximación interesante a la problematización de las cosmogonías que están presentes en las sociedades humanas y que, por la imposición colonial e imperial, fueron desechadas como contenido para la formación en los procesos educativos formales, bajo el supuesto de una cosmovisión superior, que debía ser acogida por todas las culturas sometidas.

Reflexiones finales

Con base en lo expuesto en los apartados anteriores, en este último abordamos algunas reflexiones a manera de conclusiones, buscando enfatizar los elementos centrales de la Nueva Escuela Mexicana que, como expresábamos al inicio del trabajo representan el giro copernicano en nuestro país. Desde nuestra perspectiva, el giro decolonial genera varios descentramientos de singular importancia para caminar hacia una educación liberadora; es decir, una educación que pone en su horizonte de sentido la emancipación humana en los distintos planos de la realidad que nos está correspondiendo vivir. Consideramos importante enfatizar lo que está implicando este giro, puesto que da un vuelco radical a tópicos que ya podíamos encontrar en Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica previos al Plan de 2022. Entre estos tópicos destacaremos cuatro de ellos: Interculturalidad, Inclusión, Diversidad y Autonomía.

Podemos situar el surgimiento del discurso sobre la interculturalidad en México a fines del siglo pasado y su institucionalización con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en enero de 2001. Podemos asumir que ésta instancia expresaba la perspectiva intercultural que el estado mexicano proponía para la formación de la ciudadanía y, por lo tanto, puede permitirnos evidenciar, mediante la contrastación de su discurso con el de la NEM, sus radicales diferencias. Abordaremos para la contrastación la Definición institucional, la declaración de la Misión y los Principios de esa Coordinación.

La CGEIB plantea en su definición ser una instancia creada para

diseñar, acompañar y evaluar la instrumentación de políticas y prácticas educativas conducentes al conocimiento y reconocimiento de los aportes de los distintos pueblos y culturas que han contribuido a la formación de la nación mexicana.

También apoya, genera e impulsa, la sinergia de las acciones interinstitucionales a favor del respeto y la potenciación de la diversidad cultural y lingüística, a fin de construir una sociedad más justa y equitativa mediante la educación (SEP, 2015, p. 9).

Para ello “trabaja con los distintos actores del Sistema Educativo Nacional (SEN) para propiciar el diálogo entre saberes y culturas, en los planos epistemológico, ético y lingüístico” (SEP; 2015, p. 9).

En la declaración de su Misión expresa que pretende

Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural en el ámbito educativo, a fin de garantizar su pertinencia cultural y lingüística, y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos, y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico (SEP, 2015, p. 13).

De la declaración de sus Principios destacamos los siguientes:

b) Impartir educación, desarrollar competencias y fomentar actitudes pertinentes para:

1. La participación ciudadana plena y activa en una sociedad pluricultural y multilingüe;
2. Contribuir al diálogo, al respeto, al entendimiento y a la solidaridad entre personas cultural y lingüísticamente diversas. (...)

d) Orientar a docentes y autoridades educativas con el fin de:

1. Desarrollar procesos educativos pertinentes, y lograr que todos los estudiantes alcancen resultados similares;

(...) e) Consolidar una comunidad educativa que incluye docentes, directivos, padres y madres de familia; que comparte propósitos comunes y trabajar en favor de una educación intercultural de calidad.

f) Seguir, de manera permanente, cinco criterios de calidad educativa intercultural:

1. Relevancia/pertinencia: Que los objetivos educativos respondan a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad; que les sirvan para la vida, presente y futura.

2. Eficacia: Que los objetivos educativos sean relevantes.

3. Equidad: Que la escuela reconozca y atienda la diversidad de los alumnos, y se propicien las condiciones adecuadas para que cada uno alcance los objetivos educativos de manera similar.

4. Eficiencia: Que se seleccionen las mejores estrategias y los medios adecuados para alcanzar los objetivos; que se optimicen los recursos disponibles.

5. Efectividad: Que los beneficiarios estén satisfechos con el servicio educativo que reciben. Se entiende por beneficiarios a estudiantes, padres, escuelas en las que los estudiantes continuarán sus estudios, comunidad y sociedad en general (SEP, 2015, pp. 17 y 18)

Lo que podemos encontrar es un discurso educativo que:

a) pone énfasis en la calidad educativa a partir de criterios de naturaleza técnica: Relevancia/pertinencia, Eficacia, Equidad, Eficiencia y Efectividad, para que haya equidad y justicia.

b) define a la interculturalidad como el desarrollo de competencias y actitudes pertinentes para una participación ciudadana plena y activa en una sociedad pluricultural y multilingüe; a través de promover el diálogo,

al respeto, al entendimiento y a la solidaridad entre personas cultural y lingüísticamente diversas.

c) se constriñe a la pertinencia cultural y lingüística, incluyendo los planos epistémico y ético.

En contraste con este proyecto que podemos ubicar como de naturaleza instrumental y funcional, la NEM propone una perspectiva crítica sobre la interculturalidad. Al respecto, como plantea el Plan 2022, En México ha predominado el concepto de calidad vinculado con el concepto de equidad, que pone el acento en los resultados del proceso educativo con el fin de mejorar el desempeño de las y los estudiantes y la productividad de las maestras y los maestros (SEP, 2024, p. 53)

Sin duda hay una postura radicalmente distinta cuando ubicamos el centro de la educación en un enfoque técnico, el cual, de acuerdo con Habermas (1972, pág. 309), tiene una orientación básica hacia el control y gestión del medio (en Grundy, p. 27). De ahí la necesidad de establecer los controles a través de criterios como son: eficiencia, eficacia, pertinencia. Por el contrario, el interés crítico tiene como horizonte, la emancipación humana. Esto es, mientras que un proyecto educativo pone énfasis en el dispositivo para conseguir sus fines con los sujetos, otro lo coloca en el sujeto en desarrollo para su liberación. En el caso de la NEM esta orientación crítica es aún más profunda al pensar al sujeto, no desde la individualidad (propio de la tradición europea), sino como sujeto colectivo (propio de la tradición de nuestros pueblos originarios).

De ahí es que en el discurso curricular del Plan 2022 la autonomía docente, la autogestión como horizonte de la organiza-

ción escolar, la comunidad como núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los ejes articuladores entre otros elementos, constituyen un tejido conceptual que apunta a una perspectiva crítica y no técnica o instrumental.

Otra dimensión de la contrastación del posicionamiento sobre la interculturalidad del proyecto de la CGEIB de 2001, es que su concepción la podemos ubicar dentro de la perspectiva funcional que Walsh (2012), siguiendo los planteamientos de Fidel Tubino, la define de la siguiente manera:

Aquí la perspectiva de interculturalidad se enraza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva “liberal” –que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia–, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (pp. 63-64).

Como podemos apreciar, los preceptos que definen esta postura, no transgreden las relaciones de poder hegemónicas, por ello es que no nos convocan a una educación emancipatoria, autogestiva, crítica, decolonial, sino que ofrece equidad en los resultados de aprendizaje y diálogo sin afectación de las relaciones de poder.

La interculturalidad crítica se diferencia del enfoque multicultural que ha prevalecido en la educación primaria y secundaria oficial durante décadas, desde la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán sobre las regiones interculturales de México, pasando por las propuestas de educación intercultural bilingüe, hasta la interculturalidad para todas y todos, que tienen un

enfoque cercano a la interculturalidad funcional (SEP, 2024, p. 112).

Y esta diferencia es porque la perspectiva de una educación basada en la interculturalidad crítica

se puede expresar a través del desarrollo de subjetividades sensibles y capaces de indignarse ante la violación de los derechos de las personas, frente a toda forma de violencia y cualquier tipo de discriminación, así como la toma de acciones concretas en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, discapacidad, sexo, etnia y género (SEP, 2024, p. 113).

En síntesis, la perspectiva decolonial presente en el Plan 2022, como se ha planteado anteriormente, supone un giro radical frente a las propuestas previas de interculturalidad, por lo que la construcción de un referente pedagógico alternativo, de una conciencia sociopolítica distinta para lo educativo y lo curricular, de nuestras valoraciones sobre las diversidades de todo tipo, de nuestra valoración sobre el conocimiento de los pueblos originarios. Todo ello, con su consecuente giro en las estructuras de gestión académica y administrativa, así como de las formas de organizar autogestivamente nuestros centros escolares.

Lo anterior implica un trabajo profundo de transformación del currículo, la gestión, la enseñanza y la evaluación para cambiar los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad, con el propósito de dar prioridad al respeto a la vida y los derechos humanos, considerando el arreglo pacífico de los conflictos (SEP, 2022, p. 20).

Para concluir con este trabajo, como se planteaba al inicio de este análisis, los ejes de la colonialidad constituyen una estructura compleja que entreteje a unos con otros; diríamos que, una educación en clave decolonial tiene que dismantelar tanto la colonialidad del conocimiento, como la del poder, la del ser y la cosmogónica como una totalidad histórica que ha construido las desigualdades que hoy, por hoy, merecen ser atendidas por una educación que atente contra ellas.

Referencias

- Abreu Suárez, A.J. (2018). "Filosofía Educativa de Jean Jacques Rousseau (1712-1778)". *Revista Científica*, Vol. 3 N° 10, Noviembre. Enero 2018-2019. Pp. 197-217. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.10.197-217OAI-PMH>: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai.
- Díaz Barriga, A. (2023) "Recuperar la Pedagogía. El Plan de Estudio 2022" (pp. 6-15), en *Del Marco Curricular al Plan de Estudio 2022. Voces, Controversias y Debates. Perfiles Educativos, Tercera época | Volumen X LV | Número 180 | Suplemento 2023*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México. ISSN 0185-2698 | DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.61292>.
- Diccionario de Filosofía en la Red. (2023). Consultado en <https://filosofiaenlared.com/consulta/conceptos/g/giro-copernicano/>
- Freire, P. (1985) *La pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI editores.
- Grundy, S. (1998) *Producto o Praxis del Curriculum*. 3ª. Reimpr. Madrid, Morata.
- Lenkersdorf, C. (1999) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Lengua y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica*. 2ª. Ed. / Instituto de Investigaciones Filológicas UNAM. México. Siglo XXI editores
- Lenkersdorf, C. (2002) *Filosofar en clave tojolabal*. México, D.F. Miguel Ángel Porrúa Librero-Editor.
- Morales Damián, M. A., (2010). *Territorio sagrado: cuerpo humano y naturaleza en el pensamiento maya*. Cuicuilco, 17(48), 279-298.
- Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Coordinadores) (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,
- Secretaría de Educación Pública (2015) *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Identidad Institucional*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. México.
- SEP (2022) *Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica*. México. SEP
- SEP (2023) *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Ciudad de México. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024) *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*

2022. Ciudad de México. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

SEP (2024) *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase dos.* Ciudad de México. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

