Un libro sin recetas

para la maestra y el maestro

FASE 2

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 2 fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública
Mario Martín Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica
Angélica Noemí Juárez Pérez

Dirección General de Materiales Educativos
Marx Arriaga Navarro

Autores
Aminta Cervantes Morales
Angélica Sánchez Sánchez
Carlos Alfonso Nava Sánchez
Christian Aarón Cruz Cruz
Dinorah Atlántida Ugalde Reza
Edgar Gabriel García Rodríguez
Enrique Bautista Rojas
Gladys Ayde Castillo Torres
Guadalupe Águila Moreno
Iliana Guadalupe Ramos Prado
José Juan Vargas González
Leslie Fernanda Aguilar Pérez
Liza Daniela Castro Ramírez
Luis Enrique Pereyra Zetina
María del Carmen Veleros Valverde
María del Rosario Pérez Méndez
María Luisa Luna Díaz
Maribel Estrella Daniel
Marx Arriaga Navarro
Mayra Ramírez López
Mónica García Hernández
Mónica Ivonne Martínez Maya
Oscar Sotomayor Flores
René Mauricio Sánchez Ramos
Richards Alberto Monroy Acosta
Ruth Magdalena Galicia Islas
Sady Arturo Loaiza Escalona
Sergio Alberto Padilla Rivera
Silvia Jaquelina Ramírez Romero
Tania Yolanda Fuentes López
Verónica Estela Flores Huerta

Colaboradores
Alma Delia Lezama Gutiérrez
Ana María Mercado Marín
Anali Santana Martínez
Doralicia Morales Grajales
Elianahí Frías Mendoza
Elsa Guadalupe Magaña López
Gabriel Vital Román
Gabriela López Solís
Gladys Ayde Castillo Torres
José Daniel Espinosa Salazar
José Luis García Pichardo
Lisetth Salas Sáenz
María del Carmen Méndez Villafaña
María Guadalupe Ríos Laguna
Miriam De la Fuente Sánchez
Nayeli Vargas Hernández
Thalia Arano Varela
Vanessa Herrera Ríos
Veronica Lara Lopez
Yessica Lizeth Monreal Cervantes

Nos corresponde transmitir el porvenir, por medio de la posteridad,
el don de la vida, en la vida misma,
en un perpetuo presente de actividad generadora en ejemplos fecundos,
que causa satisfacción seguir.

LAURA MÉNDEZ DE CUENCA

Dirección Editorial
Alejandro Portilla de Buen

Coordinación editorial
Irma Iliana Vargas Flores

Supervisión editorial
Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición
Juan Alejandro Correa Sandoval

Corrección de estilo
Francisco Iván Solís Ruiz
Leticia Jeannette Alvarez Ruiz

Diseño
Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Diagramación
Margarita Citlalli Ledesma Campillo

Producción editorial
Martín Aguilar Gallegos

Seguimiento de producción editorial
Moisés García González

Preprensa
Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

Iconografía
Irene León Coxtinica
José Francisco Ibarra Meza
Orsalia Iraís Hernández Güereca

Portada
Diseño: Imelda Guadalupe Quintana Martínez
Ilustración: ABC, (s. f.), Leopoldo Méndez (1909-1969), linografía, 62.8 × 66 cm, fotografía de Orsalia Iraís Hernández Güereca/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP, Colección Academia de Artes, México, inv. 133.129.

Primera edición, 2024
Edición revisada, 2026 (ciclo escolar 2026-2027)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2024,
Argentina 28, Centro,
06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-579-478-5

Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Agradecemos la colaboración desinteresada de las educadoras y los educadores participantes, quienes con dedicación compartieron algunas de sus ricas y vastas experiencias de vida personal y profesional que, a manera de ejercicio crítico y creativo, les ha permitido transitar hacia la transformación de su práctica docente en beneficio de las niñeces de México. La Secretaría de Educación Pública hace distinción de dicha colaboración y reconoce a cada docente como profesionales de la educación y la cultura.

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 2 fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública
Mario Martín Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica
Angélica Noemí Juárez Pérez

Dirección General de Materiales Educativos
Marx Arriaga Navarro

Autores
Aminta Cervantes Morales
Angélica Sánchez Sánchez
Carlos Alfonso Nava Sánchez
Christian Aarón Cruz Cruz
Dinorah Atlántida Ugalde Reza
Edgar Gabriel García Rodríguez
Enrique Bautista Rojas
Gladys Ayde Castillo Torres
Guadalupe Águila Moreno
Iliana Guadalupe Ramos Prado
José Juan Vargas González
Leslie Fernanda Aguilar Pérez
Liza Daniela Castro Ramírez
Luis Enrique Pereyra Zetina
María del Carmen Veleros Valverde
María del Rosario Pérez Méndez
María Luisa Luna Díaz
Maribel Estrella Daniel
Marx Arriaga Navarro
Mayra Ramírez López
Mónica García Hernández
Mónica Ivonne Martínez Maya
Oscar Sotomayor Flores
René Mauricio Sánchez Ramos
Richards Alberto Monroy Acosta
Ruth Magdalena Galicia Islas
Sady Arturo Loaiza Escalona
Sergio Alberto Padilla Rivera
Silvia Jaquelina Ramírez Romero
Tania Yolanda Fuentes López
Verónica Estela Flores Huerta

Colaboradores
Alma Delia Lezama Gutiérrez
Ana María Mercado Marín
Anali Santana Martínez
Doralicia Morales Grajales
Elianahí Frías Mendoza
Elsa Guadalupe Magaña López
Gabriel Vital Román
Gabriela López Solís
Gladys Ayde Castillo Torres
José Daniel Espinosa Salazar
José Luis García Pichardo
Lisetth Salas Sáenz
María del Carmen Méndez Villafaña
María Guadalupe Ríos Laguna
Miriam De la Fuente Sánchez
Nayeli Vargas Hernández
Thalia Arano Varela
Vanessa Herrera Ríos
Veronica Lara Lopez
Yessica Lizeth Monreal Cervantes

Nos corresponde transmitir el porvenir, por medio de la posteridad,
el don de la vida, en la vida misma,
en un perpetuo presente de actividad generadora en ejemplos fecundos,
que causa satisfacción seguir.

LAURA MÉNDEZ DE CUENCA

Dirección Editorial
Alejandro Portilla de Buen

Coordinación editorial
Irma Iliana Vargas Flores

Supervisión editorial
Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición
Juan Alejandro Correa Sandoval

Corrección de estilo
Francisco Iván Solís Ruiz
Leticia Jeannette Alvarez Ruiz

Diseño
Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Diagramación
Margarita Citlalli Ledesma Campillo

Producción editorial
Martín Aguilar Gallegos

Seguimiento de producción editorial
Moisés García González

Preprensa
Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

Iconografía
Irene León Coxtinica
José Francisco Ibarra Meza
Orsalia Iraís Hernández Güereca

Portada
Diseño: Imelda Guadalupe Quintana Martínez
Ilustración: ABC, (s. f.), Leopoldo Méndez (1909-1969), linografía, 62.8 × 66 cm, fotografía de Orsalia Iraís Hernández Güereca/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP, Colección Academia de Artes, México, inv. 133.129.

Primera edición, 2024
Edición revisada, 2026 (ciclo escolar 2026-2027)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2024,
Argentina 28, Centro,
06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-579-478-5

Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Agradecemos la colaboración desinteresada de las educadoras y los educadores participantes, quienes con dedicación compartieron algunas de sus ricas y vastas experiencias de vida personal y profesional que, a manera de ejercicio crítico y creativo, les ha permitido transitar hacia la transformación de su práctica docente en beneficio de las niñeces de México. La Secretaría de Educación Pública hace distinción de dicha colaboración y reconoce a cada docente como profesionales de la educación y la cultura.

Índice

Presentación 5
Horizonte pedagógico 12
La difícil tarea de la lectura de la realidad 12
El porvenir 13
Escena 1 13
Escena 2 14
Fin 16
Visión integral del desarrollo infantil: elementos fundamentales para la intervención y formación a niñas y niños en educación preescolar 17
Introducción 17
Miradas tradicionales: las teorías biológicas del desarrollo infantil 18
Miradas contemporáneas: la visión sociocultural y crítica del desarrollo infantil 20
I. El enfoque de derechos en la educación 20
II. Influencia de la cultura 21
III. Las creencias sobre crianza y desarrollo 22
IV. Los aprendizajes son una acción social 22
V. Aprendizaje dialógico 23
VI. Pedagogía de la ternura 24
La intervención cultural en los momentos clave del desarrollo infantil 26
Estrategias metodológicas 27
A manera de cierre 30
Con/textos magisteriales: comprender los significados docentes mediante la sistematización de sus experiencias 30
I. Naturaleza de la narrativa en la escuela 31
II. Narrativa autobiográfica 32
III. Narrativa como recurso de reflexión docente 33
IV. Autonomía y revalorización de la práctica docente 35
De la práctica a lo metodológico: aprender a sistematizar mis experiencias docentes 38
I. Recuperación y reconstrucción de la experiencia docente 40
II. Análisis e interpretación de las experiencias docentes 41
III. Socialización de los nuevos saberes 43
IV. Generación y puesta en marcha de propuestas de transformación 44
Conclusiones 44
Horizonte curricular 47
Programa analítico: del problema social de la realidad al problema pedagógico escolar 48
Tramas y urdimbres del programa analítico 48
Primer plano. Lectura de la realidad (análisis del territorio social y educativo de la escuela) 52
Segundo plano. Territorialización del acto educativo 56
Tercer plano. Codiseño de contenidos curriculares 58
Plano didáctico 61
Consideraciones finales: a manera de invitación 67
Apuntes sobre educación intercultural: sujetos, significados y horizontes de apropiación 69
Preámbulo 69
I. Cultura 70
II. Identidad 71
III. Territorio 72
IV. Sujeto(s) e interculturalidad 73
V. El camino hacia la interculturalidad 74
VI. Un posicionamiento sobre la interculturalidad 77
VII. Horizontes de apropiación en torno a la educación intercultural 77
Apertura-respeto 78
Recuperación-solidaridad 79
Transgresión-congruencia 79
Equilibrio-reciprocidad 80
Feminidades y masculinidades críticas para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias 80
Primeras palabras 80
Adentrándonos en el género 81
Feminidades: el eterno femenino 82
¿Cómo aprendemos estos comportamientos de lo femenino? 83
¿Qué hacer para erradicar los estereotipos de lo femenino y construir una feminidad libre en el aula? 84
Masculinidades (hegemónicas, alternativas o subordinadas y diversas) 84
Inclusión de las feminidades y masculinidades críticas para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias (micromachismos) 87
Infancias diversas e identidades trans 89
Recomendaciones, reflexiones y recursos para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias 90
Disfrutemos la lectura 94
El papel de la lectura en la educación preescolar 98
Capacidades de bebés, niñas y niños 100
La cultura de las infancias 101
Adultos disponibles para la escucha y la conversación dialógica 101
Multisensorialidad y multimodalidad 102
Literacidad temprana 103
Agente lector: papel de los mediadores 104
Hacia la construcción de ambientes de conversación y lectura desde la biblioteca de aula 105
A manera de cierre 109
Horizonte didáctico 113
Tula, o de la lectura 113
Día 1 113
Día 2 116
Sin miedo al teatro: el teatro como método fundamental del aprendizaje 119
Escenarios vivos. Un mundo sin acotaciones 123
Créditos bibliográficos 129
Créditos iconográficos 135

Presentación

Que el libro sea tu mejor amigo, tu consejero, tu guía.
Nunca sabremos bastante.
Quien añade ciencia, añade anarquía.

José Antonio Emmanuel (José Ruíz Rodríguez)

El pasado nunca se va. La memoria lo recupera y, con ello, traemos al presente pasajes remotos, como lo ocurrido durante la Revolución Mexicana a inicios del siglo XX, una lucha popular que buscaba abolir cualquier forma de autoritarismo, la cual originó rupturas con las oligarquías que mantenían sometidos por mucho tiempo a obreros, campesinos y trabajadores. Desde esos tiempos, era necesario mantener la esperanza ante la incertidumbre; ser ingeniosos y no ingenuos ante una sombra de la corrupción, históricamente causada por los intereses de mentes individualistas y egoístas.

Desde el inicio de ese momento histórico, el bienestar social ha transitado por umbrales alternativos, alumbrados por propuestas de una educación libertaria que proclama y defiende una iniciativa libertaria para todos, donde:

> la libertad individual se articula como oposición, sobre todo, a la dominación (o coerción) y a la jerarquización, que afecta, por descontado, a las relaciones económicas pero que se extiende a todas las prácticas sociales, lo que da a esta reivindicación un potente sentido transversal (García Moriyón, 1996).

Es decir, la libertad de cada individuo se vincula estrechamente con la libertad de las otras personas con las que comparte su territorio.

La colaboración y la solidaridad son quehaceres colectivos que requieren de un *nosotros* para pensar y conducirse hacia la libertad. Las experiencias legitiman saberes y, puesto que se deben buscar nuevos horizontes, es necesario hacer un balance para no ser tan permisivos ni tan obstinados al decretar una verdad única.

Históricamente, existen experiencias de educación libertaria como en el orfanato de Cempuis, en Francia; en la Escuela Yasnaia Poliana, fundada por León Tolstoi en la Rusia zarista; en la Escuela Moderna, con Francisco Ferrer Guardia en Cataluña, España, así como en la Escuela Perseverancia, de Tiburcio Mena, en México, quien implementó métodos activos y racionalistas.

Con la brújula apuntando hacia nuestro país, y bajo la representación de pedagogos libertarios, desde España se establecieron redes con Ferrer Guardia a principios del siglo XX. En Cuba, Francisco Moncaleano tenía como objetivo traer desde La Habana a la Ciudad de México el resplandor del movimiento libertario. Diversas personalidades que apostaban por la educación racionalista buscaban integrarse a las luchas ácratas mundiales, como parte de un paradigma pedagógico logrado en México. Educadores con convicción libertaria que, al paso de la lucha armada, se alzaban contra el poder hegemónico y declaraban su cercanía a los movimientos campesinos, obreros y militantes.

Los movimientos sociales durante y después de la Revolución Mexicana en la primera mitad del siglo XX, promovieron la creación de estos espacios educativos surgidos, en parte, para la organización de trabajadores en distintos ámbitos y con diferentes actores, como la Confederación de Tipógrafos de México, la Casa del Obrero Mundial, la Unión de Canteros, la Confederación Cívica, la Alianza Mutualista de Empleados del Ferrocarril,

la Sociedad de Trabajadores Marítimos y la Liga de Profesores. Cada uno de estos colectivos colocó los soportes y las bases de trabajo organizado para generar espacios donde la solidaridad humana y la justicia social fueran garantes de la dignidad y la igualdad, y para dejar fuera los despotismos y la explotación producida por el autoritarismo patronal.

Un parteaguas en el devenir histórico de la educación en nuestro país es el caso del suburbio de Chuminópolis, en Mérida, Yucatán, donde se depositó la utopía revolucionaria de la educación racionalista. El álgido transitar migrante y la expresión manifiesta de la lucha agraria y obrera hicieron de Mérida el lugar idóneo para que desde allí irradiaran e hicieran eco los principios racionalistas con una tradición de diálogo, cooperación y trabajo.

José de la Luz Mena (1883-1946) estuvo a la cabeza, pues al formarse en la Escuela Perseverancia, introyectó estos valores que orientaron su vida como educador egresado de la Escuela Normal. Partidario de los gobiernos del general Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto, quienes coincidían en ideales educativos, junto con la Unión de Profesores de Yucatán, gestó el proyecto de la Escuela Racionalista inaugurado el 1 de septiembre de 1917, el cual promovía la educación mixta y la igualdad entre las alumnas y los alumnos, mientras se enaltecía la idea de que la libertad creativa y emancipadora no se limita al aula. Se fundamentaba, además, en la ciencia para concretar el pensamiento analítico y el desarrollo del razonamiento a partir de cinco ambientes o medios de aprendizaje:

1. La granja. Comprendía todo lo relacionado con la agricultura, principalmente floricultura, arboricultura, avicultura y establo.
2. Los talleres. Abarcaban:

    a. Artes plásticas (alfarería, cerámica, moldeado y modelado)
    b. Artes gráficas (pintura decorativa, dibujo natural y aplicado, pirograbado, litografía, fotografía, fotograbado, imprenta y rayado)
    c. Artes mecánicas (encuadernación, talabartería, zapatería, carpintería, hojalatería, herrería y plomería)
    d. Artes domésticas (lavado, planchado, cocina, repostería, elaboración de pan de maíz y de harina; tejidos, bordados, modas, sastrería y peinado)
    e. Bellas artes (pintura, canto, música y teatro)

3. La fábrica. Tanto las alumnas como los alumnos podían elaborar juguetes, cestos, hamacas, productos de henequén y guano, aceites, jabones, bujías, perfumería y tejidos.
4. El laboratorio de química. Se dedicaba a la investigación y el análisis de los cuerpos, al perfeccionamiento de las industrias y a la creación de otras nuevas con su gabinete de física y los departamentos de electricidad, telegrafía, plateado y dorado.
5. La vida. Procuraba a los alumnos el contacto permanente con la realidad de su entorno mediante juegos deportivos, conferencias, representaciones, intercambio de experiencias e ideas con otras escuelas, organizaciones, profesionales, obreros, artesanos, etcétera (Mena, 1917, en León, 2016).

Como parte de la consolidación de la organización magisterial y educativa en ese estado del sureste, luego del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán en el Teatro Peón Conteras, del 11 al 16 de septiembre de 1915, se celebró el Primer Congreso Feminista de Yucatán, el 16 de enero de 1916, en la misma sede. En éste se replanteó el sistema educativo tradicional, el cual consideraba que las mujeres, desde su "tierna infancia", estaban inclinadas y subyugadas a las tareas del hogar y al cuidado de la familia.

La propuesta de la Escuela Racionalista en México estableció un fundamento científico a

partir de las diversas disciplinas, y sobresalieron las que permitían la experimentación junto a la naturaleza para consolidar los saberes elementales de la vida: cultivar, instrumentar un oficio, crear por medio del arte para orientar la vida de las niñas y los niños, sin dejar de lado aquello que los recreaba con el juego y el ocio, y posibilitar el estudio, la observación y la contemplación. Se sentaban las bases del trabajo no para subyugar o doblegarse, sino para solidarizar y colectivizar los resultados de esta labor. Todos estos principios representan la consolidación de una pedagogía libertaria, fundamental para la educadora y el educador que suscribe la autonomía. Esta pedagogía procuraba la libertad y la solidaridad en la enseñanza para que lo aprendido fuera parte de la vida misma, aspiraba a una vida justa e igualitaria que construyera el carácter moral de la niña y el niño.

Los elementos fundamentales estaban y están en solidarizarse con las familias; en consolidar, junto a la escuela, ese apoyo mutuo; en la colaboración social entre escuela y comunidad; en aprender con la propia experiencia y, sobre todo, en comprender que este trayecto educativo se centra en un proceso de socialización, mientras comparte con la niña o el niño la cultura de la sociedad a la que pertenece y empieza por darles voz en su propia lengua. En este espacio de la escuela racionalista, se aprendió que no debe existir adoctrinamiento, sino el libre pensamiento porque éste ayuda a crear condiciones para arraigar prácticas solidarias, colaborativas y autogestivas.

Crear un espacio de prácticas colaborativas y solidarias es generar una impronta en todo el país, la cual es corresponsabilidad de todos dentro y fuera de la escuela. Ante ello, maestra y maestro, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) destaca la pertinencia de los planteamientos de esta pedagogía libertaria y racionalista como herencia social y política que constituyen la base del humanismo mexicano, se subraya así su capacidad para la autogestión, la autodisciplina, el trabajo colectivo, el apoyo, la ayuda, el amor y la protección (Emmanuel, 2018), con el afán de acercarse a los procesos de libertad y emancipación, para conseguir la derrota de cualquier intento de autoritarismo. El proceso de enseñanza se abre y se dinamiza para que cada educador asuma la responsabilidad de convertirse en un provocador, un agente de transformación cultural, en aras de impulsar a las niñas y a los niños a marchar hacia la libertad.

Para ello, las y los docentes asumen el reto de reivindicar el carácter político y crítico del proceso educativo, a fin de lograr la formación de seres humanos dispuestos a luchar y vivir en libertad, donde sus estudiantes ejerzan su derecho a una vida digna,

> [...] así como a vivir con bienestar y buen trato [considerando] libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad (SEP, 2023a, p. 85).

De la misma manera,

> Valoren sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida (*Ibid.*, p. 86).

Del mismo modo, se pretende que:

> Desarrollen el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes [...] reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria (*Ibid.*, p. 87).

Para tales efectos, se debe renunciar a cualquier práctica escolar que se justifique y cimiente en el ejercicio del autoritarismo que, al mismo tiempo, nos oprime y nos convierte en opresores cubiertos con la investidura adultocéntrica y conservadora. La libertad sólo puede desarrollarse mediante la propia libertad.

Promover el desarrollo integral y pleno de las niñas y los niños, en el cobijo de una sociedad solidaria, es un desarrollo que se da a partir del trabajo colectivo que dignifique y resignifique los espacios de aprendizaje por medio del encuentro con la diversidad y en la autorrealización. Las prácticas docentes basadas en procesos reflexivos profundos y críticos, permiten alejarnos de la idea de que la educación impone formas de pensar la vida. Dichas prácticas buscan abolir las relaciones pedagógicas caracterizadas por su verticalidad, para transformarnos en docentes sensibles a nuestra realidad, territorio y a su gente y que, por amor a su labor, alienten y acompañen a sus estudiantes a descubrir nuevos horizontes y posibilidades de ser y estar en el mundo.

Por todo ello, estimadas y estimados docentes, *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* tiene como propósito establecer las bases filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que contribuyan al proceso de reflexión, análisis y transformación de su práctica de enseñanza a partir del ejercicio del pensamiento crítico, creativo y trasgresor que posibilite una introspección profunda que ponga en marcha acciones educativas acordes con la pedagogía humanista mexicana. Para tal fin, los contenidos del libro fueron dispuestos en tres horizontes:

En el primero, se aborda el "Horizonte pedagógico", cuyo propósito es ofrecer recursos para explorar nuevas posibilidades formativas en las niñas y los niños de educación preescolar, a partir de tres textos. El primero de ellos, "La difícil lectura de la realidad", presenta un ejercicio para fomentar el pensamiento crítico como base para la lectura de la realidad, entendida como la problematización de las condiciones sociales, culturales y educativas, con el propósito de contemplarla, cuestionarla, reflexionarla y construir comunidad para transformarla. El segundo texto, "Visión integral del desarrollo infantil: elementos fundamentales para la intervención y formación a niñas y niños en educación preescolar", plantea, desde una visión amplia y profunda, una nueva manera de concebir la trayectoria formativa de las niñas y los niños de educación preescolar, desde la perspectiva sociocultural y crítica del desarrollo infantil. También, considera a los infantes como sujetos de derecho y concibe los aprendizajes como acciones sociales, proponiendo al final estrategias metodológicas concordantes con la NEM, las cuales contribuyen a dicho desarrollo integral. El segmento pedagógico cierra con un análisis interpretativo de la práctica docente de educadoras y educadores en servicio, que revelan su mirada desde y en el territorio escolar y la forma como han introyectado e incorporado los fundamentos de la NEM a su ejercicio profesional cotidiano.

