



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

CONTRASTES

“Experiencias docentes en la Nueva
Escuela Mexicana”

Revista cuatrimestral UPN 097 CDMX Sur



Año , Núm. 5
Julio - 2024

U
P
N

Directorio

Rectora:

Rosa María Torres Hernández

Secretaria Académica:

María Guadalupe Oliver Téllez

Dirección de Difusión y extensión universitaria:

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez

Directora de Unidades

Maricruz Gúzman Chiñas

Directora de Unidad UPN 097 SUR

María de Lourdes Salazar Silva

Coordinador Editorial:

Alejandro Villamar Bañuelos

Consejo Editorial

María de Lourdes Salazar Silva

Julio Cesar Lira González

María de Lourdes Sánchez Silva

Juan Manuel Sánchez

Alejandro Villamar Bañuelos

Aldo Iván Orozco Galván

Diseño Editorial

Daniela Camacho Martínez

Cynthia Yadira Díaz Balcón

Dennis Yamili Tenorio Martínez

CONTENIDO

4 Procesos de formación docente en educación básica

NARRATIVA DE NUESTRA EXPERIENCIA EN EL SEMINARIO-TALLER PARA LA TITULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Karla Dalila Baza Chavarría, Andrea Bonilla Gutiérrez, Margarita Chavira Hernández, Melisa Díaz Mondragón, Samantha García Mendoza y Maribel Ramírez Rico

7 Desigualdad, inclusión, violencia, convivencia y disciplina

ANÁLISIS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA PARA HACER FRENTE A LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES POR RAZONES DE GÉNERO EN LA CIUDAD DE MÉXICO.

María de Lourdes Salazar Silva

11 Experiencias docentes en la NEM

ORGANIZACIONES DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN CONTRA DE LAS REFORMAS SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL. NUEVOS PROYECTOS, VIEJOS DISCURSOS.

Aldo Iván Orozco Galván

ENTREVISTA A UNA EXALUMNA DE LA UPN SUR 097 Y ACTUAL DOCENTE FRENTE A GRUPO: DE LA MANO CON EL ACTUAL PROGRAMA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM).

Martha Guadalupe Gama Buenrostro

35 Miscelánea educativa Conmemoración 8M día internacional de la mujer

CONOCIENDO MI ESCUELA
Dulce Maricruz Gutiérrez Avilez

UNA MADRE, UNA DOCENTE
Ana Alicia Castro Arista

RIZOMA BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN
Julio Cesar Lira González

EDITORIAL

El sexenio pasado dejó una propuesta educativa basada en principios que, sin ignorar el contexto actual, apuesta por un futuro donde el pasado sigue siendo relevante, no como un lastre que obstaculice la realidad, sino como una semilla que alimenta la esperanza de un país mejor. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) intenta romper con el influjo neoliberal que busca establecer relaciones mercantiles en la educación a través de sus paladines, los organismos internacionales, desconociendo los procesos sociales, políticos, económicos e ideológico-culturales endógenos.

Las reformas educativas anteriores en México establecieron modelos pedagógicos basados en competencias y aprendizajes clave, siguiendo los lineamientos de la UNESCO, la OCDE y otros organismos internacionales. Estas reformas implementaron prácticas profesionales donde el currículo técnico predominaba, cosificando la labor docente e instrumentalizando un proceso que debería ser más un arte que un oficio.

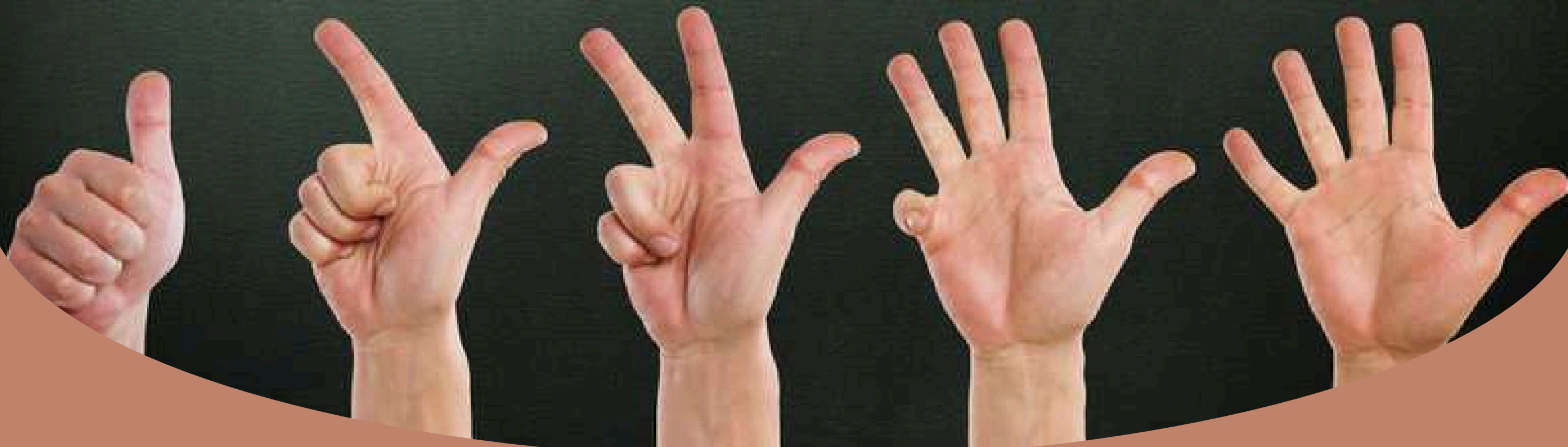
En su edición 6, titulada “Experiencias docentes en la Nueva Escuela Mexicana”, la revista “Contrastes. Nuevas Miradas de la Educación Básica” abre un espacio para que el personal docente de Educación Básica comparta sus experiencias con la NEM, permitiendo así una comprensión más profunda de este modelo pedagógico y conocer los retos que establece su implementación.

Los artículos y las reflexiones contenidas configuran una cartografía, aún incipiente, pero que ya permite tener un acercamiento a los procesos de enseñanza aprendizaje en la NEM.

Invitamos a nuestras y nuestros lectores a conocer estas experiencias y reflexionar sobre las vicisitudes de la NEM desde la voz de quienes la implementan en la realidad, en la cotidianidad de las aulas. Es en estas experiencias donde reside la verdadera riqueza de la comunidad educativa, y donde se forjarán los cimientos de un mejor futuro.

PROCESOS DE
FORMACIÓN
DOCENTE EN
EDUCACIÓN
BÁSICA

1 2 3 4 5



Narrativa de Nuestra Experiencia en el Seminario-Taller para la Titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar

KARLA DALILA BAZA CHAVARRÍA, ANDREA BONILLA GUTIÉRREZ, MARGARITA CHAVIRA HERNÁNDEZ, MELISA DÍAZ MONDRAGÓN, SAMANTHA GARCÍA MENDOZA, MARIBEL RAMÍREZ RICO
EGRESADAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, PLAN 2008.

Inicio del Seminario-Taller

Nuestro seminario-taller comenzó en los primeros días de noviembre de 2022, dirigido por un profesor a quien ya habíamos tenido el privilegio de conocer durante la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar (LEP). Siempre nos brindó un gran apoyo, confianza y motivación para nuestro desarrollo y crecimiento profesional, y estos mismos valores se mantuvieron en el seminario-taller.

Fuimos invitadas a participar todas las integrantes del grupo dos de la LEP, aunque solo nos incorporamos ocho de aproximadamente 24 alumnas.

Proyecto de Intervención

Después de cubrir los créditos de la carrera, uno de los requisitos para titularnos es realizar un proyecto de intervención. Durante la licenciatura, cursamos materias relacionadas que nos ayudaron a construir este proyecto. Sin embargo, en ocasiones, los argumentos y explicaciones de los distintos profesores fueron confusos e incluso contradictorios.

Al llegar al octavo y noveno cuatrimestre, deberíamos haber finalizado el proyecto, pero no logramos un avance favorable.

Estructura y Desarrollo del Seminario-Taller

En el seminario-taller, el profesor diseñó y nos presentó desde el inicio un cronograma y programa de trabajo, que se ha modificado y reconstruido según nuestras situaciones laborales y personales. El apoyo del profesor ha sido constante y motivador, recordándonos la importancia de no dejar pasar más tiempo. El programa fue creado en base a nuestras necesidades de intervención, ayudándonos a identificar la preocupación temática, desarrollar el diagnóstico pedagógico, delimitar el problema, plantear objetivos, fundamentar teóricamente, diseñar, aplicar y evaluar una estrategia metodológica didáctica, formalizar la propuesta pedagógica y, finalmente, revisar con los lectores.

Progreso y Actividades Realizadas

El seminario-taller nos ha permitido desarrollar un proyecto alineado con nuestra labor diaria, manifestando y describiendo las distintas problemáticas que detectamos en nuestros grupos a cargo. No solo hemos aprendido, sino también clarificado nuestro proyecto de intervención. Hemos trabajado en diversas actividades y estrategias, como discusiones y acuerdos grupales sobre nuestras preocupaciones temáticas, problemas de investigación y narraciones de nuestras experiencias docentes. Estas actividades nos han llevado a reflexionar y mejorar nuestra práctica docente.

Asesorías y Reuniones

Inicialmente, nos reuníamos cada ocho o quince días en sesiones de dos horas, donde recibíamos orientación grupal y personal. Actualmente, nos encontramos trabajando en las fases de delimitación del problema, planteamiento de objetivos y fundamentación teórica, reuniéndonos una vez al mes de manera grupal y solicitando asesorías individuales según nuestros avances. En estas asesorías personales, el profesor revisa nuestro avance, ofreciendo observaciones y sugerencias para mejorar y afinar nuestros conocimientos y herramientas de investigación.

Impacto y Motivación

El seminario-taller ha sido un gran apoyo y guía para la creación y avance de nuestro trabajo de intervención. El profesor se ha mostrado siempre dispuesto a guiarnos y apoyarnos de manera cordial y objetiva. La interacción y el intercambio de ideas entre compañeras también ha sido enriquecedor, fortaleciendo nuestros saberes y prácticas docentes.

Además, hemos tenido la oportunidad de escuchar a compañeras que están por titularse, lo cual nos ha

motivado y brindado confianza para seguir adelante.

Lecturas y Preparación para la Titulación

Durante el curso, hemos realizado lecturas proporcionadas por el profesor y otras que hemos buscado por nuestra cuenta para sustentar nuestro proyecto. También se nos ha explicado cada paso del proceso de titulación, desde la revisión de los lectores hasta el examen profesional y los trámites administrativos necesarios.

Reconocimiento y Compromiso

Reconocemos que llegar hasta aquí ha sido un mérito importante, considerando nuestras responsabilidades como madres trabajadoras y estudiantes. Aunque enfrentamos adversidades, mantenemos el compromiso de avanzar por nuestras familias, seres queridos y nosotras mismas, en agradecimiento al gran compromiso y entrega del profesor. Nuestro objetivo grupal es titularnos a finales de este año, por lo que no debemos permitirnos dejar pasar más tiempo.

Finalmente, queremos agradecer y recalcar la importancia del apoyo incondicional, comprensión y empatía de nuestro profesor. A pesar de sus ocupaciones, siempre ha estado ahí para asistirnos en todo momento. Aunque somos conscientes del tiempo transcurrido, estamos comprometidas a continuar y terminar este proyecto de la mejor manera posible, alcanzando nuestra meta de la mano del profesor.



DESIGUALDAD,
INCLUSIÓN,
VIOLENCIA,
CONVIVENCIA Y
DISCIPLINA

Análisis de una política pública para hacer frente a la violencia contra las mujeres por razones de género en la Ciudad de México

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
ACADÉMICA DE LA UNIDAD UPN
097 CDMX SUR

Este texto tiene como objetivo analizar de forma breve una Política Pública para hacer frente a la violencia contra las mujeres por razones de género en la Ciudad de México. **La política que se analiza es el Plan de Acciones inmediatas para atender la violencia contra las mujeres¹, ésta se publicó el 28 de agosto del 2019 y se conforma por cinco ejes:**

1) Transporte público, 2) espacio público, 3) instituciones de seguridad y justicia, 4) atención a víctimas, y 5) campañas permanentes.

En el eje 1, con la intención de procurar que las mujeres viajen de forma segura en el transporte público en sus múltiples modalidades (taxi, Metro, etc.), se instaló un botón de auxilio en una aplicación telefónica vinculada a las cámaras de videovigilancia conocidas como C-5 y a la Secretaría de Seguridad Ciudadana. Se refuerza la medida de designar espacios exclusivos para las mujeres en transportes como el Metro y el Metrobús, así como aumentar la iluminación afuera de las instalaciones de las estaciones del metro.

¹ <https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/presenta-gobierno-de-la-ciudad-de-mexico-plan-de-acciones-inmediatas-para-atender-la-violencia-contra-las-mujeres>

2. Espacio Público. Se implementa la estrategia “senderos seguros: Camina libre, camina segura”, en aquellas calles de la ciudad que presenten altos índices delictivos contra las mujeres. Esta consiste en instalar luminarias en calles y avenidas con mayor ocurrencia de delitos contra las mujeres, instalación de botones de auxilio, alerta sonora y cámaras de vigilancia en diversos puntos de riesgo.

3. Instituciones de Seguridad y Justicia. Se busca rehabilitar espacios de procuración de justicia que garanticen atención rápida, digna y de calidad a víctima de violencia de género; agencias especializadas en atención a víctimas de delitos sexuales para que apoyen a las víctimas en el momento de denunciar el delito; formación y capacitación a policías en sus diversas modalidades para atender la violencia contra las mujeres; auditar los procesos de seguridad y justicia por parte de organizaciones de mujeres; atención a víctimas en las agencias del Ministerio público por parte de especialistas mujeres; denuncia digital sin necesidad de refrendo presencial; atención de acoso, amenazas y violencia en internet por parte de la policía de investigación de la Procuraduría

General de Justicia (PGJ), en conjunto con Facebook y Twitter.