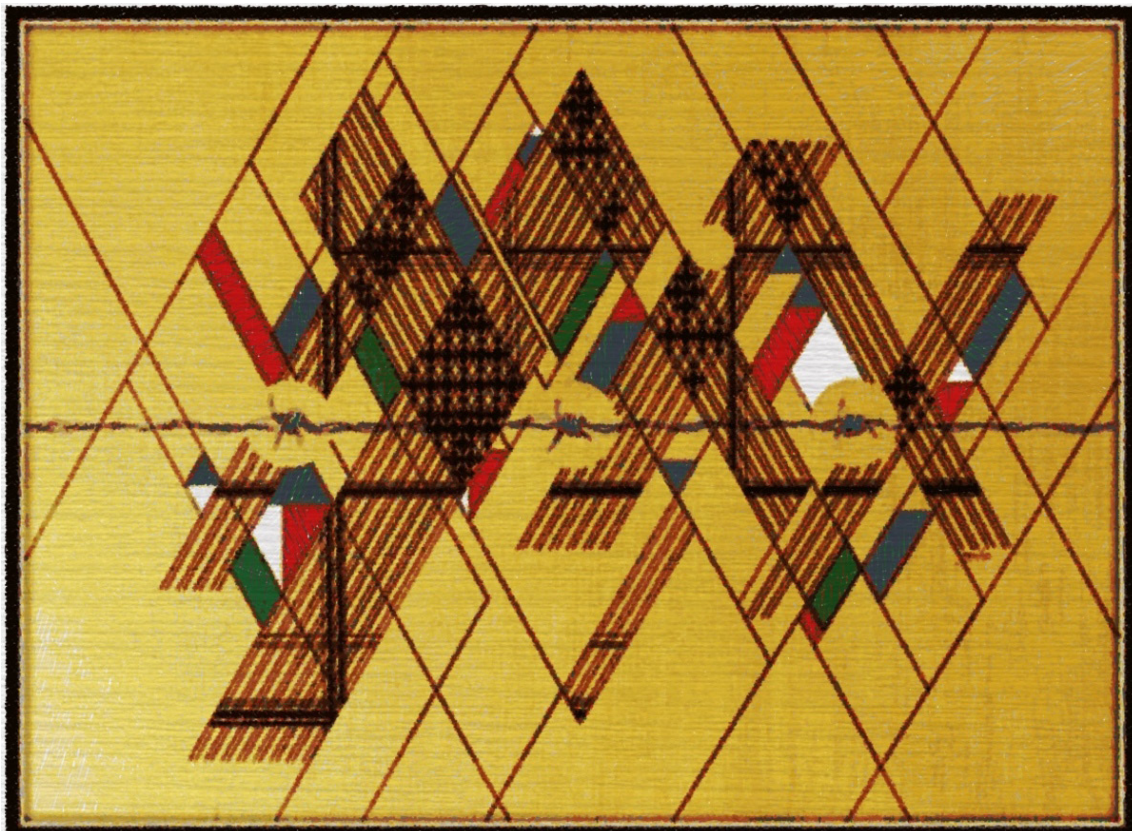
Tubino, F. (2019) "La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia". *Forum historiare iuris*. Consultado en <https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>

Vivas Hernández, Iván Mateo (2018). *Propuesta Pedagógica en Jean-Jacques Rousseau y su Influencia en la Escuela Activa.* Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras. Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana. Bogotá, mayo del 2018.

Walsh, C. (2012) "Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas". Texto de la Ponencia de abertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009. Cf. www.Aric2009.ufsc.br. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Consultado en: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Walsh, C. (2013) Ed, *Pedagogía decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.* Tomo I, Serie Pensamiento Decolonial, Quito, Ecuador, Abya Yala.

Zapata Silva, C. (2018) "El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina". *Pléyade* 21/ enero-junio (2018) online issn 0719-3696. issn 0718-655x / pp. 49-71.



Fuente: <https://f4gt.com/2022/02/23/arte-decolonial-que-nace-de-la-estructura-del-tejido/>



Fomento del Pensamiento Crítico a través de la Historia Política en Estudiantes de Sexto Grado

Fanny Vanessa Castro Sosa
Docente de la Unidad 31-A, Mérida

El artículo analiza la falta de pensamiento crítico entre las y los estudiantes de educación básica, lo que representa un desafío significativo del contexto educativo actual, especialmente al abordar temas complejos como la historia política de México. Se presentan los resultados de un proyecto que evidencia la importancia de un enfoque interdisciplinario y centrado en las y los educandos, tal como lo propone la Nueva Escuela Mexicana.

25

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, Educación básica, Pensamiento crítico, Aprendizaje interdisciplinario.

This article examines the lack of critical thinking among basic education students, which represents a significant challenge in the current educational context, particularly when addressing complex topics such as Mexico's political history. The results of a research project are presented, demonstrating the relevance of an interdisciplinary and learner-centered approach, as proposed by the Nueva Escuela Mexicana.

Keywords: Critical thinking, basic education, interdisciplinary learning, Nueva Escuela Mexicana.

Ti' xan junxéet' tuukul ts'íibe', ku tukulta'al yéetel ku ya'ala'ale', ma' táan u péeksa'al u sayabil u tuukul le xoknáalo'ob ti' básicao', le o'olale' ti' le k'iino'oba' táan u yila'al u toj bejil utia'al u k'uchul tu beelil le kaanbalo', tumen le kéen k'a'ajsa'ake' bey u chíikpajal u talamil u yúuchul kaanbal tu noj lu'umil Méxicoo'.

Le o'olale', u mu'uch'ul jejeláas tuukul tojtáanta'an utia'al kaanbal xooko'obe', bey u túunben tuukulil uti'al le u najilo'ob xook tu noj lu'umil Méxicoo'.

Introducción

En la actualidad, ha tomado especial importancia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, ya que, son habilidades que permitirán la formación de individuos capaces de tomar decisiones informadas para participar activamente en la sociedad, contribuyendo así, a un desarrollo integral de su persona.

Es por ello que, la historia política resulta el medio pertinente para fomentar en los estudiantes de sexto grado de primaria el desarrollo del pensamiento crítico, debido a que abarca contenidos multidisciplinares (aspectos sociales, económicos, culturales y éticos) que permitirán a los alumnos obtener un marco de referencia para explorar, reflexionar, analizar, comprender, cuestionar y participar sobre los diferentes temas de política y su influencia en la sociedad.

A través de este proyecto, se pretende contribuir al desarrollo de ciudadanos críticos, informados y participativos, capaces de comprender el mundo en el que viven, analizando los eventos del pasado y sus consecuencias en el presente, las implicaciones en su vida actual y de qué manera impactarán en el futuro, para así, tener las herramientas que les permitan tomar decisiones basadas en principios éticos, igualitarios, inclusivos y democráticos.

De igual forma, se busca promover la investigación activa entre los estudiantes sobre temas políticos y sociales relevantes en el contexto para fortalecer su capacidad de analizar información de manera crítica. También, se desea integrar el estudio de la historia política de México para comprender el contexto histórico de las decisiones políticas, facilitando una reflexión crítica de eventos pasados y presentes.

Además, se busca promover una conciencia cívica basada en el pensamiento crí-

tico para que asuman una responsabilidad como ciudadanos activos. Y finalmente, favorecer la reflexión personal sobre el papel de cada individuo como ciudadano, fomentando una comprensión crítica de su propio papel en el sistema político y social.

En la actualidad, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico e histórico en los estudiantes es fundamental, tanto en su formación académica como personal, ya que, como menciona Ortega-Quevedo et al. (2019), la sociedad digital facilita a la población gran cantidad de información acerca de distintas temáticas, entre las que se encuentran verdades y falsedades que los ciudadanos deben discernir para crear una opinión propia y fundamentada sobre estas o actuar y adaptarse a una situación compleja conforme a la información evaluada.

Como se ha mencionado, favorecer ambos pensamientos en los estudiantes de primaria, les proporciona las herramientas para poder cuestionar la información que reciben, discernir entre las distintas fuentes y perspectivas, para poder alcanzar conclusiones argumentadas y, por lo tanto, convertirse en ciudadanos socialmente responsables, así como comprometidos con la situación política de su contexto.

De igual forma, el pensamiento crítico permite que el estudiante analice una situación desde diferentes ángulos, es decir, una visión multifactorial de un problema complejo, por lo que, compara las diferentes variables y puede proponer soluciones fundamentadas en problemas de la vida cotidiana.

Vélez Gutiérrez (2013), resalta la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento, más allá de la memoria; en este sentido, la escuela se tendría que dedicar a enseñar a pensar y no simplemente a repe-

tir la información que transmite el profesor o que aparece en los textos. Más allá de la repetición está el entendimiento, la comprensión.

Con base en lo anterior, se atiende también al enfoque que actualmente se busca al trabajar la asignatura de historia, ya que su enseñanza debe superar las prácticas tradicionalistas de memorización y estudio de eventos históricos aislados, sino más bien, un enfoque interdisciplinario planteado desde la célebre corriente de los Annales, donde se busca comprender la historia desde una amplia gama de fuentes y métodos.

El desarrollo de este proyecto con estudiantes de sexto grado de una escuela pública ubicada al nororiente de la ciudad de Mérida, Yucatán, responde a las características de interdisciplinariedad que actualmente enfatiza la Nueva Escuela Mexicana, ya que integra diversas áreas del conocimiento y fomenta un aprendizaje activo y reflexivo, que, a su vez, está impactando a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos críticos, informados y participativos.

Marco conceptual

Es pertinente realizar una revisión teórica del desafío que representa para la historia como ciencia la propia concepción del término, sin olvidar como bien menciona Collingwood (1952), lo que la historia sea, de qué trata, cómo procede, y para qué sirve, son cuestiones que hasta cierto punto serían contestadas de diferente manera por diferentes personas.

Pereyra (1980), menciona que durante largo tiempo la historia fue concebida como si su tarea consistiera apenas en mantener vivo el recuerdo de acontecimientos memorables según criterios que variaron

en las distintas formaciones culturales. La función de esta disciplina se limitó primeramente a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas, así como de los valores y símbolos populares.

Por su parte, Iggers (2012), afirma que, a principios del siglo XIX, en el mundo occidental en general, la historia experimentó un cambio radical al transformarse en una disciplina profesional. Hasta entonces, habían existido dos tradiciones dominantes en la manera de escribir la historia, una predominante erudita y anticuaria, y la otra esencialmente literaria.

Con base en lo anterior, se puede mencionar que el problema de limitar a la historia desde una visión tradicional, limitándola al estudio de hechos históricos, héroes, fechas, luchas, entre otros, ha sido una constante a lo largo de varios años, incluso para los mismos historiadores.

No obstante, es preciso mencionar que surgieron nuevas corrientes que buscaban definir la historia desde un nuevo enfoque, como es el caso de los Annales, nacida en Francia, quienes dentro de sus aportaciones más relevantes está justamente el concepto de tiempo histórico, a través del cual enfatizaron la relatividad y multiplicidad de niveles que hay en el tiempo.

De igual forma, esta corriente de los Annales proponía una transición a una nueva forma de ciencia histórica, donde las entidades pierden autonomía y pasan a ser parte de una amplísima cultura. Esta última era entendida como la manera en que una población entera experimentaba y vivía la vida. También esta escuela destacó al inte-

resarse de los cercanos lazos entre las estructuras sociales, económica y políticas de los patrones de pensamiento y conducta en una región geográfica y cultural específica.

Por lo tanto, es una realidad que el concepto de historia se ha transformado a lo largo de varios años, como toda ciencia, ha evolucionado en sus enfoques y finalidades; pasando de una historia que se centraba únicamente en hechos que se consideran importantes, donde solo resaltaban algunos individuos considerados “héroes”, por su participación en estos hechos. Posteriormente, pasamos a una historia donde se abren espacios para el análisis y reflexión de procesos históricos, considerando los diferentes grupos sociales y la aportación que cada uno tuvo en este pasado.

Sin embargo, no se puede negar que, al hablar de historia, es necesario mirar atrás, a lo que ha sucedido en nuestro pasado, por ello, Pani (2007) [6], aclara que el intercambio crítico, polémico con la historiografía de antes, no el rompimiento con ella, es lo que nos hará avanzar como disciplina.

William James (citado por Pani, 2007), afirma que la historia no es nunca la crudeza inmediata de lo que ‘pasa’, sino la complejidad más sutil de lo que leemos en ella, de las reflexiones que provoca y de las conexiones que sugiere. Por lo tanto, se debe procurar ir más allá de lo que creemos conocer, dejando atrás la perspectiva de algo definitivo en el pasado, sino tomarlo como un campo para la reflexión y análisis.

Historia Política

La historia ha tenido una evolución en su propia definición y para el caso de la historia política, este fenómeno no resulta ajeno a ella. Sin embargo, Guillermo Palacios (2007), explica la relación que guardan es-

tas dos posturas, afirmando que una “nueva” historia política que se respete debe tener como punto de referencia una “antigua” o “vieja” historia antes de sí. También concluye diciendo que no necesariamente como un cordón umbilical, sino como un vaso comunicante.