El "Horizonte curricular" expone componentes fundamentales que permitirán al docente ejercer su práctica con base en procesos dialógicos entre la realidad territorial, el reconocimiento de los saberes ancestrales y las experiencias y necesidades de las alumnas y los alumnos. Inicia con el programa analítico, concebido como una herramienta de trabajo que se elabora, analiza y evalúa durante el ciclo escolar y que se construye a partir de tres grandes pilares: 1) la lectura de la realidad, 2) la territorialización y 3) el codiseño. Este último permite la incorporación de contenidos que no se consideran en el programa sintético. Además, incluye un plan didáctico que refiere la secuenciación y gradualidad de las acciones formativas.

Este mismo horizonte aborda textos relacionados con los Ejes articuladores: Interculturalidad crítica, Igualdad de género y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. En "Apuntes sobre interculturalidad: sujetos, significados y horizontes" se problematizan las formas como se vivencia la interculturalidad en la escuela y su manera de incidir en la praxis de las y los docentes y, en consecuencia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos apuntes parten de la exposición de los conceptos *cultura, identidad* y *territorio*. Por su parte, el texto "Feminidades y masculinidades críticas para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias" preten-

de aproximar a las educadoras y los educadores al conocimiento de las masculinidades, la inclusión de las feminidades y las masculinidades críticas, los micromachismos y las infancias diversas e identidades trans, con el propósito de concientizar sobre una práctica docente sin estereotipos de género ni violencia.

El horizonte curricular cierra con un texto relacionado con el papel de la lectura a nivel preescolar, donde se considera la práctica pedagógica como una acción que potencia el desarrollo lingüístico, emocional y cognitivo de las niñas y los niños en dicho nivel, a partir de la interacción y el diálogo con diversos agentes educativos.

Por último, en el "Horizonte didáctico" se presenta un método para el fomento a la lectura a partir del caso de la maestra Tula. El capítulo "Sin miedo al teatro: el teatro como método fundamental del aprendizaje" revela los alcances pedagógicos y didácticos de esta manifestación artística al considerar la posibilidad de desplazamiento al salón de clases para cubrir las necesidades cognitivas y emocionales de las niñas y los niños, porque promueve la colaboración creativa, la realización individual y la integración social, fundamentales para el desarrollo cognitivo de los estudiantes preescolares.

Querida y querido docente: esperamos que este material se convierta en fuente de inspiración y vitalidad para continuar caminando hacia el horizonte emancipador, con la esperanza de, algún día, alcanzar aquella utopía, alentar los inéditos viables, lograr la libertad, transformar el mundo por medio de la dignidad y la autonomía de nuestros estudiantes.

Investiga por ti mismo,
aclara los misterios que te rodean.
Instrúyete, edúcate.
Esta es la única herencia que debes dejar en la Vida.

José Antonio Emmanuel (José Ruíz Rodríguez)

Acuerdos de convivencia
Evito correr en el salón
Me formo de manera ordenada
Hablo con un tono de voz adecuado
Pongo atención a los demas
Ordeno los materiales
Mantengo limpio mi lugar
Como en silencio
Levanto la mano para participar
Todos somos amigos
Levanto la silla para guardarla
Espero sentado a mi mamá
Trabajo en equipo
feria matematica
Organizar y asignar
responsabilidades
Invitar a nuestra feria
Hacer cartel o invitación
necesitamos ?
JN
JACARANDÁ

JN

Horizonte pedagógico

Sobre la base del paradigma pedagógico de la NEM, la trayectoria formativa de bebés, niñas, niños y adolescentes posibilita su desarrollo integral con relación a conocimientos, actitudes, valores, saberes y capacidades humanas. Además, propone la íntima y dinámica relación entre el trabajo pedagógico y el territorio de las comunidades. Dicha relación coadyuva a la problematización del hecho educativo, al tiempo que considera las realidades sociales, culturales, políticas y económicas y toma a la comunidad como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, la pedagogía propuesta desde la NEM parte del pensamiento crítico y de postulados humanistas fundamentales: el respeto, el aprecio y la hospitalidad hacia el otro; la defensa solidaria de los derechos humanos, y el reconocimiento congruente de la dignidad inherente de cada persona.

De esta manera, la NEM cultiva una educación abierta a las diversidades lingüísticas, culturales, étnicas, políticas, sociales, sexuales, de género, de clase y de capacidades mediante un enfoque intercultural, hospitalario, democrático y decolonial. Pretende no perpetuar modelos de pensamiento hegemónicos, eurocentristas, coloniales, epistemicidas e individualistas, sino visualizar el desarrollo integral de bebés, niñas, niños y adolescentes mediante acciones formativas cuya dimensión comunitaria impacte favorablemente en los territorios a partir de una postura dialógica.

De este modo, la escuela se presenta como el epicentro de la apropiación y la revitalización de la cultura y la comunidad, como el cruce de epistemes y como el lugar donde todos tienen la oportunidad de vivenciar procesos de interpelación de la realidad en diferentes niveles, desde una lectura crítica de las experiencias cotidianas por medio del reconocimiento y el diálogo de saberes y vivires. La escuela deja de ser un sitio de memorización de aprendizajes para convertirse en un espacio que fomenta la transformación social en una urdimbre que permite tejer nuevas realidades.

En suma, podemos concebir al horizonte pedagógico de la NEM como las acciones de reflexión, exploración y construcción de las diversas posibilidades formativas de bebés, niñas y niños mediante su reconocimiento como seres históricos, comunitarios que establecen y participan en espacios de creación, recreación y libertad democrática. Esto posibilita el cuestionamiento de la realidad y la construcción de nuevas formas de concebir el mundo para su transformación en beneficio de su comunidad y de sí mismos.

La difícil tarea de la lectura de la realidad

Siempre ha sido difícil la lectura de la realidad. Sin embargo, en siglos anteriores era más sencillo distinguir el sistema de represión que caía sobre los estratos sociales desfavorecidos. Los campesinos reconocían con facilidad a sus caciques. Los obreros conocían a sus patrones y las riquezas que generaban. El mismo ciudadano era consciente de las políticas públicas que sólo beneficiaban a unos cuantos. Hoy, el trabajo es más complejo, pues los medios de comunicación distraen a las personas con hechos o cosas superfluas. Además, con la pandemia, las prácticas de manipulación se incrementaron y el resultado fue caótico.

Como consecuencia de estos escenarios, las personas no identifican por qué trabajan, a quién benefician con su trabajo, dónde terminan sus esfuerzos o por qué no han logrado una movilidad social. Las empresas trasnacionales, los medios de comunicación, la política, las pérdidas de derechos, el racismo, el clasismo, el patriarcado, junto con lo que se ha llamado *bullshit jobs*, o trabajos sin sentido (Graeber, 2020), provocan que la lectura

de la realidad esté cargada de dolor y enajenación, sumergida en un humo denso que casi lo ciega todo.

Por ello, es necesario generar pequeños ejercicios que fomenten el pensamiento crítico, necesario para la lectura de la realidad. A continuación, compartimos uno de ellos, el cual ha sido aplicado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) en múltiples asambleas por todo el país. El ejercicio inicia con la siguiente lectura en voz alta por parte de una persona guía que conducirá la discusión.

La lectura no tiene como finalidad estereotipar algún nivel educativo y menos aún la complejidad del preescolar. Lo que se busca es la toma de conciencia que permita la reflexión y la difícil tarea de la lectura de la realidad. Por ello, no busque encontrar semejanzas con lo que usted está viviendo en sus comunidades de aula. En cambio, el ejercicio puede ser útil para incrementar su capacidad humana volitiva; para tomar decisiones y tener empatía con el diverso.

El porvenir

Escena 1

(Si esa grieta en la pared crece más, tal vez por ahí pueda escaparme. Esas hormigas están haciendo un gran trabajo... ¿Cuándo entenderá esa maestra que, aunque se pare de cabeza, a nadie le interesa estar aquí...? ¡Ay, no! Viene para acá. Esto de trabajar por proyectos la volvió loca. ¡Ahora todo es comunidad, aunque aquí nadie sabe qué es lo que le pasa a los demás! ¿Cómo hacer comunidad con esta tribu de salvajes?).

—Recuerden: ¡En este proyecto de aprendizaje servicio reconoceremos la importancia de la familia y, con ello, fortaleceremos el sentido de pertenencia y autonomía! No es por presionarlos, pero en una semana vendrá el supervisor y debemos ser todo un ejemplo de trabajo en esta escuela. ¿Ana, entendiste la dinámica?

—Sí, maestra.

—¡Ánimo, Ana! Tienes una gran comunidad de aula y sé que lo harán muy bien. Ya saben, lo primero que haremos es reflexionar en sus comunidades sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Qué los hace parte de una familia?
2. ¿Por qué es tan importante la convivencia familiar?
3. ¿Cómo contribuye la familia al desarrollo de la autonomía?

(¡Qué locura, no tiene ni idea de lo que pasa en su salón! ¿Cuál comunidad?, ¿cuáles familias? Antonio vive con su abuela desde hace un año porque su mamá se fue a Estados Unidos y a su padre nunca lo conoció. Lourdes es un caso parecido, pero ella vive con una tía que la maltrata mientras se cuida de su tío que la acosa... ¿todos los hombres son unos puercos? Bueno, no todos; Mario es diferente: él sí me ama. Si no estuviera casado, todo sería perfecto, pero yo sé que a la que ama es a mí. Sigue en su casa sólo por sus hijos... Si tan sólo esas hormigas trabajaran más rápido y el hueco del muro fuera lo suficientemente grande para escaparme...).

—Ahora necesito que redacten en una hoja la historia de su familia. Aquello que les traiga un buen recuerdo, que les diga por qué es bueno estar unidos, juntos.

(Por ejemplo, la persona que más quiero en la vida es mi mamá. Ella me enseñó muchas cosas y cuando tengo un problema o necesito que alguien me escuche, corro con mi madre. Aunque la maestra se suba al escritorio y grite, no cambiará las cosas... aquí estamos solos... Mi madre está más preocupada porque mi padre ya no la engañe con sus amiguitas del trabajo y que no le pegue cuando llega borracho los fines de semana. ¿Qué le puedo contar a mi mamá que me pueda ayudar?, ¿qué me podría decir de Mario y de cómo cuando me besa me siento especial? No, nadie me entendería... Pero estas hormigas holgazanas nunca terminarán si van de granito en granito...).

—¡Ana, por favor, deja de picar la pared! De por sí esta escuela se está cayendo y tú maltratándola más...

—¡Buenos días, director!

—Buenos días, niños. Pueden sentarse. ¿Están contentos con los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana? Tienen que echarle muchas ganas, la próxima semana viene el supervisor y le vamos a mostrar los avances en la conformación de comunidades. *Miss* Lupita, le pido que lleve en orden los formularios que le enviamos para registrar las evidencias de todos los estudiantes.

—Pero son 40 y también tengo turno por las tardes...

—*Miss*, no se preocupe, yo sé que encontrará tiempo. Además, sé que sus estudiantes son muy trabajadores y no les costará ningún problema estar al día..., ¿verdad, niños?, ¿verdad que los proyectos van bien?

—Sí, director.

—Más fuerte, niños, parece que no comieron hoy.

(Pues sí, no comí hoy y tampoco ayer. No recuerdo la última vez que desayuné antes de venir a la escuela. Mi papá tiene problemas en el trabajo y nunca hay dinero, pero creo que no es por culpa del trabajo, sino porque tiene otra familia. Si no, ¿por qué ya casi no está en casa...? ¡En fin, a mí qué me importa! Lo bueno es que veré a Mario al salir de la escuela y podremos ir a tomarnos un helado. Ojalá que no se ponga necio con lo del hotel otra vez... ¡Todos los hombres son iguales...! No, Mario es diferente. Mario es como yo: estamos atrapados en lugares donde no queremos estar y yo lo voy a ayudar a que seamos libres... ¡Vamos, hormigas, apresúrense! ¿No me estaré equivocando? ¿Y si termino como mi mamá? Ella salió embarazada de Luis a mi edad, pero mi papá nunca la amó. No como me aman a mí... ¡Cuánto extraño a mi abuelita! Ella sí me escuchaba, sí tenía tiempo para mí. Creo que mi papá se comportaba más cuando estaba ella. Le dolió mucho verla enferma, ver que casi no podía respirar y que no le daban algo para aliviarla en el hospital. ¡Fue una gran mujer, yo voy a ser como ella!... Pero, antes, debo irme de aquí).

—Ahora, necesito que cada uno copie la tabla de la página 265 en su libreta y que la completen con los integrantes que tienen en su casa. Como ven, en una columna van a poner el nombre y en otro las tareas que realiza.

—*Miss*, ¿de todos?

—Sí, de todos, Luis.

(Pobre Luis, necesita tanto que lo tomen en cuenta. Pero, ¿a quién se le ocurrió poner en el mismo equipo a Luis con Diego? Todos sabemos que Diego es un abusivo. No va a parar hasta que haya una tragedia. El otro día, Luis estaba medio ido y todos decían que se quería morir. No sé por qué gozan viéndolo sufrir... ¿Qué sentirán los hombres por ver sufrir a los demás? Mi papá le dice a mi hermano mayor, quien, por cierto, también se llama Luis, que debe ser valiente, que en este mundo todos son sus enemigos. Al parecer, los exitosos son aquellos que vencen sobre los débiles. Cuando llora mi madre, se me rompe el corazón. Aunque no se preocupa mucho por mí, no debería de sufrir tanto. Me da asco ver que después de los golpes, ella le pide perdón por haberlo hecho enojar y le hace de desayunar. Mejor él desayuna que nosotros...).

—Lo que sigue es que, en sus comunidades de aula, intercambien los cuadros y dialoguen sobre los tipos de familia que tienen. ¡Venga, Luis, rápido, pásale tu cuadro a Diego!

(¡Ahí va todo otra vez...! Ojalá pronto venga Mario por mí, me lleve por un helado, me cuente sus cosas del trabajo; ojalá que pronto estas hormigas terminen el agujero y me pueda escapar de aquí... ¡Sonó la campana! ¡Corramos, Mario me espera!).

Escena 2

(Aquí vamos otra vez... puedo ser una gran maestra. Odio que todos crean que estoy aquí porque sigo los pasos de mi madre y que ella a mi edad ya había organizado a todos los del pueblo para instalar la escuela. Según ellos, fue casi una heroína cuando se enfrentó al municipio porque no quería donar el espacio... ¡No, por favor, ahí viene el director! Me meteré antes al salón para que no me vea. Espero que se entretenga con Joaquín, es su maestro preferido).

—¡Buenos días...! ¡Buenos días...! ¡Buenos días...!

(¿Por qué siempre es tan difícil empezar las clases? No quiero gritar, pero nadie hace caso. Bueno, sólo Luis me hace caso, pero no sé qué tiene. Antes me miraba distinto. Hoy parece que tiene miedo. Tendré que gritar, si no, nunca me harán caso).

—¡Buenos días! Sigamos con nuestro proyecto. Recuerden: ¡en este proyecto de aprendizaje servicio, reconoceremos la importancia de la familia y, con ello, fortaleceremos el sentido de pertenencia y autonomía! No es por presionarlos, pero en una semana vendrá el supervisor y debemos ser todo un ejemplo de trabajo en esta escuela. Ana, ¿entendiste la dinámica?

(Esta niña siempre picando el hoyo en la pared. Con esa mirada perdida, contando hormigas... Las generaciones de hoy no han sufrido como nosotros. Todo se les ha dado fácil. No tuvieron que aguantar tantas necesidades. En mi casa, éramos 10, mi papá se fue de la casa cuando era niña y nunca más volvimos a saber de él. Mi madre nos crio con su salario de maestra rural y, aun así, se las arreglaba para ayudar a más niños. Por ejemplo, a la casa, llegaron mis primos de Guerrero y los de Michoacán, todos con hambre y con ganas de estudiar. Pero ahora, ¿de qué sufren si todo lo tienen? Tienen casas, sus padres les dan hasta celulares y, aun así, no quieren estudiar... En fin, a pesar de todo, los tengo que convencer... ¿Por qué nadie de la familia cree que soy maestra? Aseguran que heredé el puesto de mi madre o que mi madre me acomodó y eso no fue así. ¡Estudié mucho, me esforcé para lograr este puesto y se los voy a demostrar!).

—Ahora necesito que redacten, en una hoja, la historia de su familia. Aquello que les traiga un buen recuerdo, que les diga por qué es bueno estar unidos, juntos. Por ejemplo, la persona que más quiero en la vida es mi mamá. Ella me enseñó muchas cosas y cuando tengo un problema o necesito que alguien me escuche, corro con mi madre.

(Ahora sí los cautivé. Utilicé la técnica que aprendí en el último curso que me pagué con aquel docente colombiano tan famoso. ¡Fueron los tres mil pesos mejor invertidos! Él aseguraba que debo mostrarme firme y expresar las cosas de manera vivencial... ojalá mi madre me escuchara. Cada que le pregunto algo de la escuela, me regaña y dice que así no van las cosas, que deberíamos defender la escuela como en sus años, que las casas de los estudiantes y que el normalismo rural... Creo que ya confunde todo porque cuenta no sé qué tantas cosas: que la FECSM y los estudiantes apoyaron en la instalación de esta escuela. Al parecer, en aquella época, la sociedad apoyaba mucho a la educación. Hoy, los padres quisieran pegarnos cuando sus hijos salen mal de algún examen).

—¡Buenos días, director!

(Llegó el que faltaba. ¡El que tanto me odia! Tal vez debí haber aceptado la salida a esa fiesta, así, las cosas serían diferentes. Pero me cae tan gordo... se siente muy importante porque usa traje. Si supieran que él jugaba con mis hermanos juntando gusarapos en los charcos de los baldíos en la vecindad... Siento su mirada cuando me ve la espalda, cree que no me doy cuenta, pero es un degenerado. ¡Todos los hombres son iguales! Está casado y le gusta andar coqueteando con cuanta maestra y alumna se deja. Por suerte, ya se ve viejo y las alumnas ni lo pelan, pero a las nuevas maestras no les queda de otra... ¡Todos son iguales! Menos Enrique... No, también Enrique fue igual que todos: me dijo que nos íbamos a casar, que esperáramos a tener una casa y, cuando le dieron el crédito, terminó conmigo para irse con aquella babosa de la Normal ¡Todos son iguales! Y el director también es un...).

—*Miss*, no se preocupe, yo sé que encontrará tiempo. Además, sé que sus estudiantes son muy trabajadores y no les costará ningún problema estar al día... ¿verdad niños?, ¿verdad que los proyectos van bien?

—Sí, director.

(Odio que me diga miss. *¡¿No se supone que la Nueva Escuela Mexicana rompe con los estereotipos?! Si yo fuera la directora, me las pagaría todas; ¡me las pagarían todos...!).*

—Lo que sigue es que, en sus comunidades de aula, intercambien los cuadros y dialoguen sobre los tipos de familia que tienen. ¡Venga, Luis, rápido; pásale tu cuadro a Diego!

(¡Ojalá que Diego le enseñe a Luis a amar a Dios en tierra de indios! Con ese tonito de "¡Sí, miss*!", "¡No,* miss*!", no llegará lejos. Necesita ser todo un hombre, necesita demostrar quién lleva las riendas de su hogar y de la vida...).*

—Niños, nos vemos mañana. No olviden hablar con sus tutores sobre el cuadro que deben llenar...

Ana, ¿por qué tanta prisa?, ¡como si fueras a recibir una herencia!

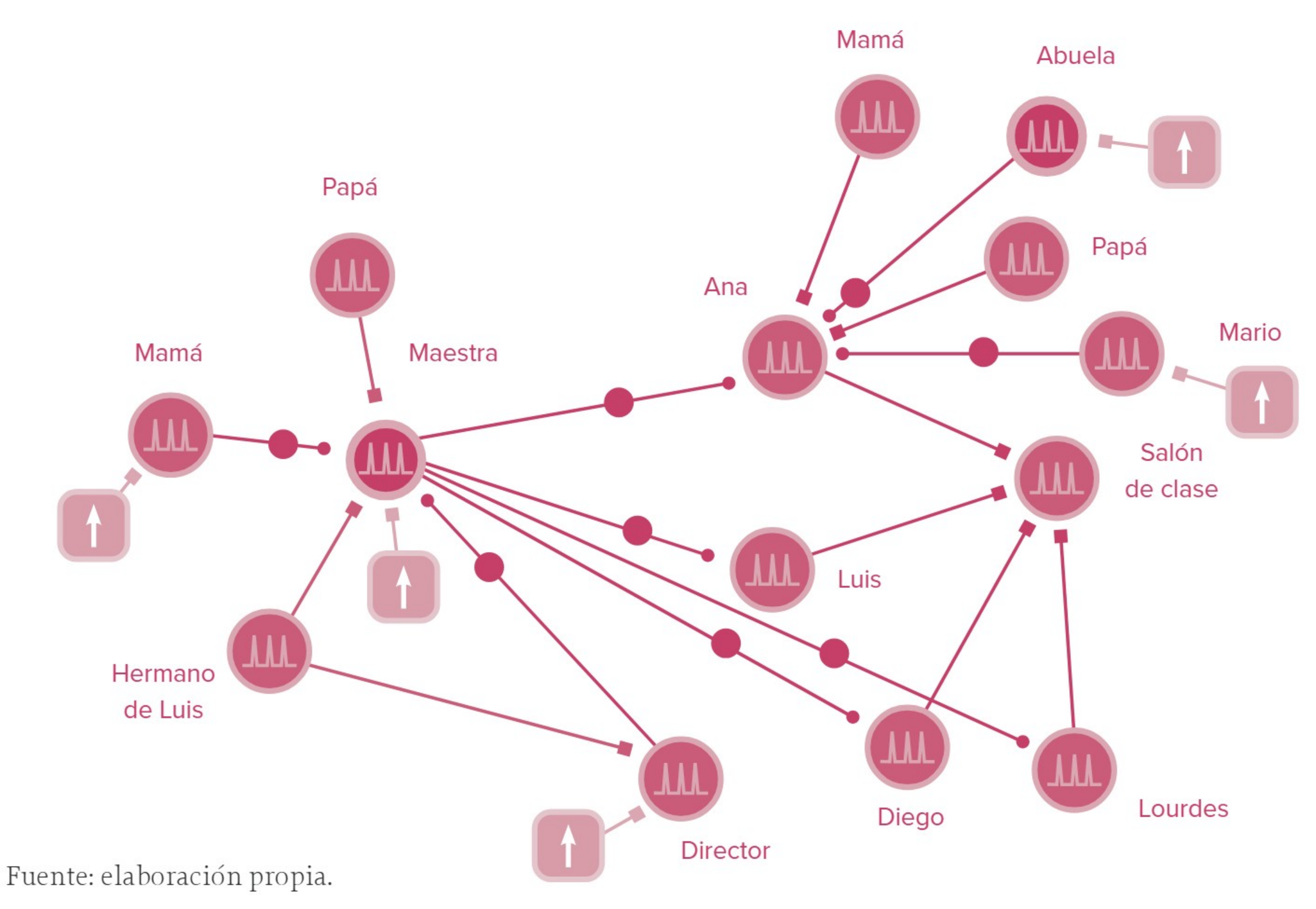
Fin

Al concluir la lectura, la persona guía invitará a los participantes a responder, de manera individual, las preguntas sugeridas. Después, se solicitará que, en parejas, compartan sus respuestas y discutan el alcance en sus reflexiones:

- ¿Por qué la realidad se escapa a los personajes?
- ¿Cómo construir comunidad si no se reconocen las condiciones de los diferentes?
- Leer la realidad, ¿para qué?, ¿para contemplar, cuestionar o transformar?
- ¿Dónde está la realidad?