4. Atención a víctimas. Se fortalecen con más personal especializado y horarios ampliados a las Unidades de atención a niñas y mujeres víctimas de violencia de género, denominadas LUNAS, ubicadas en las distintas alcaldías de la Ciudad de México.

5. Campañas permanentes, principalmente en las escuelas, por ejemplo, la campaña: “No es costumbre, es violencia”, dirigida sobre todo a la población masculina para visibilizar y con ello evitar el acoso y violencia hacia niñas y mujeres.

Sin desconocer el valor de estas acciones, considero que esta política no parte de una concepción compleja de la violencia contra las mujeres, se centra en la violencia que ocurren en espacios públicos y cometida por personas lejanas o ajenas a la vida o círculo de las personas susceptibles de sufrir violencia. Al parecer ignoran que la violencia contra las mujeres no solo ocurre en el espacio público como las calles o transporte público, y que las estadísticas demuestran que ocurre en los espacios íntimos como el hogar y es perpetrada por personas cercanas a las víctimas. Por otro lado, no se enfoca en las distintas formas de violencia contra las mujeres, como la violencia psicológica, patrimonial o la económica, por ejemplo. Al parecer se ocupa prioritariamente de la violencia física y sus consecuencias. Respecto a los ejes tres y cuatro, estos implican medidas remediales que si bien son importantes, son insuficientes, en tanto dejan de lado las acciones preventivas que escasamente se pretenden abordar con

el eje 5 de las campañas de sensibilización desde el ámbito escolar, aunque no se explica de forma pormenorizada como se implementará.

Sin dejar de reconocer la importancia que tiene para la Ciudad de México implementar medidas para enfrentar la violencia contra las mujeres, como es el caso de la política pública que se analiza, considero soslayan que las violencias contra las mujeres no son un problema entre individuos, mujeres y hombres, mujeres-mujeres, que no es un problema de personalidades violentas o pasivas, sino que, por el contrario, es un problema complejo que responde a estructuras sociales históricas, en el que intervienen para su reproducción y generación, no solo individuos aislados, sino también el estado y las diversas instituciones sociales (escuela, familia, instancias de procuración e impartición de justicia, la iglesia, los medios de comunicación) a través de sus acciones o inacciones, como lo señala Bodelón (2014).

Acciones como las que impulsa el gobierno de la Ciudad de México reflejan el avance en materia de violencia de género a partir de la Convención de Belém Do Pará, en relación a lo planteado por la CEDAW en 1992, respecto a que los Estados también pueden ser responsables de actos privados si no adoptan medidas con la diligencia debida para impedir la violación de los derechos o para investigar y castigar los actos de violencia e indemnizar a las víctimas.

Sin embargo, como señalaba párrafos arriba, pareciera que se desconoce que la violencia que se ejerce contra las mujeres también ocurre

en el ámbito privado (casa) y en otros ámbitos como el trabajo y no solo en las calles o transporte público. Al parecer, no se toman en cuenta las múltiples formas de violencia: psicológica, sexual, etc. y se enfocan solo a la violencia física.

Es indudable que para disminuir y/o erradicar la violencia contra las mujeres, son necesarios otros mecanismos, enfrentar esa violencia desde múltiples frentes, como la formación en las distintas instituciones para empezar a desmontar prejuicios y estereotipos en los que se basan las relaciones entre las personas, y que son uno de los trasfondos de las violencias; la investigación desde la academia y las organizaciones civiles para documentar, visibilizar y sensibilizar sobre el grave problema de la violencia contra las mujeres; el brindar apoyos a las mujeres que han sufrido y sobre todo a quienes están en riesgo de sufrirlo; generar múltiples políticas en el mismo sentido de prevenir y erradicar esas violencias, así como la reparación y /o retribución del daño causado pero desde formas alternas de justicia, como es el caso de la Justicia Restaurativa. Otro elemento a considerar en el combate a las violencias es revertir los factores estructurales que funcionan como generadores de las violencias, entre los cuales podemos señalar el desempleo, las precarias condiciones laborales y salariales.

Cierro este trabajo señalando que, sin dejar de reconocer el avance que representan medidas como la analizada, aún queda mucho, mucho camino por andar en este grave y complejo problema.

Referencias bibliográficas

Aparicio, E. C. (2012). Tramas de la violencia de género: sustantivación, metonimias, sinécdoques y preposiciones. DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals). <https://doaj.org/article/07be7cb6f5e044eb8304cb12a0a429>

Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. *Anales De La Cátedra Francisco Suárez*, <https://doi.org/10.30827/acfs.v48i0.2783>

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1888>

Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, "Convención de Belém do Pará.". <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/609/3/NI-005-Convenci%c3%b3n%20Bel%c3%a9m%20Do%20Par%c3%a1.pdf>

EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA NEM



Organizaciones de madres y padres de familia en contra de las reformas sobre educación sexual.

Nuevos proyectos, viejos discursos

ALDO IVÁN OROZCO GALVÁN
ACADÉMICO DE LA UPN 097
CDMX SUR

"No nos vamos a quedar de brazos cruzados si al inicio de clases se comienzan a utilizar estos libros aberrantes. Vamos a realizar fuertes movilizaciones de protesta en los distintos estados. Provocaremos una detonación a nivel nacional" (Vera, 2023, parr.3). Afirmó Rodrigo Cortés, dirigente nacional del Frente Nacional por la Familia (FNF) en una entrevista en 2023, como respuesta a los contenidos sobre educación sexual en los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Cortés rechaza estos contenidos porque, según sus palabras, "contienen una fuerte ideología de género que afectará mucho a nuestros niños. Les causará mucha confusión sobre su sexualidad" (Vera, 2023, parr. 5).

Este rechazo se basa principalmente en el argumento de que los libros contienen una "fuerte carga de ideología de género", que consideran una afrenta contra la infancia, ya que no se basa en parámetros "científicos" y generará confusión, especialmente por las referencias a las transformaciones en el concepto de familia para incluir a las familias homoparentales y lesbianas, el fomento de la ex-

ploración y el descubrimiento de la identidad de género, o la construcción de maquetas de genitales para simular la eyaculación (Vera, 2023).

Según la organización, la educación en sexualidad no debería ser responsabilidad del Estado, ya que lo consideran un intento de "culto al régimen", sino de los padres de familia, quienes serían los principales responsables de la educación de sus hijos y deberían enseñarles valores "esenciales" como el respeto, el compartir, la colaboración, el ejercicio de la caridad, la acogida del otro y la importancia del diálogo y el encuentro (cabe señalar que no se hace referencia a temas de sexualidad) (Vera, 2023).

A pesar de la novedad de estos contenidos, estos debates se remontan casi un siglo atrás y se pueden rastrear desde los primeros intentos de implementar la educación sexual en el sistema educativo nacional en la década de 1930, pasando por las oposiciones a la educación sexual en los años 70 y 80, hasta las actuales resistencias de grupos conservadores ante los contenidos de la NEM. en este texto presento un breve recorrido de estos momentos históricos, des-

tacando cómo los argumentos utilizados por los grupos conservadores se repiten a lo largo del tiempo y suelen enmarcarse en los mismos discursos de temor hacia la educación sexual laica como motor del caos y la ruptura del orden social.

La década de 1930

El primer intento de incorporar contenidos de educación sexual en la educación pública de México ocurrió en 1932. Fue entonces cuando Narciso Bassols, secretario de Educación Pública, creó una comisión técnica para evaluar la viabilidad de implementar un plan de educación sexual en las escuelas primarias de la Ciudad de México. Esta iniciativa surgió a raíz de las recomendaciones hechas durante el Congreso Panamericano del Niño celebrado en Lima, Perú, en 1930, en el cual se sugirió a los países establecer programas de educación sexual amplios. En ese mismo año, la Sociedad Eugénica Mexicana presentó a la Secretaría de Educación Pública un estudio sobre la conducta sexual de los adolescentes, instando al gobierno a proporcionar información sobre embarazos y enfermedades de transmisión sexual a las juventudes del país (del Castillo, 2000).

Desde que este proyecto se hizo público, sectores conservadores de la población, encabezados por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), una organización formada por miembros afines a la iglesia católica en 1913, se opusieron fervientemente a él.

Desde sus inicios, esta organización ha estado vinculada a las

escuelas privadas y ha luchado en contra de la secularización de la educación, abogando por la enseñanza religiosa en las escuelas y oponiéndose a cualquier reforma educativa que considere que se aleja de los principios morales y religiosos (García Alcaraz, 2001).

Este debate se insertó en una lucha previa entre el Estado y la Iglesia por la hegemonía política y cultural. El Estado buscaba la implantación de una educación laica como estrategia para limitar la influencia de la Iglesia. Como parte de este proyecto, se presentó la escuela como un espacio secular para las infancias, y se enfatizó la obligación de la institución de proporcionarles información sobre sexualidad, de acuerdo con la ideología de la época, que se centraba en el origen de la vida y aspectos reproductivos desde una perspectiva biológica. La educación sexual se consideró necesaria para promover el desarrollo saludable del "instinto sexual" y garantizar un desarrollo sexual equilibrado y beneficioso. Estas perspectivas chocaron con la visión católica representada por la UNPF, que utilizó publicaciones en periódicos, mítines y comités de huelga como formas de protesta (del Castillo, 2000).

Uno de los ejes centrales del conflicto ha sido la disputa entre lo público y lo privado. Por un lado, la pretensión del Estado de extender su influencia al influir sobre los contenidos educativos en sexualidad, por el otro, el esfuerzo del clero de diferenciar estas dos esferas para controlar lo privado, campo en el cual la sexualidad era vista como algo

externo y corruptor y se consideraba que los niños eran seres asexuados cuya esencia radicaba en su inocencia, misma que sería corrompida por las enseñanzas propuestas. Además, se temía que estas enseñanzas pudieran estimular su imaginación y propiciar el ejercicio de la vida sexual (Del Castillo, 2000). Como parte de las discusiones, los jerarcas católicos se referían a la educación sexual como "corruptora de la niñez" y hacían hincapié en el derecho de los padres a educar a sus hijos, considerando esto un "asunto de orden sagrado" (Del Castillo, 2000). Según su posición, los padres eran los más aptos para proporcionar información adecuada a la edad y necesidades de sus hijos e hijas, y solo en el ámbito familiar se deberían transmitir valores relacionados con la sexualidad. Muchos padres también apoyaron a los líderes religiosos, debido a la preocupación de que la educación sexual podría promover la participación de los adolescentes en actividades sexuales. Además, la iniciativa fue rechazada al ser considerada un complot comunista (Chandra-Mouli, et al, 2018). Esta polémica duró aproximadamente un año y finalizó en 1934 con la destitución del secretario de educación y la cancelación del proyecto sin llegar a ser implementado en la práctica. Sin embargo, es importante resaltar que por primera vez se reconoció el derecho de las infancias a recibir información sexual, además de considerarlos seres con instintos sexuales que requieren atención y orientación. Aunque fue necesario enfrentar una

mentalidad católica arraigada, especialmente en las clases medias de la Ciudad de México, que obstaculizaron el avance de este proyecto (del Castillo, 2000).

Ley General de Población de 1976

Fue en la década de 1970 cuando el tema de la educación sexual en las escuelas volvió al foco de debate. En este periodo se propuso una reforma educativa para incluir la enseñanza de la sexualidad humana, con el objetivo de reducir la tasa de natalidad de la población, siguiendo los lineamientos de una nueva política de población y salud. Esta política era contraria a la ley promulgada en 1936, en respuesta a la crisis poblacional después de la Revolución Mexicana.

La ley de 1936 tenía medidas como la prohibición del uso de métodos anticonceptivos, que resultaron en un crecimiento poblacional sin precedentes para 1970, con una tasa de crecimiento anual del 3,5% y una tasa global de fecundidad de 6,8 hijos por mujer (Kurczyn y Arenas, 2014; O'Brien, 2013; Secretaría de Salud (SSA), 2014).

Sin embargo, el discurso sobre el crecimiento de la población había cambiado. En los años 70, el país se enfrentaba a diversos problemas económicos, como escasez de tierras, falta de empleo, desigualdad en la distribución del ingreso y pobreza generalizada. Por primera vez, el crecimiento poblacional se consideraba uno de ellos. Se creía que la falta de control de la natalidad y de planificación familiar eran causas del empobrecimiento y de la dificultad para mejorar

los niveles de bienestar social, como salud, educación, vivienda, alimentación y empleo (Kurczyn y Arenas, 2014).

En ese contexto, la ONU destacaba la planificación familiar como una herramienta clave para frenar el crecimiento excesivo de la población y, por ende, mejorar el nivel de vida. Por tanto, en 1973, el gobierno mexicano levantó la prohibición de la venta y promoción de métodos anticonceptivos, de acuerdo con las recomendaciones internacionales (SSA, 2014). Al año siguiente, se promulgó una nueva Ley General de Población con objetivos opuestos a los de la ley anterior.

El propósito principal de esta nueva ley era reducir la tasa de natalidad a través del establecimiento de programas de planificación familiar, en coordinación con los sistemas educativos y de salud pública, e integrando a las mujeres en el proceso educativo y económico. Todo ello con el objetivo de "regular racionalmente y estabilizar el crecimiento de la población, así como lograr el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y naturales del país" (Ley General de Población, 1974, Art. 3º).