Se entiende como “vieja historia política” a todo lo referente al Estado y sus instituciones, las acciones heroicas de fundadores de la nacionalidad, guerras, personajes que nos dieron patria, la diplomacia, entre otros. Las cuales, sin duda alguna han sido la semilla para el conocimiento histórico, por lo que tampoco se pretende desecharlas, sino más bien, establecer relaciones con aspectos más amplios de la sociedad y la cultura.

Palacios (2007) también menciona que la historia política se convirtió en una “nueva” historia (o una nueva mirada historiográfica) de este campo en la medida en que integraba ingredientes del mundo de la cultura y de las prácticas sociales; esto es, de la cultura y de lo social, distantes del Estado, como nunca antes se habían presentado en los estudios históricos.

MacGregor (1999), agrega que los historiadores se acercan al pasado armados de la pregunta que las circunstancias les imponen y que necesitan responderlas para explicar la problemática de esas sus circunstancias. Añade que estas preguntas surgen porque no se han ofrecido respuestas o las que se han dado resultan insatisfactorias o no plenamente satisfactorias y es aquí donde entra el papel de un buen historiador, ya que será aquel capaz de pulsar las inquietudes de su tiempo, buscar las respuestas y ofrecer una comprensión del mundo social.

La misma autora defiende que, si necesitamos respuestas políticas para un sistema político a todas luces en crisis, o cuando

menos insatisfactorio para varios millones de mexicanos, es preciso saber cómo y por qué hemos llegado hasta aquí para proponer los cambios necesarios.

Es por ello la importancia de conocer una nueva historia política, ya que permite un mayor acercamiento al pensamiento, cultura política y participación popular en procesos políticos, en contraste con la vieja historia política que ponía especial énfasis

Pensamiento Crítico

Al igual que otros conceptos, existe una gran variedad de definiciones para el pensamiento crítico, muchos consideran que es la capacidad para identificar y resolver problemas, otros afirman que se trata de una habilidad de pensamiento compleja; sin embargo, Díaz Barriga (2001) concluye que es difícil conceptualizar el pensamiento crítico, a pesar de que se encuentra en los recientes programas de estudio, especialmente los relacionados con historia, ya que, al menos en la teoría, se promueve que los alumnos sean sujetos críticos, capaces de cuestionar la realidad histórica que los rodea y participen activamente en ella, incluso por encima de la adquisición de saberes de tipo conceptual.

Mc Millan (citado por Díaz Barriga 2001) realiza una revisión de diferentes definiciones y concluye que El pensamiento crítico involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente, pero, por otra parte, también re-

quiere de una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva.

Díaz Barriga (2001) con base en lo anterior, afirma que esto quiere decir que, en un primer nivel, el pensamiento crítico estaría compuesto de habilidades analíticas, micro-lógicas, pero su desarrollo pleno requiere el paso a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde a un tipo de razonamiento dialógico. Por esto es que el pensamiento crítico no puede concebirse solamente como el agregado de una serie de habilidades técnicas discretas; por el contrario, requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias.

Por su parte Horn (Citado por Frida Díaz Barriga, 2001) propone que el pensamiento crítico no puede reducirse a fomentar habilidades del pensamiento por sí solas. Este autor sostiene que es tarea del profesor desarrollar un nivel de pensamiento crítico tal que los alumnos puedan cuestionar los motivos políticos y las desigualdades sociales, de manera que se les oriente hacia una sociedad más justa y democrática.

También es importante resaltar que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea como una primera tarea del pensamiento crítico propiciar en las y los estudiantes 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, que tiene como condición la construcción de relaciones en los que predomina el diálogo.

De igual manera, se menciona en este modelo de estudios que la educación desde la perspectiva del pensamiento crítico implica

un proceso amplio de formación dirigida a 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 le impactan directa o indirectamente en su vida familiar, escolar y comunitaria.

Vélez (2013), afirma que el pensamiento crítico (PC) no es únicamente un fenómeno cognitivo y afectivo, también es un asunto social, cultural y político. Por ello, tenemos que expandir su reflexión, así como sus implicaciones prácticas, y evitar el constreñimiento teórico. Para Vélez, el pensamiento crítico se define como el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto-rectificar.

El autor anterior, junto con un equipo de trabajo, afirman que el PC tiene dos dimensiones, por un lado, las habilidades cognitivas y por otro lado, la disposición o actitud personal. En lo que se refiere a las habilidades cognitivas, identifican como fundamentales las siguientes: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación; por su parte, cuando se refieren a las disposiciones, caracterizan a la persona que piensa críticamente como:

inquisitiva, sistemática, juiciosa, buscadora de la verdad, analítica, de mente abierta y confiada en el razonamiento.

Metodología

Este trabajo se realizó bajo el enfoque metodológico de investigación-acción, ya que éste, permite combinar la investigación teórica con la intervención para la transformación de la práctica docente.

En la educación, es importante que los docentes cuestionen y reflexionen constantemente sobre su práctica, ya que, de esa tarea, surge la necesidad de investigar. Cuando pretendemos conocer mejor una situación específica del aula o incluso cuando se cuestiona sobre cómo mejorar en la labor educativa, se está hablando de la necesidad de investigación educativa.

Martínez (2007), afirma que por tanto, dada una situación educativa que interese conocer con cierto rigor y profundidad, será necesario analizar a través de la investigación sus características, identificar los factores que influyen en ella y que la condicionan, comprender las interacciones que se dan entre dichos factores y, si es posible, llegar a establecer las causas que determinan en ella la aparición de determinados comportamientos o efectos (diagnóstico) para que se posibilite posteriormente, si es el caso, una toma de decisiones sobre el tipo de intervención que cabe realizar sobre dicha situación.

Por su parte, Barraza (2013), define como preocupación temática a la idea o tema que inquieta al agente innovador con relación a su práctica profesional. Esta preocupación temática, por su origen, puede ser teórica o empírica. Para el caso de este proyecto, responde a las características de origen empírico, ya que surge de una situación

concreta de la práctica profesional, la cual se describe a continuación.

Durante el ciclo escolar 2022-2023, cuando los estudiantes cursaban el 5° de primaria, se desarrolló una secuencia didáctica con el siguiente aprendizaje esperado (correspondiente al Programa de estudios 2011, ya que era el vigente en ese momento): Identifica las causas de la lucha por el poder entre los caudillos posrevolucionarios y las condiciones en que se creó el PNR (Partido Nacional Revolucionario) y el surgimiento de los partidos de oposición.

En el desarrollo de la secuencia, los estudiantes fueron organizados por equipo para analizar la información que proporcionaba el libro de texto, posteriormente se les indicó que creen su partido político, enlisten problemas actuales del país y elaboren propuestas de solución a cada uno de estos.

Los estudiantes plantearon problemas similares en todos los equipos, por ejemplo, la contaminación, la corrupción, la inseguridad, la economía, la educación y drogadicción. Los estudiantes enlistaron los problemas únicamente con los conocimientos básicos de lo que escuchan o ven en diferentes medios; sin embargo, no se observó un análisis más profundo del contexto histórico que podría ocasionar estas situaciones. Así como tampoco, emplearon los conocimientos adquiridos de periodos históricos previos para establecer relaciones de causalidad con los problemas que mencionaron.

Esto ocasionó que las propuestas de los equipos no sean totalmente innovadoras, sino más bien, básicas, como, por ejemplo, otorgar becas, exportar productos para mejorar la economía, emplear a más policías, campañas de limpieza, poner más leyes, poner más seguridad, entre otras.

Por lo tanto, al momento de cuestionar en su exposición, los estudiantes no eran capaces de argumentar las soluciones, ni justificar por qué su propuesta podía solucionar ese problema en específico.

Entre otros aspectos, se rescata que los estudiantes demostraron un gran interés en la actividad. También es pertinente destacar el entusiasmo de los estudiantes en la parte creativa de la actividad, ya que hubo un gran esfuerzo en la creación del nombre del partido y el diseño de su logo, incluso algunos equipos incluyeron una frase significativa a manera de eslogan o lema.

Otro de los aspectos pertinentes a destacar registrados fue la adecuación en el cierre de la sesión, ya que los estudiantes propusieron realizar una votación general para conocer cuál era el partido ganador. Entre las reflexiones se destaca que, en un primer momento, los alumnos expresaron votar por su mismo partido, lo que ocasionó un diálogo entre los estudiantes mediado por la docente, con argumentos a favor y en contra de esta situación.

Finalmente, pudieron concluir que el voto debe ser para el equipo con las mejores propuestas, sin importar quiénes integraban el equipo, fomentando así el pensamiento crítico-reflexivo ante las diferencias políticas que existen. Una actitud que muchas veces es olvidada por los ciudadanos e incluso por las instituciones que conforman nuestro propio sistema educativo.

Con base en la situación anterior, se observa la necesidad de abordar la historia política de manera crítica y participativa a través de un proyecto de intervención abordado a través de diferentes secuencias didácticas.

Para ello, es pertinente realizar una revisión teórica del concepto de didáctica,

entendiendo esta como el proceso de enseñar. Campos (2021), menciona que este proceso sólo tiene sentido cuando el estudiante participa como interlocutor de tal dinámica con base en su actividad y la reconstrucción de esos significados, acciones y valores.

Ahora bien, se reconoce que existen dos procesos, el de enseñar y el de aprender; sin embargo, el proceso didáctico busca reducir o de ser posible, eliminar la diferencia entre estos dos con la finalidad de abordar los contenidos a un nivel de profundidad similar.

Por su parte, por estrategia didáctica, se entiende la forma de proceder en la enseñanza a partir de nociones, valores, formas de concebir la práctica docente, el proceso didáctico y el aprendizaje, lo cual puede tener un fundamento teórico (Campos, 2021).

En la Tabla 1 se encuentra el concentrado de secuencias didácticas que se de-

sarrollaron. Es importante resaltar que este proyecto se diseñó bajo el enfoque que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que es el Plan de Estudios vigente y sus propósitos son congruentes con las finalidades de este proyecto. A pesar de que la naturaleza del modelo educativo permite una transversalidad en los contenidos asociados a la enseñanza de la Historia, el campo de Ética, naturaleza y sociedades, establece entre sus propósitos y finalidades, conceptos más específicos para el desarrollo de este Proyecto, ya que este campo aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de

Tabla 1. Secuencias didácticas del proyecto de intervención

Nombre de la estrategia	Propósito
Descubriendo la Historia Política	Introducir a los estudiantes de sexto grado al concepto de historia política, explorando procesos clave y figuras importantes a nivel mundial y nacional.
¿Qué dicen los medios de comunicación sobre la política?	Familiarizar a los estudiantes con el análisis de noticias políticas, desarrollar habilidades críticas y fomentar una comprensión más profunda de los eventos políticos actuales que sirvan de insumo para la creación de contenido digital basado en crítica cómica.
Origen de la Cámara de Diputados y Senadores	Conocer el proceso histórico y político de la formación de la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores en México, y entender su estructura y funciones actuales.
¿Qué onda con la corrupción?	Promover en los estudiantes la investigación y discusión sobre la corrupción en México, así como el contexto histórico y cultural de esta problemática.
¡Mi participación es importante!	Comprender la importancia de la participación ciudadana, compartiendo un espacio de diálogo invitando a un político para grabar un podcast.

una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática.

Resultados

Los resultados del proyecto demuestran un avance significativo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, mismo que se refleja en su capacidad para analizar información, identificar sesgos, formular argumentos sólidos, comparar fuentes y construir su propio juicio en las temáticas que se abordaron sobre la historia política de México.