Consideren que quien guía la discusión puede modificar las preguntas o incluir otras según las respuestas de los participantes. Lo que se espera de la reflexión es que las personas distingan lo complejo de la lectura de la realidad y cómo, en la historia, fue fácil apreciar las motivaciones de los personajes porque era posible leer lo que pensaba cada uno de ellos. Sin embargo, en la vida cotidiana, las personas no muestran su verdadero rostro, y en ocasiones mienten de manera sistemática según el rol social que desempeñen. Por esta razón, los participantes no pueden confiar en los discursos cotidianos de otros para realizar la lectura de sus realidades, pues aquellas narrativas se estructuran con base en los prejuicios de los individuos y no reflejan la realidad de sus actos.

Cuando los participantes entiendan este juego de máscaras, será importante observar cómo se genera un entramado alrededor de los personajes y la manera como se ejercen ciertas acciones sobre ellos para la toma de decisiones. Para ello, pueden utilizar diagramas como el que se presenta a continuación, donde se observan estos juegos de relaciones. Por último, quien guía debe sugerir la existencia de algunos indicios que refieran las



Fuente: elaboración propia.

verdaderas motivaciones de las personas. Con la dinámica de preguntas y respuestas, los participantes podrán interpretar que los discursos de los individuos están mediados por sus miedos, por los prejuicios que caen sobre ellos, por su rol social, entre otros factores.

Los hábitos que todos tenemos reflejan nuestras verdaderas motivaciones. Aunque alguien se esfuerce en desarrollar hábitos extraordinarios, sus condiciones (económicas, culturales, sexuales, lingüísticas, entre otras) generan ciertos prejuicios sociales que lo conducen a adoptar otros, como el tipo de productos que consume, sus aficiones, en qué actividades ocupa su tiempo libre, por mencionar algunos. Es decir, las acciones dan cuenta de este entramado de relaciones sociales y máscaras. Para ayudarse en esta reflexión, se puede completar el siguiente cuadro donde se sistematizan las evidencias con las cuales los participantes pueden realizar una lectura más certera de la realidad.

Personajes	Características	Rol social	Prejuicios que caen sobre él o ella	Obstáculos	Acciones que realiza

Fuente: elaboración propia.

Visión integral del desarrollo infantil: elementos fundamentales para la intervención y formación a niñas y niños en educación preescolar

Introducción

El desarrollo infantil constituye un proceso complejo. Por ello, para iniciar su abordaje partimos de la identificación de dos caleidoscopios teóricos principales que sirven como base para sostenerlo: el biológico, que enfatiza el desarrollo y crecimiento humano como un proceso evolutivo que revela patrones universales y etapas que hay que atravesar para constituirse como personas adultas maduras, y el sociocultural, el cual explica la influencia del ambiente, el contexto, el territorio y la cultura en el desarrollo de las infancias. Ambas perspectivas son complementarias y constituyen una visión integral y compleja. En este sentido, es importante precisar el punto de partida y el concepto de desarrollo que tenemos de las niñas y los niños.

Los principios y valores de la NEM asumen como un paradigma educativo emergente la búsqueda de la transformación permanente de la realidad desde el ámbito territorial, contextual y comunitario. En este sentido, busca profundizar en la perspectiva sociocultural y convoca a tomar una postura ideológica, política, educativa y

metodológica ante los procesos de desarrollo infantil. Esto implica decidir si las intervenciones pedagógicas deben orientarse a reproducir la cultura actual, o bien promover alternativas, desde una actitud crítica, que conduzcan a la transformación de las realidades y, en consecuencia, del proceso educativo de niñas y niños para romper algunos mitos que se atribuyen a este nivel.

Mito	Características
De la niñez feliz	Se asume que todas las niñas y todos los niños son iguales, homogenizándolos social y culturalmente.
Del método perfecto	El trabajo pedagógico se realiza de acuerdo con una receta, sin preocuparse por la fundamentación de dicho trabajo ni las particularidades del grupo.
Del hábito y las rutinas	El trabajo pedagógico se genera a partir de rutinas específicas, con reglas fijas y automatizadas que resultan en una jornada predecible. Esto despierta la siguiente inquietud: ¿estamos formando infancias autómatas o autónomas?
Del autocontrol	El trabajo pedagógico se reduce a fórmulas mágicas (canciones, bailes o reprimendas) para que el grupo mantenga la calma antes de llegar a situaciones más complejas.
Acerca de la maestra jardinera	La sobreactuación de la o el docente quien, a partir del rol de una segunda madre que trabaja con las infancias más pequeñas, representa y se reduce, en la praxis, solamente a la contención afectiva y el sentido lúdico de su trabajo.

Fuente: elaboración propia con base en Harf *et al.* (2002, pp. 25-41).

De este modo, haremos un breve recorrido por el enfoque biológico, desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, en la que niñas y niños construyen activamente su conocimiento, identidad y personalidad. Esta visión parte de la premisa de que niñas y niños tienen voz propia, autonomía y derechos, y son considerados sujetos sociales y políticos capaces de tomar decisiones y expresar sus opiniones conforme a su género, edad, situación socioeconómica y entornos familiar y comunitario.

Miradas tradicionales: las teorías biológicas del desarrollo infantil

Etimológicamente, *infante* se construye con el prefijo *in-*, el cual implica una negación, y *fari*, que significa "hablar". Así, la construcción cultural de este grupo marginado se define como los sin voz, sin habla. El tránsito de la infancia a la adolescencia radica en la adquisición de voz y su participación como ciudadanos. Pocos colectivos marginados han sufrido una violencia tan extrema: ser silenciados en su totalidad.

A lo largo de la historia, la forma como se ha concebido a las niñas y a los niños ha experimentado una transformación significativa según el tamiz de la época, la región y la cultura. Durante mucho tiempo se les consideró como pequeñas personas adultas destinadas a asumir responsabilidades desde temprana edad, con una escolaridad limitada y una alta tasa de mortalidad (Aries, 1987).

La evolución de esta concepción se revela como un fenómeno histórico, social, económico y cultural continuo. Se ha desplazado del reconocimiento de la niñez como una etapa de inocencia y bondad que debe ser protegida, transitando por momentos en los cuales las prácticas de crianza eran notablemente duras y abusivas con relación a las normas contemporáneas; hasta llegar a una comprensión profunda de las necesidades, derechos y capacidades de niñas y niños al reconocer su importancia en las sociedades y conviniendo su bienestar y desarrollo como una prioridad fundamental.

Las teorías biológicas del desarrollo infantil proponen etapas evolutivas basadas en la concepción de la niñez como un *proceso universal* (Lansdown, 2005), y asumen que los patrones de desarrollo son homogéneos para todas las niñas y los niños en el mundo. Sin embargo, este planteamiento teórico no es generalizable, ya que las experiencias de niñas y niños varían significativamente según el entorno cultural, social y económico en el que crecen y, por lo tanto, su desarrollo también. En este sentido, aunque dichas teorías son valiosas como marcos generales para comprender el desarrollo infantil, es fundamental considerar la influencia permanente de los contextos y las diferencias individuales y culturales de niñas y niños para una cabal comprensión de su proceso de desarrollo.

En consecuencia, es fundamental conocer las miradas desde las cuales se trabajan en los centros preescolares y preguntarse cuál es la concepción desde donde se mira a niñas y niños. De acuerdo con Dahlberg *et al.* (2005), en la modernidad (como modo de vida occidental) se presentan al menos tres horizontes:

1. Las niñas y los niños como reproductores de conocimiento, identidad y cultura

Considera a las niñeces como receptoras pasivas de conocimientos y valores culturales, cuyo papel es asimilar, apropiar y reflejar la cultura donde nacen. Este enfoque ha generado un creciente interés en el empresariado, quienes ven a las infancias como una etapa inicial para la formación de capital humano. Es decir, de futuras personas trabajadoras y consumidoras que perpetúan valores como el individualismo, la competencia y el éxito en la sociedad capitalista de consumo.

2. Las niñas y los niños como seres inocentes en la edad dorada de la vida

Fomenta el deseo en las personas adultas de proteger a niñas y niños y de separarlos de un mundo violento, represivo, corrupto y comercial. Esto conlleva la construcción de un entorno seguro y cerrado para ellas y ellos. Sin embargo, se puede considerar como una forma de autoengaño de las personas adultas, pues ellas mismas viven y construyen ese mundo. Además, con la idea de generar ambientes protectores, en muchas ocasiones la gente adulta pierde de vista e invisibiliza los intereses y necesidades de las niñas y los niños.

3. La concepción de niñas y niños como seres naturales o científicos

Con base en las etapas de desarrollo biológico, la escuela enfatiza una visión de estándares universales que tiende a encasillar o limitar las capacidades. Se pueden generar procesos de separación y discriminación contra las niñas y los niños que no cumplen con la norma. Además, se destaca una preferencia por promover habilidades específicamente cognitivas sobre otras áreas de desarrollo. Esto, en algunos casos, lleva a sobrevalorar a alumnas o alumnos con habilidades de memorización o vocabulario, mientras se dejan de lado el reconocimiento y el fomento de otras aptitudes igualmente valiosas.

Bajo estas miradas, es pertinente que tanto centros de atención infantil como profesionales de

la educación que trabajan con niñas y niños, reflexionen sobre esos enfoques y reconozcan que niñas y niños no son homogéneos en términos biológicos, cognitivos, sociales y culturales. Con ello, se busca que las y los docentes adopten los paradigmas que reconocen a las niñas y a los niños como agentes en su propio aprendizaje y desarrollo, que fomenten su participación y respeten su individualidad, identidad y voz propia, rasgos que contribuyen significativamente al progreso de la sociedad y, de manera particular, a la formación de niñas y niños autónomos, reflexivos, solidarios y participativos.

Miradas contemporáneas: la visión sociocultural y crítica del desarrollo infantil

Trabajar con niñas y niños, desde la visión sociocultural, conduce a un creciente interés por el estudio e intervención del desarrollo con un matiz complejo, pues se reconoce la unidad y la diversidad humana al reunir y organizar conocimientos de diversas ciencias y saberes. Se lleva a cabo con una orientación problematizadora y particularista, contraria a las generalidades y verdades últimas (Delgado, 2021).

Desde la visión sociocultural crítica del desarrollo infantil, se integran los siguientes aportes conceptuales que son clave para construir formas de intervención integral en las primeras infancias. Bajo el enfoque de derechos basado en los principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que funge como un paraguas para dar coherencia y dirección a nuevas formas de intervención en el desarrollo de niñas y niños, se retoman modelos teóricos específicos que explican la influencia sociocultural, tales como el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), las creencias sobre la crianza según la perspectiva del nicho de desarrollo de Super y Harness (1986), los conceptos de aprendizaje social de Vigotsky (1988), el aprendizaje dialógico de Paulo Freire (2016), Wells (2001) y Habermas (1987); así como conceptos básicos de los procesos socioafectivos, propios de la pedagogía de la ternura (Cussiánovich, 2013).

I. El enfoque de derechos en la educación

Las conceptualizaciones del desarrollo de las niñas y los niños, donde se mira y se trabaja con ellas y ellos, se basan en los derechos de la infancia. La educación parte de los principios, conceptos y contenidos establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989. Este documento propone concebir a las niñas y a los niños como sujetos de derecho que participan, opinan y toman decisiones sobre todo lo que les afecta, de acuerdo con la evolución de sus facultades. Asimismo, son sujetos sociales y políticos que el Estado mexicano debe considerar para generar políticas públicas en la materia, de modo que se supere la perspectiva adultocéntrica de verlos como entes pasivos a quienes se debe proteger.

En este sentido, el enfoque de derechos brinda un marco conceptual y operativo que orienta los procesos educativos y ofrece criterios para observar, interactuar, reflexionar y evaluar las prácticas educativas y de crianza. Así, se ha convertido en el marco de referencia de la propuesta de visión integral del desarrollo de las niñas y los niños mediante conceptos clave para la intervención socioeducativa:

- Sujetos de derechos. Es fundamental reconocer a las niñas y a los niños como titulares de derechos. Esto implica respetar y garantizar sus derechos fundamentales y universales; así como comprender que son sujetos activos de la sociedad, capaces de participar en cuestiones comunitarias, sociales y políticas.

- La determinación del interés superior de la niñez. Incorporado en 2011, constituye un derecho, norma y principio fundamental de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y es un eje rector para la toma de decisiones de las familias, de las y los docentes, de la sociedad en general y del gobierno. Este principio postula que, al tomar decisiones y emprender acciones que trastoquen a las niñas y los niños, es imperativo considerar y priorizar su bienestar y desarrollo integral evaluando las posibles situaciones que los afecten, con base en sus derechos y ponderando aquellos que, de acuerdo con la situación y contexto específico, conduzcan a la mejor decisión para su bienestar (CNDH, s. f.).
- Participación y protagonismo infantil. Este principio integra diversos derechos de las niñas y los niños, como ser escuchados, considerar su opinión, la libertad de expresión, la toma de decisiones informada y, sobre todo, la incidencia en su entorno. Cuando niñas y niños deciden lo que quieren, piensan y sienten, las personas adultas deben ofrecer las alternativas y crear las condiciones de apoyo, acompañamiento, negociación, consensos y acuerdos.
- La autonomía progresiva. Implica el reconocimiento de que las niñas y los niños ejercen por sí mismos, y de manera gradual, sus derechos, en concordancia con el desarrollo de sus capacidades. Bajo el entendido de que, desde su nacimiento, las personas adultas acompañan el proceso de desarrollo de niñas y niños al propiciar oportunidades y favorecer la toma de decisiones de acuerdo con su capacidad y nivel de madurez.

Estos enfoques teóricos y operativos, que dan cuenta del desarrollo de las niñas y los niños, permiten comprender las concepciones, formas de evaluación e intervención educativa en un marco de complejidad donde ellas y ellos participan activamente y responden a procesos económicos, sociales y culturales.

II. Influencia de la cultura

Comprender el desarrollo infantil como un proceso cultural amplía los horizontes del trabajo educativo. En este sentido, Urie Bronfenbrenner (1987), en su modelo ecológico, comparte un entendimiento del desarrollo basado en el resultado de la interacción entre el potencial biológico del ser humano y los sistemas sociales. Define al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas representadas en una organización anidada en círculos concéntricos. En el centro se ubica a la persona en desarrollo influenciada por los entornos, que van de lo más inmediato (es decir, los círculos más próximos) a lo más distante (los círculos exteriores). En el círculo interno de esta organización se encuentra el entorno inmediato, compuesto por su familia, los integrantes de su escuela o las y los vecinos de su comunidad. A este primer círculo se le denomina *microsistema*.

En el siguiente nivel se encuentra un sistema más complejo que propone mirar más allá de cada uno de los entornos inmediatos en los que niñas y niños se desarrollan, donde se analizan las interrelaciones entre los integrantes del microsistema. A este nivel se le denomina *mesosistema*. En el tercer círculo se ubica el exosistema, que conduce a una relación directa entre el desarrollo de las niñeces y lo que ocurre en los entornos donde niñas y niños no se encuentran presentes o no participan de manera activa, pero donde se producen hechos

que perjudican su entorno; por ejemplo, el empleo de las familias.

En el macrosistema, cuarto círculo de la organización, se produce un fenómeno que corresponde a los tres niveles del entorno ecológico descritos, en donde los sistemas suelen ser muy parecidos en una cultura mientras que, en otra, los tres niveles serán diversos. El macrosistema es la ideología y el sistema de creencias de la sociedad en la cual se desarrollan las niñas y los niños. Por último, se encuentra el cronosistema, que se refiere a la dimensión temporal y a los cambios que ocurren en los sistemas y contextos en los que niñas y niños viven y se desarrollan. Estos cambios pueden ser graduales o abruptos, y afectan a los demás sistemas del modelo ecológico.

Los sistemas explican el contexto relacional y su influencia tanto en el desarrollo cognitivo y de la personalidad como en la comprensión del mundo de las niñeces. Todas las relaciones son bidireccionales; es decir, niñas y niños son afectados por las situaciones y los contextos de cada uno de los círculos anidados y éstos influyen, a su vez, en las situaciones y en los contextos.

III. Las creencias sobre crianza y desarrollo

Al igual que el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el nicho de desarrollo propuesto por Super y Harkness (1986) plantea la relevancia que ejerce la cultura como guía de los procesos que influyen en el desarrollo de niñas y niños. Se podría pensar que las necesidades básicas son las mismas en cualquier contexto, pero la forma como se satisfacen depende, en gran medida, de las condiciones físicas, geográficas y del medio ambiente en que niñas y niños nacen y se desarrollan. A la par, la psicología popular (Bruner, 2013); es decir, la estructura de creencias y deseos de quienes están a cargo de la crianza, también será un factor determinante para el desarrollo de niñas y niños, así como las creencias sobre su naturaleza y sus necesidades, las metas de crianza de las familias y de la comunidad, o la percepción que se tenga sobre la efectividad de las técnicas de cuidado y educación.

Super y Harkness (1986) afirman que la interacción familiar ocurre dentro de nichos evolutivos formados por tres elementos fundamentales: a) El contexto físico y social de las niñas y los niños, b) Las prácticas de crianza y educación reguladas por la cultura y la psicología popular de las personas cuidadoras y c) Las y los docentes que intervienen de manera significativa en la crianza y educación de niñas y niños. En el centro del nicho se encuentran los infantes con sus características particulares heredadas y adquiridas, y con su composición familiar.

Este enfoque propone una mirada cultural de las prácticas educativas y de crianza al vincular el ejercicio docente con el contexto social, cultural, comunitario, familiar e interpersonal de niñas y niños. Reconoce también la influencia de los microentornos en el desarrollo: la familia y la escuela son los dos más próximos y, por lo tanto, los más influyentes en el desarrollo infantil.

El nicho del desarrollo enfatiza dos puntos de vista complementarios: el desarrollo psicológico, que aborda el proceso de cambio, y el desarrollo antropológico, que se enfoca en la cultura y la manera como ésta influye en el comportamiento de las niñas y los niños. Este marco explica la influencia que el medio ambiente, físico y cultural, ejerce sobre el microambiente de las niñeces (Linares, 1991).

IV. Los aprendizajes son una acción social

Otra perspectiva del desarrollo de las niñas y los niños importante para los ámbitos educativos es la propuesta de Lev Vigotsky (1988), máximo representante de la teoría del aprendizaje sociocultural, cuya base es la interacción humana y el aprendizaje social. Es decir, enfatiza que el conocimiento no es resultado de una acción individual, sino de la socialización con los demás y el acompañamiento como elemento clave. En este sentido,

al aprendizaje lo determina el medio en el cual se desenvuelven niñas y niños, y su pieza angular es la zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, establecido mediante la resolución de un problema bajo la guía de una persona adulta o en colaboración con alguna compañera o compañero más capaz (Hernández, 2008, p. 227).

En este sentido, cada individuo puede desarrollar capacidades que aprenderá de personas cercanas más hábiles (madres, padres, docentes o pares), quienes se convierten en instructores de su aprendizaje. Contempla la existencia de dos tipos de funciones mentales: las inferiores (aquellas con las que se nace y que están determinadas genéticamente) y las superiores (adquiridas y desarrolladas por medio de la interacción social, ya que las niñeces son parte de una sociedad específica con una cultura concreta determinada por la forma de ser de esa sociedad).

Según Hernández (2008, p. 234), Jerome Bruner emplea un concepto metafórico asociado con la zona de desarrollo próximo denominado *andamiaje*, el cual alude a la ayuda y herramientas adecuadas proporcionadas a quienes aprenden. Según esta idea, quien funge como experto-enseñante, en su intento por compartir saberes o contenidos, crea un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el manejo de aquéllos por parte de quien actúa como alumno-novato. Es decir, en el proceso interactivo y dialogante de la enseñanza, la o el experto-enseñante brinda estratégicamente un conjunto de andamios para que la o el alumno-novato elabore las construcciones necesarias para aprender.

El andamiaje, según Baquero (en Hernández, 2008, pp. 234-235), debe tener tres características esenciales: a) ser ajustable a las necesidades del aprendizaje del alumno participante, b) ser transitorio o temporal y c) ser explicitado (audible y visible) y tematizable.

V. Aprendizaje dialógico

De acuerdo con esta línea de ideas, el aprendizaje dialógico es una propuesta surgida de la acción dialógica planteada por Paulo Freire (2016), de los conceptos *indagación dialógica*, formulado por Wells (2001), y *acción comunicativa*, de Jurgen Habermas (1987). El aprendizaje, como parte del desarrollo de niñas y niños, se explica a partir de las interacciones y de las aportaciones surgidas de los procesos comunicativos en los que participan (Álvarez y González, 2003). Además, tiene como elementos principales el diálogo y las interacciones derivadas de él.

Lo anterior rompe con el supuesto de que las niñas y los niños se desenvuelven en la pasividad durante el proceso de aprendizaje, pues busca que participen en una dinámica de interacción dialógica (Velasco y Alonso, 2008). La educación funge como mediadora en interacciones humanas que transforman y se dan en una comunidad, a partir de la cotidianidad del aula y fuera de ella, pues considera que las personas son agentes-actuantes, constructoras y transformadoras del medio donde interactúan.

Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, los procesos educativos para los infantes deben considerar los siguientes aspectos (Álvarez y González, 2003; Velasco y Alonso, 2008):

a. Diálogo igualitario: todas y todos participan de la misma forma en el proceso comunicativo.
b. Inteligencia cultural: toda persona tiene la capacidad para usar diversos lenguajes para comunicarse, así como para aprender a través del diálogo y la comunicación con los demás.
c. Transformación: se presentan cambios en el contexto cultural de las personas que propician la potencialización de las habilidades, capacidades y posibilidades de aprendizaje sin distinción alguna.

d. Dimensión instrumental: existe un desarrollo de habilidades y de conocimientos científicos y técnicos que permiten actuar dentro de un contexto social que propicia el diálogo.
e. Creación de sentido: se estructura un proyecto de vida a partir de las experiencias a las que se expone el estudiante y a los diferentes estilos de vida que hay en su contexto.
f. Solidaridad: se desarrollan relaciones interpersonales en una convivencia multicultural a partir de la solidaridad.
g. Igualdad de diferencias: se respetan las diferencias culturales, sociales, religiosas, de estilos de vida y género, entre otras.
h. Emocionalidad: hay un reconocimiento de emociones en las relaciones y acciones sociales, así como un reconocimiento del otro, desde su corporalidad.
i. Modelo didáctico: se considera la metodología, el rol del docente, el papel del estudiantado y la organización del aula.
j. Concepto de evaluación: hay una valoración de las prácticas a partir de criterios objetivos que comunican lo que se ha aprendido.