La planificación familiar se integró en el artículo 4º constitucional, que establece "el derecho de toda persona a decidir, de manera libre, responsable e informada, sobre el número y el espaciamiento de sus hijos" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 4, 1917).

Es un derecho humano que implica la facultad que tienen hombres y mujeres de disfrutar de una vida sexual satisfactoria, se-

gura, libre e informada, y de ejercer el derecho de procrear o no, así como la libertad para decidir cuándo y con qué frecuencia. Esta última condición implica también el derecho de las personas a recibir información, consejería y acceso a métodos anticonceptivos de su elección, que sean seguros y eficaces (SSA, 2014).

En ese sentido, se implementaron planes de educación sexual en los niveles de primaria y secundaria, como parte de las materias obligatorias, como biología y formación cívica. Este nuevo modelo educativo, además de estar motivado por las políticas demográficas nacionales e internacionales, mantuvo una base "conservadora", ya que se basó en las tradiciones culturales mexicanas en cuanto a la familia y los roles de género (García Alcaraz, 2001).

La perspectiva de la sexualidad se centraba principalmente en aspectos biológicos, incluyendo la pubertad, los ciclos menstruales, el embarazo y el parto (con énfasis en aspectos fisiológicos y anatómicos) en los libros de texto de primaria; mientras que los libros de secundaria abordaban temas como la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (Chandra-Mouli, et al., 2018). Es importante mencionar que estos libros también reforzaban valores tradicionales, como el reconocimiento de las uniones heterosexuales y el matrimonio como los únicos espacios legítimos para las prácticas sexuales, así como estereotipos de género que perpetuaban los roles del proveedor del padre y el papel reproduc-

tor y cuidador de la madre (Rangel, 2019).

A pesar de esto, los mismos sectores conservadores de antes, como la jerarquía eclesiástica y grupos como la UNPF, se resistieron a los cambios y rechazaron los contenidos debido a que incluían lecciones con dibujos de niños desnudos para ilustrar los genitales, así como explicaciones sobre la gestación, considerados inaceptables. Estos grupos acusaron a la SEP de intentar implantar un sistema ateo, totalitario y en contra de los valores mexicanos (Rangel, 2019) y argumentando, como lo hicieron 40 años antes, que era responsabilidad de los padres enseñar los valores sobre sexualidad a sus hijos en el ámbito privado, sin intervención del estado en las escuelas. Incluso se organizaron protestas que en ocasiones llegaron a la quema de libros y el llamado a arrancar las páginas con dichos contenidos en estados como Aguascalientes o San Luis Potosí (Chandra-Mouli, et al., 2018).

A diferencia del intento en los años 30, en esta ocasión también hubo un movimiento organizado de apoyo por parte de organizaciones de la sociedad civil (OSC) a favor de la educación sexual. Entre estas organizaciones se encontró la Asociación Mexicana para la Salud Sexual (Amssac), fundada en 1972. Además, las reformas en educación se alinearon con las leyes de población y salud, lo que permitió que el contenido se mantuviera en el currículo educativo nacional con solo pequeños cambios hasta mediados de los años 90 (Chandra-Mouli, et al., 2018).

La transición a una educación sexual basada en derechos humanos

En 1994, la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo fue un punto de quiebre. Antes de esta conferencia, la planificación familiar se centraba en reducir la tasa de fecundidad para controlar el crecimiento de la población. Después, se comenzó a hablar de la reducción de la mortalidad materna e infantil. Pero después de la Conferencia de El Cairo, el enfoque cambió hacia garantizar los derechos sexuales y reproductivos de la población, con una perspectiva de género e intercultural. En esta conferencia, México se comprometió a satisfacer las necesidades de su población en términos de educación y salud, incluyendo la salud reproductiva. Esto se consideró como un medio para lograr el desarrollo individual y el desarrollo equilibrado de la población (SSA, 2014). Desde esta nueva perspectiva, la educación impartida por el estado debería crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planificación familiar y la paternidad responsable, sin perjudicar la libertad y con respeto a la dignidad humana (Chandra-Mouli, et al., 2018).

Como resultado, los libros de texto de ciencias naturales, formación cívica y ética se ampliaron para incluir aspectos sociales, emocionales y éticos de la sexualidad, así como información sobre género, derechos sexuales y placer. Esto se convirtió en la reforma curricular más progresista en educación hasta el momento. Sin embargo, estas reformas nuevamente se enfrentaron

a la resistencia de la Iglesia Católica y organizaciones afines, como el comité nacional Pro-vida y la UNPF, que una vez más hacían presencia, calificando los nuevos libros de texto como "pornográficos" y "perversos" (Chandra-Mouli, et al., 2018).

Además, la reforma a la Ley Reglamentaria sobre Asociaciones Religiosas y Culto Público durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) permitió a las iglesias, principalmente la católica pero también a las iglesias evangélicas, recuperar espacios en el sector educativo y los medios de comunicación. Esto les otorgó un mayor acceso a la esfera pública y política, e intentaron promover el modelo de educación sexual propuesto por el Vaticano, que descalifica la educación sexual de niños y jóvenes en un contexto fuera de la familia y enfatiza el "derecho natural" de los padres y madres para educar a sus hijos/as de acuerdo con su fe religiosa, dejando a la escuela en una posición secundaria. (Rangel, 2019).

Por otro lado, se formaron dos grandes redes de organizaciones a favor de los derechos humanos: la Federación Mexicana de Sexología y Educación Sexual (FEMESS) y Democracia y Sexualidad (DEMYSEX). Estas redes incluyeron a más de 300 organizaciones que buscaban construir una opinión social favorable sobre los nuevos temas a través de comunicados de prensa y eventos académicos, entre otros. Gracias al clima internacional y la participación de México en conferencias como la del Cairo y la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing en 1995, lograron que los

contenidos se mantuvieran en su mayoría dentro de los libros de texto.

El siglo XXI

Las reformas educativas en salud sexual en el presente siglo se han basado en contenido pasado, pero se han añadido temas como la higiene y el cuidado de los órganos sexuales para promover la salud sexual y reproductiva. También se han incluido temas como la prevención del cáncer de mama y cervicouterino. Asimismo, se han incluido temas como la equidad de género y los estereotipos que la dificultan, la prevención de la violencia sexual, los derechos sexuales, el erotismo y la afectividad. También se ha enfatizado en las cuatro dimensiones de la sexualidad: el género, los vínculos afectivos, el erotismo y la reproducción. Se ha promovido la abstinencia y el retraso en el inicio de la actividad sexual como conductas sexuales responsables (Rangel, 2019a, 2019b).

En el año 2006, se renovaron los embates de las organizaciones católicas en contra de los libros de texto, en esta ocasión, argumentando que contenían "ideología de género" que perjudicaría a las infancias. Por ejemplo, criticaron que se separara la noción de "amor" de la de "sexualidad", lo cual supuestamente trivializaría el sexo y la sexualidad al eliminar el componente "moral" y "espiritual" de la sexualidad. Según una de las autoras de los libros (Barahona, citada en Rangel, 2019), su propuesta se basó en el programa de la SEP, que sugirió enfocarse en las cuatro potencialidades de la sexualidad:

reproducción, afectividad, erotismo y género. A partir de esto, se señaló que el sexo no solo tiene fines reproductivos, sino también se puede utilizar para demostrar afecto hacia alguien. En otras palabras, los libros mencionaban el amor, pero desde una perspectiva distinta a la esperada por la iglesia: amor conyugal dentro de la heterosexualidad, la monogamia y con fines reproductivos. Otro argumento utilizado por la jerarquía católica y organizaciones como la UNPF fue que estos contenidos iban en contra del "orden natural", cuyo objetivo principal sería la "transmisión de la vida". Desde esta perspectiva, las relaciones heterosexuales, reproductivas, conyugales y monogámicas serían consideradas el "orden natural", donde el deseo se ve como un instinto natural que facilita la procreación. Una segunda táctica discursiva fue, como antaño, presentar la educación sexual como un asunto privado que no debe ser interferido por el Estado. Según esta visión, los padres serían las autoridades encargadas de educar a sus hijos, ya que tendrían un "derecho natural" superior a los derechos humanos de los niños (sobre los cuales se basan las iniciativas de reforma educativa) y, como mínimo, se les debería haber consultado para la creación de los contenidos (Díaz Camarena, 2017).

Una tercera estrategia discursiva también se recicló de ejercicios anteriores y consistió en posicionar la educación sexual como perjudicial para las infancias y juventudes por tener efectos negativos como fomentar prácticas sexuales tempranas y de riesgo,

promover una mayor libertad sexual y causar la "pérdida del modelo tradicional de vida sexual" (Díaz Camarena, 2017).

Si bien no se revirtieron las reformas, la protesta de los grupos de derecha tuvo un peso considerable y llevó a realizar algunas modificaciones en los libros, a saber: a) se eliminó el tema de la homosexualidad, b) se matizaron los mensajes sobre el inicio de las relaciones sexuales y la masturbación, c) se incluyeron algunos mensajes sobre la abstinencia como opción preventiva adicional y se eliminaron otros que afirmaban que el condón era la mejor opción, d) se eliminaron las referencias al sexo oral y anal, y e) se incluyó un cuadro sobre la eficacia de los métodos anticonceptivos, donde se menciona la anticoncepción de emergencia, pero se hizo hincapié en los métodos naturales (Díaz Camarena, 2017).

Los esfuerzos anteriores tuvieron impacto en la disminución de la tasa de fertilidad general que pasó de 6.8 hijos por mujer en los años 70 a 2.2 para el año 2010 (INEGI, 2019). Sin embargo, la tasa de fertilidad específica en adolescentes no disminuyó de manera significativa, lo cual era un objetivo fundamental para estas políticas educativas. De hecho, entre 1994 y 2015, hubo un aumento del porcentaje de nacimientos registrados en mujeres menores de 20 años, pasando del 16.9% al 18.1%. En respuesta a esto, el gobierno federal implementó la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA) en 2015. Como parte de esta estrategia, la Secretaría de Educación Pública

desarrolló un programa de educación sexual integral basado en evidencia científica, donde se consideraban los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, políticos y económicos de la sexualidad, respetando los derechos y la dignidad humana (Chandra-Mouli, et al., 2018).

También hubo una reacción en contra de esta iniciativa. Se presentó una petición en una plataforma digital para revisar la estrategia, promovida por la UNPF y otras organizaciones. En la petición se planteaba la preocupación de que la estrategia se basaba en la distribución de métodos anticonceptivos en escuelas y espacios públicos sin el consentimiento de los padres, se promovía el inicio temprano de la vida sexual al hablar de temas como el placer y se promovía el aborto como método de planificación familiar. Además, se argumentaba que la estrategia no consideraba valores como el amor, el compromiso y la responsabilidad al expresar la sexualidad, en lugar de promover la abstinencia hasta el matrimonio. La petición acumuló más de 14,000 firmas, aunque la ENAPEA continuó en marcha (Chandra-Mouli, et al., 2018).

Diversas organizaciones llevaron a cabo protestas en contra de la educación sexual, así como otros temas como los derechos de los niños y niñas y la "perspectiva de género". Estas manifestaciones se llevaron a cabo en varias ciudades, como Aguascalientes o Monterrey, y se realizaron acciones como arrancar páginas de libros con información sobre el cuerpo humano y métodos anticonceptivos, además de oponerse a la propuesta presidencial

de legalizar el matrimonio igualitario y la posibilidad de hacer cambios legales en la identidad de género. Este movimiento conservador ganó mucha relevancia, especialmente con la creación del Frente Nacional por la Familia, que agrupó a numerosas organizaciones afines y elaboró un documento en 2018 en apoyo a la familia, solicitando la firma de candidaturas a diferentes cargos de elección popular para mostrar su rechazo a la educación sexual y la ideología de género, además de respaldar candidatos del Partido Acción Nacional (Rangel, 2019).

En 2016, el Congreso rechazó una iniciativa de reforma constitucional para garantizar los derechos de la comunidad LGBTI. Sin embargo, ese mismo año, la Suprema Corte de Justicia de la Nación determinó que el derecho de los niños, niñas y jóvenes a recibir una educación sexual integral y tener acceso a anticonceptivos era un componente de su derecho humano básico, necesario para lograr el más alto nivel de salud física y mental. Esto respalda la defensa de los programas de educación sexual integral en las escuelas (Chandra-Mouli, et al., 2018).

La oposición contra los libros de la NEM

Así, regresamos a los nuevos contenidos en educación sexual, que forman parte de los libros de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Con esta nueva reforma, se mantuvo el enfoque de abordar la educación sexual desde una perspectiva de los derechos de las infancias y juventudes. No obstante, algunos de sus contenidos han generado mucha controversia. Uno de los conteni-

dos más polémicos se incluye en el libro de quinto grado de primaria, llamado "Proyectos en el aula", donde se incluyen instrucciones para construir una maqueta de los órganos sexuales femeninos (usando una botella) y masculinos (con una jeringa). En el caso de esta última, se sugiere llenarla con agua y pintura blanca para simular el proceso de erección y eyaculación. Por su parte, en el libro "Nuestros saberes" de segundo grado, se presentan esquemas de los órganos sexuales externos masculinos y femeninos. Estos temas se abordan de manera aún más compleja en el libro de tercer grado, además de tratar el tema de la violencia sexual e incluir recomendaciones para la prevención del abuso infantil, como el llamar a los órganos sexuales por su nombre.

Luego, en el libro de cuarto grado, se profundizan en los esquemas al añadir las diferencias entre los caracteres sexuales primarios y secundarios (Rangel, 2023).