Al momento de trabajar por pequeños grupos, se observó que los estudiantes presentaban muchas dificultades para investigar, a pesar de tener acceso a internet, no están familiarizados con consultar diferentes fuentes para obtener información, sino que se limitan a teclear en el buscador lo que se les solicita y se frustran cuando no les responde exactamente lo que requiere. Por lo tanto, la figura docente desempeñó un papel de mediadora al estar orientando y promoviendo el análisis de diversas fuentes, incluyendo medios audiovisuales para poder extraer información, incluso si no se encontraba de manera literal, pero que, después de una reflexión y análisis de los datos, pudieran elaborar sus propias conclusiones.

Lo anterior también corresponde a una de las características que deben alcanzar los estudiantes, según lo establece el plan actual para el pensamiento crítico: De igual forma, ponen en 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, pp. 98).

De igual forma, el pensamiento crítico formado motiva a las y los estudiantes a realizar un juicio sobre su realidad y ponerla ante el tribunal de la crítica y la argumentación. Es por ello que, se promovió que los estudiantes analizaran diversas noticias y dialogaron sobre cada tema, ya sea de educación, salud, los procesos electorales actuales, entre otros. Posteriormente, esa misma información sería el material para realizar los memes y esto desafió a los estudiantes a cuestionar la realidad actual en la que viven, analizarla y poder emitir un juicio de la situación, para posteriormente, expresarlo a través de un recurso cómico.

En esta actividad, se observó una participación activa de los estudiantes, ya que expresaron estar muy emocionados por realizar el meme y que las ideas habían surgido de las diferentes noticias o temas platicados en clase. La creatividad de los estudiantes demostró que sí son capaces de juzgar la información que obtienen de diversos medios.

Al respecto del pensamiento crítico, también señala la SEP que implica un proceso amplio de formación dirigida a 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 le impactan directa o indirectamente en su vida familiar, escolar y comunitaria.

Lo anterior se observó principalmente en el estudio de momentos claves de la historia política de nuestro país: El movimiento estudiantil de 1968, la formación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZNL) y las Elecciones presidenciales del año 2000.

Al momento de las exposiciones, se observó que los equipos agregaron información extra, especialmente a los que trabajaron el movimiento estudiantil del 68. Es importante comentar que hubo intercambio de opiniones en las diversas presentaciones, ya que los estudiantes realizaban aportaciones de los diferentes temas y también expresaban sus dudas respecto a los datos extras que compartían sus equipos.

También se menciona en la NEM que el desarrollo gradual del pensamiento crítico se puede expresar a través de la construcción de un pensamiento propio que permita justificar, fundamentar y emitir juicios sobre un tema escolar o un aspecto de la realidad, así como del empleo de lenguajes, considerando contextos y situaciones específicas.

Esta característica del pensamiento crítico se reflejó cuando los estudiantes trabajaron en pequeños equipos y dialogaron para redactar iniciativas de leyes de acuerdo a la realidad que los rodea. Por ejemplo, dentro de las temáticas, los estudiantes expusieron la necesidad de incluir la tecnología en las aulas de escuelas públicas, la siembra de árboles como campañas o proyectos escolares, así como el tema de fomentar una conciencia ambiental a través de involucrar a los estudiantes en la recolección de basura en su escuela y comunidad.

Al redactar las iniciativas anteriores, los equipos tuvieron la oportunidad de dialogar para elaborar sus propios argumentos y posteriormente, debatirlos en una simulación de Congreso, para lo que previamente, investigaron sobre su funcionamiento. En esta actividad, se pudo notar la congruencia entre las propuestas y los argumentos que dieron los equipos; en el caso de la tecnología en el aula, fueron capaces de manifestar la necesidad de tener acceso a inter-

net y dispositivos para consultar más allá de una sola fuente de información, al igual que existe diversas aplicaciones que pueden ayudar en la calidad de sus trabajos.

Una de las actividades que tuvo mayor impacto en el proyecto fue la visita de un candidato a diputado local. Esta entrevista fue grabada en formato de podcast y los estudiantes formularon un banco de preguntas y al momento, también surgieron nuevas con base en lo que el candidato respondía. Se pudo notar que la visita de diferentes personas, siempre despierta la curiosidad del grupo, aspecto importante en el pensamiento crítico, ya que, según la SEP (2022), en estas condiciones, niñas, niños y adolescentes aprenden a interrogar, explicar y prever hechos cotidianos en la escuela y la comunidad (razonamiento deductivo e inductivo), distinguiendo causas y efectos de diversos fenómenos, así como formulando y explicando problemas con distinto grado de complejidad.

Es importante resaltar que el candidato hizo mucha referencia a los temas previamente trabajados en el grupo, ya que partió desde la antigua Roma, habló sobre el impacto de Hitler y de los diversos presidentes que ha tenido México. A su vez, cuestionaron sobre las propuestas para la educación que presentaba el candidato, provocando así un diálogo e interés cuando se habló de una asignatura nueva enfocada al cuidado del agua y también una de enseñanza de la lengua Maya para todo el nivel básico.

En esta visita, también se les cuestionó a los estudiantes por parte del candidato sobre el impacto que han tenido las redes sociales y trends (tendencias) de un partido político en jóvenes y adolescentes en esta campaña electoral. El grupo reflexionó y pudo concluir que se trataba de ir prepa-

rando las siguientes elecciones, a pesar de que es poco probable que ganen en este sexenio, querían darse a conocer con los adolescentes que en seis años serán los que podrán votar.

En cuanto al pensamiento histórico, Bautista (2021) menciona que, en las distintas propuestas curriculares se ha enfatizado nociones tales como: relación pasado presente, causas y consecuencias, cambios y permanencias, ubicación geográfica y temporal, entre otras. Además, se buscó ampliar el análisis de los procesos históricos hacia una historia total que involucrara los ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos, en contraste con propuestas que acentuaban las cuestiones militares y políticas, dejando de lado aspectos de la vida cotidiana de las personas a través de la historia.

Es por ello, que en cada sesión del proyecto donde se estudiaron momentos históricos, se promovió su análisis con las categorías anteriores, suscitando también, una historia que genere problemas, es decir, que invite a los estudiantes a cuestionarse más allá de lo que normalmente escucha para comprenderlo no como un hecho aislado, sino como un proceso histórico.

Especialmente en la sesión de la corrupción, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar lo que ellos consideraban de este término, surgiendo así ideas donde los policías reciben dinero a cambio de que hagan lo que el gobierno pide, ocultar cosas al pueblo, cuando no se respeta la democracia, entre otras.

Posteriormente, se cuestionó sobre en qué momento histórico consideraban que había surgido la corrupción y esto permitió movilizar los saberes que tienen de la historia de México, teniendo así, diversas teorías

como en la conquista, la independencia, el porfiriato, etc. Luego, pudieron trabajar en pequeños grupos cada uno de estos periodos y analizar cómo estaba presente la corrupción.

Finalmente, en la mesa de diálogo, se pudo realizar en plenaria, un recorrido, de manera oral sobre cómo estuvo presente la corrupción en cada época, empezando por la Conquista al subastar los puestos de poder en Nueva España, así como los impuestos que se dieron en el gobierno de Santa Anna, pasando por el Porfiriato, el cual, muchos consideran que por la dictadura que caracterizaba el gobierno, no existía tanta corrupción o desvío de recursos; sin embargo, se promovió una oligarquía y se atentaba contra la democracia, incluso analizaron la famosa frase de “ese gallo quiere su maíz”.

Conclusiones

Los estudiantes han demostrado una mejora considerable en la comprensión de la evolución de la historia política en México, desde la conquista, hasta la actualidad, explorando momentos clave, resultados de procesos históricos con causas, consecuencias y también que impactan a nuestra realidad.

En cuanto al pensamiento crítico, también es notable el desarrollo de habilidades que lo comprenden, ya que, a través de las actividades diseñadas, se ha promovido que los estudiantes analicen la información que se publica, aprendan a identificar sesgos o posturas en los medios de comunicación, construyan argumentos sólidos y también sean capaces de cuestionar la información que reciben.

El proyecto también ha fomentado un sentido de responsabilidad y participación

ciudadana, ya que, al analizar temas como la corrupción y la democracia, los estudiantes pueden reflexionar sobre el papel que desarrollan en la sociedad como ciudadanos activos, críticos y comprometidos con la forma de actuar para transformar la realidad en la que viven.

Especialmente con el tema de la corrupción, ellos demostraron ser capaces de identificar actos cotidianos que la sociedad ha normalizado como parte de una cultura, ya que muchas de las situaciones que mencionaron son basadas en experiencias cercanas a su contexto. Posteriormente, al realizar el recorrido histórico de esta situación en el país, se llegó a la conclusión de que es una característica negativa y que desafortunadamente, se hace muy poco para cambiarla, convirtiéndose así en un mal que desgasta a la sociedad mexicana al corroer muchos de nuestros valores.

Parte de esta reflexión y atendiendo al pensamiento crítico que se espera desarrollar en los estudiantes, trasciende a la importancia de tener conocimiento sobre este tema, emitir un juicio y actuar para transformar su realidad inmediata desde actos cotidianos fomentando su responsabilidad, ya sea desde su papel como estudiantes, hijos, hermanos, amigos, compañeros e incluso ciudadanos.

En cuanto a las líneas de continuidad, se sugiere que este proyecto puede integrar más recursos tecnológicos para el aprendizaje, así como la creación de memes, explorar redes sociales, participación de podcast, no solo resulta atractivo para los estudiantes, sino que los ayuda a desarrollar habilidades tecnológicas relevantes para el mundo en el que vivimos y las demandas de la sociedad.

También, se sugiere extender el alcance del proyecto, promoviendo su aplicación en

distintos grados y niveles educativos, realizando una adaptación de los contenidos y actividades según las capacidades y los intereses de los alumnos. Esto permitiría una formación ciudadana y política a lo largo de la educación básica, sobre todo con capacidad de discernimiento ante los sistemas políticos antiguos y modernos.

La consciencia histórica se verá reflejada en un mayor cuestionamiento frente a discursos políticos o actos de poder en cualquier ámbito, ya que, durante el proyecto, se tuvo la oportunidad de reflexionar sobre personajes históricos, entre los que se presentaron, es importante el análisis sobre aquellos quienes han sido considerados con un impacto negativo a través de los años, tal es el caso de Hitler, algunos dictadores como Porfirio Díaz e incluso presidentes como Santa Anna.

Estos últimos personajes no tan virtuosos, causaron un impacto especial en los estudiantes, especialmente Hitler porque existe un gran interés en el contexto histórico que lo envuelve. Entre las aportaciones, se destaca la gran capacidad de liderazgo que estas figuras tuvieron, ya que, por años, con sus discursos, lograron persuadir a grandes masas de gente para que apoyen sus ideas.

Esta característica de persuasión, fue rescatada como algo que aún persiste en la política de nuestro país y, por lo tanto, los mismos estudiantes podían concluir la importancia de estar informados, de crear juicios propios, es decir, desarrollar un pensamiento crítico para poder cuestionar la información que reciben y tomar decisiones responsables, fomentando también habilidades para un mejor diálogo, conciliación, reflexión y una mejor convivencia.

En cuanto a las actividades, se reconocen que fueron diversas y esto ayudó a

mantener el interés de los alumnos, por lo que se recomienda continuar con estrategia innovadora, así como también considerar la visita a instituciones gubernamentales o la participación en eventos cívicos. De igual forma, se espera que los alcances del proyecto crezcan, ampliando las temáticas adicionales como la historia política de otros países que les permita hacer una comparación entre nuestro país y el resto. Los resultados del proyecto demuestran un avance significativo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, mismo que se refleja en su capacidad para analizar información, identificar sesgos, formular argumentos sólidos, comparar fuentes y construir su propio juicio en las temáticas que se abordaron sobre la historia política de México.