La pedagogía dialógica invita a reconocer la relevancia de las interacciones humanas en el desarrollo, y busca transformar concepciones intersubjetivas en el acto educativo de cada niña o niño en una comunidad y en un contexto determinado.

VI. Pedagogía de la ternura

Esta propuesta pedagógica surge como respuesta puntual a la realidad de las niñeces y adolescencias peruanas en un contexto sociocultural de guerra en el año 1976, con el objetivo de que las niñas, los niños y las y los adolescentes pudieran defender sus derechos. Cussiánavich y Schmalenbach (2015) señalan tres postulados principales de la pedagogía de la ternura: el primero alude a la pedagogía basada en la *amorevolezza* de los italianos del siglo XVIII, considerada como la capacidad de dar afecto respetuoso en las relaciones educativas; el segundo se refiere a la condición humana propuesta por Morin (1999), entendida como la relación de la persona con todo su entorno; y el tercero, que parte de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire (2017), específicamente del supuesto de la amabilidad y el buen trato.

La pedagogía de la ternura busca romper con la idea de que el aprendizaje se da sólo en el contexto del aula y con carácter cognitivo. Por el contrario, considera que surge a partir de experiencias, emociones, sensaciones y relaciones entre el estudiantado, el aula, el profesorado, el territorio y la familia. Para brindar una visión integral y de respeto sobre las niñeces, se conduce con un lenguaje amoroso, afectivo y cálido que permea a partir de gestos, miradas, risas y espontaneidad entre quien ejerce la docencia y el grupo de niñas y niños (Abreu, 2020).

Algunos autores (Cussiánovich, citado en Abreu, 2020; Ceballos *et al.*, 2011; Mejía, 2014) consideran que la pedagogía de la ternura debe contar con los siguientes principios para construir relaciones de buen trato y respeto:

a. Reconocimiento. Es la capacidad para darse cuenta de que cada persona existe y tiene características, intereses, necesidades y formas de expresión importantes.
b. Empatía. Implica reconocer, entender y comprender qué sienten, cómo piensan y por qué actúan de cierta manera las otras personas.
c. Comunicación. Es todo aquello que implica el diálogo. Sólo si se basa en el reconocimiento y la empatía constituirá un verdadero diálogo; de manera más precisa, es saber expresarse con seguridad y saber escuchar.
d. Interacción igualitaria. Es la comprensión y el uso adecuado de las jerarquías y el poder en las relaciones humanas porque generan

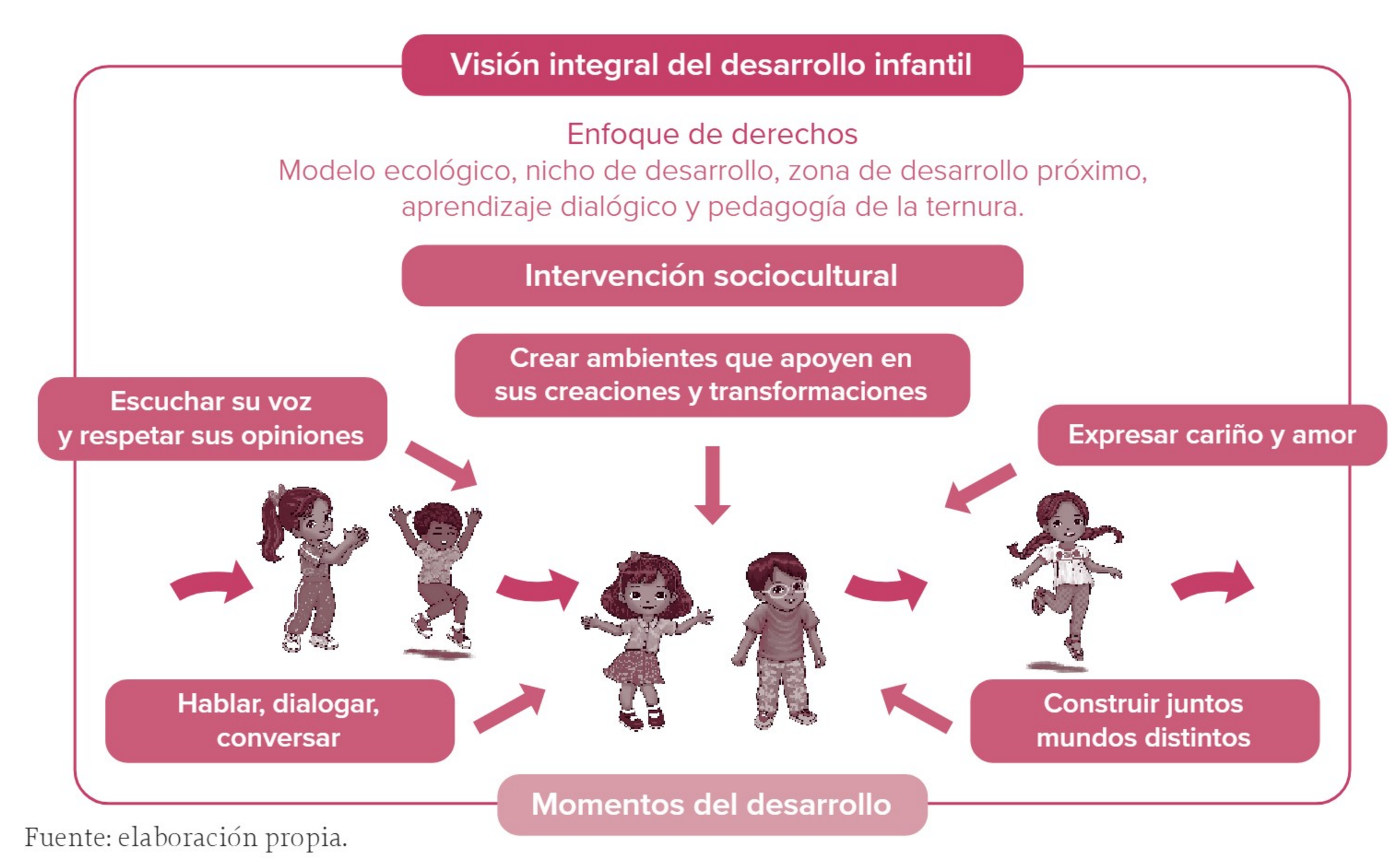
un intercambio rico en conocimientos, habilidades y experiencias.

e. Negociación. Se refiere a la capacidad para resolver conflictos, de tal forma que todas las partes sean consideradas y queden satisfechas en mayor medida, bajo el entendido de que los puntos de vista son diferentes e igualmente importantes.

f. Justicia social. Es actuar conforme a los derechos, la inclusión y la equidad; garantizar que el Estado y la ciudadanía construyan una educación basada en valores críticos para la justicia social. Es el derecho de todas las personas a tener las mismas oportunidades.

Con base en los planteamientos teóricos abordados en estas miradas contemporáneas, desde la NEM se adopta una postura crítica en la formación, estudio e intervención del desarrollo de las niñas y los niños de preescolar. Asimismo, el desarrollo se concibe como un proceso complejo que requiere partir del entendimiento de la relatividad en la elaboración y aplicación de teorías; es decir, actuar o decidir siempre con un equilibrio entre los planteamientos teóricos y las aplicaciones sociales (Malaguzzi, 2011).

Como señala Edgar Morín (1999), es fundamental entender la unidad y la complejidad humana para reunir y organizar conocimientos dispersos en todas las ciencias y saberes, con una orientación problematizadora que impida caer en simplificaciones y verdades últimas. La visión integral que se propone no ignora los momentos del desarrollo planteados desde el enfoque biológico, pero exige observar, evaluar y abordar siempre su desarrollo con acciones territorializadas que respondan a la diversidad sociocultural de niñas y niños. Además de enmarcar las decisiones y acciones educativas en los derechos, se debe entender que todos estos elementos se interrelacionan y ayudan a comprender el valor de la individualidad de las niñas y niños para impulsar su potencialidad particular, como se muestra el siguiente esquema:



Fuente: elaboración propia.

La intervención cultural en los momentos clave del desarrollo infantil

Con base en esta revisión teórica, es esencial reconocer que las realidades multiculturales de las niñas y los niños de preescolar son sumamente complejas y, por lo tanto, las posibilidades de intervenir en su desarrollo no sólo dependen de su edad, sino de una reflexión continua y crítica de las dimensiones donde se podría incidir. Con apego a los planteamientos de la NEM y a los aspectos fundamentales de las teorías presentadas, a continuación se describen las dimensiones consideradas centrales en el desarrollo de niñas y niños de preescolar. Es fundamental que las y los docentes incidan en cada una de ellas de forma territorializada, de acuerdo con las particularidades que vive cada centro educativo:

1. Relaciones y ternura. Elementos como la ternura, el amor, el afecto, el cuidado, la crianza o la alimentación son esenciales para el bienestar de las niñas y los niños, ya que contribuyen a su desarrollo emocional, cognitivo, físico y social por medio de la creación de vínculos emocionales seguros. Por tanto, la familia, las personas cuidadoras y educadoras deben prestar atención a la interacción cariñosa y tierna con niñas y niños no sólo mediante palabras, sino con gestos y un contacto respetuoso. Implica tomar sus manos para apoyar sus primeros pasos o alzarlos y arrullarlos para calmar su tristeza, entre otras acciones.
2. Alimentos y ambientes cálidos. La alimentación equilibrada y saludable tiene un papel fundamental en el sano desarrollo de las niñeces, especialmente durante las etapas iniciales. Los ambientes afectuosos y positivos durante las comidas contribuyen al bienestar emocional, fomentan el desarrollo de hábitos alimentarios sanos y fortalecen la relación entre las personas cuidadoras y las niñas y los niños. Los momentos de alimentación son oportunidades para la socialización y la expresión cultural, pues se crea un espacio donde se fomenta el desarrollo del lenguaje y la comunicación, se adquieren hábitos y se contribuye a la formación de la identidad, lo que impacta en su desarrollo a largo plazo.
3. Jugar y explorar. El juego es una actividad cuyo objetivo es el simple placer que la sensación física y determinadas características de objetos, entornos o personas provocan. Invitar a las niñas y los niños a moverse, inventar o expresarse de maneras diferentes fomenta la imaginación y sus ganas por explorar el mundo que les rodea por medio de los sentidos (Pastor *et al.*, 2010). Se debe propiciar la creación de ambientes de libertad y confianza para la exploración lúdica, donde se fortalezcan las relaciones de las niñeces con su entorno de acuerdo con sus capacidades de desplazamiento. Estimular sus sentidos, de forma amorosa, creativa y saludable, favorece la observación, la curiosidad y el autoconocimiento. Además, generar espacios donde niñas y niños puedan decidir las reglas de los juegos de manera democrática y diversa.
4. Regulación del cuerpo. Las niñas y los niños desarrollan capacidades que favorecen su madurez cognitiva y motora. Adquieren el dominio de su cuerpo para realizar funciones que los ayudan a efectuar las tareas básicas que requieren para lograr autonomía. Dichas tareas se complejizan con el tiempo y constituyen su esquema corporal para experimentar y definir experiencias mediante el movimiento (Compan y Pagés, 2020). Lo anterior se da a partir de orientaciones y actividades que estimulen y potencialicen la lateralidad, el equilibrio y la espacialidad como herramientas de reconocimiento y control corporal.
5. Múltiples lenguajes. Las niñas y los niños poseen más de 100 lenguajes para expresarse

(Malaguzzi, 2011). Es importante propiciar la interacción de las niñeces con diversos recursos de la oralidad, la escritura y la expresión corporal; así como con prácticas sociales en las cuales encuentren razones para crear, decir, expresar o compartir emociones, ideas, deseos o necesidades, de modo que la enseñanza cobre un sentido social y no solamente escolar. Es necesario generar situaciones auténticas y culturalmente relevantes, pues las prácticas sociales del lenguaje se aprenden en situaciones naturales y de juego que propician el desarrollo de otros lenguajes sensibles y significativos (Bello y Holzwarth, 2008; Ferreiro, 1982; Malaguzzi, 2011; Vigotsky, 1988).

6. Relaciones sociales y colaboración. La familia y la escuela son entornos donde niñas y niños se sienten seguros y confiados. Son núcleos para la construcción de los primeros aprendizajes, así como para la formación de identidad, formas de convivencia, valores, comunicación y respeto a la diversidad. Las personas son seres sociales, en consecuencia, los vínculos propician nuevos conocimientos y fomentan en las niñeces maneras de interactuar en la sociedad y en la comunidad. Para propiciar aproximaciones sobre la convivencia en ambientes armónicos, es necesario respetar la autonomía de las niñeces como la base principal para el desarrollo de la cooperación, el respeto y la responsabilidad.
7. Autonomía y toma de decisiones. Las familias, las personas cuidadoras, la comunidad y la escuela, contribuyen al desarrollo de la capacidad de niñas y niños para tomar decisiones en la práctica de diversas actividades durante su crecimiento con el fin de fomentar, así, la adquisición de una mayor autonomía y responsabilidad. Es importante contemplar diferentes maneras de garantizar, incluir y promover la participación de las niñeces en función de su edad mediante el buen trato, la expresión y la escucha de opiniones, así como la creación de espacios de diálogo en los que puedan expresarse con confianza.
8. Identidad y sexualidad. La sexualidad de las niñas y los niños es fundamental en el desarrollo de su personalidad. Una educación sexual temprana no entraña precocidad ni promiscuidad, sino que brinda a niñas y niños espacios seguros, materiales, herramientas e información oportuna, confiable, pertinente, responsable, humana y amorosa (Juárez, 2004; SEP, 2000). El desarrollo de la sexualidad es un elemento que forma parte de una construcción integral que constituye el mundo emocional, psicológico, cultural, moral y social de lo que signifca concebirse y vivirse como niña, niño o niñe (Bustos, 2001).
9. Pensamiento crítico, exploración y curiosidad. Durante la educación preescolar las niñas y los niños tienen cuestionamientos sobre el mundo que les rodea, y manifiestan curiosidad y deseo por comprenderlo. Preguntan, interactúan, exploran su entorno y se sumergen en el juego. Las niñeces abordan desafíos de la vida cotidiana como decidir qué juguete prefieren usar o la manera de resolver situaciones de conflicto con sus compañeros. Las personas adultas deben brindar oportunidades para experimentar mediante diversos materiales educativos, actividades, juegos, trabajo en equipo y la exploración de diversos ambientes.

Estrategias metodológicas

A partir de esta revisión teórica y conceptual, se presentan a continuación algunas estrategias metodológicas acordes con los planteamientos de la NEM que contribuyen al desarrollo integral de las niñas y los niños:

1. Ambientes preparados: el espacio como elemento fundamental de aprendizaje

La organización de espacios y materiales en los planteles preescolares es fundamental en el

impacto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un espacio estructurado y organizado proporciona oportunidades para experimentar seguridad, comodidad y motivación para explorar y aprender de manera activa.

Existen diversas propuestas de organización y disposición de los materiales educativos. Los procedimientos varían según la metodología pedagógica que se utilice. A manera de ejemplo, en las escuelas Montessori existe una organización en cinco áreas de trabajo: vida práctica, sensorial, matemáticas, lenguaje y cultura. Por su parte, High Scope propone crear áreas de interés: bloques, casa, arte, juguetes, lectura y escritura. A su vez, la metodología comunitaria Nezahualpilli trabaja los llamados *rincones*: casita, ordenar y contar, experimentos, biblioteca y leer y escribir. Reggio Emilia crea un ambiente propicio, dinámico, funcional y seductor para las niñeces al enfatizar la exploración, el aprendizaje autodirigido y la creatividad. Asimismo, es importante dedicar espacios específicos para la reflexión, donde se incorporen espejos y áreas destinadas a ver y evaluar su propio trabajo y a fomentar la conexión con la naturaleza (Abiega *et al.*, 2000; Malaguzzi, 2011; Montessori, 1986; Rodríguez, 2013).

La creación de ambientes preparados surge de enfoques específicos. Sin embargo, se pueden enumerar algunos principios universales para construirlos: generar espacios acogedores, cómodos e interesantes; buscar una vinculación con elementos naturales; tener flexibilidad, seguridad, limpieza, orden y estética. Todo ello propicia la participación, la toma de decisiones, el diálogo y la colaboración entre niñas y niños.

2. Asamblea: voces y toma de decisiones en movimiento

Esta propuesta metodológica tiene como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas de las niñas y los niños para cotejar, debatir y expresar libremente sus ideas con sus compañeros, con el propósito de que lleguen a conclusiones y alcancen acuerdos aceptados y respetados por todos. Se lleva a cabo diariamente en forma organizada, en momentos determinados de la jornada y en espacios específicos donde el grupo se sienta cómodo. También, se proponen rutinas organizativas (pasar lista, elegir a un responsable para alguna tarea, informar sobre la actividad del día, seleccionar a algún protagonista con determinado motivo, entre otras), la narración de relatos de vida, la aportación de noticias al grupo, la exposición de aprendizajes realizados, la manifestación de afectividad entre los niños o la resolución de conflictos. Como ejercicios de consenso y disenso, impulsa a niñas y niños a construir sus aprendizajes en forma colaborativa y consensuada, a aprender a reformular sus ideas originales y a aceptar y reconocer el valor de otros puntos de vista.

3. Tema generador: partir de lo interesante y significativo

Esta estrategia problematiza y fomenta la reflexión y la investigación en comunidad. Surge de escuchar activamente a niñas y niños, a familias y al mismo territorio donde se encuentra la escuela. Para identificar el tema generador se implementan diversas acciones formativas. Por ejemplo, en la asamblea se fomenta la expresión de dudas, se favorecen situaciones o debates para proponer algún tema generador, se presta atención a los diálogos que niñas y niños tienen en el juego libre del recreo o cuando trabajan con materiales, áreas o rincones. También se considera el contacto informal cotidiano o las reuniones mensuales con las familias, tal vez en alguna visita a la comunidad. Es decir, se debe estar atentos a las conversaciones, a las acciones, a los procesos de exploración e investigación de las niñeces entre las familias o con la comunidad. Al detectar una situación relevante, se traduce dicha observación en preguntas que fomentan la reflexión e investigación, por ejemplo: ¿quién puede encargarse de

cocinar, las mujeres o los hombres?, ¿cómo debemos actuar cuando nos enfermamos?, ¿por qué llueve?, ¿de dónde provienen las mariposas? Las preguntas parten de lo que ya saben las niñas y los niños, y se les invita a explorar, experimentar e investigar de múltiples formas.

4. La documentación: ventana a la experiencia pedagógica y la voz de las niñeces

Elaborar registros diversos en el aula da cuenta de las experiencias educativas. Al utilizarlos de manera sistemática, significativa y sensible es posible crear un diario con escritos elegantes que integre diversos rastros de las experiencias de aprendizaje como fotografías, notas, citas, dibujos, esquemas, ideas, cartas, convocatorias, entre muchos otros.

Su implementación también conduce a ejercitar el desarrollo de capacidades narrativas de seducción estética, entendida como provocaciones a los sentidos, ideas y emociones de toda la comunidad educativa (Hoyuelos, 2006). Esto permite construir confianza y estima recíproca en los procesos educativos, porque genera un conocimiento más cercano y reflexivo de los procesos pedagógicos mediante un ejercicio continuo de memoria colectiva (Malaguzzi, 2011).

Para desarrollar la documentación, es importante hablar de los procesos de conocimiento y formación que dan lugar a la toma de decisiones educativas. Es necesario ir más allá de la descripción de potencialidades para conformar la metainterpretación (una interpretación de otra interpretación: la que las niñas y los niños hacen de las experiencias) y contemplar momentos de recapitulación que den cuenta de las experiencias alrededor de diferentes situaciones. También, es esencial mantener la documentación a la vista de toda la comunidad educativa.

5. Vivir la comunidad: recorridos, miradas y vinculación

Enfoques pedagógicos como el Reggio Emilia o el Proyecto Nezahualpilli consideran la visita a la comunidad como un recurso educativo y un espacio de aprendizaje. Estas visitas implican recorridos destinados a observar la vida cotidiana de las personas en su contexto y a explorar una amplia gama de entornos, como museos, parques, tiendas, ríos, granjas, edificios, plazas e iglesias. Las visitas ofrecen la oportunidad de comprender mejor a la comunidad y lo que sus espacios representan. Para llevar a cabo una visita a una comunidad, es necesario planear y preparar las condiciones de la visita, informar a niñas, niños y a sus familias sobre las actividades por realizar, establecer los límites y las medidas de seguridad y, dentro de este marco, fomentar la exploración libre que promueva el gusto y disfrute de la visita mediante la documentación de las experiencias con fotografías, dibujos, notas escritas y otros soportes.

6. Mundos posibles desde la participación infantil bajo el enfoque de derechos: escuchar la voz de las niñas y los niños

Desde la perspectiva del enfoque de derechos se desarrollan diversas estrategias para fomentar la participación infantil. El propósito es acompañar a niñas y niños a que ejerzan plenamente sus derechos de acuerdo con su nivel de autonomía, lo cual implica que las personas adultas escuchen con atención sus voces, dialoguen con ellas y ellos y tomen decisiones conjuntas para ayudarlos en el cumplimiento de sus derechos y responsabilidades. Una de estas estrategias se llama mundos posibles.

Mediante la formulación de preguntas provocadoras se busca abrir caminos distintos a las experiencias actuales de las niñas y los niños. Por ejemplo: ¿qué te gustaría hacer con tu familia?, ¿cómo imaginas tu escuela ideal?, ¿qué cambios deseas ver en tu comunidad? Las respuestas generadas se utilizan como punto de partida, y las

personas adultas ofrecen diversas herramientas para clarificar ideas, planificar y llevar a cabo las acciones imaginadas. Frecuentemente, se recurre al arte como medio de apoyo para potenciar la creatividad y la expresión.

A manera de cierre

El logro de estas estrategias metodológicas en los escenarios educativos va de la mano con el compromiso y el valioso ingenio de educadoras y educadores. Desde la NEM, es fundamental reconocer el papel que desempeñan estos profesionales en la formación de las generaciones actuales, pues su vocación, compromiso y autonomía profesional es lo que hace posible que el proceso de aprendizaje sea significativo y transformador.

Asimismo, es imperativo iniciar un camino conjunto de deconstrucción donde se cuestionen todas las incongruencias del sistema, con la finalidad de desarrollar plenamente los saberes, metodologías y acciones didácticas generadas a partir de los planteamientos teóricos que aquí se comparten. Liberarse de las cadenas de conocimientos eurocéntricos, colonizadores y patriarcales no es sencillo ni inmediato. Sin embargo, es necesario avanzar paulatinamente para construir un espacio educativo auténticamente inclusivo, en el cual todas y todos se reconozcan en igualdad de posibilidades para desarrollarse plenamente.

Es preciso reflexionar sobre las ideas biológicas que han limitado históricamente las capacidades de niñas y niños, y abogar por una mirada crítica y de intervención sociocultural que reconozca y celebre la diversidad de habilidades y talentos presentes en cada niña o niño, de acuerdo con sus contextos y culturas.

Implementar las estrategias metodológicas propuestas se arraiga en el diálogo, la ternura y un profundo respeto por las culturas en las que viven niñas y niños. Esto no sólo es para crear ambientes interculturales de aprendizaje enriquecedor, también contribuye a la formación de una ciudadanía crítica, solidaria y autónoma.