A pesar de la importancia de abordar estos temas, todavía resultan insuficientes. Según indica Rangel (2023), el enfoque en la masturbación, la eyaculación y la menstruación es innovador, pero aún se considera insuficiente. En el caso de la masturbación, se presenta como un acto mecánico y como una de las causas de la eyaculación, sin profundizar en aspectos como el placer o el autoconocimiento del propio cuerpo (y, además, omitiendo el tema en el caso de las mujeres y personas con vulva). Por otro lado, el abordaje de la menstruación se limita a explicar el proceso biológico, sin contex-

tualizarlo ni incluir temas como la gestión menstrual con perspectiva de clase en diferentes contextos económicos.

Otro punto de conflicto y rechazo por parte de las organizaciones de padres y madres de familia con afiliación católica tiene que ver con los contenidos relacionados con el género y la diversidad sexual. Estas críticas también se dirigen al libro de primer grado de primaria, llamado "Múltiples lenguajes", por presentar diferentes tipos de familias incluyendo las homoparentales y lesbomaternales, así como familias de personas del mismo género que deciden no tener hijos/as, o familias compuestas, formadas luego de una ruptura de pareja. Todas estas formas de familia se alejan del "ideal" cristiano de la familia heterosexual monógama y permanente.

Otros libros, como "Múltiples Lenguajes" de quinto grado, abordan el tema de las manifestaciones del 8 de marzo en conmemoración del Día Internacional de la Mujer y definen los conceptos de género, roles y estereotipos (Rangel, 2023).

Todos estos temas han sido agrupados bajo el paraguas de "ideología de género" por grupos que se oponen a ellos, y han llevado a cabo una serie de movilizaciones similares a las mencionadas anteriormente. Por ejemplo, a través de una petición en línea (que actualmente tiene más de 45,000 firmas), la UNPF una vez más se manifiesta en contra de estos contenidos, bajo el lema "Nuestras niñas y niños necesitan aprender biología, no ideología". Argumentan que la educación ha sido utilizada como

una herramienta para "dividir, polarizar y promover ideologías anticientíficas que amenazan el futuro de las próximas generaciones". Además, señalan que es el derecho y deber de los padres educar y elegir el tipo de educación que desean para sus hijos/as (haciendo hincapié en la educación religiosa y moral de acuerdo a sus convicciones (Asociación de Padres de Familia, 2023)

Podemos observar cómo resurgen los mismos discursos en contra de diferentes iniciativas. Si bien estos contenidos parten de un enfoque de derechos, al igual que las reformas de los años 1990, se incluyen nuevas temáticas, que en reformas pasadas fueron rechazados por las mismas organizaciones que se oponen a ellos en esta ocasión. Además, estas manifestaciones han trascendido lo virtual. Por ejemplo, en Aguascalientes, Sonora y Morelos se convocaron marchas para solicitar la suspensión de la distribución de los libros. Incluso en Chiapas se llevaron a cabo quemas de libros y se exigió el envío de los libros del ciclo escolar anterior (Redacción, 2023).

A modo de cierre

En este breve recorrido por distintos momentos e intentos de promover la educación sexual en las escuelas mexicanas, con la consecuente oposición de grupos, en su mayoría de adscripción católica y con el protagonismo destacado de la UNPF, parece que a medida que se avanza, también se retrocede en el tiempo. Reaparecen los mismos discursos y estrategias en contra de los proyectos que, al final, han te-

nido efectos, como la cancelación del proyecto en su primer intento o la censura o modificación en las décadas posteriores, como el retroceso en temas como la diversidad sexual, que ahora sí está presente en los libros de texto. Las respuestas de los grupos opositores a las reformas tienen mucho eco y fuerza en algunos sectores de la población, especialmente entre aquellos cercanos a la ideología judeo-cristiana pues, de acuerdo con Berger (en Díaz Camarena, 2017), la religión legitima el orden social al darle un sentido natural, eterno y sagrado. De esta manera, el cristianismo se ha impuesto en Occidente como un orden social legítimo y hegemónico que busca la regulación moral porque asegura que, si se eliminara, causaría el caos (Rich, en Díaz Camarena, 2017).

Así, el cambio en los modelos de enseñanza de la educación sexual representa un miedo colectivo a la pérdida de ese orden moral, como una amenaza cultural que debe ser erradicada. Por otro lado, es importante considerar que plasmar los contenidos en los libros es solo el primer paso, aún queda mucho por hacer, por ejemplo, en la implementación de la enseñanza en las aulas, ya que muchos docentes también pueden tener ideas afines a estos movimientos opositores y, aunque reciban los libros, se niegan a proporcionar información sobre sexualidad a infancias y adolescencias, rechazan la diversidad sexual o no tienen la capacitación necesaria para llevarla a cabo. Por ejemplo, Rangel (2019) describe cómo estos prejuicios sobre roles y es-

tereotipos de género, promoción de la abstinencia, desinformación o información basada en prejuicios, entre otros, se infiltran en la enseñanza directamente en las aulas, mientras que Ortiz señala la urgente necesidad de capacitar al personal docente, ya que en 2021 menos del 1% de docentes de escuelas públicas de educación básica en México habían recibido algún tipo de formación en igualdad de género, derechos humanos, educación sexual o convivencia escolar durante ese año. Y desde 2015, cuando comenzaron estas capacitaciones, la cifra nunca ha superado el 2.5%.

Para concluir de manera más positiva, aunque existen obstáculos que dificultan el avance en la implementación de estas reformas, es necesario reconocer que los contenidos actuales difieren mucho de los que se implementaron por primera vez en la década de 1970. Es evidente el progreso en términos de derechos, cuestionamiento de los estereotipos y roles de género tradicionales, inclusión de temas de diversidad sexual y una perspectiva de la sexualidad que va más allá de lo meramente biológico, abarcando aspectos sociales, culturales, económicos, políticos, etc.

Aunque el tema del erotismo y el placer siguen siendo aspectos ausentes, es innegable el camino recorrido al mirar hacia atrás, pero también es necesario mirar hacia adelante, ya que aún queda mucho por hacer.

Bibliografía

Asociación de Padres de Familia (6 de abril de 2023). ¿Ideología de Género OBLIGATORIA para tus hijos? [Online]. Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20230817181742/https://activate.org.mx/activacion/ideologia-de-genero-obligatoria-para-tus-hijos-64c7f2ce9150d>

Chandra-Mouli, V., Gómez Garbero, L., Plesons, M., Lang, I., & Corona Vargas, E. (2018). Evolution and resistance to sexuality education in Mexico. *Glob Health Sci Pract*, 6(1), 137-149. doi:<https://doi.org/10.9745/GHSP-D-17-00284>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M.] art. 4., 1917

del Castillo, A. (2000). La polémica en torno a la educación sexual en la Ciudad de México durante la década de los años treinta. *Estudios sociológicos*, 16(1), 203-226.

Díaz Camarena, J. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: reertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista* 53 (2017) 70–88.

García Alcaraz, M. (2001). La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta. *Educar*, 68-77.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018. Principales Resultados. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf

Kurczyn, Patricia y Arenas, César (2014). La población en México, un enfoque desde la perspectiva del derecho social. En: Valdés, Luz María (Coord). Derechos de los mexicanos. Introducción al desarrollo demográfico. México: UNAM-III.

Ley General de Población de 1974. 7 de enero de 1974. DOF 07-01-1974

O'Brien, Elizabeth. (2013). Pelvimetry and the persistence of racial science in obstetrics. *Endeavour*, 37(1), 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.endeavour.2012.11.002>

Rangel, L. (2019). Educación sexual en las escuelas mexicanas: Entre el discurso científico laico y la moral religiosa. *Palabra*, 19(2), 270-288.

Rangel, L. (2019). Secularización de la educación sexual: contienda histórica entre laicidad y conservadurismo. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 11(19), 315-329.

Rangel, L. (8 de agosto de 2023). Eyaculación y menstruación: aciertos y fallas en la educación sexual de los libros de texto de la SEP. *Animal Político* [Online]. Recuperado de: <https://animalpolitico.com/verificacion-de-hechos/te-explico/eyaculacion-menstruacion-libros-texto>

Redacción (21 de agosto de 2023). Libros de texto de la SEP: ¿Por qué madres y padres de familia los quemaron en Chiapas?. *El financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2023/08/21/libros-de-texto-de-la-sep-por-que-madres-y-padres-de-familia-los-quemaron-en-chiapas/>

Secretaría de Salud (2014). Programa de Acción Específico Planificación Familiar y Anticoncepción 2013-2018. Disponible

en: <http://cneqsr.salud.gob.mx/contenidos/descargas/PlanFam/PlanificacionFamiliarAnticoncepcion.pdf>

Vera, R. (13 de Agosto de 2023). Frente por la familia amaga contra libros de texto: "Provocaremos una detonación nacional". *Proceso*, pág. Online. Obtenido de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/8/13/frente-por-la-familia-amaga-contra-libros-de-texto-provocaremos-una-detonacion-nacional-312651.html>

ENTREVISTA A UNA EXALUMNA DE LA UPN SUR 097 Y ACTUAL DOCENTE FRENTE A GRUPO: DE LA MANO CON EL ACTUAL PROGRAMA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM).

MARTHA GUADALUPE GAMA BUENROSTRO
ACADÉMICA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

Con la finalidad de obtener un punto de vista y un referente sobre la comprensión y operatividad de la NEM, tengo el privilegio y oportunidad de conversar con la Licenciada en Educación Preescolar Areli Reyes González. Es un gran honor presentar a una mujer que además de inteligente, tenaz, constante y positiva, emana una alegría con su eterna sonrisa; arma con la que encara la adversidad y emerge su principal cualidad: la resiliencia.

Martha: Hola Areli, muchas gracias por aceptar la invitación.

Areli: Gracias a ti por contemplarme para realizar esta entrevista, me siento distinguida y a la vez, me permites evocar mi paso por nuestra Universidad tan significativo y de tanto aprendizaje.

M: Considero importante entrar a tu intimidad y descubrir la transformación que has tenido como mujer en esta última década:

A: Con mucho gusto, me presento: soy Areli Reyes González, tengo 41 años de edad, inicié mi vida como mamá; a mis 20 años tuve a mi primer hija y a los 24 al segundo hijo, por lo cual me dediqué únicamente a cuidar a mi familia durante 10 años. Disfruté mucho esta etapa de la crianza de mis hijos con mi compañero de vida. Sin embargo, comencé a descubrir que era codependiente de él, a pesar que a él le comenzaban a interesar otras personas, lo cual me inspiró a volver a estudiar la prepa en línea, mientras mis hijos pequeños se iban a sus escuelas y mi esposo a su trabajo. A él se le dificultó comprender mis deseos de superación y decía que mi tiempo de estudiante ya había pasado, que me dedicara al hogar y, para que no se enojara, cumplía mis roles de madre y esposa; incluso estudiaba en las madrugadas para no descuidarlos, de esta manera pude terminar mi prepa.

M: Agradezco tu confianza por habernos comunicado parte de tu historia que indudablemente repercute en tu profesionalización. Respecto a ésta ¿Qué nos puedes relatar?

A: Por lapsos cortos me iba a trabajar en guarderías como asistente educativo en un programa social, lo que le llaman ahora “Jóvenes construyendo el futuro”. La directora de una de estas guarderías me preguntó si me interesaba ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional para que me proporcionará la constancia de trabajo, requisito que me solicitaban para el proceso de inscripción.

Recuerdo que intenté registrarme en línea en la Universidad, pero no pude y el día siguiente me llegué a la sede Sur 097 (UPN 097) a entregar la documentación, escuché a una persona de servicios escolares, decir que el día viernes se había cerrado la plataforma de inscripción y que en la mañana de ese sábado, habían abierto 10 lugares más y fue cuando comprendí que uno de esos lugares era mío.

Y así fue como los sábados y jueves durante cuatro años inicié un proceso de ajustes y de reconstrucción personal al ingresar a nuestra Universidad (UPN 097).

En ella, me enfrenté a grandes retos familiares, por el hecho de dejar a mis hijos con abuelitos u otros familiares, lograr que mi esposo gradualmente fuera aceptando mi decisión para formarme como Licenciada en Educación Preescolar y con ello agregar a mi lista más roles:

el de estudiante y trabajadora en el área de la educación, en su mayoría como asistente educativo en escuelas particulares, cubriendo horarios muy largos, con un sueldo muy bajo, que me alcanzaba para cubrir mis pasajes y hacer una sola comida al día.

Asimismo, ausentarme cada vez más en el sistema familiar y por ello obtener juicios de valor por parte de la familia, tanto de mi esposo como de la mía, al juzgarme por “descuidar a mis hijos y padres de edad avanzada”, ya no convivir en reuniones con ellos, dormir unas cuantas horas, descuidar mi relación conyugal y provocar menos ingresos económicos.

Con mucha disciplina y esfuerzo me integro a espacios de acompañamiento y equipos de trabajo que formaban distintos docentes de la Universidad para lograr la titulación, a través de cursar diplomados, talleres, foros como Resiliencia: pertenencia y aplicabilidad en el ámbito educativo, Familia e interrelaciones escolares, Resolución de problemas en los sistemas familiar y escolar.

Gracias a este apoyo escolar, logré titularme después de un año de egresar de la universidad, a mis 35 años de edad.

A: Bien Areli. Ahora pláticanos cómo ha sido el trayecto de una asistente educativa que solicitaba trabajo con una remuneración mínima, a ser una educadora contratada por el sector público y adquirir beneficios que antes ni siquiera contemplabas.

A: Comienzo a investigar, informarme e integrarme a otros gru-

pos de acompañamiento para realizar el proceso de examen de oposición de la SEP, el cual me es difícil realizar por las plataformas que se utilizan y las habilidades socioemocionales que se requieren para iniciar el proceso en sí mismo.

Con mucha tolerancia, comienzo las fases del concurso: curso propedéutico, examen de conocimientos generales y presento un ensayo basado en mi propio proyecto de intervención. De esta manera logro ingresar al sistema educativo público.