Referencias

- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Universidad Pedagógica de Durango.
- Bautista, E. (2021) Aprender Historia en la Educación Básica. *Revista Senderos Pedagógicos* (México) 47-65.
- Campos, M. (2021). *Didáctica de la Investigación Educativa*. Primera Edición. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Collingwood, R. (1952) *Idea de la historia*. México. Fondo de Cultura Económica, pp. 313- 348.
- DíazBarriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13).
- Iggers, Georg G., (2012) *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. México Fondo de Cultura Económica.
- MacGregor, J., (1999). ¿Por qué historia política? *Signos Históricos*, 1(2), 155.167.
- Martínez, G. R. A. 2007. *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de educación y ciencia dirección general de educación, formación profesional e innovación educativa Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Colección nvestigamos No 5. Secretaría General Técnica. Madrid.
- Ortega-Quevedo, V.; Gil-Puente, C. (2019). La naturaleza de la ciencia y la tecnología. Una experiencia para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Científica*, 35(2), 167-182.
- Palacios, G. (2007). *Ensayos sobre la nueva historia política de América latina, siglo XIX*. México. El Colegio de México.
- Pani, E. (2007) "La nueva historia política mexicana: no tan nueva, menos política, ¿mejor historia?", en Guillermo Palacios, *Ensayos sobre la nueva historia política de América latina, siglo XIX*. México. El Colegio de México, pp. 63-82.
- Pereyra, C (1980). *Historia ¿Para qué?* Siglo XXI Editores. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México.
- Vélez Gutiérrez, C. F., (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 9(2), 11-39.



Violencia y discurso de odio: desafíos para la convivencia y la paz

Graciela Cortés Camarillo
Docente de la Benmérica y Centenaria Escuela Normal
de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Leyla Gisela Leo Peraza
Docente de la Benmérica y Centenaria Escuela Normal
de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Las autoras dialogan con la necesidad de contribuir a la generación de una sociedad libre de violencia, donde la educación y sus actores tiene un papel fundamental. Así, retoman los postulados de la agenda 2030 para visibilizar que los desafíos siguen vigentes y se requiere el trabajo conjunto de instituciones y agentes sociales clave.

Palabras clave: Educación por la paz, Agenda 2030, Responsabilidad social, Prevención de la violencia.

The authors engage in a dialogue on the need to contribute to the construction of a violence-free society, in which education and its key actors play a fundamental role. Drawing on the principles of the 2030 Agenda, the article highlights that many of the proposed challenges remain unresolved and require collective action from institutions and key social actors.

Keywords: Education for peace, Agenda 2030, social responsibility, violence prevention.

Utia'al u jáawal u yúuchul loob ichil wíiniko'obe', k'a'abéet u pa'ate' táakmuk'ta'al utia'al junp'éelili' tuukul, chéen ba'ale', le máaxo'ob yaan u yóolil u beetiko'ob yéetel xan u ka'ansa'al le u yutsil kuxtalo' yaan u táakpajalo'obi'. Bey ts'íibta'anil ti' u agendail 2030. Le je'ela' u k'áat ya'ale', yaan jejeláas molayo'ob táakpaja'ano'obi' utia'al u muuk'il le meyajo'. Bey u ya'alik le ko'olelo'ob ts'íibtmil le tuukulo'oba'.

Introducción

La preocupación por una sociedad más justa ha resultado en un consenso internacional formalmente reconocido en el establecimiento de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). La necesidad de trabajar en el logro de todos ellos ha permitido la formulación de una agenda que visualiza su cumplimiento para el 2030. Los avances muestran que los desafíos siguen vigentes y se requiere el trabajo conjunto de instituciones y agentes sociales clave. La educación y sus actores desempeñan un papel fundamental.

La complementariedad entre los ODS es un pilar para el desarrollo social y humano. Aunque todos los objetivos hacen aportaciones cruciales, tres de ellos están vinculados estrechamente al campo de la educación, con un impacto importante: “Educación de calidad, “Equidad de género” y “Paz, justicia e instituciones sólidas”. Su interrelación apunta a la construcción de una vida mejor para todos y todas.

Aunque el camino está trazado, no se podrá avanzar sin la contribución de la educación. Una sociedad pacífica, basada en relaciones equitativas y simétricas, requiere de educación de buena calidad; y no existe calidad sin equidad, no existe paz sin equidad y justicia; sin la inclusión de todas las personas.

Violencia y discriminación en educación

La educación es un derecho humano habilitante que permite lograr el ejercicio pleno de otros derechos: salud, empleo, justicia, etc. es decir, la vida que deseamos para todos y todas quienes compartimos la vida en este planeta. Sin embargo, existen grandes brechas en materia de equidad educativa. Algunos sectores de población sufren en mayor medida la exclusión lo que les afec-

ta en sus capacidades presentes y futuras para hacer frente a los desafíos sociales.

The Global Bullying Dataset registró que en 126 países se reportaron tasas de bullying que van del 32% al 36% perpetrada por niños y niñas. La escuela es un ambiente que debería ser seguro, en donde niños, niñas y adolescentes desarrollan procesos de socialización y construyen mecanismos psico sociales. Sin embargo, las escuelas son muchas veces lugares hostiles para aquellos y aquellas estudiantes que sean percibidos(as) como “diferentes” por lo que sufren de acoso frente a la pasividad de la comunidad escolar. Entre los grupos que sufren violencia o acoso se pueden mencionar a las personas de la comunidad LGTB, las poblaciones migrantes y jóvenes en situación de pobreza.

Moyano, N. y Sanchez, M. (2020) condujeron un meta estudio en el que hicieron una revisión de literatura en donde se registra acoso escolar contra estudiantes LGBT. El acoso en contra de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes es a menudo expresado en la forma de actitudes, estigmatización, o conductas discriminatorias mostradas a personas homosexuales o quienes no se conducen de acuerdo con los roles de género socialmente establecidos. La comunidad LGBT enfrenta discriminación significativa y tienen mayor probabilidad de sufrir diversos tipos de bullying en comparación con la población heterosexual, lo que puede reflejarse en la calidad de su aprendizaje, su participación y en ocasiones, conducir al abandono escolar.

De acuerdo con Zúñiga y Carrillo (2020) los niños y las niñas migrantes que regresan de Estados Unidos, están en grandes posibilidades de abandonar la escuela y agudizar el estatus de vulnerabilidad en el que

ya se encuentran. La migración de Estados Unidos a México implica también exclusión escolar, tanto como la de México a Estados Unidos. Por otra parte, Castro, García y López (2020) estudian la exclusión social juvenil en un grupo de jóvenes hombres entre 15 y 26 años de edad, en una ciudad del Norte de México. El impacto de este problema se puede observar en la ruptura de sus posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales; es decir perder el vínculo con la sociedad y las oportunidades que esto implica. Pepe, C. Moreno, P. y Martinelli, G. (2021) estudiaron la relación que existe entre la exclusión social y el crimen, encontrando que esta conexión es resultado de la percepción de falta de reconocimiento. La categoría de menosprecio, estudiada por Axel Honneth, es explicada como una negociación entre la lucha por reconocimiento y las pretensiones de reivindicación identitaria. Este autor postula que el reconocimiento desplaza la concepción de justicia desde su acepción tradicional de redistribución material hacia la noción de vida satisfactoria. La exclusión social dismi-

nuye el autorrespeto, porque la persona se refiere a sí misma como no merecedora del mismo trato que sus pares. El crimen acecha principalmente a estos jóvenes que no logran una percepción de vida satisfactoria.

México y la región latinoamericana registran niveles de violencia preocupantes. Es uno de los mayores obstáculos al desarrollo y bienestar social. Se ha demostrado que los jóvenes eligen actividades violentas por diversos factores, uno de ellos es el desempleo juvenil, conectado cercanamente con la baja escolaridad resultado del abandono temprano de la escuela junto con otros problemas sociales. “El Ponchis” un adolescente detenido como presunto responsable de varios homicidios dijo que fue a la escuela antes de unirse a la banda de narcotraficantes. “Yo estudiaba”, pero explicó después que dejó la escuela. “Ya no quise estudiar... no me gustó”. Entre los factores del incremento de la juventud en la delincuencia están la escasa condición económica y los bajos niveles de estudios. Según el abogado Hanzel Holzhaimer, del Reclusorio Norte, la mayoría de los adolescentes sentenciados



Fuente: <https://www.gob.mx/>

tienen entre 14 y 18 años y su nivel escolar apenas alcanza la secundaria. Por este perfil varios analistas han señalado que hasta siete millones de jóvenes son vulnerables al crimen organizado, porque no estudian ni trabajan (Emmerich, 2011). Desde luego que otros factores también intervienen como las redes de apoyo y las condiciones sociales, como los medios masivos de información y comunicación.

La cultura de violencia en los medios de comunicación, también juega un papel importante, pues la normaliza y conduce a la imitación y a la disminución de las inhibiciones sociales. La violencia no solo genera costos que los gobiernos bien podrían utilizar para programas educativos y de salud sino también significa una baja en la productividad, en el ingreso y en el desarrollo. La violencia es un mal en sí mismo desde el punto de vista de los derechos humanos y la pérdida de años de vida saludable por parte de la población.

Por otra parte, los discursos de odio se han dispersado ampliamente y han agravado la situación convirtiéndose en una chispa que promueve la violencia y los ataques extremistas contra grupos y personas por el simple hecho de ser quienes son. La discriminación y violación de derechos humanos obstaculizan la cohesión social (UNESCO, 2023).

Las causas de la violencia son múltiples y la forma de prevenirla y combatirla demanda un esfuerzo contrahegemónico en el que la educación juega un papel importante. Las políticas económicas y sociales que se requieren incluyen el incremento del acceso y culminación de la educación básica, el mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas públicas, pero también la reducción de las disparidades de ingreso lo

cual está conectado con el círculo virtuoso que incluye a la educación.

Claramente, la violencia y el crimen que hemos visto crecer en los últimos años, plantean a la educación un desafío al que no puede sustraerse. Es imposible pensar en el desarrollo y el futuro de la humanidad sin sociedades pacíficas, justas e inclusivas. instituciones públicas sólidas entre las cuales, la educación brinda un marco fundamental para la construcción de una sociedad incluyente. Si bien el papel de la educación para lograr la paz, la justicia y la inclusión, no es independiente del que juegan otras instituciones, ciertamente muy poco podría lograrse sin sus contribuciones. Para lograr sociedades pacíficas no basta reducir la violencia; es necesario planteamientos que generen un marco ético que garantice el ejercicio de los derechos humanos, la equidad, la justicia y la inclusión así como el fomento para el trabajo conjunto y auto determinado en la búsqueda de soluciones a corto, mediano y largo plazo que garanticen la participación inclusiva en la toma de decisiones de asuntos que afectan sus vidas pero también en general, las sociales así como la libertad para expresar las propias opiniones en cualquier ámbito. Una educación que impulse un cambio definitivo para promover la inclusión y la valoración hacia las personas sin importar su procedencia, su origen étnico, su religión, orientación sexual u opinión. En pocas palabras, una educación que propugna y trabaje por una vida digna para todos y todas, sin la cual no hay paz posible.

Sin embargo, las instituciones educativas han sido con frecuencia agentes de homogeneización; generando condiciones para la discriminación y la exclusión. El aprecio por la diversidad, aunque declarada, no se



Fuente: <https://ibero909.fm/>

logra. Es común que se refuercen los estereotipos de roles de género, se rechazan las identidades sexuales no binarias. Por otra parte, se demanda que los alumnos y las alumnas aprendan el idioma “nacional”. En México, desde 1992, se reconoció constitucionalmente el carácter pluricultural del país. Aunque formalmente se ha pronunciado por el reconocimiento de lenguas y culturas indígenas, en la realidad, los avances son muy pobres y por el contrario, las lenguas mexicanas tienden a desaparecer.