Forjar un futuro educativo que avance en esta deconstrucción y abrace la democracia, la diversidad, la inclusión y la igualdad es un camino posible y, necesariamente, colectivo; es el camino para una demodiversidad. La invitación es para participar con disposición al diálogo y desde una postura crítica para intercambiar saberes y fortalecer escenarios educativos que favorezcan el desarrollo pleno de las niñas y los niños. Es decir, sumarse a la travesía transformadora rumbo a una educación más justa, respetuosa y hospitalaria con la diversidad; una educación demodiversa.

Con/textos magisteriales: comprender los significados docentes mediante la sistematización de sus experiencias

Este capítulo pretende comprender los significados docentes con miras al ejercicio de sistematización de las experiencias de educadoras y educadores. Es así como este ejercicio analítico se centró en que las y los docentes de la educación preescolar reconstruyeran de manera reflexiva alguna experiencia de su ejercicio profesional como testimonio de su formación y praxis en el territorio escolar. Bajo el entendido de que la reflexión se detona cuando se utiliza la imagen propia mediante el relato como instrumento del pensamiento, se dispuso tratar de vislumbrar los significados que otorgan las y los docentes a su figura y a su práctica profesional.

De entre las y los docentes participantes en el proceso de desarrollo e innovación de los materiales educativos para la educación preescolar de la NEM, 20 realizaron esta experiencia narrativa. De acuerdo con el marco metodológico, se solicitó que elaboraran un relato donde describieran un evento que reflejara la cotidianidad de su vida profesional, y otro que representara su vida y su trabajo en el aula o la percepción de su papel en la educación. Sus testimonios se presentan a lo largo de este libro de manera anónima, únicamente identificándolos con una inicial.

Con estas narraciones se pretende dar cuenta del desarrollo diverso y creativo de la historia o del relato mismo y su expresión mediada por la percepción docente. Así, se busca promover herramientas y pautas para la sistematización de experiencias docentes. Para ello, se analizaron los temas, la naturaleza del evento o la problemática planteada, así como la solución que se dio a la misma y la conclusión a la que llegaron las y los docentes.

A continuación, se plantean algunas de las ideas clave sobre el desarrollo de narrativas como parte del proceso de reflexión docente, su relación con el ejercicio de la autonomía profesional y la configuración de la emergente pedagogía mexicana. Ello, con la intención de establecer, como lo permite la sistematización de las experiencias, una comunicación dialógica desde los saberes docentes para la reflexión de la praxis profesional a partir de sus propios sentidos, y así dar pie a un ejercicio hermenéutico que busca impactar en la transformación de dicha praxis.

I. Naturaleza de la narrativa en la escuela

Narrar o contar historias es una actividad compleja que integra diferentes conocimientos, habilidades y actitudes. Favorece el mutlialfabetismo y aumenta la capacidad de elaborar esquemas cognitivos complejos: leer y escribir narraciones ayuda a explorar y entender el mundo, a usar la imaginación y la creatividad, a describir, plantear y resolver problemas (Aguirre de Ramírez, 2012; González y Gramigna, 2009).

De acuerdo con Jerome Bruner (2013), desarrollamos conocimiento para darle sentido a la realidad mediante la generación de relatos con base en nuestras motivaciones, sentimientos y circunstancias, pues los seres humanos poseemos un pensamiento narrativo. No sólo se busca conocer la realidad por lo que es: independientemente de nuestras intenciones, emociones y relaciones con otros (pensamiento y conocimiento científicos), los sujetos están inmersos en la realidad y la narran desde el lugar donde habitan y ocupan; esto es, un lugar de enunciación, el cual es el punto de partida para estas narraciones.

La narración o narrativa es un instrumento mental (desde lo intrínseco del sujeto) y político (desde lo extrínseco) por medio del cual nos expresamos, representamos, valoramos y creamos significados respecto a nuestra experiencia en el mundo. Es una forma de pensar y conocer.

Siciliani (2014) establece que en todo relato hay una oferta de mundo y un continuo cuestionamiento sobre si la vida tiene que ser como es; como se muestra en el siguiente fragmento del relato de la docente B:

> Como una muestra de honestidad, comparto con ustedes que, en este momento, comienzo a cuestionarme sobre cómo se están dando las cosas en el ámbito de la educación. El conocimiento de los protocolos y la normatividad escolares detienen mis impulsos, mis locuras y me pregunto qué es lo que debe mover a un director de escuela y cuáles son sus límites o limitantes.

Mateos y Núñez (2011), y García y Veleros (2012), señalan que el conocimiento de la realidad sienta sus bases en una epistemología interpretativa desde donde las personas construyen la realidad narrativa de acuerdo con lo siguiente:

a. Elaboración de una versión parcial de la vida con una dimensión fáctica, al

recuperar elementos de la realidad, y una dimensión hermenéutica, al ser una versión particular o punto de vista de dicha realidad.

b. Una actividad intersubjetiva, pues la comprensión de su significado depende de la cultura e historia del receptor o público y no nada más de los propósitos del autor, su cultura y su historia, que abarcan, en paralelo, la fuerza del condicionamiento social del contexto y el margen de libertad de las decisiones propias para la construcción de la individualidad.

c. Una vía privilegiada para la construcción del Yo. Esto es, de la constitución de la identidad en un doble sentido: el primero, al verse en las historias de otros y el segundo, al alimentar su propia historia con aquéllas.

d. La trascendencia de lo obvio, inmediato y superficial, al plantear deseos, mundos posibles y proyectos de vida, así como al cultivar el sentido profundo de lo cotidiano.

Las y los docentes son narradores naturales, reflejan esta característica día con día. De acuerdo con Brubacher *et al.* (2005), la narración docente se refleja y organiza en relatos sobre los acontecimientos críticos en el aula en formatos como los registros anecdóticos, los diarios y las bitácoras; o bien en ejercicios narrativos autobiográficos.

II. Narrativa autobiográfica

La narrativa autobiográfica favorece el conocimiento de las escuelas por dentro y nos aproxima a la visión de las y los docentes de la vida cotidiana en el centro y el aula. En este sentido, Rodríguez *et al.* (1999, p. 57) señalan que:

> a través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que esa persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida [...].

Los relatos inciden en el desarrollo de la persona y la construcción de la cultura. Es decir, tienen impacto en lo individual y en lo colectivo.

El pensamiento narrativo surge de lo particular y no da cabida a lo lineal, sino a lo sorpresivo, inesperado, accidental y dinámico. Da lugar a la interpretación y representación de los seres humanos por medio de razonamiento activo y puede derivar, por ejemplo, en obras dramáticas, relatos de vida, crónicas históricas, entre otras. (Díaz y Coll, 2020, p. 22).

Los métodos biográficos en educación buscan dar voz a los colectivos "sometidos, sin poder o con visiones alternativas", como indican Rodríguez *et al.* (1999, p. 59) al citar a Smith. Esto es consistente con la propuesta de la NEM, la cual recupera parte del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024) cuando:

> [...] reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:
> [...]
> IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

Hoy en día, se busca dar voz a las diversidades que integran la nación mexicana. A esto contribuyen las y los docentes de las llamadas *educación regular*, *educación bilingüe* y *educación inclusiva*, en ciudades y comunidades rurales, que aportan una visión y enriquecen la comprensión de la escuela contemporánea. Por ejemplo, la docente O relata la importancia de integrar a todos en el aula desde una perspectiva de inclusión y lo expresa del siguiente modo:

> ¿Cómo cambiar la mentalidad de un adulto?, ¿cómo romper con ideas preconcebidas de la discapacidad

si nosotros, como docentes, también en algún momento las tuvimos...? Y entonces recordé que del negro al blanco hay una gama extensa de grises y que se precisaba recorrer un camino de matices; así, tono a tono se promueve una cultura inclusiva para lograr un cambio sustancial y real en las formas de ver la diversidad en el aula.

En el acto de narrar, el Yo narrador se convierte en el protagonista que actúa en un contexto definido, refleja sus propósitos y valores de modo que expresa el aspecto ético y moral frente a los problemas que relata (Bruner, 2013). Del mismo modo, permite saber acerca de las concepciones de lo educativo, la relación con las y los estudiantes y la comunidad educativa, tal como se refleja en el relato del docente J, quien pone de manifiesto los valores que sustentan su praxis:

> El humanismo que debemos desarrollar, como educadores y educadoras, es la forma de pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona, con iniciativa para participar en las soluciones de las problemáticas que afectan a su territorio inmediato, relacionado con la comunidad, pues allí se entrelazan historias de vida caracterizadas por la diversidad lingüística, étnica, social, sexual, religiosa, de capacidades, etcétera, y donde ni la discriminación ni la segregación tienen cabida.

III. Narrativa como recurso de reflexión docente

Reflexionar es la capacidad humana de observarse, de entablar un diálogo consigo mismo, de autointerrogarse y cuestionarse sobre lo que uno piensa, dice, siente y hace con relación a otros. La escritura de relatos permite pasar de una reflexión espontánea, improvisada y esporádica a una intencional, continua y sistemática. Los relatos sobre las vivencias profesionales docentes favorecen la reflexión de su práctica cotidiana en las escuelas. La reflexión es un elemento constitutivo del pensamiento narrativo. La elaboración de narrativas fomenta la reflexión en sus distintas expresiones y alcances (Domingo y Gómez, 2014). Por ejemplo, la docente N dice:

> [...] los estudiantes presentan dificultad para comprender los textos que leen, debido a que carecen de habilidades y estrategias lectoras. En tal sentido, debemos cuestionarnos acerca del papel que debemos ejercer los educadores y hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué debemos saber sobre comprensión e interpretación de textos en preescolar?, ¿cómo debemos intervenir?, ¿cuáles son los factores que deben tomarse en cuenta para favorecer el proceso de lectura en los niños y las niñas?, ¿por qué y para qué trabajar diferentes estrategias que favorezcan este proceso?, ¿cuáles son esas estrategias? En fin, una serie de preguntas que incitan la reflexión-acción y nos permite enfocarnos para organizar y ofrecer ambientes y espacios de aprendizaje adaptados que favorezcan la interacción alumno-texto en donde la fantasía y curiosidad lleguen a su máximo esplendor.

Entre las cualidades distintivas de la reflexión (según Dewey, 1989; Reguant, 20111 y Shon, 1988, citados en Ortiz, 2021, y Moreno *et al.*, 2020) destacan:

> Es la función principal de la inteligencia y la educación, como los medios que cultivan la reflexión. El proceso reflexivo comienza con adentrarse en sí mismo reconocer la sorpresa, la molestia o incomodidad que nos provoca un evento, es el enfrentarse a una dificultad o problema que va más allá de la exposición de un grupo de ideas. Por ejemplo, ante la situación de una niña que cambia su nombre femenino por un masculino.

La docente M expone:

> Un día, anunció su identificación como niño y la elección de un nuevo nombre: Iván Maximiliano. Solicitó al grupo que lo llamaran Max, y los demás niños comenzaron a hacerlo.

> Desde entonces, en la clase no parecía haber más dudas o cuestionamientos sobre ese tema. Para mi sorpresa, los niños y niñas del grupo no ponían en duda la identidad de género de Max. No cuestionaban sobre si estaba bien o mal que se cambiara el nombre y que cambiara de género por decisión propia. Incluso, las reflexiones que surgieron en esta clase no iban en torno a la decisión de Max, sino a la relación que, al parecer, existe entre el nombre propio y el género.

La reflexión es un proceso que incluye emociones, el uso consciente de los sentidos, recuerdos, sugerencias, hechos o datos que se explican e interpretan posibles modos de actuar y de tomar decisiones. Requiere curiosidad, análisis, exploración, investigación y discriminación de los hechos. La situación de la docente V ilustra varios de los elementos señalados cuando enfrenta el problema de ser asignada a una comunidad indígena que habla una lengua diferente a la suya:

> Como docente, se siente mucha impotencia por no comprender aquello que con alegría te dicen los niños preescolares [...]; así que mi meta fue aprender la lengua materna con los niños para poder tener una interacción alumno-docente, docente-alumno [...] En el proceso de mi jornada de trabajo, observé que las actividades registradas en mi planeación didáctica no me funcionaban. Era lógico: la comunicación aún no se daba de manera clara con los niños. Al percatarme de esta situación, me acerqué a los padres de familia para que me ayudaran a realizar un glosario en su lengua materna con las indicaciones básicas para las actividades en el aula: cantar, bailar, correr, escribir, cortar, colorear, pararse, sentarse, brincar, arriba, abajo, cerca, lejos, izquierda, derecha, los números, colores, nombre de animales, plantas, objetos, sílabas, himno nacional, etcétera. [...].

Asimismo, la reflexión es un proceso metacognitivo orientado a la erradicación y transformación de las acciones, juicios y decisiones con base en el reconocimiento de perspectivas diferentes a las propias; identificación y apropiación del contexto, y hacer de lo aprendido una práctica permanente. La docente V narra cómo, a partir de dos casos de abuso sexual, se replantea su práctica:

> Sin embargo, esa sensación de no dar solución a aquello que la madre de familia me solicitó, me seguía y, gracias a ello, después de esa situación me especialicé; cursé un diplomado en sexualidad [...] Me di cuenta de la prevalencia de la idea de que en preescolar no se abordaba la educación sexual. [...] Posteriormente, quise aprender más, cursé una maestría en educación sexual que me permitió reafirmar, deconstruir, comprender, reflexionar y criticar el trabajo que realicé en los últimos cinco ciclos escolares [...] la prevención del abuso sexual fue mi bandera para que las familias quisieran asistir, involucrarse y apoyar mis proyectos. No en todos los ciclos escolares tuve éxito. [...] También, tuve actividades que no fueron ni siquiera un poco de lo que planeé [...] y me aventuré a construir, junto con mis alumnos, que han sido mis más grandes docentes, un camino de aprendizaje donde ellos mismos me han dado la pauta para mejorar durante la práctica, para adecuar contenidos, estrategias, materiales, espacios, tiempos, etcétera, más allá de lo que yo planteaba al iniciar mi planificación didáctica. Debemos defender las capacidades docentes que hemos desarrollado de forma profesional [...] Así como yo encontré mi forma de trascender en la educación sexual, espero que cada colega pueda descubrir aquello que le apasiona y lo fortalezca. Que a través del aprendizaje colectivo se consoliden las experiencias de éxito y se reflexione sobre aquellas que no resultaron como se esperaba.

El proceso reflexivo tiene lugar en diferentes temporalidades; esto es, antes, durante y después de la práctica docente (Ortiz, 2021). Al respecto, es ilustrativa la voz de la docente L, quien se cuestiona el papel de los festivales para el aprendizaje:

> Reflexión antes de la práctica.
> En fin, ¿qué podía hacer?, por un lado, tenía la obligación de presentar "algo" en el festival, ¡lo que fuera!, realmente a nadie le importaba qué; y por el

otro lado, en absoluto, pretendía estar día a día perdiendo el tiempo y energía en acciones innecesarias. En fin, decidí compartir mi preocupación con los verdaderos especialistas: mis alumnos.

Reflexión durante la práctica.
[...] Y mientras las ideas fluían, un pequeñito levanta la mano y pregunta: "Maestra ¿y si no llega la primavera?" —Esto por las características de la estación y lo que pasaba con el clima en ese momento—. ¡Eureka, qué interesante! yo estaba preocupada por el número artístico que presentaríamos sin ver más allá de "mis necesidades". Esa pregunta fue la solución a mi problema y el inicio de un cambio de paradigmas personales en la forma de abordar las festividades escolares. La docente genera un proyecto sobre la Tierra enferma con el desarrollo de un musical con el involucramiento de todo el grupo.

Reflexión después de la práctica.
Para mí, hubiera sido más sencillo sólo poner un baile, de hecho, pusimos tres, pero las aguas tenían años de estar tranquilas. Gracias al "Tiburón" (mi alumno que hizo la pregunta inicial), logré salir de mi zona de confort. Después de esa primavera, que sí llegó, ninguna de las participaciones de mis alumnos volvió a ser la misma.

Citados por Torres *et al.* (2020), Villalobos y De Cabrera (2009), así como Meierdirk (2016), señalan que la reflexión del trabajo cotidiano tiene una influencia significativa para tomar decisiones pertinentes, lograr los cambios que se consideran, potenciar lo que existe y, con ello, tomar el control de la vida profesional. La actitud y práctica reflexiva mediante el pensamiento narrativo es un elemento esencial en un profesional de la educación que busca transformar su praxis al poner al centro los intereses, gustos e inquietudes de su grupo.

IV. Autonomía y revalorización de la práctica docente

Los distintos modelos educativos por los que ha atravesado el Sistema Educativo Nacional (SEN) en México, han favorecido la incorporación de conocimientos, experiencias, valores y formas de vida externos a la comunidad y la vida de sus integrantes, y dejado fuera del currículo formal los saberes docentes por considerarlos poco relevantes socialmente. "Se ha ignorado la autonomía que tienen para otorgar otros significados a los programas de estudio y reorganizar la enseñanza de acuerdo con sus saberes docentes" (SEP, 2023a, p. 58).

Mediante las narraciones desarrolladas por las y los docentes de educación preescolar se pretende recuperar esta mirada desde y con el territorio escolar en su totalidad. Vistas como un gran corpus de saberes y vivires, estas historias han tocado diversos temas, intereses, miedos y retos a los que se han enfrentado a lo largo de su carrera profesional. De este modo, se encontraron relatos sobre los siguientes temas:

- Comunidad educativa
- Desarrollo del lenguaje y lengua materna
- Festivales escolares
- Formación emocional de los estudiantes
- Gestión y dirección educativa
- Humanismo mexicano
- Inclusión
- Nueva Escuela Mexicana
- Trastorno del espectro autista
- Sexualidad y género
- Vocación docente

Las inquietudes y realidades que enfrentan las y los docentes configuran una forma de trabajo y favorecen la comprensión desde la enseñanza y la complejidad del día a día, pues dan cuenta de la percepción de su propia formación como lo expresa la docente F:

> Creía que todo lo que había aprendido en la Normal me serviría para el comienzo de mi actividad profesional. Pero no todo fue así, en el camino fui descubriendo que había un sinfín de cosas que no sabía, que fui aprendiendo y dándole sentido con el paso de los años.

Las y los docentes son conocedores de su territorio; ello les permite el ejercicio de la autonomía profesional, entendida como "un ejercicio crítico que practican maestras y maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela" (SEP, 2023a, p. 60). Mediante los relatos se reconoce la importancia de la autonomía docente en la NEM, como lo expresa la misma docente F:

> Aplaudo que la Nueva Escuela Mexicana nos dé la libertad de ejercer la autonomía profesional y de poner a la comunidad al centro de la práctica educativa, porque ahí nace la educación con un sentido más humano, donde se aprende, se desaprende y nunca se deja de aprender.

En la educación preescolar se ejerce la autonomía profesional al tomar decisiones cotidianas y trascendentes a partir de las lecturas de la realidad y sus problemas, de la formación recibida y la experiencia profesional. Esto se observa continuamente en los relatos, como el de la docente A:

> Este intercambio docente de saberes se basa en la formación académica que hemos tenido y en la experiencia profesional adquirida a lo largo de nuestra trayectoria; también en las diferentes escuelas en las que hemos laborado y en el diario convivir con otros profesionales de la educación que han enriquecido nuestra práctica docente.

La autonomía supone la capacidad de pensar por uno mismo con la integración de los logros, retrocesos, errores, aciertos, falta de pensamiento y ejecución de la acción. También, implica tomar en cuenta puntos de vista diversos, entre los que sobresale el imperativo ético de las decisiones. Autonomía significa, por tanto, gobernarse a sí mismo. Es crucial para el desarrollo y mejora de la práctica docente porque refiere a la actividad educativa autodeterminada, autodirigida, autogestionada como uno de los frutos del proceso autorreflexivo que involucra la crítica (Andreucci y Eisendecher, 2020). Cuando a la docente MC se le presenta el problema de atender a una alumna con discapacidad, perfila sin vacilaciones un plan de acción que amplía conforme enfrenta distintos problemas particulares para que se lleve a cabo:

> Es importante mencionar que este plan lo trabajamos en comunidad y, ¡claro!, se dio a conocer a la familia de mi alumna, docentes y personal administrativo del jardín de niños, así como a los padres y madres de familia, alumnas y alumnos de mi salón. Las actividades que se llevaron a cabo las realizamos en la escuela y otras más en casa. Durante los meses restantes, antes del cierre del ciclo escolar, fuimos viendo los resultados [...]. Sin duda, fue uno de los ciclos escolares más satisfactorios que he tenido en mi carrera profesional. Mi alumna ahora acude al turno matutino donde cuentan con servicio de USAER para poder brindarle mejor atención, continúan con los planes de acompañamiento y, en ocasiones, solicitan mi apoyo para dar mi punto de vista y seguir trabajando de manera colaborativa en su atención. En cuanto a la familia, acuden a atención médica particular y al IMSS para atender a la menor. En reuniones, se intercambian las sugerencias que le hacen en estas instituciones y nosotras seguimos orientándolos. Trabajamos por un país inclusivo donde todos seamos el centro de la educación sin dejar a nadie atrás.

Así, bajo la autonomía profesional, la docente lleva a cabo un proceso de toma de decisiones y genera alternativas que involucran un trabajo y actitudes activas respecto a los requerimientos y las exigencias que enfrentan los distintos actores educativos. Todo ello se hace con base en el análisis de los factores que determinan la realidad. Como parte de tales procesos, se visualiza y se acepta a sí misma con sus aciertos, desaciertos y ausencias, lo que finalmente fortalecerá su identidad. El fomento de la reflexión permitirá el análisis de situaciones retadoras para que seleccione las alternativas que considere más convenientes bajo

una visión ética y social de su trabajo educativo. En este sentido, la autonomía profesional conforma una responsabilidad propia que toma en cuenta diversos puntos de vista, la resolución creativa de problemas, el equilibrio entre la independencia de juicio y la responsabilidad social (Rojas de Rojas, 2004).

La docente M plantea el imperativo ético y de responsabilidad social con niñas y niños en situación de discapacidad ante las limitaciones institucionales que enfrenta al tratar de cumplir con su trabajo:

> Los sentimientos de incertidumbre se manifiestan cuando estos niños llegan a nuestras aulas. Como directivo y docente frente a grupo, requería dar atención y respuestas a las exigencias de la escuela de los alumnos, padres y docentes que me cuestionaban constantemente: "¿Cómo vamos a trabajar con estos niños?", "¿cómo incluirlos?", "¿cómo apoyar a las y los docentes en sus prácticas para la atención de estos infantes?" Es por ello que realizo el siguiente planteamiento: ¿A qué estábamos comprometidos realmente? Es un hecho que los alumnos requieren atención que se enfoque a su condición; es necesario ser realistas en nuestras posibilidades y alcances. Como institución educativa, no contábamos con el conocimiento suficiente para intervenir pedagógicamente y si no hacíamos nada al respecto, sólo nos quedaríamos en una integración. Puedo describir esos momentos de color gris porque ¿cómo enfrentar algo para lo que no estábamos completamente preparados? Es como lanzarse a un abismo sin paracaídas. ¡Pero no podíamos quedarnos así, sin respuestas, sin hacer nada o esperando a que alguien viniera a resolverlo! Así que nos dimos a la tarea de buscar sustento, para encontrar una red de apoyo.