M: Nos podrías exponer en forma breve ¿Qué retos has tenido como docente frente al grupo?

A: Los retos con mayor dificultad como docente, han sido el trato directo con los padres de familia, ya que les cuesta trabajo aceptar y apropiarse de los cambios de los programas de educación y con ello en la manera de aprender de sus NN (niñas y niños).

Me refiero a que los cambios de programas educativos se han vislumbrado hacia desarrollar el ser de los NN y no a la antigua escuela, en la cual el aprendizaje era memorístico y mecanizado.

Así como a la sensibilización con los padres de familia sobre ejercer en sus hijos los derechos de los niños y el artículo 3º constitucional. Ya que los padres de familia tienen el tabú de que los niños de preescolar deben salir leyendo después de cursar el jardín de niños aunque su autonomía, desarrollo lingüístico, habilidades para resolver problemas cotidianos en su vida, la relación con sus pares y la cultura de paz en sus entornos no

sean sensibilizados y potencializados.

M: En el campo laboral y a partir de tu formación como Licenciada en Educación Preescolar ¿Cómo puedes ilustrarnos, en forma breve, sobre los programas que conoces y que se han aplicado a nivel nacional?

A: Recuerdo que en el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004) el aprendizaje fue por campos formativos y sus respectivas competencias; con propósitos fundamentales y aprendizajes esperados.

En el Programa de Estudios de 2011 se formulan y se reducen el número de aprendizajes por competencias, para que los alumnos ya integren sus aprendizajes a su vida cotidiana, dándole un lugar importante y valioso al campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia.

En estas dos perspectivas, estando en el aula era muy complicado desarrollarme porque en las mismas escuelas no te permitían construir los aprendizajes desde la óptica del constructivismo de Piaget (al descubrir y resolver desde sus propios intereses) o de Vygotski (desde la interacción en el entorno en el que se desarrolla) y si observaban que tu grupo era ruidoso o quizá no usabas el cuaderno, sino pinturas, crayolas, movimientos corporales, la construcción de las propias creaciones de los NN. Entonces significaba que no estabas enseñando y no tenías un buen control de grupo.

Ya con el programa de estudios 2017 se cuenta con un enfoque humanista en el cual se pone al

alumno en el centro de la educación y se toman más en cuenta sus condiciones socioemocionales a partir del razonamiento, el desarrollo de la confianza en sí mismos, el cuidado de su cuerpo, sus relaciones interpersonales, las matemáticas desde la ciencia, el lenguaje oral y escrito. Todo ello desde el juego, otro reto más para mí, ya que en diversas ocasiones el juego en mi práctica era catalogado por algunos padres de familia, compañeras docentes y directivos como tiempos muertos sin hacer nada y flojear.

En cuanto a las emociones, se trabajaban en forma superficial, ya que se representaban a través de colorear las caritas de emociones o el monstruo de las emociones, sin identificar con profundidad sus propias sensaciones.

Sin embargo, este programa fundamenta, sustenta y en lo personal me da mayor elementos y seguridad para implementar en el aula, el juego didáctico dirigido con una intención, como estrategias de aprendizaje y con ello poner la enseñanza de acuerdo a la etapa de desarrollo de los NN, pese al disgusto de padres de familia por querer continuar la dinámica en la cual sus hijas e hijos, permanecen sentados escribiendo en el nivel de preescolar.

Respecto a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que es el actual programa que estamos trabajando a nivel nacional, considero que gracias a su enfoque basado en los derechos humanos y de igualdad, podemos lograr una escuela de calidad y excelencia que consiga satisfacer las necesidades de aprendizaje de los NN de acuerdo con sus características socioeducativas.

M: ¿Cuál de esos programas es el de mayor comprensión para ti y con mayor impacto hacia la comunidad educativa?

A: Para mí, sin duda, es el Programa actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que está más estructurado, sobre todo porque su evolución va de la mano con mi propia evolución personal, profesional, espiritual, incluso con las necesidades de la sociedad actual, ya que menciona que es de vital importancia que sean apreciadas las necesidades que presentan los NN dentro de las aulas y se encuentra íntimamente ligado con la recuperación del tejido social.

Después de la pandemia que enfrentamos todos, muchos alumnos y docentes vivimos duelos de pérdidas de nuestros pilares en la familia. Personalmente, a un año de terminar mi titulación y lograr obtener un lugar el sector educativo público, pensé que sería feliz después de tanto esfuerzo, pero en realidad tuve que poner a la práctica mis conocimientos resilientes al fallecer mi esposo en la primera ola de pandemia y al siguiente año mis padres y hermano. Y al regresar a las aulas me encontré con NN y sus familias, que estaban experimentando las mismas vivencias que yo.

El programa actual nos ha permitido ir construyendo un andamiaje educativo entre docentes, alumnos y padres de familia, basado en la interculturalidad, la diversidad para obtener una oportunidad de establecer vínculos que propicien la convivencia a través de su lenguaje, tener la oportunidad de explorar los diferentes contextos en los que se desenvuelven y le den significados, que se permitan utilizar los recursos

tangibles e intangibles de su realidad social, para construir su identidad desde un cambio de vida incorporando las TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) como una necesidad para enseñar y para aprender.

M: ¿Crees que la formación en la Universidad Pedagógica Nacional Sur 097 te brindó elementos para interpretar y confeccionar el actual programa de la Nueva Escuela Mexicana?

A: Por supuesto, porque mi formación me permitió obtener el conocimiento imperioso para apropiarme del actual programa y de la NEM ya que la enseñanza-aprendizaje que recibí en esta universidad me parece visionaria, en el aspecto de que tiene una gran similitud con el contenido del programa actual, pues me parecen completamente asertivos, actualizados, dirigidos hacia la misma perspectiva educativa. Te explico por qué lo visualizo así:

En el 2018 que me titulé de la UPN, aprendí que era necesario utilizar una metodología de investigación educativa como la que utilicé para aplicar mi proyecto de intervención: la Investigación Acción I-A, para sistematizar mi práctica docente a través estructurar e interpretar datos de la realidad de la comunidad escolar y para formular una propuesta que atendiera las necesidades de mi aula, obtener elementos de la situación real del interior de los participantes de mi grupo, de su entorno social, así como las relaciones interpersonales que constituyen su sistema familiar y social.

En el 2024, se propone la construcción del programa sintético con la Nueva Escuela Mexicana, que en-

frenta a las docentes a construir la primera sistematización en la práctica áulica para crear el programa analítico por medio de elaborar, analizar, evaluar durante todo el ciclo escolar a través del co-diseño, un proceso mediante el cual las docentes retomamos estrategias y metodologías para realizar nuestra planeación a partir de la lectura desde la realidad y características de los alumnos y la contextualización de los NN en cuanto a su cultura, identidad, sentido de pertenencia, diversidad lingüística, igualdad, tipos de comunidad, con sus costumbres, problemáticas sociales, emocionales, de salud, y económicas.

M: ¿Qué significa trabajar por proyectos y qué resultados has observado?

A: Significa que los docentes construimos los planes de estudio desde los procesos de aprendizaje (PDA) aplicables con base en las metodologías organizadas y establecidas por proyectos preestablecidos para cada campo formativo:

- Lenguajes (ABSPC)
- Saberes y Pensamiento Crítico (STEAM)
- Ética, Naturaleza y Sociedad (APBP)
- De lo humano y lo comunitario- (AS)

Y además le agregan de manera transversal los ejes articuladores:

- Inclusión
- Pensamiento Crítico
- Interculturalidad Crítica
- Igualdad de Género
- Fomento a la Lectura y Escritura
- Educación Estética
- Vida saludable

Al implementar los proyectos con mis alumnos, he notado mayores e increíbles aprendizajes, no solo con

os niños y niñas, sino también con sus padres de familia o cuidadores primarios, ya que hemos fortalecido sus raíces ancestrales, su sentido de pertenencia, el reconocimiento de su identidad y el respeto, la empatía, el cuidado entre pares y la naturaleza, obteniendo así uno de los objetivos del programa: el desarrollo integral del educando.

De esta forma, contemplo que la Investigación Acción que aprendí en mi formación en la UPN es muy importante para la sistematización de la práctica docente, pues al igual que el actual programa, se plantea el Co-diseño, que se realiza desde la contextualización del entorno real de los NN para la planeación y ejecución de los procesos de aprendizaje que cada docente selecciona específicamente para aplicarlos en cada proyecto que diseña, ya que cuentan con un contenidos y tres procesos que no son sumativos, ni lineales, más bien en espiral y se vinculan con conocimientos concretos de la realidad del alumno.

Se identifica la problemática escolar y de comunidad para seleccionar su complejidad de acuerdo a las características de desarrollo de los NN, haciendo uso de ellos dentro de la metodología correspondiente a cada campo formativo.

Debo aceptar que este programa de estudios para mí ha sido una utopía hecha realidad, pero no lo ha sido para muchas compañeras docentes, debido a la dificultad para la apropiación y aplicación de los proyectos y la formulación del Co-diseño.

En mi caso, he tenido que fortalecerme de mucha paciencia y tolerancia hacia mis compañeras de trabajo, ya que les ha parecido difícil

aceptar los cambios de paradigmas del programa, ya que han tenido que reaprender a contextualizar las necesidades reales de los NN para planear y no continuar limitándose a las anteriores formas de planear, con situaciones de aprendizaje sin procesos, con hojas impresas para colorear y/o trazar, aunque tristemente, algunas de ellas lo siguen haciendo.

M: Mencionas que el actual programa de la NEM te parece de lo más atinado, real y significativo para tus niños ¿A qué te refieres con esto?

A: Te pondré un ejemplo concreto de los aprendizajes significativos que se recuperan en los alumnos: Mi comunidad escolar se encuentra en Tulyehualco, lugar donde aún se cosecha el amaranto, información que sabíamos, pero nunca la habíamos visto.

Los niños y maestras tuvimos la oportunidad de invitar a un abuelito de mi alumno, que nos describió y relato como cuida y siembra su tierra de amaranto. También nos visitaron algunos padres y madres de familia de la comunidad que trabajan en pequeñas fábricas locales en la producción de amaranto, nos llevaron a un taller para poder aprender el proceso de preparación artesanal del amaranto como lo conocemos antes de comerlo. Los NN utilizaron sus sentidos para reflexionar sobre la producción del amaranto, además de hacerlos pensar que gracias a este producto sus padres obtienen dinero para proveerles.

Al observar cuando lo separan de la planta, tocarlo para ponerlo en el comal de barro, olerlo cuando lo asan y comienza a brincar en el fue-

go y conocer que de ahí proviene su segundo nombre “alegría”, ya que los abuelos contaban que el amaranto al contacto con el fuego se ponen felices y brincan de alegría; mezclar y probar los sabores de otros ingredientes como la miel con el amaranto, para producir distintas formas y figuras, investigar con apoyo de sus padres los beneficios que tiene el amaranto en la salud para integrarlo a su dieta en una ensalada o en un licuado y, por supuesto, que los NN realizaran sus registros durante todo el proceso del proyecto.

Te das cuenta cuántos campos formativos y ejes articuladores se utilizaron para llevar a cabo este proyecto.

M: ¿Qué cualidades, competencias o conocimientos debe poseer la educadora para articular el programa, los recursos humanos y materiales, además de considerar la demanda de autoridades y padres de familia?

A: Me parece que, en primer lugar, tener una apertura al cambio de paradigma en la Nueva Escuela Mexicana tanto de directivos como de docentes, a través de ser maestras investigadoras del contexto de nuestra comunidad, establecer un trabajo colaborativo y empático entre docentes para detectar, razonar y reflexionar las problemáticas de mayor o menor grado: aula, escuela y comunidad; lograr buenos vínculos de comunicación y confianza con los padres de familia para sensibilizarlos; y tener la oportunidad de obtener los recursos materiales y humanos para la aplicación de cada proyecto.

Como educadora, considero que es de vital importancia tener disponibi-

lidad en la formación permanente ya que el conocimiento a nuevos conceptos, estrategias, acompañamiento, reflexiones, retroalimentación de aprendizajes, a mí me da las herramientas pedagógicas necesarias para atender las necesidades de mis alumnos.

Así mismo, reconocer nuestras propias habilidades, conocimientos, áreas de oportunidades y fortalezas como: la escucha atenta, la sensibilidad ante las historias de vida de mis alumnos y las propias, el uso del juego y las dinámicas de movimiento como estrategia para aprender; apertura a nuevas experiencias, una constante actualización en temas relacionados con el desarrollo socioemocional y las TICs, porque los NN necesitan que estemos a la vanguardia para tener clases interesantes y con retos para ellos.

Y en cuanto a la demanda de las autoridades educativas, es muy complejo, porque en el sistema educativo estructuran diferentes cursos de actualización para docentes frente a grupo, sin embargo, los horarios no se encuadran con las horas de trabajo reales que tenemos, por lo cual no se pueden realizar aunque haya la disponibilidad.

Por ejemplo, yo tengo muchos deseos de estudiar la maestría en nuestra UPN 097, pero asisto a mi centro de trabajo en el turno vespertino y no puedo asistir a las clases que se imparten entre semana.

M: ¿Existen materiales de apoyo para las funciones que realiza la educadora con relación a su planeación, realización y evaluación en su práctica docente?

A: En nuestro nivel preescolar contamos con el libro “mi álbum”, donde los alumnos realizan sus registros y no ha sido actualizado. Los documentos y videos que nos proveen en las juntas de consejo para su análisis en colegiado y que hemos ido conociendo, comprendiendo y aplicando el programa de estudios, principalmente los elementos curriculares de los programas sintéticos en donde se encuentran, comprendiendo y aplicando el programa de estudios, los elementos curriculares de los programas sintéticos en donde se encuentran los PDA y textos como “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro”, que se revisa gradualmente colaborativamente entre docentes.