En algunos casos, los sistemas educativos también han servido como promotores de ideologías de odio y para el adoctrinamiento político, la propaganda, la censura y la segregación. El currículum oculto ha difundido, consciente e inconscientemente, así como con prácticas educativas discriminatorias, prejuicios de diversos tipos que han contribuido a fomentar discursos de odio. A me-

nudo, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, han vivido experiencias que refuerzan la discriminación y la exclusión, han sido testigos y participantes activos(as) de las jerarquías excluyentes y de diferentes formas de abuso y violencia en la comunidad escolar. Las políticas y prácticas excluyentes en los entornos educativos van desde los procesos de contratación hasta la segregación lingüística, los nombres y las mascotas de las escuelas y la elección de obras de arte, celebraciones, excursiones y oradores invitados. Todo esto envía señales a los/las estudiantes y a la comunidad en general que pueden desafiar o reforzar la desigualdad y la exclusión; la invisibilidad, la nula representación, etc. La cultura de toma de decisiones de cada escuela tiene un impacto potencial en las decisiones posteriores de los alumnos de producir, compartir o difundir lenguaje de odio, de exclusión y propaganda deshumanizante.

De acuerdo con UNESCO (2023), enfrentar la violencia y el discurso de odio en las escuelas, y así la discriminación y la exclusión no es un asunto exclusivamente conceptual ni técnico, requiere un marco político y ético comprometido con la equidad y la justicia social. Significa no solamente que las y los actores educativos se comprometan con los mandatos legales e institucionales sino también con un conjunto de valores morales y culturales que integren un marco ético como base de un actuar político. No es una tarea simple, que puede ser integrada mecánicamente al currículum; sino una compleja que requiere construcción de comunidad, formación de identidades en la diversidad. El personal que integra las comunidades escolares necesitamos apoyos para aprender a lidiar con un balance entre nuestras responsabilidades docentes, las normas y los derechos en el marco que ofrece una perspectiva pedagógica que es fundamental para el aprendizaje, para el diálogo crítico en el salón de clases y la conversación con colegas al mismo tiempo que podemos proteger a nuestros alumnos y alumnas de la violencia y el discurso de odio. Los sistemas educativos no deben permitir que el personal, los/las estudiantes o el currículum sean promotores o expresen prejuicios, insultos ni sean agentes de la discriminación y la violación a los derechos humanos. El racismo, la misoginia, la xenofobia, la discriminación contra cualquier grupo o persona de minorías no debe ser permitido.

El discurso de odio es portador de intenciones diversas como la polarización, la división, el antagonismo y la atemorización de un grupo o un individuo

El impacto del discurso de odio se potencia con las dinámicas del poder. Cuando

un líder educativo, autoridad, docente, padre/madre, tutor/tutor, entrenador/entrenadora mantienen silencio es una forma de alentar e incrementar el daño que hace el discurso de odio en las personas afectadas.

La violencia y el discurso de odio están enraizados en el prejuicio y la falta de valoración de la diversidad cultural y de opiniones. Si esas actitudes pueden ser aprendidas, también pueden ser desaprendidas. Cuando líderes políticos, educativos y medios de comunicación se unen al desafío, puede lograrse. Los discursos excluyentes deben ser detectados y debilitados, eliminados. “Nosotros” y “ellos” es a menudo una forma existencial de amenazar a “los otros” que puede incitar a una reacción que dañe. Las narrativas que hablan de la pureza y la contaminación de las culturas, por ejemplo, pueden ser y a menudo lo han sido, precursores de la violencia y la humanización de la sociedad. En lugar de estos discursos debemos animar otros en donde seamos un solo grupo, con diversidad de intereses, metas comunes y otras diferentes; en la búsqueda del bien común y de un futuro sostenible.

Sin embargo, el solo reconocimiento de la diversidad es un paso necesario, pero no suficiente. Una mirada intercultural solo nos deja en el límite de la posibilidad de cambiar las relaciones de poder. La interculturalidad en educación ha cobrado interés en las últimas décadas; sin embargo, de acuerdo con Walsh (2010), la educación intercultural en sí no logrará combatir la discriminación y la violencia. La interculturalidad en educación sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004) y, por ende, en la reconstrucción de sus estructuras que

permita superar la racialización, inferiorización y deshumanización. La visión intercultural que no cuestiona, no aporta para el combate a la violencia, la discriminación y el discurso de odio. Se refiere a la mera descripción básica y general al contacto e intercambio entre culturas. Es decir, relaciones entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas; relaciones que generalmente se asumen como neutras; esto es, se minimiza las asimetrías de poder, los conflictos y la dominación que se presentan en las relaciones.

Es necesario mirar más allá, con el lente de la interculturalidad crítica. Desde esta perspectiva, el problema no es la convivencia entre diferentes culturas o personas. El problema es la estructura asimétrica que sostiene la desigualdad y la violencia. Esto es que la diferencia se construye dentro de esa estructura racializada y que presume jerarquías. Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se convierte en una herramienta que construye en la equidad y para la equidad. La interculturalidad crítica requiere la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales a partir de un edificio ético y político en donde se redefine el “estar” “ser”, “pensar”, “conocer”, “aprender” “sentir” y “vivir” distintas. Es un proceso en construcción que parte de condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Es un proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos que requiere cambiar, no solo las relaciones sino las estructuras, las condiciones y los dispositivos de poder que apuntalan la jerarquización y la desigualdad que conduce a la inferiorización de unos/unas, la racialización del poder, la discriminación y desde luego la violencia.

La interculturalidad crítica no se limita a reconocer, tolerar, o incluir lo diferente

dentro de la matriz y estructuras sociales establecidas. Pretende rehacer, reconceptualizar y refundar las estructuras sociales, epistémicas y ontológicas que construyan relaciones equitativas, prácticas sociales y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Re-fundar las instituciones, entre ellas la educación. Es por esto que la interculturalidad crítica no se enfoca solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con la visión de equidad que hará posible una convivencia justa. Y es por eso mismo que la interculturalidad crítica debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad para la paz, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.



Fuente: <https://ibero909.fm/>

Consideraciones finales

Como conclusión, podemos decir que hay un camino arduo por recorrer. El desafío en México escala niveles sin precedentes. Hoy la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone a la interculturalidad crítica como un eje articulador. El plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, Plan 2022 la incluye como un eje transversal. En el cuarto semestre de este programa académico se ofrece el curso “Interculturalidad crítica e inclusión” que es, de acuerdo con Walsh (2010) un contrasentido. La pregunta es si estaremos a la altura de poder trabajar en la construcción de una perspectiva crítica que cuestione las relaciones asimétricas de poder y construya nuevas estructuras que conduzcan a una paz basada en la justicia. ¿Podremos re conceptualizar, re-fundar la educación básica y la formación inicial de docentes? la moneda está en el aire.

Referencias

- Buvinic, Mayra, Morrison, Andrew, & Orlando, María Beatriz. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de población*, 11(43), 167-214. Recuperado en 16 de julio de 2023, de <http://www.scielo.org.mx/>
- Castro, Laura., García, C., López, R. (2020) Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 26, N°. 1, 2020, págs. 38-50 CEPAL <https://comunidades.cepal.org/>
- Emmerich, N. (2011). *Cruce de fuego: niños, niñas y adolescentes en el narcotráfico mexicano*. Trabajo presentado en el Encuentro Bilateral para el Estudio del Maltrato y el Abuso Sexual Infanto-Juvenil, 21 de setiembre de 2011, Mexicali, Baja California, México.
- Moyano, N. y Sanchez, M. (2020) Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and violent behavior*. Vol. 53, julio-agosto 2020.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recurso en línea <https://www.un.org/>
- Pepe, C. Moreno, P. y Martinelli, G. (2021). Bienestar Social, Autoestima y Reconocimiento: Estudio Empírico sobre Crimen y Exclusión Basado en la Categoría de Menosprecio de Axel Honneth. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 11-26. Epub May 25, 2021. <https://doi.org/10.15446/rctp.v30n1.80978>.
- Sánchez Torres, F y Núñez Méndez, J. (2001). *Determinantes del crimen violento en un país altamente violento: el caso de Colombia*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- UNESCO (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030*.
- UNESCO (2023). *Addressing hate speech through education. A guide for policy makers*. France. UNESCO 2030.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Zúñiga, Víctor, & Carrillo Cantú, Eduardo. (2020). Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México. *Estudios sociológicos*, 38(114), 655-688. Epub 25 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1907>.

Vocación eterna, 144 años

Mauricio Fernando Oxte Pool
Alumno del Primer Semestre, Grupo B

Ciento cuarenta y cuatro años de historia viva,
de pasos firmes sembrando educación,
de voces que enseñaron con alma encendida
y manos que guiaron con vocación.

Bajo tu nombre, Rodolfo Menéndez eterno,
la tiza se volvió esperanza y verdad,
forjando maestros con sueño sincero
para iluminar aulas con dignidad.

Aquí nacieron ideales, compromiso y entrega,
aquí aprendimos que educar es servir,
que cada niño es un futuro que espera
una mente que enseñe y un corazón que guíe.

Escuela Normal, benemérita y centenaria,
orgullo de Yucatán y de nuestra nación,
tu legado no envejece, se multiplica
en cada generación que abraza su misión.

Hoy celebramos tu historia con respeto,
tu pasado con honra, tu mañana con fe,
porque sigues formando, con noble precepto,
a quienes enseñarán a crecer y creer.

Que viva tu nombre, que vivan tus aulas,
que viva el maestro que nace en tu ser,
porque educar es el acto más alto del alma
y tú nos enseñaste a hacerlo con deber.

ENEPY



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
"RODOLFO MENÉNDEZ DE LA PEÑA"



La construcción de Comunidades de Aprendizaje

Hilario Leoncio Vélez Merino
Director de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal
de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

El texto analiza, en un contexto regional, las oportunidades de conformación de comunidades de aprendizaje con base en los postulados de la Nueva Escuela Mexicana, donde el Consejo Técnico Escolar evolucione como una reconfiguración profunda en un espacio de construcción colectiva, reflexión situada y experimentación pedagógica.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, Consejo Técnico Escolar, Prácticas colaborativas.

49

This paper analyzes, within a regional context, the opportunities for the formation of learning communities based on the principles of the Nueva Escuela Mexicana. It focuses on the evolution of the School Technical Council as a space for profound reconfiguration, collective construction, situated reflection, and pedagogical experimentation.

Keywords: Learning communities, School Technical Council, collaborative practices.

Ti' junp'éel kúuchile', je'ex u ya'alik le ts'íiba', ti' le túunben kaanbal ti' u noj lu'umil Méxicoa', ku ya'ala'ale', le múuch' kaanbalo' ku ch'aik muuk' ti' le Consejo Técnico Escolaro' utia'al u béeytal u mu'uch'ul tuukul utia'al u toj táanta'al le yúuchul kaanbalo'.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la transformación de los Consejos Técnicos Escolares en Comunidades de Aprendizaje, el pasado 8 de agosto de 2025, con implementación prevista para el ciclo escolar 2025–2026.

Esta iniciativa fue presentada por el Secretario de Educación, Mario Delgado Carrillo, como parte de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que busca fortalecer la colaboración docente el trabajo colaborativo y el enfoque humano en la enseñanza.

Los propósitos para lograr con su implementación anunciado por el Secretario de Educación paritariamente son:

1. Proceso de formación de las comunidades de aprendizaje:

Los tradicionales Consejos Técnicos Escolares (CTE) se convertirán en espacios colaborativos donde los docentes compartirán experiencias, reflexionarán sobre sus prácticas y construirán soluciones colectivas.

Se enfatiza que esta transformación será gradual, respetuosa y profundamente humana, confiando en el compromiso del magisterio, donde la participación será voluntaria

Se busca una educación más participativa, centrada en el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, con un enfoque eminentemente pedagógico

2. Proyección y expansión

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), firmará convenios con gobiernos estatales, para expandir los servicios de educación comunitaria.

Se proyecta que estas comunidades se enlacen entre sí, generando una red educa-

tiva que fomente el intercambio de saberes y experiencias entre escuelas.