Asimismo, la autonomía profesional es la capacidad de las y los docentes para elaborar su propia reflexión sobre el hecho educativo y su práctica; es decir, su disposición para construir y enriquecer el saber pedagógico, para enfrentar la cotidianidad escolar. Esta expresión puede entenderse como un fenómeno de construcción personal y colectivo: personal por estar relacionado con aspectos éticos y dialógicos de la o del docente; colectivo por darse en un territorio específico, que implica ir descubriendo gradualmente las interrelaciones con otras y otros. La autonomía implica problematizar las diversas posturas a la luz de una propia concepción emancipadora del saber pedagógico puesto en acción.

Desde esta perspectiva, se parte de una concepción de la autonomía crítica social, donde los valores se construyen consensuadamente, son históricos y se ligan con la tarea liberadora de los actores educativos. En conclusión, una concepción de autonomía profesional en la cual las y los docentes sean reflexivos, críticos, creativos y políticamente activos, para convertirse en un legítimo agente de cambio y desarrollo moral, que argumente, debata y conviva, quien haga suyo el desafío de formar sujetos críticos, reflexivos, creativos, con una idea de transformación, tanto personal como social (Bazán y González, 2007).

Del mismo modo, la autonomía viene acompañada de la revaloración del magisterio que pasa por el sujeto mismo. Tal es el caso de la docente C, quien se integró a la profesión docente como parte de la tradición familiar y comenta lo siguiente:

> [...] yo decía que estudiaría medicina y sería la mejor doctora, pero fallé en el intento cuando descubrí que no era una carrera que realmente me gustara y eso tuvo consecuencias: mi madre —a quien recuerdo ausente de mis actividades escolares, porque estaba demasiado ocupada trabajando de "maestra"— fue la persona que me obligó a estudiar para maestra [...] Y con el paso del tiempo, hice que la escuela a la que yo llegué de "nueva", recién egresada de la Normal, creciera y se convirtiera en un jardín de niños de organización completa.

Esta revalorización de la docencia se ha impulsado ampliamente en la NEM. Las y los docentes lo expresan en sus relatos, como es el caso de la docente C, quien lo describe del siguiente modo:

Así recibimos a la Nueva Escuela Mexicana que va respondiendo a varias brechas que quedaban sin resolver: el trabajo colaborativo, territorializado, metodologías activas y el diseño del programa analítico de manera colaborativa, gracias a la disposición y cultura escolar que tenemos.

De acuerdo con lo planteado hasta ahora, compartimos una madeja de hilos prácticos que buscan orientar en la sistematización de las prácticas docentes.

De la práctica a lo metodológico: aprender a sistematizar mis experiencias docentes

Desde campos de pensamiento y acción como la educación popular, la educación crítica e, incluso, la educación comunitaria, se ha planteado el papel de la reflexión como un ejercicio necesario para lograr mejoras educativas y pedagógicas. Sin embargo, históricamente se ha negado, por diversos motivos, la generación de estrategias sólidas y específicas que posibiliten poner en marcha los procesos de reflexión crítica y profunda.

Docentes: este subcapítulo tiene como propósito brindar herramientas para realizar, desde la praxis, la sistematización de las experiencias que se viven en torno a su ejercicio profesional. Tiene el objetivo de detonar procesos de reflexión y de transformación en los distintos territorios como el aula, la escuela y la comunidad. Además, en un segundo momento, se tratará de comprender la construcción de significados de su práctica y figura docente a partir del análisis de la reflexión de experiencias que realizaron algunas y algunos docentes de preescolar.

Reconocemos que entre los desafíos que se enfrentarán al iniciar esta tarea se encuentra lograr oponerse al planteamiento que por décadas ha colocado a la labor docente como un ejercicio mecanicista del Plan de Estudio, los programas y las acciones de formación; limitado por un sistema, industrializado y capitalista, impregnado en todo proceso, incluso el educativo. Un sistema que impone la eficacia y la calidad, en lugar de la calidez, la hospitalidad y el humanismo, que ha convertido a la escuela en lo que definió Bauman (2003) como un *espacio vacío*; es decir, estéril a los sentidos.

Lo anterior, cimienta la necesidad de abrir y apropiarse nuevamente de espacios para la reflexión, la crítica y la transgresión político-pedagógica en el marco de un proceso más amplio como lo es la sistematización de experiencias como ejercicio constante, que nos encauce a cuestionarnos y determinar un posicionamiento ante nuestra realidad. Esto implica transitar de una práctica rutinaria, caracterizada por recetas y criterios establecidos que no son cuestionados, a una metodología reflexiva donde la o el docente se preocupe por entender la dinámica entre su actuar y el territorio, con el fin de problematizar su realidad profesional, buscar posibles alternativas y emprender acciones para su concreción (Flores *et al.*, 2021).

En primer lugar, debemos comprender a qué nos referimos cuando hablamos de sistematización de las experiencias. Castro (2016, p. 21) extrae esta cita de Oscar Jara cuando afirma que la sistematización se puede conceptualizar como:

> [...] aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

De esta manera, y al distinguir que el acto educativo se gesta y se entrelaza con procesos sociales, históricos, políticos, personales, axiológicos, entre otros, podemos comprender la necesidad de realizar un análisis sistemático que permita ordenar,

reconstruir, descubrir la lógica y visualizar los dilemas, las tensiones y contradicciones de las prácticas educativas que hemos enmarcado, a fin de promover cambios que favorezcan nuestro ejercicio profesional.

En este contexto cabría preguntarnos: ¿para qué sistematizar mi práctica docente? Desde la NEM se plantea la actividad profesional del magisterio como un ejercicio crítico caracterizado por establecer una relación dialógica y permanente entre la realidad, la enseñanza, la planeación y la evaluación, el cual se debe ejercer desde la autonomía profesional y la libertad de las y los docentes para reinventar su propio quehacer pedagógico. Esto a partir, por una parte, del intercambio de experiencias y, por la otra, de la problematización y contextualización de la realidad, y así tomar decisiones frente a los desafíos educativos a los que se enfrentan (SEP, 2023a).

En otras palabras, la sistematización es un proceso que inicia con la sensibilización e identificación de aspectos como sentimientos, sensaciones, pensamientos, acciones, contradicciones y otros fenómenos que caracterizan nuestra práctica profesional, y que nos llevan a replantear nuestro actuar y a reconocernos como agentes educativos dinámicos, históricos y colectivos. Nos deja, además, una tarea clara: acompañar a nuestros estudiantes en su exploración de la realidad y de las posibilidades del conocimiento en su trayectoria formativa.

Ante estos elementos, consideramos que la sistematización de las experiencias docentes permite a la y el docente:

- Apropiarse y comprender la complejidad de las experiencias que emanan de su práctica profesional.
- Recrear, desde una mirada crítica, sucesos que enmarcan la práctica docente.
- Reconstruir el pensamiento pedagógico, crítico y, con ello, re-conocerse como docente al construir nuevos significados a partir de su actuar profesional.
- Dar un sentido ordenado a su experiencia a partir de la reflexión sobre todos los elementos que la integran y la hacen posible.
- Descolonizar sus saberes y su forma de actuar en el aula.
- Ser autocríticos ante su actuar y su realidad.
- Territorializar su práctica profesional.
- Socializar su sistematización con otras y otros docentes para construir juntos distintas posibilidades comunitarias de actuar.
- Establecer una relación dialógica entre la reflexión, la acción y la transformación.
- Abrirse a una perspectiva transformadora.

Es importante tener claro que la sistematización de experiencias es un proceso de investigación reconstructiva *a posteriori* (Garzón, 2019), que no tiene como fin realizar un ejercicio memorístico para establecer lo que sucedió en cierto espacio y momento. Tampoco se trata de un ejercicio de reflexión aislado, sino de reconstruir la totalidad del hecho educativo para volver a él, ordenarlo y comprender cómo incide en el presente y así tomar decisiones hacia el futuro. Lo anterior es posible cuando reconocemos que nuestra práctica posee contradicciones, grietas, problemáticas y, por lo tanto, la podemos someter a interrogaciones para tener una visión más puntual y resignificar nuestro actuar profesional.

A manera de analogía, la sistematización de experiencias docentes puede ser caracterizada como una madeja de hilos prácticos conformada por diferentes elementos que interactúan de manera dinámica y compleja. Entre ellos, podemos encontrar a los diversos actores educativos como alumnos, padres de familia, docentes y directivos, o a los diferentes niveles del territorio como aula, escuela, comunidad, los cuales permiten entramar las experiencias profesionales. También,

es posible observar los elementos propios de la NEM, como el plan y los programas de estudio, los Campos formativos y Ejes articuladores; las tareas administrativas, e incluso aspectos relacionados con la historia de vida de la o el docente: sus actitudes, aspiraciones, su ideal de la educación, concepciones, miedos. En esta misma analogía, podemos pensar la sistematización como un horizonte metodológico que nos permite desenredar la madeja de hilos pragmáticos para generar nuevas urdimbres.

Para realizar este análisis, aquí se propone una serie de acciones secuenciadas que puede servir como base para que diseñen su propio proceso de sistematización de las experiencias docentes.

I. Recuperación y reconstrucción de la experiencia docente

Como ya se mencionó, la intención de este procedimiento no es realizar un recuento anecdótico de los sucesos vivenciados en el ámbito escolar. Se pretende que, en este primer momento, se describan y narren de forma ordenada y lógica las experiencias docentes, con el objetivo de incorporar la mirada de otros agentes educativos alrededor de un eje o un tema que queremos investigar de nuestra práctica docente. Para dilucidar este eje temático, podemos preguntarnos: ¿qué quiero conocer de mi práctica docente?

Lo anterior plantea la necesidad de acciones y estrategias para la recolección de información, por lo que se sugiere emplear técnicas de recolección de datos de corte cualitativo, pues, como aseguran Yuni y Urbano (2005), éstas se caracterizan por permitir que el investigador describa acontecimientos y comportamientos de los actores involucrados al interactuar directa o indirectamente con el objeto de estudio (práctica docente), y con sentimientos y demás elementos subjetivos.

A continuación, se enuncian algunas técnicas que pueden ser utilizadas:

- Notas de campo. Sistematización de pequeñas notas, grafías o recordatorios para plasmar inmediatamente la experiencia vivida y después realizar un desarrollo más profundo.
- Anecdotarios. Registro sistemático de alguna situación o acontecimiento significativo durante la jornada escolar.
- Diario de campo. Registro ordenado de datos recabados mediante otras técnicas como las notas de campo. Es la narración de un acontecimiento o fragmento de la experiencia, por ejemplo, lo sucedido en una jornada en la escuela.
- Entrevistas grupales. Mediante preguntas abiertas se disponen espacios para conocer las experiencias o los puntos de vista de otros agentes educativos como alumnas y alumnos, madres y padres de familia u otros docentes.
- Grupos focales. Grupo de discusión donde sus participantes compartan perspectivas sobre experiencias comunes.
- Encuestas y cuestionarios. Formulación de preguntas abiertas para que los participantes respondan de forma descriptiva.
- Información documental. Recopilación de datos bibliográficos, periodísticos o electrónicos que permitan comprender cómo sucedió un hecho.
- Audiograbaciones o videograbaciones. Registro y análisis de acciones que pueden pasar inadvertidas en la labor docente como el tono de voz, velocidad del habla, elementos discursivos, ademanes, gestos, movimientos, entre otros.

II. Análisis e interpretación de las experiencias docentes

Ante la complejidad de sistematizar la experiencia educativa y sus múltiples interrelaciones con otros procesos, algunos autores, como Fierro *et al.* (2000), proponen seis dimensiones que pueden fungir como categorías de análisis, las cuales ayudan a reflexionar en torno a un proceso dado para indagar sobre los aspectos notables de las experiencias y del territorio donde se gestan. A continuación, se presenta cada dimensión y se ejemplifica con un fragmento de las narraciones realizadas por algunas docentes.

1. Dimensión personal. Integra los ideales, las creencias, las emociones, los sentimientos, las cualidades, las características, las condiciones, los prejuicios, las motivaciones, las imperfecciones, las satisfacciones, los fracasos, las frustraciones, los éxitos y demás experiencias íntimas de la o el docente. Al reconocer que la historia personal (el pasado) se traslapa con su práctica docente (el presente), se puede tender un puente para construir el futuro. Un ejemplo de esta dimensión es un fragmento de la narración de la docente A, quien menciona la percepción que tiene de la docencia como práctica profesional a partir de la valoración de situaciones personales como el esfuerzo que implica para ella y las gratificaciones que obtiene:

> Yo considero que la docencia es una profesión demandante, porque cada mañana hay que levantarse temprano, y es gratificante ver las sonrisas de nuestros estudiantes y sentir lo hermoso de sus corazones...

El relato de la docente V describe las emociones vividas al no poder abordar una situación como lo hubiera deseado:

> En lo personal, me sucedió. En octavo semestre de formación profesional como licenciada en Educación Preescolar, me encontraba realizando mis prácticas profesionales cuando una madre de familia solicitó hablar conmigo en privado. Al atenderla, me comentó sobre algunas conductas de su pequeña que le preocupaban y que sospechaba de una situación de abuso sexual. Cuando la escuché, ni siquiera pude sentir miedo, inseguridad o frustración. No sabía cómo nombrar la emoción que experimentaba. Me sentí totalmente desprovista de todo, tratar "esas situaciones" no había sido parte de la currícula escolar, y yo no podía dejar de sentir desilusión de mí misma por no poder abordar, de forma profesional, lo que la madre, en un momento de máxima fuerza, me planteó.

2. Dimensión institucional. Se refiere a todo aquello que caracteriza el seno organizacional donde tiene lugar la práctica docente: organigramas, experiencias institucionales, normas de comportamiento y comunicación, condiciones laborales, normativas, espacios e insumos escolares, entre otros. Es decir, esta dimensión abarca todo aquello que atraviesa la cultura escolar, las vivencias, así como los vínculos y códigos de conducta que se generan en ella. Lo anterior se puede observar en las narraciones de los desafíos que la docente E ha enfrentado:

> Las horas dedicadas al diseño de mi planeación didáctica comenzaban a ser menos por las exigencias administrativas que debía cumplir para mantener el orden y la cultura escolar: trayectos formativos, participación social, plataformas, reuniones, Asociación de Padres de Familia, organizar roles de limpieza, orientaciones para el corte de caja de la cooperativa escolar, etcétera. Todo eso me absorbía gran parte de la jornada laboral; sin embargo, me planteé el reto de comenzar con el diagnóstico de necesidades de este nuevo grupo multigrado, para planear las actividades de aprendizaje acordes con sus características.

3. Dimensión interpersonal. Se refiere a las relaciones, a los vínculos que se entretejen entre los diferentes actores que intervienen en el

quehacer educativo: alumnos, docentes, directivos, administrativos, familias, personal asistente, entre otros. Es aquí donde se reflexiona sobre los estilos de relación, de comunicación, los tipos de conflicto y los modos de resolverlos, las formas de convivencia en la escuela y el grado de satisfacción de los diferentes actores en cuanto a las relaciones que tienen. Un ejemplo de esta dimensión es un fragmento de la narración de la docente M:

> [Como docentes, nos enfrentamos a] comentarios de padres de familia como: "De seguro la maestra sólo le pone atención en la clase a ese niño", "Desde que mi hija tiene a esta compañera imita algunas conductas", "Sólo atrasan al salón, no pueden avanzar por ellos", "¡Son muchos!, ¿cómo van a atenderlos a todos y aparte a él?". Cuando todos estos comentarios llegaron a la dirección fue abrumador porque algunos de ellos pedían incluso el cambio de grupo de su hijo, parecía una barrera negra, una barrera que se veía difícil de eliminar.

4. Dimensión social. Engloba todas las exigencias, condiciones o demandas que trastocan la práctica docente provenientes de los entornos histórico, socioeconómico, político, geográfico y cultural. Estos elementos se pueden notar en la narración de las siguientes experiencias de la docente Y:

> En mis primeros años de experiencia docente, me encontré con una comunidad rural de padres y madres de familia que veían a la educación preescolar como un lugar donde cuidaban a sus hijos, por lo que tenían la perspectiva que ahí los niños sólo jugaban, bailaban y se divertían, y que el aprendizaje se iniciaba a partir de educación primaria.
>
> Derivado de su percepción, dicha comunidad evitaba asistir a las juntas de rendición de cuentas o informativas, y se quejaban de las tareas que se les llegaban a solicitar. Es decir, dejaban la educación a cargo de la escuela y de la o el docente, mientras que ellos se mantenían al margen del proceso formativo de sus hijos, por lo que se podría decir que lo que se aprendía en el aula, ahí se quedaba.

5. Dimensión didáctica. Engloba los modelos, las metodologías, las estrategias, las técnicas, las acciones y las actividades de formación utilizadas en la concreción de la práctica docente para organizar el trabajo, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar las problemáticas y el conjunto de decisiones que la o el docente toma para lograr los propósitos didácticos que se ha planteado. Como ejemplo de esta dimensión está la experiencia del docente JL, quien narra algunas determinaciones que las mismas exigencias de su ámbito escolar lo llevaron a tomar:

> Además, en mis primeras clases comprendí que se requería forzosamente de una planificación de las actividades, ya que improvisar no es una buena opción durante la práctica docente cotidiana. Para ello, generaba ambientes de aprendizaje en donde organizaba las actividades y las diversas formas de trabajo, seleccionaba los recursos necesarios, tratando de abarcar los diversos estilos de aprendizaje de los niños.
>
> En cuanto a la planificación y mi desempeño pedagógico tuve un primer acercamiento al trabajo por proyectos, ya que, al ser un jardín de niños multigrado, se me facilitaba trabajar de manera transversal los contenidos y los tres grados escolares. Del mismo modo, opté por utilizar una enseñanza global de aprendizaje con temas que impactaran en los intereses de los estudiantes.

6. Dimensión ética. Hace referencia a los valores personales, creencias, juicios, conocimientos y actitudes que cada docente plasma en su práctica, así como las normas, reglas y sanciones que establece en la escuela y en su vida cotidiana. Estos elementos son visibles en la postura que tomó la docente E ante el cuestionamiento de un alumno, pues repercutió en la forma de organización del grupo:

Una mañana, cuando salimos al patio donde daría una clase de educación física, les dije en voz alta a mis pequeños discípulos:

—Hagan una fila de niñas y una de niños.

Un niño con una voz muy dulce me preguntó:

—¿Y yo dónde me formo? Yo no sé qué soy, maestra, a mí sólo me gustan las cosas de niña y de grande quiero ser alguien de cortar el pelo y coser vestidos con lentejuelas para ponérmelos.

Se escucharon risas, burlas y luego un silencio acompañó mi respuesta (que no sabía si era correcta), pero fue lo único que se me ocurrió:

—Fórmate donde quieras. —Le dije.

Una vez realizado el análisis crítico y dialéctico de las experiencias recuperadas y reconstruidas a partir de un eje temático y, al considerar algunas dimensiones como las propuestas anteriores, se debe evidenciar, con fundamentos teóricos, la relación pedagógica entre los diferentes elementos que orientan ciertas prácticas que realizamos involuntariamente en el aula. Así se puede identificar si existen o permean ejercicios de opresión, imposición o actos de violencia, entre otros.

Es así como el análisis e interpretación de las experiencias docentes pretende evidenciar, comprender y hacer conscientes los factores que intervienen y caracterizan nuestra práctica docente. Para ello, podemos basarnos en cuestionamientos como los siguientes:

- ¿Qué factores explican que yo realice estas acciones dentro de mi actuar profesional?
- ¿Cuáles son mis áreas de oportunidad, debilidades y fortalezas dentro de mi práctica profesional docente?
- ¿Qué fue lo que posibilitó que pasara cierta situación durante mi experiencia profesional?
- ¿Cómo se caracteriza mi práctica?
- ¿Es una práctica opresora?
- ¿He actuado violentamente con los alumnos o algunos otros agentes escolares?
- ¿Qué cambiaría de mi práctica profesional docente?

III. Socialización de los nuevos saberes

En conjunto con otros agentes educativos como docentes, padres de familia, directivos e incluso alumnos, se propone que realicen la búsqueda colectiva de alternativas o soluciones para las diversas problemáticas que identifiquen durante las primeras dos etapas del proceso de sistematización. Es sustancial que todos comprendan la importancia de emprender acciones de transformación vinculadas a las contradicciones establecidas y a tender puentes para la toma colectiva de decisiones.

Este paso de la sistematización implica la generación de ambientes virtuosos para la retroalimentación, por lo cual se debe propiciar la construcción de espacios de confianza, comunicación fluida y de intercambio de ideas, reflexiones, preguntas y dudas (Anijovich y González, 2021) para que los participantes determinen qué elementos son sustanciales en la construcción de una visión colectiva a partir de la percepción que cada quien tiene respecto a la situación planteada. Se asume, entonces, que la práctica de sistematizar las experiencias es un proceso que involucra de manera directa o indirecta a distintos agentes comunitarios. Aquí hay algunas preguntas detonadoras:

- ¿Cómo me relaciono con las problemáticas planteadas?
- ¿Cómo impacta esto en mi papel dentro de la comunidad educativa?
- ¿Cómo puedo colaborar en la transformación de esta situación?

IV. Generación y puesta en marcha de propuestas de transformación

Una vez reconocidas las contradicciones de nuestra práctica docente, así como sus causas dentro de la realidad escolar, es pertinente que, de manera colectiva, se planteen posibles alternativas. En plenaria se puede discutir la viabilidad de cada propuesta de solución, lo que implica generar un diálogo transformador. Para ello, pueden utilizar estrategias didácticas como el diagrama de árbol de las soluciones, el cual permitirá visualizar, en conjunto, las situaciones identificadas durante el proceso de sistematización: escenarios que causan la problemática y cómo pueden producirse alternativas de transformación y cambio. Es importante siempre mantener la reflexión como eje rector del ejercicio.

Por último, es oportuno que, en colectivo, plasmen los acuerdos y la planificación general de la propuesta transformadora que realizarán, incluyendo las tareas que cada agente escolar realizará.

Situación problemática identificada:		
Propuesta transformadora:		
Acción 1	Responsable	Materiales o insumos
Acción 2	Responsable	Materiales o insumos
Acción 3	Responsable	Materiales o insumos
Evaluación de la propuesta transformadora		

Sistematizar las experiencias docentes viabiliza la transformación de las prácticas y las realidades que se viven en el entorno escolar. Es decir, este tipo de acciones muestra nuevos mundos posibles a partir de la construcción teórico-metodológica consciente y crítica de las experiencias docentes, revitaliza las prácticas educativas y edifica otros marcos de referencia para comprender e interpretar nuevos fenómenos de nuestro actuar profesional docente (Jara, 2019).

Por otro lado, realizar procesos de sistematización de las experiencias que conforman nuestra práctica docente nos permite tener acceso a un proceso que va más allá de la reflexión; nos conduce a resignificar nuestro papel de docentes como docente-investigador, y rompe, de este modo, el paradigma del docente-ejecutor de planes y programas incomprensibles, que históricamente se ha impuesto al magisterio. En consecuencia, podemos definir a la sistematización de las experiencias docentes como una herramienta que propicia la autonomía profesional y que aterriza, desde lo pedagógico, en la integración curricular y su impacto en el trabajo didáctico y de evaluación.