M: ¿Nos podrías compartir una idea general sobre un libro sin recetas para la maestra y el maestro?

A: Para mí, este texto hace una invitación a los docentes a despertar la conciencia humana y de nuestra práctica docente, para apropiarnos de los procesos de la educación, a partir del pensamiento con otras perspectivas para darle a nuestro actuar docente un sentido más humano y a la vez más pedagógico, transformando la educación con acciones que eviten el autoritarismo, el control mal enfocado y romper esquemas en donde el alumno solo escuchaba pasivamente, incluso algunos de ellos excluidos por sus condiciones socioeconómicas y vulnerabilidad, cambiar la manera de evaluar con calidad y calidez, en lugar de números.

Construir maestras, maestros y alumnos integrales que puedan enfrentar crisis sociales sin violencia, desde la cultura de la paz.

En este sentido, me gustaría contarles una experiencia que me ocurrió en mi grupo referente a este tema:

Al trabajar dentro del aula el tema del autocuidado, debido a las necesidades que requería el grupo en ese momento, una alumna logró expresarle a su mamá y a mí una situación familiar que estaba experimentando. Se le canalizo a UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) de inmediato, pero la mayoría de las veces, a las instituciones a las que se les canaliza pasa mucho tiempo para que sean atendidos, debido a la demanda de personas que solicitan el servicio.

En nuestro rol dentro de la institución como docentes frente a grupo, se nos menciona que no estamos capacitadas para enfrentar situaciones familiares de los alumnos. Por tanto, en una situación en riesgo para algún NN y su familia, no es atendido como lo marca nuestro programa de manera integral, ya que considero que para que este propósito se logre en su máxima potencial, debe haber una escuela integral con profesionistas especialistas en su área como psicología y medicina para trabajar juntos de manera interdisciplinaria.

M: Si pudieras resumir tu experiencia para una mejor comprensión y operatividad del actual programa hacia las maestras y maestros ¿Cuál sería?

A: Recordar que no hay recetas para las maestras y maestros, más bien, estar abiertos al cambio constante en la manera de enseñar y de aprender desde la propia experiencia personal y profesional. Me refiero a que es un compromiso personal generar y buscar conocimiento, herramientas, técnicas,

estrategias para educar y re-educarnos, ya que el programa parte de la realidad más cercana a nuestros contextos de todos los participantes de la comunidad escolar, no solo la de los NN. Todos vamos aprendiendo juntos en un andamiaje que complementa nuestra cosmovisión.



MISCELANEA EDUCATIVA



Conociendo mi escuela

DULCE MARICRUZ GUTIÉRREZ AVILEZ
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN BÁSICA, UNIDAD UPN 097
CDMX SUR

Tengo dieciséis años de servicio docente y, por motivos personales, he realizado cambios y permutas. Este ciclo escolar (2023 – 2024) realicé un cambio de jornada ampliada a jornada regular. Aunque sé que no todas las escuelas son iguales, mucho menos las jornadas ampliadas a las jornadas regulares, no imaginaba cambios abismales en la actualidad. Confío en que tu trabajo, lo que haces por tus alumnos, tu servicio a la comunidad, hace la diferencia. Lo complicado es el tiempo que te tardas en conocer a la comunidad, el contexto en donde está la escuela, donde se están desarrollando tus alumnos. En las cuatro escuelas anteriores se ha dicho: “somos la escuela mejor de la zona escolar”. Los directores son autoritarios y tienen mucho control sobre los maestros, las planeaciones, el manejo del grupo. Tienen la actitud de que todos los maestros trabajen a un ritmo de escuela particular según los mismos directores. No tenía idea de cuánto ganan los maestros de

escuela de jornada regular (es de un horario de 8 am a 12:30 del día) ni que la mayoría tienen dos turnos, para solventar los gastos de ellos y sus familias. Este dato cambia mucho la dinámica de esta escuela, porque noto maestros, directores y supervisores cansados. Su organización es diferente a las cuatro escuelas donde he estado. Las cuatro anteriores (todos eran de jornada ampliada), por estar más tiempo a cargo de los estudiantes, es más responsabilidad y pienso que es un control que tienen supervisores y directores con el tiempo se han quedado establecidas, son aceptadas por maestros.

Siguiendo la “Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México”, menciona: Todas las actividades y acuerdos del CTE deben ser registrados y firmados en la bitácora. Desde que llegué a esta escuela en este ciclo escolar, no he firmado ni una sola hoja de bitácora de los Consejos Técnicos

Escolares. Por primera vez en dieciséis años no hago guardia escolar, es decir, no tengo que llegar una semana completa para abrir la puerta y recibir a los estudiantes de la escuela, estar en un lugar monitoreando las guardias escolares, tocar los timbres de entrada, recreo, salida. Es otro tipo de organización. Es tan relajado, pero me siento desorientada, sin acompañamiento de mi jefe inmediato.

Estamos en el mes de marzo y no he interactuado con todos los compañeros de la escuela, parece que llegué a otro terreno permisivo de la educación, esta utopía donde el maestro puede hacer lo que considere lo mejor para su grupo, sin que ninguna autoridad este vigilándome, revisando, monitoreando mi trabajo. A la hora de la salida, todos los docentes no esperan ni un minuto más para salir, se van rápidamente para comer, pasar un rato familiar y prepararse para el turno vespertino. Socializan muy poco. Las que se quedan mucho después de su jornada son la subdirectora académica y la subdirectora de gestión, quienes se quedan hacer trabajo administrativo, y no tienen doble turno. El director se va porque tiene que regresar por la tarde, porque ejerce como docente frente a grupo en la misma escuela. Recursos humanos y materiales. Tengo la sensación de que todos tenemos la libertad de ejercer, de estar o no frente al grupo, de dar lo mejor de sí, pero sin duda no pienso que todos estamos en sincronía, ni nos sentimos parte de un equipo y mucho

menos creo que tenemos los mismos propósitos y objetivos. A veces pienso que mi director no está en la misma escuela que yo, hace comentarios referentes a un equipo de trabajo unido y que la escuela ha ganado muchos premios, pero ni siquiera me doy cuenta de los concursos o convocatorias, cuando los alumnos se van a competir. No toda la plantilla docente tiene la misma información, a veces nos enteramos hasta el consejo técnico escolar sobre algunos hechos, participaciones o situaciones. Se toman acuerdos en los consejos técnicos, donde más de la mitad de la escuela no los sigue, y eso a mí me confunde porque yo acato las indicaciones como nueva integrante y resulta que se hacen cosas opuestas. Veo profesores que faltan mucho durante varias semanas, si se realiza una dinámica con maestros algunos no participan. Cada quien hace, dice y actúa como mejor le parezca y la verdad, desconozco si existen consecuencias.

Mi director tiene más de treinta y cuatro años de servicio, dieciocho en esa colonia (Santa Úrsula Coapa, Ciudad de México en Coyoacán), la mayoría de las maestras y maestros le llaman "Jefe". Nunca había escuchado que aun director le dijeren así, yo le llamo "maestro" o "profesor". No me acostumbro a decirle "Jefe", como si estuviera en una empresa. Lo veo llegar cansado, casi siempre a las ocho de la mañana u ocho diez. Tiene un andar encorvado, de vestimenta sencilla.

Parece que las piernas van por programación automática. Es un ser humano tranquilo, confiado, con mucha experiencia en este campo. Él conoce a su comunidad y la comunidad lo conoce a él. Me he apoyado en él por ser mi autoridad inmediata, sin duda conocer a nuestro “Jefe” es una de las labores en cualquier trabajo que hay que considerar. Él, aunque ya está grande, no se le ve la intención de jubilarse o moverse por un buen tiempo. Me he enterado de que él quiere ser supervisor de zona escolar, y que es gran amigo de la Secretaria de Educación Pública. Tiene dos o tres fotos con ella en algunas pláticas o comentarios. La trata como su igual “le he dicho a Leticia que se necesita un doble turno, que hagamos esto o aquello”. Cualquiera diría que por tener esa relación la escuela estaría con buen material e instalaciones de primera, pero esta escuela no tiene ni un toldo para que maestros y alumnos se cubran del sol. Los tubos del agua están muy oxidados. Hay una placa que data de 1966, “Escuela inaugurada por el C. Presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz”. Aunque se dice que comenzó a dar clases el 27 de junio de 1967.

El director es muy sencillo, con mucha experiencia, transparente. Sin embargo, tengo muchas preguntas que me gustaría hacerle y no me atrevo, por ejemplo: ¿Por qué la escuela no tiene material didáctico? ¿Acaso no le han llegado recursos económicos? ¿Por qué la escuela se ve sucia y sin pintura? ¿En qué se ha gastado el dinero de la

cooperativa? ¿Por qué los maestros de Educación física hacen guardia siempre? ¿Por qué no dan clases constantemente? En alguna junta de consejo técnico, se le contradijo y eso no fue de su agrado. Por lo que él tomó una decisión mostrándose autoritario, no abierto al diálogo. Evita que en los consejos hablen los maestros. Generalmente él lleva todas las juntas. Los maestros participan cuando se les solicita, pero da la impresión de que sólo esperan a que pase el tiempo para irse... y aunque el director dice los acuerdos finalmente cada maestro lleva su propia organización dentro de su aula. Para la fiesta de la independencia nadie debía hacer convivio. Se dijo: “clases normales”, sin embargo, la mayoría de los maestros hicieron convivio, y yo y dos compañeras más no lo hicimos y me sentí confundida y mal con mi grupo, mis alumnos, mis padres de familia. En la próxima junta, nadie tocó ese tema, como si no hubiera pasado nada.

Así como los maestros tienen libre albedrío, el personal de apoyo a la educación (antes se les conocía como intendentes y conserjes) también lo tienen. Hay tres trabajadoras que se llevan muy bien, se hablan, comen juntas, pero no se hablan con la conserje de la escuela. Incluso, la conserje se va lejos de ellas. Más se nota en su trabajo, en lo sucio que está el patio escolar, la entrada de la escuela es una pena, personalmente me da tristeza. He notado que en la entrada principal hay mucha basura, como envases de bebidas alcohólicas, bolsas de

Sabritas, vidrios de botellas rotas, plásticos, cáscaras de fruta. Cuatro personas trabajando ahí y nadie hace su trabajo. Recibir a la población infantil en esas condiciones es muy lamentable.

Los trabajadores de apoyo en todas las escuelas donde he laborado tienen en común ciertas características, barren, algunos trapean sus salones, a veces en las juntas de consejo lavan los salones, pero mientras están los alumnos, conviven entre ellos y se toman su desayuno, café, pan, se turnan para dejar documentos a la zona escolar o alguna otra institución, abrir y cerrar las puertas.

En esta escuela, siguiendo indicaciones del director, y analizando la dinámica escolar al igual que el personal de apoyo los maestros de educación física, que se toman su tiempo y están de lado del director, toman acuerdos en común que se nota que beneficia a ambas partes y no hacen su trabajo como debe ser, sino lo que el director solicita. No evitan tener conflictos, va solucionando como se le vayan presentando y él sólo resuelve. No es que cite a los maestros para dialogar con los padres de familia, tome nota de acuerdos, es puramente a la vieja escuela, dejando pasar protocolos de atención, seguimiento, si el problema no escala, él lo dice claramente: "la comunidad me conoce, ya saben cómo soy". Por ejemplo, los encargados de abrir las puertas de entrada cuando hay clases son precisamente los profesores de educación física, como no hay guardias de maestros ellos lo

hacen y a veces abren las puertas faltando cinco minutos para las ocho de la mañana o exactamente a las ocho de la mañana. Desde agosto que inicio el ciclo escolar hasta diciembre que fue cuando salimos de vacaciones, mi grupo tuvo tres clases de educación física. En el mes de enero con la compañera de primero "a", fuimos a hablar con el director, para que nos diera por lo menos media hora de educación física, porque los alumnos ya ni siquiera llevaban el uniforme.

El director tuvo una reunión con los padres, madres y tutores de mi grupo, en la cual no estuve presente por lo que el director menciona fueron los tutores quienes también lo cuestionaron del ¿por qué no hay clases de educación física? Aunque sentí que hablé con él y después se normalizaron las clases de educación física tres veces a la semana, no sé bien qué horario me corresponde ni mucho menos cuánto tiempo. No ha coincidido en horario ni en duración de la clase, a mi parecer fue logro más de los padres, madres y tutores que mío y el de mi compañera, pero sin duda hubo una mejora.