Se prioriza la atención a comunidades con alta marginación. En el ciclo escolar 2025–2026, más de 13,600 estudiantes en Yucatán están inscritos en modalidades educativas asociadas a contextos de alta marginación, como educación indígena, Telesecundaria y CONAFE.

Experiencias internacionales que inspiran transformación educativa

En las últimas décadas, diversos países han apostado por transformar sus sistemas educativos a través de modelos participativos y comunitarios. Las comunidades de aprendizaje se han consolidado como una propuesta pedagógica que articula el diálogo igualitario, la participación intergeneracional y la transformación social. Esta visión ha sido adoptada y adaptada por países como España, Brasil, Chile y varias naciones latinoamericanas, generando redes de colaboración que trascienden fronteras.

El modelo de Comunidades de Aprendizaje tiene su origen en España, impulsado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Desde 1995, este enfoque ha promovido actuaciones educativas de éxito como los Grupos Interactivos, las Tertulias Dialógicas y la Formación de familiares, que buscan mejorar el aprendizaje a través de la participación de toda la comunidad escolar. Este modelo fue reconocido por la Unión Europea a través del proyecto INCLUD-ED (2006–2011), que lo identificó como una estrategia eficaz para la cohesión social y la equidad educativa.

La experiencia española ha servido de inspiración para una red latinoamericana de comunidades de aprendizaje, en la que



Fuente: <https://www.universidadunie.com/>

países como Chile, Brasil, México, Colombia, Perú y Argentina han colaborado para adaptar el modelo a sus contextos locales. En Brasil, por ejemplo, se han implementado comunidades de aprendizaje tanto en zonas rurales como urbanas, integrando a familias, voluntarios y organizaciones locales. Estas experiencias han demostrado mejoras en la convivencia escolar y una reducción significativa del abandono escolar.

En Chile, las escuelas que adoptan este enfoque promueven la participación de estudiantes, apoderados y vecinos, generando espacios de diálogo y corresponsabilidad. Los resultados han sido alentadores: aumento en el rendimiento académico, fortalecimiento del tejido social y una mayor apropiación del proceso educativo por parte de las comunidades.

Estos casos comparten elementos fundamentales: el diálogo igualitario como base de la toma de decisiones, la integración de saberes intergeneracionales y el compromi-

so con la justicia educativa. Las comunidades de aprendizaje no solo transforman las dinámicas escolares, sino que resignifican el papel de la educación como herramienta de cambio social.

En el contexto mexicano, esta perspectiva cobra especial relevancia ante el reciente anuncio de la Secretaría de Educación Pública sobre la transformación de los Consejos Técnicos Escolares en Comunidades de Aprendizaje. Esta iniciativa, alineada con experiencias internacionales, abre la posibilidad de construir redes educativas vivas, simbólicas y profundamente humanas.

Comunidades de Aprendizaje en México: una transformación educativa desde lo humano, lo colectivo y lo territorial

En el horizonte educativo mexicano, se abre una posibilidad profunda y transformadora con la construcción de Comunidades de Aprendizaje como espacios vivos de diálogo, corresponsabilidad y justicia. Esta propues-

ta, impulsada por la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2025–2026, plantea una reconfiguración del Consejo Técnico Escolar, no como un órgano administrativo, sino como un tejido comunitario donde convergen saberes, afectos y proyectos compartidos.

La iniciativa responde a una necesidad histórica de resignificar la escuela como territorio de encuentro, donde la educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se convierte en una práctica social, ética y cultural. En este nuevo paradigma, el aprendizaje se construye colectivamente, con la participación de docentes, estudiantes, familias, egresados y actores comunitarios. Se trata de pasar del aula cerrada al círculo abierto; del instructivo al ritual; del indicador frío al relato compartido.

Para avanzar en esta transformación, es necesario seguir una ruta que combine visión política, diseño técnico y sensibilidad simbólica. En primer lugar, se requiere una convocatoria institucional que reconozca la diversidad de contextos y permita que cada escuela nombre su comunidad desde su historia, lengua, territorio y sueños. Esta nominación no es un trámite, sino un acto fundacional que vincula identidad con propósito.

En segundo lugar, se propone realizar diagnósticos participativos que escuchen las voces de todos los actores educativos. Círculos de palabra, cartografías afectivas, bitácoras de memoria y rituales de escucha que pueden convertirse en herramientas para comprender las necesidades, los saberes y las aspiraciones que habitan cada comunidad escolar. Este paso es esencial para que las acciones educativas respondan a realidades vivas, no a formatos estandarizados.

El tercer lugar, implica el diseño metodológico y técnico de las comunidades. Aquí se integran prácticas como las tertulias dialógicas, fogatas freireanas de los grupos interactivos, los proyectos colaborativos y las matrices de participación. Pero más allá de la técnica, lo que se busca es generar condiciones para el diálogo igualitario, el reconocimiento mutuo y la construcción de sentido. Las guías, agendas y materiales deben combinar rigor institucional con lenguaje emanado de los saberes comunitarios, permitiendo que cada comunidad se exprese desde su singularidad.

Una vez en marcha, las comunidades de aprendizaje pueden impulsar proyectos de transformación vinculados a sus territorios: recuperación de la lengua maya, memoria de los movimientos normalistas, cuidado del agua, migración, salud comunitaria, cuidado de los mares entre otros. Estos proyectos no solo fortalecen el aprendizaje, sino que resignifican la escuela como agente de cambio social.

Finalmente, se propone una evaluación viva, ritual y colectiva. En lugar de informes fríos, se celebran los aprendizajes mediante encuentros, carteles, testimonios, obras artísticas y narrativas compartidas. Los indicadores se amplían para incluir dimensiones simbólicas, afectivas y comunitarias, reconociendo que el éxito educativo no se mide solo en cifras, sino en vínculos, transformaciones, esperanzas y utopías.

En este contexto nacional, la construcción de Comunidades de Aprendizaje no es una política más, sino una apuesta ética por la educación como práctica de libertad, memoria y justicia. México tiene la oportunidad de tejer una red de escuelas que dialogan, se acompañan y se transforman mutuamente. Y en territorios como Yuca-

tán, donde la historia normalista, la lengua maya y la pedagogía comunitaria laten con fuerza, esta propuesta puede convertirse en una experiencia para el país entero.

Engranajes del saber: hacia una educación pensada por sus protagonistas

En el corazón de toda transformación educativa late la experiencia viva del magisterio. Reconocer y fortalecer la autonomía profesional de las y los docentes no es solo un acto de justicia histórica, sino una estrategia esencial para la mejora sustantiva de los procesos formativos. La revalorización del magisterio implica situar al docente como sujeto epistémico, capaz de interpretar, crear y guiar desde su saber situado, su trayectoria pedagógica y su vínculo con las comunidades escolares. Esta mirada dignificante no se limita a lo simbólico: se traduce en condiciones reales para el ejercicio libre, reflexivo y creativo de la profesión.

El fortalecimiento del aprendizaje situado en el aula requiere abrir espacios para el diálogo entre pares, donde el intercambio de ideas, la observación mutua y la reflexión crítica se conviertan en prácticas cotidianas. La enseñanza mejora cuando se construye colectivamente, cuando se reconoce que cada docente porta saberes valiosos que pueden nutrir a otros. En este sentido, el aula deja de ser un espacio cerrado para convertirse en un laboratorio compartido de innovación pedagógica.

Las estrategias colaborativas entre escuelas permiten tejer redes de conocimiento y experiencia que trascienden los límites institucionales. Promover el trabajo en red es apostar por un círculo virtuoso donde las prácticas exitosas se multiplican, los desafíos se enfrentan colectivamente y la memoria pedagógica se amplifica. Estas

redes no solo fortalecen la formación docente, sino que también generan comunidades de aprendizaje interinstitucionales que enriquecen el sistema educativo en su conjunto.

Finalmente, el desarrollo profesional, que la NEM promueve con la autonomía, debe concebirse como un proceso continuo, situado y profundamente vinculado al contexto. Fomentar espacios de formación que reconozcan al maestro como intelectual de la educación y creador de conocimiento pedagógico es clave para resignificar su rol en la sociedad. Esta formación no puede ser ajena a la realidad escolar ni impuesta desde lógicas externas; debe emerger desde las necesidades, aspiraciones y saberes del propio maestro, en diálogo con las políticas públicas y los marcos institucionales.

En conjunto, estos ejes configuran una apuesta por una pedagogía viva, crítica y transformadora, donde el magisterio no solo enseña, sino que piensa, crea y transforma.

CTE como laboratorio pedagógico: hacia una transformación situada, colaborativa y voluntaria

La transformación del Consejo Técnico Escolar (CTE) se inscribe en el horizonte ético y pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que reconoce a las comunidades docentes como protagonistas del cambio educativo. Esta renovación no se plantea como una ruptura, sino como una reconfiguración profunda que busca devolver al CTE su sentido original: ser un espacio de construcción colectiva, reflexión situada y experimentación pedagógica.

Uno de los pilares de esta transformación es la mayor flexibilidad en la toma de

decisiones. Los colectivos docentes contarán con mayor autonomía para abordar los asuntos pedagógicos más relevantes en función de su contexto, sus necesidades y sus trayectorias. Esta flexibilidad no implica dispersión, sino una apertura metodológica que permite que cada escuela trace sus propios caminos de mejora, reconociendo que no hay recetas universales para los desafíos educativos.

El diálogo horizontal se convierte en el método privilegiado para la reflexión y el debate. Se propone un diálogo de saberes, donde las experiencias, intuiciones y conocimientos de cada docente se entrelazan para retroalimentar la práctica. Esta horizontalidad rompe con las jerarquías tradicionales y permite que el CTE se convierta en un espacio de escucha activa, reconocimiento mutuo y construcción de acuerdos desde la diversidad.

En este marco, los proyectos de aprendizaje que se plantean en cada campo formativo según el programa 2022, emergen como una estrategia clave. El CTE se concibe como un laboratorio pedagógico donde se diseñan, implementan y analizan estrategias didácticas, con el objetivo de generar conocimiento significativo y situado. Esta dimensión experimental permite que el error sea visto como oportunidad, de acuerdo con la evaluación formativa contemplada por la NEM y que la innovación surja desde la práctica cotidiana, no como imposición externa.

Finalmente, se reconoce que todo cambio profundo requiere participación voluntaria. La transformación del CTE será gradual, respetuosa y centrada en el compromiso genuino de los maestros. La voluntariedad no es debilidad, sino fortaleza ética, implica que cada docente se sume al

proceso desde la convicción, no desde la obligación. Este enfoque reconoce la dignidad profesional del magisterio y apuesta por una transformación que se construye desde adentro, con tiempo, cuidado y sentido.

Así, el CTE se resignifica como un espacio vivo, donde la pedagogía y la didáctica se piensa, se crea y se transforma colectivamente. Un lugar donde la escuela se mira a sí misma con honestidad, esperanza y voluntad de cambio. Solo así responderemos a reducir las brechas de desigualdad como lo plantea el **Renacimiento Maya**.

Referencias

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.

INCLUD-ED Project. (2006–2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. European Commission.

Cámara, G. (2020). *Educación comunitaria: una propuesta para la transformación social*. CONAFE.

Secretaría de Educación Pública (2025). *Transformación de los CTE en Comunidades de Aprendizaje*. Comunicado oficial.

Página web

Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA): <https://www.communityofresearch.org>

Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje: <https://www.comunidades-deaprendizaje.net>

Xook tu kaajil masewáal

Educación Indígena: persistencia y resistencia

José Antonio Cutz Medina
Profesor-investigador de Educación Indígena en Yucatán

El autor reflexiona desde la filosofía crítica cómo los modelos educativos hegemónicos se relacionan con el contexto educativo indígena y el resultado de estas en los procesos formativos. Asimismo, plantea una revisión crítica de enfoques educativos elitistas que caracterizaron a la educación en México en las últimas tres décadas

Palabras clave: Educación indígena, Modelo hegemónico, Filosofía crítica, Educación desigual.