Conclusiones

Entonces, ¿sobre qué escriben las y los docentes de preescolar? La mayor parte de sus preocupaciones se enfoca en la diversidad y características de sus alumnos, por lo que en los Ejes articuladores propuestos por el Plan de Estudio se abordan directa o tangencialmente las preocupaciones mostradas en los relatos presentados.

Por otro lado, las sistematizaciones permiten observar la necesidad de reflexionar sobre las comunidades educativas, su configuración, necesidades y apremios; sobre su participación en las acciones formativas de niñas y niños. Un tercer tema relevante es el aprendizaje de la lengua y la expresión: ¿cómo resuelven las y los docentes la adquisición del proceso lector?, ¿qué esfuerzos realizan para familiarizar a niñas y niños con los libros y materiales de lectura?

Queda claro que las y los narradores son protagonistas de los eventos y en la solución de los problemas que plantean. En el relato, las soluciones desafían la formación recibida, lo que han aprendido en el trayecto laboral, su participación en el Consejo Técnico Escolar (CTE) y la convivencia con sus pares y con la comunidad. De esta manera, la narrativa se convierte en una herramienta que posibilita la sistematización de experiencias.

En general, se aprecia la autonomía en el ejercicio profesional como un valor de la NEM, el cual se impulsa mediante la posibilidad de tomar decisiones respecto al currículo, la didáctica y la evaluación; donde el conocimiento de las y los estudiantes, del territorio escolar y de la comunidad resultan elementos sin los cuales sería poco factible aproximarse a la pedagogía mexicana contemporánea.

En síntesis, la sistematización de las experiencias docentes nos permite:

- Analizar el entramado de relaciones que articula la práctica profesional docente.
- Evidenciar y entender los elementos que componen la práctica docente.
- Visibilizar los significados y contradicciones que encierran las prácticas docentes.
- Distinguir prácticas opresoras, violentas o discriminatorias de las cuales hemos sido partícipes.
- Determinar realidades que se desean transformar y, en colectivo, consensar acciones para construir nuevas posibilidades.
- Transformar nuestra práctica en una metodología docente crítica, reflexionada y autovigilada.

Horizonte curricular

El currículum es un concepto polisémico que entrama distintos elementos como los acuerdos y las negociaciones, tanto sociales como culturales, que se presentan a partir de un marco común para el trayecto formativo de los estudiantes. Éste responde a dimensiones sociales, culturales, históricas y políticas de un territorio determinado que van de lo macro a lo micro y viceversa; a los contenidos disciplinares entendidos como una organización de experiencias, saberes y prácticas, y a los valores que caracterizan a la comunidad en un tiempo y un espacio. A su vez, la NEM considera la autonomía docente y los aprendizajes no intencionados que tienen lugar en la interacción de las y los estudiantes con su realidad; elementos que, en su conjunto, tienen impacto en la formación integral de las ciudadanas y los ciudadanos de nuestro país.

En tal sentido, el horizonte curricular de la NEM propicia el desarrollo de aprendizajes no entendidos como las competencias que detonan la puesta en marcha de conductas individualistas encauzadas al fomento del sistema capitalista, la producción y la educación bancaria; sino como los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que dan lugar al desarrollo de procesos de reflexión crítica a partir de experiencias intelectuales, físicas, éticas, artísticas y estéticas para generar conciencia y compromiso para el desarrollo de la comunidad.

Lo anterior implica participar en la construcción y en la apropiación de la realidad por medio de su lectura y problematización, pues reconocer su complejidad no admite reduccionismos. Desde esta óptica, se procura integrar diferentes disciplinas y áreas del conocimiento en Campos formativos que nos ofrecen elementos desde múltiples aristas para reconocer la realidad, comprenderla y generar alternativas de transformación mediante dinámicas en el aula, la escuela y la comunidad.

En concordancia con la NEM se establecen las pautas para la integración curricular en cuatro Campos formativos y siete Ejes articuladores, los cuales tienen una visión inter y transdisciplinaria para producir procesos dialógicos entre la realidad, los conocimientos disciplinares, los saberes ancestrales y comunitarios, y las experiencias cotidianas de los alumnos que se concretan en los contenidos y en el proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA); todo bajo una reflexión ética propiciada por los Ejes articuladores.

Dichos procesos dialógicos forman parte de la transición entre el programa sintético y el programa analítico. Este último vincula los contenidos curriculares con la cotidianeidad de las y los alumnos para dar sentido a las acciones pedagógicas y, en consecuencia, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de terminar con las intenciones de homogenizar cómo y qué enseñar y aprender, bajo las directrices de los contenidos nacionales (programa sintético), ajustados y emergentes (programa analítico).

Para asegurar lo anterior, es necesario que la o el docente realice lecturas de su realidad por medio de procesos profundos de análisis y reflexión, que conozca y se apropie del programa sintético e integre contenidos, situaciones o problemáticas sociales, culturales, históricas (programa analítico) que le permitirán territorializar y particularizar los procesos de aprendizaje en el marco de su autonomía profesional.

De esta manera, se puede vislumbrar que el programa sintético, el programa analítico, los problemas sociales de la realidad y las necesidades de la comunidad son elementos indisociables en cuanto que, en su conjunto, permiten la construcción de un currículum vivo y crítico.

Programa analítico: del problema social de la realidad al problema pedagógico escolar

Una [educación] enterrada bajo las cenizas [es] como los tizones que conservan el fuego para reavivarse al día siguiente. Es una [educación] de energía oculta, que nos encenderá los corazones y hará despertar nuestra mente para recuperar el dominio de nuestra creatividad y recrear la naturaleza sobre las cordilleras y a la ribera de los ríos. Es esta [educación] la que nos permite hablar de la certeza de un futuro con vida y en mejores condiciones, no solamente del hombre-pueblo, sino de la naturaleza en su conjunto.

FLORIBERTO DÍAZ
(adaptación de *Tizón oculto para el día siguiente*)

Sugerir es crear, nombrar es destruir.

ROBERT DOISNEAU

Tramas y urdimbres del programa analítico

El programa analítico es una estrategia pedagógica para la territorialización educativa que las y los docentes, en colectivo escolar, llevan a cabo como sujetos profesionales de la educación y la cultura. Toma, como referente, los programas sintéticos de acuerdo con las condiciones cotidianas de su situación comunitaria, escolar y, en particular, de su grupo escolar. Esto, bajo el entendido de que la NEM se asume como una transformación paradigmática que trastoca dimensiones:

- Curriculares: relativas a la integración temática del programa.
- Didácticas: relativas al análisis de las posibilidades del trabajo por proyectos a partir de metodologías sociocríticas, así como de las posibilidades creativas no lineales en el uso de los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTG).
- De evaluación formativa: como práctica pedagógica independiente y, al mismo tiempo, complementaria de la calificación.
- Políticas-analíticas: que recaen en propuestas como la territorialización o el propio programa analítico.

Dicho cambio de paradigma "busca integrar las diferentes dimensiones del desarrollo humano, en el proceso educativo, y no sólo en lo conceptual" (Mejía y Manjarrés, 2011, p. 19). De esta manera, la NEM cobra vida en las aulas. Ante ello, se reconoce que las y los docentes siempre han realizado ajustes y aterrizajes a lo establecido en los programas oficiales/nacionales para adaptarlo a las condiciones particulares de sus estudiantes en sus centros de trabajo. En esta tarea, la figura de la educadora o del educador es considerada como la de un experto de la enseñanza quien ha desarrollado saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales a lo largo de su formación y de su quehacer profesional, pero que, dada la complejidad de la tarea educativa, es un sujeto que siempre está aprendiendo, generando permanentemente ideas y situaciones didácticas nuevas, dado que sus estudiantes y territorio son dinámicos, de aquí que se hable de una territorialización.

Apostar por la territorialización conlleva reconocer los hechos, las manifestaciones, las representaciones sociales y culturales de las comunidades, sus componentes empíricos, las subjetividades que se constituyen y las subalternidades que se promueven en la vida cotidiana escolar. Con ello, se

atiende el principio de referencialidad para adaptar la relación entre lo que se enseña en la escuela y aquello que los alumnos comprenden dentro y fuera de ésta. El proceso de territorialización se vitaliza por medio de la praxis dialógica, entendida como un proceso de diálogo horizontal e igualitario que encuentra su validez en el programa analítico y sus objetivos (Loaiza *et al.*, 2023, p. 58). La territorialización supone una distancia conceptual de términos ya consolidados en el mundo educativo, como *situar el aprendizaje* o la *contextualización de los contenidos y los aprendizajes*, porque implica la apropiación del territorio y un posicionamiento político-analítico desde éste que, necesariamente, se ve reflejado en herramientas, como el programa analítico, que potencializan la autonomía docente.

La NEM se asume como una propuesta pedagógica que busca la transformación educativa y de la realidad cotidiana para colocar a la comunidad y sus necesidades en el centro del proceso educativo. Su concretización ha establecido una ruta que va de lo conceptual a lo operativo y ha sido constituida por:

- Aprobación de la reforma educativa
- Proyecto del modelo educativo NEM
- Diseño y desarrollo curricular (plan y programas de estudio) con base en los ejercicios de asamblea en las 32 entidades del país
- Diseño e innovación de materiales educativos (específicamente los LTG), a partir de convocatorias nacionales
- Implementación del currículum: realización del programa analítico, plano didáctico y consecuente ejecución del acto educativo con uso de los LTG

La transición que se visualiza, específicamente desde el Plan de Estudio, pasa por la implementación del mismo vía sus programas (sintético y analítico) y llega al uso didáctico de los LTG para integrar, vincular y poner en marcha lo siguiente:

- Distintos contenidos curriculares derivados de los programas de estudio, desde los cuales se plantea un diálogo de saberes, de vivires y de prácticas ancestrales, disciplinares-científicas y comunitarias.
- Ejes articuladores (Inclusión, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Pensamiento crítico, Vida saludable, Artes y experiencias estéticas, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura), los cuales trazan una ruta ético-política de la práctica docente.
- Escenarios de aprendizaje (aula, escuela y comunidad) donde se concreta el acto educativo.
- Actores (estudiantes, docentes, directivos, familias, administrativos y comunidad en general).
- Metodologías sociocríticas de enseñanza y modalidades de trabajo; es decir, la organización de trabajo de los educandos (individual, grupal, en comunidades o en binas).

Con esto, se busca el abordaje de experiencias formativas dentro y fuera del plantel para fortalecer el tejido social entre la escuela y la comunidad.

Bajo estas consideraciones, atrás quedaron los tiempos cuando el Estado-nación imponía planes y programas homogéneos que invisibilizaban las diferencias, las desigualdades, las desventajas estructurales productoras de damnificados de un sistema educativo inhumano de corte neoliberal. En este aspecto, el programa analítico brinda a la NEM la posibilidad de reconocer todo lo que había quedado marginado por un sistema centralista y hegemónico. Como parte de ese reconocimiento

a las comunidades, las regiones, las culturas, los saberes ancestrales, los lenguajes, la ética y las subalternidades, hoy todo ello ocupa un lugar preponderante en el programa analítico. Éste, representado por cada docente del país, se estructura como la oportunidad, para la comunidad, los marginados, las víctimas y los desheredados, de tener el reconocimiento y la visibilidad perdida ante un sistema hegemónico. El móvil de tal oportunidad es la indignación como base para no normalizar la exclusión ni la segregación incluyente (Gentili, 2003).

En la historia de la educación mexicana miles, millones de docentes comprometidos han diseñado estrategias para que los contenidos abstractos, deshumanizados, fragmentados que el sistema educativo nacional imponía, aterrizaran en sus realidades y fueran trascendentes para la formación de estudiantes. Así, nos hemos enterado de innumerables acciones implementadas desde el amor y el compromiso que sienten las y los docentes por la formación de sus estudiantes y la transformación de sus comunidades. Acciones que partían de un pensamiento de ruptura con un sistema dominado por los intereses políticos, económicos, culturales de las clases dominantes del país, que no tenían ninguna intención de visibilizar las desventajas estructurales ni a los damnificados que generaban sus decisiones. Todos estos actos alternativos no sólo carecían de remuneración por parte del Estado, sino que, en muchos casos, generaron persecución, hostigamientos y reprimendas hacia el magisterio.

Docenas de programas federales, estatales, sindicales, sociales, comunales, sufrieron la vigilancia de un Estado represor. Prueba de ello son los ataques al normalismo rural en distintas épocas: a la Casa del Obrero Mundial, a las Casas del Pueblo, a la Universidad Autónoma Chapingo, al Club Femenino Lealtad, al Club Liberal Benito Juárez, al Club Femenil Amigos del Pueblo, al Club Liberal Ponciano Arriaga, al Club Verde, al Departamento de Misiones Culturales, a la Dirección de Misiones, a la Escuela al Aire Libre de Coyoacán, a la Escuela de Barbizón de Santa Anita (Iztapalapa), a la Escuela de Bacum (Sonora), a la Escuela Modelo de Irapuato, a la Escuela de la Fronda (Ciudad Victoria), a la Escuela Nacional de Agricultura, al Instituto Literario del Estado de Yucatán, a las escuelas racionalistas en todo el país, a la Liga Nacional de Docentes Racionalistas, a la Ley de Educación Popular (Veracruz), al Consejo de Educación Popular (Veracruz), a las Misiones Culturales, a las preparatorias y secundarias populares, a la Escuelas Altamiranistas (Guerrero), a las escuelas integrales (Michoacán), al Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), al Programa Democrático para la Educación y Cultura del Estado de Michoacán, al Programa de Educación Popular para la Transformación de México, al Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura, al Programa Nacional de Educación Alternativa, entre otros muchos ejemplos.

Ante estas alternativas negadas, el programa analítico es un testimonio más del desarrollo y una herramienta de trabajo educativo que revaloriza las pedagogías populares, alternativas y críticas en México.

También, debemos entender que para su implementación se requiere transformar las dinámicas administrativas, las políticas públicas, el esquema neoliberal de gobernanza de la educación, los CTE, los cuerpos académicos, la vinculación con las familias, la gestión escolar, la planeación, la evaluación, la formación docente y la cultura escolar actual. Tal vez, esta última sea el obstáculo más complejo que se enfrenta, fruto de una colonización, de una política educativa neoliberal donde todos los factores anteriores sirvieron para burocratizar el hecho pedagógico.

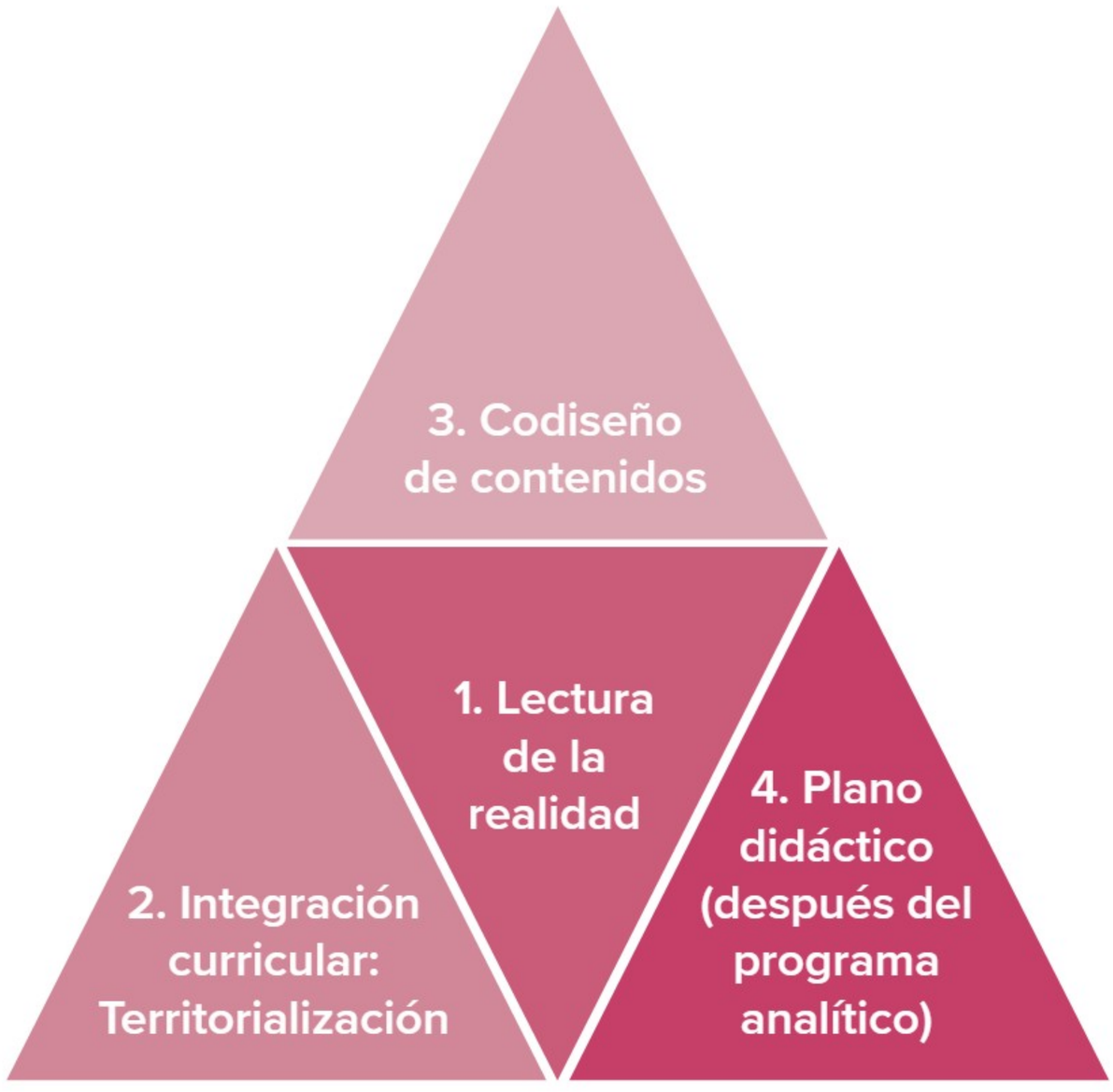
Sin embargo, se cuenta con el alma y la vocación de servicio de millones de docentes que todos los días están dispuestos a formar a sus estudiantes como seres humanos plenos, conscientes de las crisis sociales, de las injusticias, de las desventajas estructurales, de los techos de

cristal, de las víctimas, de los opresores, de los oprimidos, sensibles al dolor ajeno y en una constante búsqueda por el bien común. Todos ellos construyen, como lo define Boaventura de Sousa (2010), una *demodiversidad*, que no es otra cosa sino reconocer que es posible vincular los saberes científico-disciplinares con otros saberes considerados ancestrales, comunitarios, cotidianos, y considerar siempre alternativas de gobierno, de buen vivir, encaminadas a la emancipación social, lo que implica desmercantilizar, democratizar, descolonizar y despatriarcalizar las relaciones sociales, entre ellas las relaciones educativas y las relaciones con el saber escolar.

Ante ello, el programa analítico no es un formato que se llene con alguna receta: implica un trabajo artesanal donde se organicen, de manera específica, varias de las acciones que ya se llevan a cabo en la escuela, se incorporen nuevas o reorienten el sentido de otras para atender a las finalidades que el Plan de Estudio señala. Visto así, el programa analítico es un documento de trabajo que se elabora, analiza y evalúa durante el ciclo escolar, en las sesiones del CTE, con una dinámica de trabajo colegiado.

De manera general, el programa analítico se configura en tres grandes planos articulados, junto con el plano didáctico, imbricados desde una complejidad comprendida como un

> [...] tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre (Morin *et al.*, 2003, p. 54):



Fuente: elaboración propia que busca representar gráficamente a la complejidad.

En este panorama general, las complejas realidades cotidianas se vuelven la trama desde donde se va tejiendo programa sintético/programa analítico/plano didáctico.

Primer plano. Lectura de la realidad (análisis del territorio social y educativo de la escuela)

Este plano del programa analítico se refiere a la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo que desarrolla el colectivo docente. Por *lectura de la realidad* se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones sociales, culturales y educativas de la escuela que es parte de un territorio:

- Los retos y las posibilidades, en términos de la construcción de los aprendizajes, con relación al perfil humano de sus estudiantes. Esto es, la recuperación y reflexión fundamental sobre sus características integrales, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades.
- También, los retos de las y los docentes como colectivo que comparte un espacio.
- La intersección entre el papel de las familias y del espacio social de la escuela.
- Las condiciones inmediatas o mediatas de la comunidad que trastocan el territorio escolar.
- Los espacios y materiales educativos con los que cuenta la institución.

Para aspirar a la formación de un sujeto histórico social con una conciencia crítica, el primer paso es desarrollar la capacidad humana volitiva que le permita leer la realidad y así:

- Reconocer las desigualdades, los estereotipos y los prejuicios que frenan el desarrollo de las personas.
- Fomentar una mirada crítica-transformadora.
- Dejar de promover proyectos planeados y estructurados que silencien o marginen a los estudiantes, o que se presenten como finalizados y listos para ponerse en práctica.
- Identificar en el territorio, como investigación de campo, problemáticas sociales tales como la explotación, la discriminación, el racismo, la opresión u otras formas de violencia y estereotipos.
- Dar sentido al proyecto desde el territorio.
- Indignarse por lo que separa a nuestras comunidades y buscar un bienestar común.

El ejercicio de problematización de una realidad parte de un *locus enuntiationis* (Dussel, 2012); es decir, un lugar de enunciación desde donde se piensa y se habla. Cada escuela habla desde un locus (lugar-territorio), esto conduce a reconocer que cada lectura de la realidad es diferente e inconclusa ya que recorta (delimita) una temporalidad de la realidad, además de que responde a un territorio particular, único y distinto. En este sentido, incluso una misma escuela que trabaje dos turnos o más tendrá lecturas de realidad distintas. Leer la realidad implica escuchar y dialogar con los grupos sociales cercanos a la escuela, es un ejercicio democrático donde se expresan ideas reflejadas en problemáticas sociales, intereses colectivos; esto significa que se ve implicada la psicología popular (Bruner, 2013). Dicho de otra forma, leer la realidad es reconocer y analizar la estructura de motivaciones, creencias, deseos y prejuicios condensados entre lo público y lo político que se producen y reproducen en las comunidades.

Leer la realidad involucra la práctica docente con la práctica investigativa, ambas imbricadas en una dimensión ético-política. Así, una lectura de la realidad se convierte en semilla de una transgresión educativa preocupada por la formación de sujetos críticamente cognitivos y democráticamente afectivos. Esto recae en lo que Me-

jía y Manjarrés (2011, pp. 60-61) llaman *pedagogías centradas en la investigación*, las cuales buscan formar caminos alternativos y críticos para el trabajo pedagógico a partir de la apropiación práctica, la reflexión y sistematización de la práctica docente, con un enfoque emancipador donde cada docente:

> [...] reconoce que su actividad educadora es una herramienta para transformar la sociedad, un ejercicio en el cual deben hacerse presentes las necesidades de construcción de lo humano, y la realidad de que ellas sean satisfechas por el mayor número de personas. En ese sentido, el compromiso del aprendizaje no es sólo de tipo cognitivo, sino transformador de mundos.