Este ciclo escolar me toca aprender, observar, reflexionar y analizar, porque esta escuela donde tener tanta libertad, me hace sentir que estoy sola, a veces no se ve a los demás maestros. He dicho muchas veces que mi grupo es complicado, noto diferentes situaciones que muestran los menores y aun así no tengo un día con UDEEI, las clases de educación física son irregulares,

hasta en la lista de útiles la indicación por parte de mi autoridad inmediata fue: “se tiene que pedir poco, se enseñará a leer con el pizarrón y cuaderno, queda prohibido pedir copias a los padres de familia, únicamente libros de texto.” Nunca me imaginé que en esta escuela ni biblioteca de aula alcance, no hay fichas, rompecabezas, no hay material didáctico, no hay papel para hacer un cartel. Sin imaginar que el grupo es muy activo y la mayoría de los tutores son comerciantes, la familia es reconstruida, faltan límites y tiempo de calidad con los niños y niñas, por lo tanto tenemos en un grupo a menores que quieren ser el centro de atención de la maestra y compañeros. Como no juegan, ni socializan en su casa quieren hacerlo en el aula, jugar, correr, brincar. En la escuela, pareciera que el último fin es aprender y estudiar. Empezamos tres grupos de primer año, en octubre solo éramos dos. Ese cambio como maestra impactó toda la dinámica que se llevaba, fue empezar de nuevo el ciclo escolar. Se unieron ciertas personalidades que tengo que estar muy atenta si se juntan porque el miedo más grande es que se hagan daño entre ellos. Al maestro del otro primero lo mandaron a la dirección le asignaron cooperativa escolar, es el que vende aguas, da la impresión de que el director tiene alguna situación contra él porque la carga de responsabilidades que ha puesto sobre el maestro es mucha. El docente una vez me comentó “es que a él sólo le gusta trabajar con

mujeres, prefiere que sean mujeres y que le obedezcan, con los hombres que llegan a la escuela hace todo lo posible porque se cambien”. Aunque pareciera buen argumento para justificar las muchas actividades que le dio, los maestros de educación física varones son los intocables y favoritos del director, probablemente tienen su historia, fueron compañeros, alguna vez el director mencionó que las clases de estos maestros son dinámicas, son las mejores. El comentario que hice fue: “sólo pone un circuito y moví mi cabeza en afirmación”.

De todos los cambios que suceden en mi vida laboral, el doble discurso, la permisividad que se tienen en esta escuela es lo más difícil de enfrentar y sobrellevar. En juntas de consejo técnico no se hacen actas, donde se supone que ahí se generan los acuerdos y todos firmamos, ¡no he firmado ni una sola acta de consejo escolar! En septiembre, por ejemplo, fue un rotundo “no se hace convivio” y la mayoría de la escuela hizo en su grupo y las que acatamos esa orden, quedamos mal ante nuestros alumnos y padres de familia. Y aún con todas estas irregularidades, sin materiales, no involucrando a los padres, madres y tutores de los estudiantes de la escuela, el equipo de trabajo no está unido y cada quien hace lo que le conviene, hay maestros faltistas, y me he enterado que el ciclo anterior un maestro arrastró a una niña por todo el patio de los cabellos y muchos estudiantes y maestros vieron y no hubo consecuencias. Noto que al

director y a los maestros de la escuela les sorprende que tengan poca población infantil, que su escuela no esté entre las que más escogen la comunidad para que sus hijos e hijas cursen a primaria, no identifican, no se dan cuenta lo mal organizados que están, que esos hechos que se han dado la comunidad se entera y lo toma en cuenta para escoger otra escuela. La famosa norma que tanto se menciona en las otras escuelas, aquí parece que son una utopía algo que hacen la mayoría de las escuelas es que los tutores pasan por sus hijos e hijas a las aulas, aquí no, se nota mucho que el director quiere a los tutores de los alumnos lejos de la escuela, no los involucra en el proceso de aprendizaje ni deja que participen.

Un martes 12 de marzo 2024. Un momento... en un instante...

En este día, mi ser se estremeció al vivir una nueva experiencia que movió todos mis sentidos. Noté que mis alumnos y alumnas estaban más inquietos de lo normal. Les hablé, les pedí que se acercaran, que tomaran o guardaran su cuaderno, pero no hicieron caso. Me sentí totalmente ignorada y sin autoridad en mi grupo, con niños de seis y siete años. Debo admitir que yo escogí el grado porque me maravilla el proceso de lecto-escritura: ver cómo aprenden a leer, a comprender, cómo se desenvuelven en su expresión oral, en la lectura y escritura, y cómo resuelven poco a poco las dificultades que se les presentan.

Recientemente, me cambié de escuela por motivos personales y

una propuesta de trabajo por la tarde. Este nuevo ambiente y sistema me entusiasman, pero nunca imaginé que en un pequeño grupo de veinticuatro alumnos encontraría conductas agresivas y una variedad de personalidades sin límites, que no siguen las indicaciones de la maestra. La falta de límites, provocada por las administraciones educativas y objetivos políticos, ha modificado el control de los padres sobre sus hijos (Melero 1993).

Vivimos en una nueva sociedad con constantes cambios, conectada todo el tiempo y con acceso a internet, donde se nos han mostrado muchas formas de mediación del aprendizaje, diferentes maneras de aprender y de ver el mundo gracias a las nuevas tecnologías de comunicación (Bauman, 2015).

La Nueva Escuela Mexicana enfatiza la flexibilidad sobre los contenidos, escuchar al alumno, dejar que se expresen sin juzgar, y reconocer que las diferencias nos enriquecen.

Permitir que los alumnos y alumnas se expresen en clase también implica cómo interactúan entre ellos. En mi grupo, esto ha demostrado que les falta entender hasta dónde pueden llegar sin lastimar a sus compañeros, y que un golpe puede tener consecuencias graves. Un día, al salir a ensayar para el famoso baile de primavera, les pedí que sacaran su agua y salieran a ensayar, repitiendo varias veces que no corrieran. Sin embargo, varios alumnos subieron unas

escaleras y dos niños se empujaron, causando que uno cayera y se lesionara el codo. Al ver al menor lastimado, me dijo: "Pedro me empujó, háblale a mi mamá, me duele mucho..." Mi primer sentimiento fue de enojo. Llamé a Pedro, pero él trataba de esconderse y no vino a mi encuentro. Mientras tanto, pedí apoyo al maestro de educación física para revisar al menor y llamé a su madre. Sentía un calor recorriendo todo mi cuerpo; tenía miedo, y ese calor era, sin duda, miedo.

La madre tardó en llegar y yo cuidaba a mi grupo, manifestando mi enojo y angustia. Iba y venía de la dirección, donde el maestro de educación física trataba de inmovilizar el brazo del menor. Cuando la madre llegó, le expliqué lo sucedido y juntos llevamos al niño al hospital. En el trayecto, la madre llamó a su esposo para informar la situación. En el hospital, el niño fue atendido y le sacaron una radiografía que mostró la necesidad de cirugía.

La noticia de la cirugía me impactó profundamente. Acompañé a la familia durante el proceso, manteniéndome en contacto con la escuela y otros padres. La madre y la abuela del niño manifestaron su preocupación y su enojo por la situación. Sentí un gran peso de responsabilidad y culpa por lo sucedido.

Finalmente, el niño fue dado de alta y la madre manifestó su deseo de que participara en el

baile de primavera. En la escuela, se tomaron acuerdos para mejorar la convivencia y prevenir futuros incidentes. Este evento me hizo reflexionar sobre la importancia de la prevención y la mediación en la resolución de conflictos escolares.

Bibliografía

Guía operativa de las escuelas públicas de la Ciudad de México. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2021/Guia-Operativa-Escuelas-Publicas.pdf

Marco Para la Convivencia Escolar. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-primaria-ciudad-mexico.pdf

Bravo López, Cindy (2020). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: Secretaría de Educación Pública.

Melero Martín J. (1993) Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. 10 estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos. Ediciones Aljibe. España.

Torrego Seijo J. C. (2006) Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Editores Graó. España

Barreiro T. (2007) Conflictos en el aula. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica de Argentina.

UNA MADRE, UNA DOCENTE.

ANA ALICIA CASTRO ARISTA
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNAM

Conversaba una tarde con mi madre, una mujer sabia y hermosa de 67 años que, sin duda, ha sido mi pilar y mi mejor maestra: “Qué hermosa labor la de ser docente y seguro remunera mucho”.

Platicar con ciertos seres es un deleite, pues ponen sobre la mesa temas que te provocan a pensar y eso hice. Me quedé pensando en si esto era así. ¿Por qué ser docente? ¿Qué motivaciones hay? ¿Qué peso implica? ¿Somos los docentes como el mundo nos ve?

Pablo Latapí (2003) nos habla y nos muestra con vehemencia las “dos caras de la luna” de la docencia, cómo se sujetan de la mano los claroscurios y se aferran el uno al otro cual inherentes son a la vida. Y es todo esto lo que también atraviesa el camino de la docencia. Aquel que lo transita sabe que se trata de un camino pedregoso, con valles y montañas, con ríos y desiertos, en cielos abiertos y también tormentas, a veces en abundancia y otras tantas en carencia, un camino muchas veces solitario y escarpado, pero tantas veces lleno de satisfacciones y eso es precisamente lo que lo vuelve bello. Ser docente implica desde el vamos, ser muchas cosas que no se ven y que surgen sin a veces siquiera buscarlas, pues ¿Cuántas veces se luchan batallas desde su

trinchera, que es el aula, y ha tenido que ser más de lo que cree?

Ser creativo y ser artista en la práctica del día a día, ser curioso, investigador y diagnosta, implica ser valiente, porque el docente es revolucionario, pues resiste, cuestiona y derriba, es disidente de muchos cánones y resiliente ante los obstáculos con los que invariablemente se encuentra. Pero también construye y moldea cual alfarero a su barro, tornándolo en las más bellas obras. Abraza la esperanza y es idealista, pues va a cada paso persiguiendo la mejora.

El docente es amoroso, es refugio, es guía y lugar seguro en las tormentas para sus pupilos. Interviene y concilia, gestiona y decide. Todo con la gracia tal de un director de orquesta que encausa y honra el talento de cada uno de sus músicos.

El docente es intérprete en doble sentido, porque le pregunta al aula, en cuanto esta vive y habla por sí misma y él la escucha descifrando sus símbolos y significados, y tras bastidores prepara una coreografía de los saberes en respuesta.

Ser maestro es saber observar y saber aprender, pues en este proceso, como dice Paulo Freire

(1970): “No hay quien lo sepa todo, no hay quien no sepa nada, todos sabemos algo e ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”.

Pero sobre todo, implica transformación, el abandono del ego, resistir el oprobio, despojarse de las expectativas para ver las necesidades, ser flexible, lidiar con la propia existencia y sus avatares en los que a veces, tal que es un ser humano, se percibe perdido.

¿Es entonces la docencia un portento o un desafío? Tan simple y tan complejo como decir que ambas. Es, de hecho, un portento porque implica un desafío, tanto más cuando el desafío incluye ser mujer en este sistema cargado de desigualdades, donde tantas veces la educación ha servido como herramienta de dominación, teniendo las docentes femeninas además de todo, el cargo de ser para sus alumnas “ejemplo mismo de la lucha por su redención”, motivándolas a ir de la dominación por el otro a los acuerdos con el otro, de la obediencia a la reflexividad, del automatismo a la autonomía y la conciencia, del existir al ser, para ocupar los espacios que con mucho esfuerzo han conquistado.

Biografía

Latapí Sarre, P. (2003). Carta a un maestro. Disponible en: <https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2020-07/14-6pablol.pdf>

Bauman, Z. (2015). Sociedad líquida. . México: FCE

Freire, P. (1970) Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI

Rizoma

Breve reflexión sobre la Educación

JULIO CESAR LIRA GONZÁLEZ
ACADÉMICO UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

Introducción

El texto “Rizoma¹ : breve reflexión sobre la Educación”; plantea una mirada profunda sobre la educación en la actualidad cuestionando las concepciones tradicionales y abogando por un enfoque más inclusivo y dinámico. A lo largo de los tres rizomas presentados se exploran temas como la individualidad en el entorno educativo, la influencia de la digitalización y la virtualización, y la importancia de una pedagogía rizomática que valore la diversidad, la curiosidad y la interconexión.

Este enfoque transformador busca romper con las estructuras convencionales para abrir nuevas posibilidades de crecimiento y desarrollo integral en el ámbito educativo. En el primero, se examina la complejidad de la individualidad en un entorno educativo que a menudo tiende a homogeneizar a los estudiantes bajo la etiqueta de “estudiante”.

Esta reflexión inicial destaca la importancia de reconocer la diversidad y singularidad de cada participante en el aula, impulsando un cambio hacia una educación más centrada en la diversidad cultural.

El segundo profundiza en las implicaciones de la digitalización y la virtualización en la enseñanza y el aprendizaje, resaltando cómo la fragmentación de la mente y la erosión de la autenticidad impactan nuestras experiencias educativas. Este análisis crítico invita a repensar nuestra relación con la tecnología y el consumo en un mundo donde el placer y el conocimiento se convierten en activos digitales. Así, se plantea el desafío de preservar la esencia humana y la autenticidad en un entorno cada uno. En el tercer rizoma, se propone una nueva forma de entender la enseñanza, centrada en una pedagogía rizomática que valora la diversidad, la curiosidad y la interconexión.

Rizoma 1

Inicio de curso: nuevamente dentro de un aula en el que 11 personas, una profesora y 10 estudiantes intentarán enseñar y aprender. En otros momentos, no hace mucho, quizá un día antes o un curso anterior pensaría que, en ese salón, como cada trimestre, se iría a simular.

Yo cumpliría una responsabilidad laboral objetivada, al final de mes, en

¹La categoría de Rizoma en este texto se define como una metáfora que se opone a las posturas jerárquicas erigidas sobre un centro que las estructura. Así Un rizoma es a una forma de organización del conocimiento y la realidad que es no lineal, no jerárquica y múltiple. (Deleuze, 2009)

una mísera cantidad de dinero y ellos, como alumnos-docentes de educación básica, simplemente irían a ocupar un espacio, lo que objetivamente significaba pasar un curso y así estar un paso más cerca de la obtención de un grado de maestría, que les permitiría una posición mejor dentro del sistema educativo y un sueldo mayor, con lo que eso implica en sus vidas.

Pero ese día, en ese instante, algo parecía diferente ¿Realmente éramos 11 personas respondiendo a las necesidades de un sistema social erigido sobre el principio categórico de la acumulación de capital por encima de cualquier otro valor? Mi formación me decía que todo estaba subsumido al capital, la cultura, las personas, las ideas y las prácticas sociales. Mi razón me impedía mirar la heterogeneidad y diversidad de lo que ante mis ojos aparecía como homogéneo, como unidad.