55

From a critical philosophy perspective, the author reflects on the relationship between hegemonic educational models and the indigenous educational context, as well as the effects of these models on formative processes. The article also proposes a critical review of elitist educational approaches that have characterized education in Mexico over the past three decades.

Keywords: Critical philosophy, indigenous education, hegemonic models, educational inequality.

Tu sayabil u tuukul le Ajts'iiba', ku ya'alik beya': le jejeláas nu'ukbesajo'ob beeta'an utia'al le kaanbal xooko', yaan ba'ax yil yéetel u kaanbal u xoknáalilo'ob maya paalal, tumen ti' ku chíikpajal ti' u kaanbalo'obe'.

Yaan u xak'la'al tu beelil le bix tukulta'anil le kaanbal xook ti' le u ts'ook óoxp'éel lajunja'abo'oba'.

En el campo de la educación, se ha mencionado con insistencia que esta continúa siendo una vía insustituible para lograr mejorar los procesos formativos del ser humano, derivado de ello, existe interés y vigencia en los estudios que aborda las diversas situaciones relacionado con el proceso educativo en México con énfasis en la Educación indígena.

Se viven tiempos educativos atónitos, a cada momento se descubre que algo no anda bien, aún más cuando se abren posibilidades de analizar el nivel educativo indígena. Tal parece que la historia se ve repitiendo, que el pasado educativo se vive nuevamente, imagen que asemeja la continuidad de la hegemonía dominante porfirista.

No es casual que Carlos Montemayor, en su obra *Los pueblos indios de México*, señalara que, a lo largo de 500 años, investigadores nacionales o extranjeros se han encargado de decir qué somos, qué pensamos, cómo pensamos, cómo nos comportamos, cómo aprendemos y en qué creemos los pueblos mayas, otras voces y mundos narran nuestra vida y filosofía, se cree más las interpretaciones de los extranjeros que al que vive en el seno de la realidad cultural ancestral, lo anterior permite afirmar que aún existen voces dominantes vigentes que inciden en los modos de educar en contexto mayahablante.

Desarrollar libertad de pensamiento y valores socioculturales desde la diversidad es una maravillosa utopía, las escuelas forman entes sumisos para que vivan y obedezcan sin recato, la dominación y manipulación educativa persiste, hoy no se sabe con certeza para qué se estudia, la respuesta común escuchada es “para ser alguien en la vida”,¹ es decir, si no estudias no eres

¹ Término empleado tanto por profesores y padres de la comunidad para afirmar la necesidad de estudiar.

nadie, por tanto, serás dirigido por otros a su manera y lo aceptarás porque eres nadie.

Es una verdad insoslayable que el mundo se somete a cada momento a múltiples cambios socioculturales que tiene que ver con modelos de desarrollo económico, político y cultural, se experimentan diversas transformaciones sociales, debido a la enérgica evolución científica y tecnológica en el mundo, ocasionando profundas configuraciones de vida entre las sociedades que conforma la vida planetaria, la educación no es ajena ante estos cambios, al respecto, Bruner (1999:127) señala:

Nos toca vivir en una época desconcertante en lo que se refiere al enfoque de la educación. Hay profundos problemas que tiene su origen en diferentes causas, sobre todo en una sociedad cambiante cuya configuración futura no podemos prever y para la cual es difícil preparar a una nueva generación.

Una época que en cada momento trastoca y cuestiona la pertinencia de las prácticas educativas que se observa en el interior de las instituciones escolares públicas, de manera particular, aquellas que operan en regiones marginales o culturalmente diferentes que muchas de las veces no son consideradas en el currículo que implementa el estado, mediante el sistema educativo.

Algo similar señala Giroux (1997) al mencionar:

Se ha entrado en una era marcada por una crisis de poder patriarcal, los discursos parecen por momentos compartir una afinidad por la opresión, vivimos en un momento modernista donde el conocimiento queda legitimado casi exclusivamente desde un modelo europeo de cultura y civilización, uno de los peores legados de la tradición del siglo de las luces.



Alumnos de Educación Indígena en el oriente de Yucatán. Fotografía de José Antonio Cutz Medina.

En las últimas tres décadas el sistema educativo mexicano ha simulado educar para la libertad, sin embargo, la realidad los delató. La experiencia tanto como formador de docentes y observar la práctica docente en el aula hace evidente que los enfoques educativos implementados en México más que educar domesticar y someten al educando.

Miradas educativas descolonizantes, como la que plantea Enrique Dussel (2021), afirman que, el sistema educativo mexicano no es autónomo, el plan nacional de educación obedece no a las necesidades educativas de los mexicanos que cuenta con una amplia diversidad cultural y lingüística, sino a las exigencias de intereses capitalistas planteadas a través de organismos internacionales como la organización para la cooperación y desarrollo económico, el banco mundial y el fondo monetario internacional. Al respecto, Paulo Freire, en su obra *Pedagogía de la indignación*, advierte “El sistema escolar es creado por fuerzas políticas cuyo centro de poder se encuentra lejos del aula de clase”. Vista desde esta perspectiva,

la educación mexicana ha contribuido a la reproducción del pensamiento dominante con fines de sometimiento comunitario para servir a los grupos sociales elitistas. En educación indígena el impacto es devastador, niños y jóvenes aprenden a rechazar su origen y hacen prácticas de autonegación cultural.

La resistencia y persistencia del pueblo maya yucateco para continuar viviendo de acuerdo a su cosmovisión sociocultural ha sido históricamente trastocado por un Sistema educativo mexicano que ha ido en contra de los saberes, creencias y conocimientos de los pueblos originarios que habitan el país, Brumm (2010) ya lo había advertido con anterioridad al señalar: “la educación en los pueblos indígenas es una larga sucesión de ausencias, de imposiciones, de discriminaciones y de rechazo”. En consecuencia, se puede decir que, la educación que ofrece el sistema educativo indígena no responde a las necesidades socioculturales, ni ha brindado pertinencia educativa a la niñez indígena, ocasionando

etapas de crisis y tensiones educativas y culturales que deriva del currículo nacional.

Una causa que origina la desvalorización cultural y discriminación social en la educación es justamente el origen empresarial que caracterizó la génesis educativa nacional, esto, explica la presencia y participación en su promoción de asociaciones empresariales, tal como, Mexicanos Primero y medios televisivos que se encargan de divulgar y legitimar este paradigma que se originó en países desarrollados llamados primeras naciones.

Los hechos y datos anteriores describen y caracterizan la situación educativa que prevalece en educación indígena, pero, sobre todo, indica la relación que existe con los resultados de aprendizaje que reflejan un enfoque educativo que no da respuesta a los rasgos sociales de la diversidad cultural que se hospedan en las aulas indígenas, el currículo por competencias llegó agudizar la situación formativa de los pueblos nativos.

El Informe 2018 del INEE da cuenta de ello:

En distintos momentos se ha buscado resolver problemas identificados desde hace tiempo: un modelo de enseñanza predominantemente verbalista, la memorización como estrategia central de aprendizaje, la falta de vinculación entre las necesidades sociales, la realidad de los estudiantes y la propuesta curricular (relevancia), contenidos educativos poco significativos para los estudiantes (pertinencia), el carácter enciclopédico, la saturación de contenidos, la falta de articulación entre contenidos y niveles educativos (congruencia), y la falta de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística (equidad).

Lo anterior no es de extrañarse si se considera que desde décadas atrás, no pocos

sistemas educativos se han desarrollado desde la perspectiva de las naciones de primer mundo, pero, sobre todo con perspectiva educativa laboral e industrial.

Un dato del problema la ofrece Althusser (Citado por Postic, 2000: 18):

Por medio de técnicas y de conocimientos, se aprenden en la escuela reglas que rigen las relaciones sociales, según la división social-técnica del trabajo “reglas del orden establecido por la dominación de clase” ... se aprende, dice él, las reglas de la conveniencia a observar; se trata de estar sometido a la ideología dominante para los obreros, y el de adquirir la capacidad para manejar esta ideología para los agentes de la dominación. El sistema escolar, uno de los aparatos ideológicos del Estado...es el que asegura con eficacia la reproducción de las relaciones de producción por la existencia de niveles de cualificación que corresponden a la división del trabajo y por la práctica de la servidumbre a la ideología dominante.

Lo anterior demuestra que las escuelas que funcionan con enfoques elitistas está al servicio de la dominación social. En esencia, el pensamiento de Althusser es expuesta por Bourdieu y Passeron al explicar que, el sistema educativo está calcado sobre la sociedad jerarquizada, y como está elaborado por una clase privilegiada que detenta la cultura.

Es claro que estos cambios abruptos de enfoques educacionales tienen que ver con el avance vertiginoso del conocimiento que se genera desde perspectivas europeas, los países latinos como México que practican modelos económicos capitalistas, se ven forzados sin tener los medios ni las condiciones sociales a implementar ideas eurocéntricas, ocasionando que el sistema educativo mexicano se vea por momentos

desfasados con relación a las necesidades educativas que va planteando en el intento de responder a las exigencias que la sociedad dominante demanda. En consecuencia, el quehacer docente se convierte en una práctica cada vez más compleja, situación que Garduño y Guerra (2008:5) precisa al advertir “obliga a transformar el paradigma de la escuela”.

Otro estudio realizado en territorio mexicano por Bracamonte y Lizama (2004) habla de la creciente desigualdad educativa que se presenta como resultado de la implementación de un enfoque que no responde a las características socioculturales del país, por tanto, lejos de atender y beneficiar a la diversidad cultural, en realidad lo que ocasiona es ampliar la brecha de la inequidad educativa, centrado en ideas europeizadas.

En Yucatán, un estudio actual divulgado por Bracamonte (2007) da cuenta de lo que sucede entre el pueblo maya en lo que concierne a la educación que se brinda en dicha cultura. Los estudios explorados dejan en claro que, educar por competencias contraviene e incide en los bajos resultados educativos que dichos estudios reportan, en consecuencia, se puede pensar que la educación por competencias, no se ajusta a las demandas educacionales de los pueblos originarios.

Con base en lo expuesto, se puede decir que, el sistema educativo nacional aún carece de un enfoque integral que atienda con pertinencia y equidad a la diversidad cultural presente en las aulas mexicanas. Fueron más de 30 años de taladrar el pensamiento docente para asimilar un enfoque surgido en Europa, esto, hace complejo de construir el pensamiento docente

Por lo antes expuesto, existe la necesidad de integrar la diversidad de pensamien-

tos y modos de vida de México para ampliar y contribuir con nuevos estudios curriculares éticos que se aproximen a la pertinencia educativa que dignifique y redima la vida formativa del pueblo maya yucateco. Las condiciones de marginación y desigualdades del pueblo maya es consecuencia de siglos de colonialismo externo e interno señala con rigor Pedro Bracamonte (2007). La Educación no está al margen de ello, la deuda histórica continua galopante.

Referencias

Bracamonte, P. y Lizama, J. (2004). *Tocando fondo*. México. CIESAS.

Bracamonte, P. (2007) *Una deuda histórica*. México. CIESAS.

Brumm, M. (2010) *Formación de profesores en lenguas indígenas*. INALI. México.

Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles*. España. Gedisa.

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? México. *Revista perfiles educativos SCIELO*.

Freire, P. (2024) *Pedagogía de la indignación*. México. FCE.

Garduño, T. y Rubio, M. *Una educación Basada en competencias*. México. Ediciones Aula Nueva.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites*. México. Paidós.

INEE (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México.

Postic, M. (2000). *La relación educativa*. España. Editorial Narcea.

Montemayor, C. (2000) *Los pueblos indios de México hoy*. México. Editorial Pláneta Mexicana.





AUDITORIO





RENACIMIENTO MAYA
YUCATÁN
GOBIERNO DEL ESTADO | 2024 • 2030

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