Era posible entonces que mirar a las personas desarraigadas de su contexto y de su historia no fuera un defecto mío, más bien un acondicionamiento del sistema que nos unipersonaliza, cosificándonos, convirtiéndonos en un apéndice más del capital.

La palabra estudiantes, en el infierno de la uniformidad, significa desconocer y negar la complejidad de lo particular, de lo que el tiempo y el espacio hacen con el ser, ser que, aunque heterogéneo histórico y que ese día se me estrellaba en la cara en toda su diversidad. Diversidad que me impedía enmarcar al otro, a los otros, en la categoría de estudiante, sustantivo

que no distingue siquiera entre otros y otras.

Dentro del salón habíamos más de 11 sujetos, cada uno expresando su propia historia, una historia construida por miles de personas y circunstancias; raíces socioculturales sin un centro, rizomas sin linealidades, sin heterogéneos y sin jerarquías. Es decir, percibía la realidad contraria a lo que significa el concepto “estudiante”, que establece jerarquías en el ámbito académico, con un centro basado en la esencia de ser, para aprender, lineal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta ocasión, éramos cada uno de los presentes, varios más. De esa manera, en el aula ese trimestre, estábamos muchos más de los que la mirada ingenua podía captar.

Como buena neurótica había sido incapaz de la locura, hasta este primer día de clases, no me era posible mirar la multiplicidad de la unidad.

Al ser inepta al momento de mirar más allá de la figura, las partes se me habían negado pero hoy, algo estaba sucediendo. Todo se me aparecía fragmentado, un inmenso fractal en donde la globalidad sólo era percibida en el más mínimo de los elementos que da forma a la totalidad de eso que solemos nombrar de alguna manera: árbol, libro, estudiante.

En este contexto de inicio de curso, la intersección entre individualidad y colectividad comenzó a revelarse como una dinámica mucho más compleja de lo que había imaginado. Cada una de las 11 personas en el aula no estaba simplemente actuando como un engranaje más en la maquinaria educativa, en lu-

gar de reducir su presencia a números en una lista de asistencia, comenzó a percibirlos como nodos de una red multidimensional, cada uno con su propia historia, expectativas y contribuciones únicas. Esta percepción me llevó a cuestionar la naturaleza misma de nuestras interacciones y el propósito de nuestro encuentro en ese espacio heterotópico.²

La noción tradicional de “estudiante” fue cuestionada en mi mente con creciente insistencia ¿Cómo podía seguir viendo a estos individuos a través de una lente tan limitante y reductora? La palabra “estudiante” homogeniza la diversidad bajo una categoría única y sin matices, eliminando las riquezas y complejidades que cada persona trae consigo.

Empecé a entender que el verdadero desafío de la educación moderna no reside solo en la transmisión de conocimiento, sino en la capacidad de reconocer y honrar las múltiples identidades.

El concepto de rizoma como metáfora de estas interconexiones sin jerarquías, ni centros fijos, se volvió fundamental para entender la estructura social y educativa que comenzaba a observar. En este rizoma, cada persona, cada historia y cada experiencia se conectan de formas imprevistas y no lineales. Esta no visión solo socava el enfoque jerárquico y lineal de la educación tradicional, sino que también invita

2 Foucault (1967) propone que las heterotopías son lugares reales y efectivos que desempeñan roles específicos y simbólicos dentro de una cultura. Son espacios heterogéneos no cerrados a una única función y es un lugar fuera de la vista de los espacios pensados y asignados a la vigilancia.

a una profunda reflexión sobre cómo cultivamos el aprendizaje en un ambiente que respeta y nutre la diversidad y multifaceticidad.

La idea de un aula llena de individuos múltiples abrió ante mí un panorama de posibilidades para la enseñanza. Cada interacción podría ser vista como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, como diálogos que no eran principios ni finales, sino momentos dentro de una historia previamente escrita, pero sin terminar.

Me di cuenta de que para mirar más allá de las figuras y ver la multiplicidad. Este nuevo entendimiento transformaba no solo mi percepción de los estudiantes, sino también mi rol como docente. En este nuevo paradigma, mi responsabilidad no se reduce a ser una promotora del conocimiento o de la cultura. Mi responsabilidad sobrepasaba esas dimensiones, pues entendía que yo formaría parte de los estudiantes, lo quisiera o no.

Rizoma 2

Al finalizar la primera clase mi mente explotaba en millones de pedazos, otra forma de fragmentación apareció ante mí durante la clase. No se trataba del ser en su infinita complejidad, ahora percibía la imposibilidad del pensamiento para centrarse, para articular principios y fines, con el propósito de construir argumentos, de producir comprensión.

Contrario a la idea de fractal en términos ontológicos, en donde la parte contiene la estructura de la totalidad; la fragmentación de la mente no implica conexión alguna entre la totalidad y la partícula más

ínfima del pensamiento, léase, como falta de congruencia racional entre el pensamiento en su conjunto y las partes que le componen.

¿Qué sentido tiene el “dasein” heideggeriano en un régimen de la información característico del capitalismo del siglo XXI que niega el ser-ahí? El dasein implica estar en el mundo pero ¿Qué sucede cuando éste se ha digitalizado y la atención se centra en lo que pasa en las “nubes” y no en la tierra?

Ser autoconsciente de ser en el mundo se ha perdido. El cuidado o preocupación de la propia existencia y del mundo pierde valor ante la necesidad de ser y estar en la virtualidad, la imagen se impone al cuerpo y, el cuidado de éste se subordina a lo que sucede en su superficie, en su apariencia.

La virtualización de todo establece una relación distinta con el tiempo, con el objeto, con las personas, con el entorno; con lo erótico. La imagen sobre la materia rompe con la ritualidad del sujeto sobre el objeto, la erotización deja de estar en el contacto y adquiere una dimensión etérea. La mercantilización del placer tiene límites cuando se sustenta en lo palpable; pero ¿Qué sucede si se digitaliza el objeto de deseo? Se abren posibilidades de lucro casi infinitas. Estamos ante un nuevo escenario donde la virtualidad transforma el fetiche en una simulación sin fronteras tangibles. En este contexto, el objeto de deseo no es solo un bien material producido y consumido, sino una representación digital que promete una satisfacción infinita y perpetua.

La mercancía digitalizada se convierte en un ideal inalcanzable, perpetuamente modificable y adaptable a los deseos siempre cambiantes del consumidor, lo que intensifica el ciclo de consumo.

Esta transformación afecta profundamente la esencia de la existencia humana en el siglo XXI. Las relaciones con nosotros mismos y con los demás están mediadas por pantallas y avatares digitales, que con frecuencia reemplazan interacciones físicas y genuinas. Esto crea una desconexión no solo con nuestro entorno físico, sino también con nuestra propia identidad y con los valores fundamentales que nos definen.

La erosión de la autenticidad y la conversión de la identidad en una mercancía virtual plantean interrogantes sobre el valor real de nuestras experiencias y relaciones.

La virtualización de la vida cotidiana implica que nuestras emociones, deseos y placeres pueden ser manipulados y comercializados. La importancia del ser físico, tangible, cede ante la imposición de la apariencia y la imagen digital, que se convierte en la dimensión erótica, una parte intrínsecamente humana de conexión y experiencia, pierde su sentido tradicional de contacto y ritualidad.

En su lugar, emerge una forma digitalizada de erotismo que existe más en percepciones y proyecciones que en la realidad física. Esto no solo cambia la naturaleza de las relaciones interpersonales, sino que también impacta la manera en que experimentamos el placer y la intimidad. La promesa de un placer digital ilimitado se convierte en una trampa, una caza perpetua de una satisfacción que siempre se nos escapa, manteniéndonos perpetuamente vinculados al ciclo de consumo y deseo.

Rizoma 3

Al adentrarme más en la profundidad de estos pensamientos, empecé a discernir una nueva capa de fragmenta-

ción que se desplegaba en mi conciencia. Entendí que no se trataba únicamente de la mente ni de la virtualización del ser, sino de cómo estas fragmentaciones se extendían a nuestra percepción del tiempo y el espacio.

En el aula, la temporalidad lineal de “principio y fin” de un curso académico, parecía una construcción cada vez más artificial, superpuesta a las realidades rizomáticas y no lineales de la noción de tiempo, como una secuencia ordenada de eventos pierde significado en una sociedad donde las experiencias oníricas y fragmentadas de la realidad virtual se entrelazan continuamente con la vida cotidiana.

El tiempo escolar tradicional, medido por trimestres y evaluaciones, no logra captar la complejidad de estas interacciones temporales. Los estudiantes ya no experimentan el aprendizaje como un proceso lineal. En cambio, sus entornos digitales les permiten saltar, reverberar y reconectar ideas de maneras impredecibles y ricas en posibilidades. Esta fragmentación del tiempo es sintomática de una crisis más amplia en nuestra relación con la realidad.

La digitalización ha dado lugar a una “simultaneidad” donde eventos separados por grandes distancias físicas y temporales se experimentan como contemporáneos. En el aula, esto se manifiesta en la mezcla de estudios sincrónicos y asincrónicos, donde la clase “presente”; es solo una faceta de un entramado mucho más complejo de influencias y aprendizajes. Los estudiantes pueden estar básicamente en el mismo espacio, pero temporalmente y cognitivamente dispersos a través de diversas tecnologías y plataformas.

El espacio también se reconfigura en este contexto de fragmentación. Ya no

podemos entender el aula como un lugar fijo y claramente delineado. El mismo concepto de “aula” se desmorona frente a la omnipresencia de la tecnología que expande el espacio educativo a cualquier rincón con conexión a internet. La proximidad física pierde su significado tradicional cuando las conexiones más significativas pueden estar ocurriendo a través de pantallas y ondas de datos. Me di cuenta de que, en términos de rizoma, el aula se disuelve en una red donde cada nodo influye y modifica.

Este redescubrimiento de tiempo y espacio me llevó a cuestionar profundamente mi rol como docente. Si el tiempo y el espacio ya no eran los que una vez entendimos ¿Qué significaba enseñar en este nuevo contexto?

Comencé a ver mi rol no tanto como un proveedor de conocimiento, sino como un facilitador de conexiones. En este nuevo paradigma, enseñar implicaba más la curaduría de experiencias que podían resonar con las diversas temporalidades y espacialidades de los estudiantes.

Era necesario fomentar un entorno donde las historias individuales y los fragmentos de conocimiento pudieran entrelazarse de manera significativa y productiva.

Para navegar por este conjunto de realidades rizomáticas, la empatía, la flexibilidad y la creatividad deben ser las piedras angulares del enfoque educativo. Debo aprender a valorar las interrupciones, a comprender que los desvíos y las conexiones inesperadas son parte fundamental del aprendizaje rizomático.

En un aula que ya no es un espacio uniforme y homogéneo, cada interacción se convierte en una oportunidad para explorar el crecimiento y el entendimiento a través de diferentes conexiones y contextos.

Aceptar este rizoma como modelo educativo abre un abanico de posibilidades para la enseñanza. Cada sujeto en el aula no solo tiene historias complejas y heterogéneas, sino que estas historias se entrecruzan en puntos inesperados, creando nuevas rutas de aprendizaje.

En lugar de tratar de imponer una narrativa unidimensional y lineal, se puede alentar a los estudiantes a explorar sus propios caminos de conocimiento, apoyándose en las interacciones entre pares, con expertos, con los medios digitales. La diversidad de pensamientos y experiencias que cada estudiante aporta se convierte en el combustible para un aprendizaje más enriquecedor y dinámico.

Este enfoque rompe con las jerarquías convencionales de la educación y abre espacio para un diálogo más equitativo y participativo. En lugar de ser consumidores pasivos de conocimiento, los estudiantes se transforman en co-creadores de su propio proceso educativo, participando activamente en la construcción de una red de saberes.

Al adoptar una pedagogía rizomática, reconocemos que el conocimiento no es estático ni singular, sino que es fluido y multifacético. Este reconocimiento desafía las estructuras rígidas de la educación tradicional que a menudo segmentan y limitan la creatividad y la exploración. En cambio, un enfoque rizomático fomenta un entorno de aprendizaje donde la curiosidad es el motor y la conexión es la norma. Finalmente, en este nuevo enfoque, debemos estar preparados para la incertidumbre y la indeterminación. La naturaleza rizomática del aprendizaje

implica aceptar que no siempre tendremos respuestas claras o rutas definidas. Esta aceptación debe ser vista no como una debilidad, sino como una fortaleza que permite un crecimiento continuo y adaptativo.

En última instancia, la educación rizomática no busca eliminar la fragmentación, sino integrarla de manera que enriquezca y amplíe nuestra comprensión del mundo y de nosotros.

Conclusión

Los tres rizomas presentados revelan un profundo cuestionamiento sobre la educación en la era actual, desafiando las concepciones tradicionales para abrazar un enfoque más inclusivo y dinámico.

Este enfoque transformador invita a docentes y estudiantes a colaborar en un proceso educativo que fomenta la creatividad y la participación activa en la construcción de conocimiento colectivo. Al adoptar esta perspectiva, se rompen las barreras tradicionales entre el rol de maestro y alumno, permitiendo una dinámica más horizontal y colaborativa donde el aprendizaje se convierte en un proceso continuo de interacción, exploración y descubrimiento mutuo.

¡La educación rizomática desafía las estructuras convencionales y abre nuevas posibilidades para el crecimiento y el desarrollo integral!

Referencias

- Deleuze, G; Guattari, F. (2009). Rizoma. Fontamara.
- Foucault, M. (1967). Los espacios otros. Recuperado de http://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopiotea/43_espacios_otros.pdf



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

**UNIDAD 097
CDMX**