Dicho compromiso del aprendizaje permite entender a la práctica investigativa como un hábito intelectual de la vida cotidiana dentro de las acciones de la práctica docente. Una de las vías más eficaces para formar dicho hábito es problematizar permanentemente la realidad a partir de la formulación de preguntas que interroguen la caracterización de ésta. Algunos puntos de tratamiento sugeridos para este primer plano son los siguientes:

a. Indagar y analizar las condiciones, de igual manera, las capacidades cognitivas, afectivas, académicas, éticas, de voluntad, de imaginación, lúdicas, personales y familiares de estudiantes y docentes (Mejía, 2014). Es posible utilizar los datos recabados al comienzo del ciclo escolar, derivados de los distintos ejercicios de diagnóstico y evaluación inicial que efectúa el personal docente en las escuelas. En un ejercicio más íntimo, se puede reconocer lo que saben y lo que les gustaría saber a los estudiantes; es decir, ubicar conocimientos previos y expectativas de la clase: cuáles y cómo son sus hábitos de vida, qué les gusta, interesa o preocupa en lo personal; además, se pueden ocupar otras técnicas para la recuperación de información como la observación o el diario de campo. También, se podría charlar y dialogar con los diferentes actores de la comunidad escolar y recorrer los espacios de la escuela en diferentes momentos de la jornada escolar.
b. Analizar y apropiarse del Plan de Estudio. Tomarlo como herramienta para trabajar y reconocer sus aspectos centrales, así como su relación e impacto en la práctica educativa. Dicho reconocimiento puede tener como guía las siguientes preguntas de reflexión, con la convicción de transitar la práctica docente hacia una metodología transformadora: ¿de qué manera se transforma mi práctica docente al trabajar desde el pensamiento crítico?, ¿qué implica alcanzar las finalidades de las fases-grados presentes en la escuela?, ¿cómo se relacionan estas finalidades con el perfil de egreso?, ¿qué implica para la escuela que la comunidad y el territorio sean centrales para mi práctica profesional?, ¿cómo impactan los Ejes articuladores el trabajo entre fases-grados para apuntalar los aprendizajes que se impulsan en la escuela? Éstas son algunas preguntas que pueden guiar el proceso de problematización en torno al Plan de Estudio.
c. Analizar y apropiarse de los programas sintéticos. Verlos como herramientas para trabajar y reconocer sus aspectos centrales, así como su relación e impacto en la práctica educativa. Este ejercicio puede partir de preguntas como éstas: ¿existen conocimientos que tienen socialmente más valor?, ¿por qué?, ¿cómo trabajarán las y los docentes involucrados en una misma fase?, ¿qué acciones formativas y de evaluación serán compartidas y con qué finalidad?, ¿qué impacto tendrá en cada fase-grado el desarrollo de los contenidos de cada Campo formativo?, ¿de qué manera los Ejes articuladores del Plan de Estudio pueden

integrar actividades conjuntas entre fases-grados?, ¿qué contenidos son pertinentes para su jerarquización, dosificación, o bien vinculación, integración, de acuerdo con el perfil de los estudiantes?, ¿qué necesidades de formación docente se derivan del tratamiento de los contenidos, tanto en sus temas como en sus enfoques didácticos? Con éstas y otras preguntas problematizadoras o ejes de análisis, el colectivo docente puede conocer los programas sintéticos de estudio a profundidad para establecer las estrategias de trabajo conjunto entre docentes a nivel fase, grado y escuela.

d. Analizar y apropiarse de los contenidos de los materiales educativos, especialmente de los LTG. Tomar como punto de partida sus elementos estructurales:

- Escenario de los proyectos: aula, escuela y comunidad
- Campo(s) formativo(s): Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, De lo humano y lo comunitario
- Ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas
- Propósito del proyecto
- Tema relevante
- Situación, relevancia social o problema de la realidad que aborda: identificar cómo el problema pedagógico escolar deriva del problema social de la realidad
- Producción: proceso, objeto o actividad. Se puede empezar a problematizar a partir de cuestionamientos como éstos: ¿qué es un proyecto?, ¿qué implicaciones tiene trabajar bajo el método de proyectos?, ¿qué otras modalidades de trabajo existen?, ¿cuáles son sus implicaciones formativas?, ¿cómo planear?, ¿cómo organizar el trabajo pedagógico?, ¿cuál es el papel del docente en el trabajo de proyectos?, ¿cómo y qué evaluó?, ¿cómo conformo una comunidad de aprendizaje?

e. Indagar y analizar las circunstancias sociales, culturales y económicas en las que se encuentra la escuela. Es decir, conocer las condiciones y elementos relacionales de los ámbitos internacional, nacional, estatal y comunitario. Se pueden plantear preguntas como las siguientes: ¿qué situaciones intervienen positiva o negativamente a la escuela en la consecución de sus propósitos?, ¿cuál es el problema social de la realidad que se puede analizar o estudiar en la escuela para comprender mejor el territorio?, ¿tales problemas o situaciones son pertinentes y susceptibles de ser abordadas en la escuela?, ¿con qué Campos formativos y Ejes articuladores del Plan de Estudio están relacionados?, ¿cómo puedo ampliar y enriquecer la participación y organización de las comunidades?

Aquí podrían surgir algunas otras inquietudes: ¿leer la realidad y problematizarla son lo mismo?, ¿qué es un problema social de la realidad?, ¿qué es un problema pedagógico escolar?, ¿serán iguales?

Realizar una lectura de la realidad implica hacer una abstracción de ésta en términos analíticos, es transitar de un problema social de la realidad a un problema pedagógico escolar, el cual es intervenido por la misma realidad, los contenidos curriculares y las formas de tratamiento didáctico y de evaluación por parte de docentes. De aquí que cada problema pedagógico escolar pretenda ser pertinente al territorio en términos de su re-

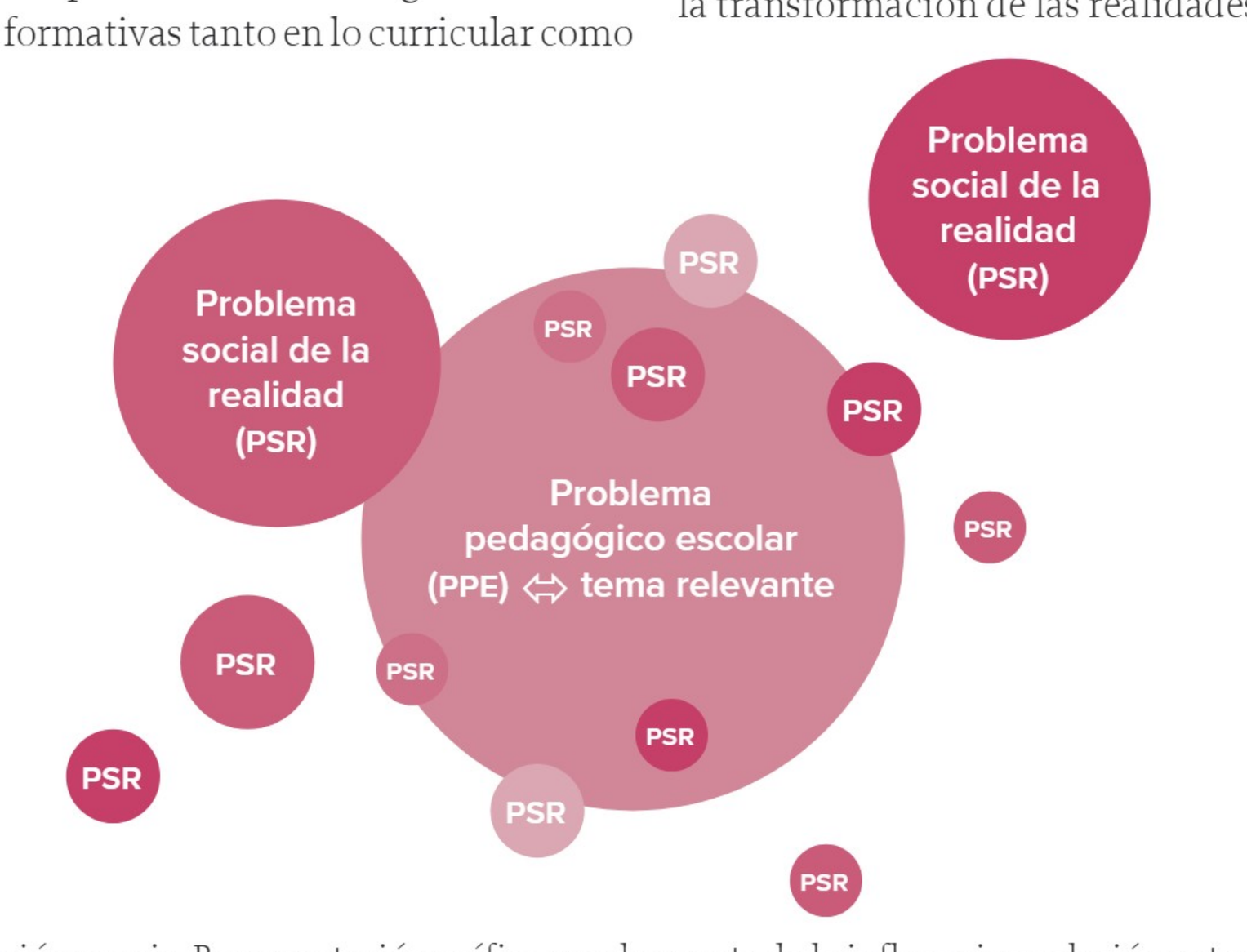
levancia, formas de acercamiento y sensibilidad, maneras tentativas de resolución y los medios que necesitamos para abordarlo.

El paso entre un problema social de la realidad y un problema pedagógico escolar está marcado, en un primer nivel, por lo que Bachelard (2008, p. 131) llama *vigilancia epistemológica*. A partir de la formación profesional y el cúmulo de experiencias laborales, cada docente ha formado la capacidad de distinguir y analizar la realidad de forma sistemática en un camino que va de ser empirista a analítico:

> La vigilancia así vigilada es, en ese caso, al mismo tiempo conciencia de una forma y conciencia de una información. [...] En efecto, se trata de aprehender *hechos formados*, hechos que actualizan los *principios de información*.

Un problema social de la realidad se acota por las coyunturas, dimensiones, causas y consecuencias vividas, en mayor o menor escala, por los distintos grupos sociales en la comunidad o en diferentes latitudes. Un problema pedagógico escolar es la delimitación; así como la abstracción de dichas coyunturas, dimensiones, causas y consecuencias a partir de la cual se organiza un curso de acciones formativas tanto en lo curricular como en lo didáctico y lo evaluativo. Lo didáctico se refleja, en su abordaje, como un tema relevante, por decirlo así. La lectura de la realidad va cargada de una problematización que habilita el tránsito de un problema social de la realidad (PSR) a un problema pedagógico escolar (PPE), con lo que surge un tema relevante para su tratamiento en el trabajo pedagógico.

En suma, leer la realidad, a partir de su problematización, es hablar de un bucle: problematizar para sensibilizar y concientizar-cuestionar para territorializar. Esto conlleva a pensarla, reflexionarla y analizarla críticamente, a la luz del Plan de Estudio (con la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Ejes articuladores, Campos formativos) y los programas sintéticos (contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje), no con la intención única de resolver problemas sociales de la realidad, sino para acercarse a ellos y establecer una postura crítica que vaya más allá de los discursos hegemónicos, los intereses mediáticos, las polarizaciones, los maniqueísmos y los prejuicios. Vía procesos de indagación y reflexión, se conduce progresivamente hacia el trabajo con problemas pedagógicos escolares y a su respectiva alternativa que recae en la transformación de las realidades (SEP, 2023a, p. 4).



Fuente: elaboración propia. Representación gráfica que da cuenta de la influencia y relación entre PSR y PPE.

Leer la realidad, dicho de otra manera, involucra:

Conocer y analizar las necesidades, condiciones y sueños comunitarios.
Indagar a partir de las características de cada territorio.
Incentivar el análisis crítico de las realidades desde una vigilancia epistemológica.
Visualizar al trabajo colectivo y solidario a partir de la participación de todos los actores involucrados.
La compresión personal de cada sujeto para lograr la comprensión mutua desde la dignidad humana en vías de ser hospitalario con el otro.
Intercambiar y dialogar sobre las experiencias que se tienen para apoyar los procesos transformadores que se propongan.

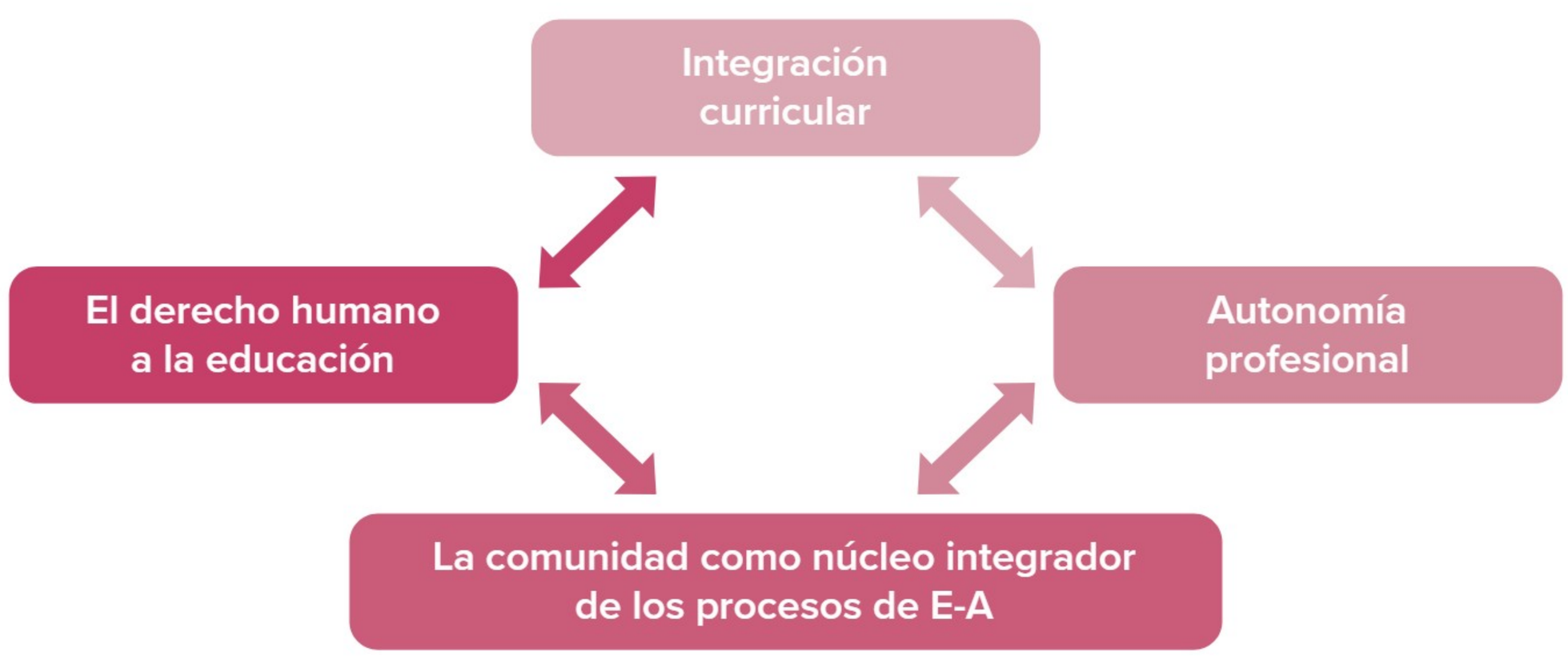
Fuente: elaboración propia, con base en Novara (2019).

Se plantea, así, un diálogo de saberes permanente desde una curiosidad epistemológica, entendida como esa inquietud indagadora que se inclina al desvelamiento de algo, que nos hace tomar decisiones y asumir riesgos bajo la poética-política consigna rodriguista de "o inventamos o erramos", puesto que:

> cuando los asumimos, participamos mutuamente en la tarea de construir una comunidad de aprendizaje. Descubrimos que podemos ser vulnerables en el espacio de ese aprendizaje compartido, que podemos arriesgarnos (hooks, 2022, p. 33).

Segundo plano. Territorialización del acto educativo

El Plan de Estudio de la NEM plantea cuatro elementos que articulan una nueva organización curricular en el SEN:



Fuente: elaboración propia, con base en SEP (2023a, pp. 4-5).

La vinculación de estos componentes da la pauta para hablar de elementos pedagógico-conceptuales que se operativizan interdisciplinariamente y que, a la vez, buscan vías transdisciplinares manifiestas en los Campos formativos y los Ejes articuladores. La intención es territorializar los contenidos curriculares para no fragmentarlos ni disociarlos de la comunidad y su cotidianidad, pues, desde la territorialización, los contenidos curriculares adquieren un sentido formativo y comunitario. Dicho sentido implica que los contenidos no sólo se queden en lo conceptual, sino que transiten al acto educativo donde se vuelven detonantes para la creatividad docente, el abordaje de temas relevantes y la comprensión de la realidad para su transformación.

Este plano del programa analítico se refiere al tratamiento de los programas sintéticos nacionales para ponerlos en marcha en los distintos grados-fases en cada territorio. Retoma el plano de lectura de la realidad (abstracción de la realidad para llegar a problemas pedagógicos escolares-temas relevantes) para trazar el marco de acción; esto es, los propósitos del ciclo escolar en cada grupo, grado, fase y escuela. El siguiente paso para la territorialización es identificar la estrategia o estrategias nacionales, nombradas en el Plan de Estudio, a las que debe recurrir la escuela para el tratamiento de los contenidos de aprendizaje. Es el caso de las escuelas con estudiantado indígena, migrante, circense y comunidades afromexicanas, entre otros, sin importar la modalidad del centro de trabajo, o si son aquellas a las que asisten infancias con alguna discapacidad. En las estrategias se desarrollarán elementos concretos de acción en torno al manejo de la lengua española, las lenguas indígenas y la lengua de señas mexicana (LSM). Con ello, se distinguen las características de cada una, pero también se analizan sus contradicciones con el fin de que no sean un elemento más que sólo se nombre y se adhiera al entregable del programa analítico.

Con estos dos ejes claros, los propósitos y las estrategias nacionales de apoyo, se cuenta con el horizonte de trabajo para la territorialización:

a. A partir de lo anterior, en el CTE y la academia de docentes, se analiza el mapa general de contenidos de cada fase para establecer posibles integraciones y vinculaciones entre contenidos nacionales de Campos formativos como grados y fases. La viabilidad de dicha articulación está en las posibilidades del trabajo colegiado docente, y en sus intenciones de generar comunidades de diálogo. También, se consideran las características de los estudiantes y la trayectoria o relaciones entre contenidos que pueden ser o no secuenciados, pero mantienen una ligazón temática, complementaria, de contraste, entre otros criterios similares. Esto permite al personal docente identificar rutas de contenidos en el mapa general que está al inicio de cada programa como paso importante para el diseño de sus actividades de aprendizaje. Se debe considerar que los contenidos y procesos de desarrollo del aprendizaje que están en los programas de estudio no están organizados de manera secuencial.
b. Con base en el análisis del territorio realizado, se construyen y seleccionan los temas relevantes (transición del problema social de la realidad al problema pedagógico escolar) que se tomarán como base para el trabajo en el aula: problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de géneros, racismo, clasismo, entre otros), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, deslegitimación de la violencia, por mencionar algunos) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos más).

También, se pueden retomar necesidades cotidianas, aspectos por mejorar, temas de interés o de reflexión para los estudiantes. Estos temas relevantes se tomarán en cuenta según la fase escolar y el contexto de las y los estudiantes para abordar de manera significativa problemas que puedan ser de su interés. En este punto, los Ejes articuladores del Plan de Estudio también pueden ayudar a definirlos.

c. Una vez delimitados los temas de interés del entorno inmediato o mediato en donde se inscribe el plantel, el colegiado docente empezará a reflexionar y a diseñar la manera de abordarlos, ya sea por proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas o enseñanza globalizada, entre otro tipo de modalidades de trabajo, siempre en búsqueda de una perspectiva de trabajo desde situaciones reales y sentidas por niñas, niños y adolescentes. Es importante señalar que pueden existir varios problemas pedagógicos escolares-temas relevantes que han de atenderse en las distintas fases, todo dependerá de la planeación colegiada del colectivo docente y de los contenidos por abordar en los programas.

d. Finalmente, de manera general se asentarán en el documento del programa las acciones de formación, métodos y estrategias didácticas definidas para trabajar en los grados-fases y entre ellos, así como si se ejecutarán estrategias de aprendizaje, a nivel escuela, regidas por los temas de interés. Cabe aclarar que no hay restricción sobre el número de temas de interés, ni en la disposición grado-fase-escuela. El fiel de la balanza es la lectura de la realidad en contrapeso con los procesos de desarrollo de aprendizaje señalados para cada grado, así como las finalidades de cada fase. Ambos elementos señalados en los programas sintéticos.

Este plano es el punto de partida donde se identifica que el currículum, desde la NEM, es algo vivo, inacabado, dinámico y abierto, lo cual establece relaciones más directas y sensibles entre el currículum formal y el currículum vivido, donde cada docente interpreta, resignifica y, de igual manera, se apropia de los contenidos para vincularlos con problemas pedagógicos escolares-temas relevantes.

Tercer plano. Codiseño de contenidos curriculares

Este plano del programa analítico refiere a la posible incorporación de contenidos curriculares que no estén contemplados en los programas sintéticos y cuyo abordaje pedagógico sea necesario, según los resultados de la lectura de la realidad ("Primer plano"). Los contenidos del codiseño no son necesariamente problemas para articular territorialmente los contenidos nacionales, sino que refieren necesidades específicas de las escuelas, aspectos por mejorar, temas de interés o de reflexión por parte de los estudiantes. Por ejemplo, un problema social de la realidad fue la pandemia por covid-19, que impidió que los estudiantes aprendieran todo lo necesario. En un caso similar, la escuela podrá incluir contenidos importantes de recuperación académica y emocional para sus estudiantes, así como para las madres y padres de familia.

La pandemia por covid-19 puede ser un problema social de la realidad, pero también un problema pedagógico escolar-tema relevante porque se articuló con los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje de los programas sintéticos. Si el análisis apunta a la necesidad de incorporar contenidos específicos para mejorar los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, habrán de ser incorporados. Un siguiente ejemplo son las especificidades para el aprendizaje de la LSM que deberán introducirse como contenidos para el trabajo de la escuela o, al menos, en los grupos en donde son atendidos niñas, niños y adolescentes con problemas de audición. No está de más hablar de un tercer ejemplo donde los contenidos de codiseño tendrán que incorporarse: las variantes lingüísticas de niñas, niños y adolescentes indígenas que asistan a la escuela para seguir los contenidos que señala el programa de Lenguajes.

Después de asentar propósitos, estrategias y contenidos curriculares definidos en el codiseño para trabajar en los grados-fases y entre ellos, también se plasmarán en el documento, si es el caso, las acciones de formación, métodos, estrategias y técnicas didácticas aplicadas a los contextos específicos de los estudiantes (confr. inciso *d*) del plano anterior). Es importante incluir la justificación de su incorporación, tanto de contenidos como de instrumentos didácticos, así como una aproximación a los procesos de desarrollo de aprendizaje que se impulsarán.

El programa analítico puede y debe ser revisado sistemáticamente en las sesiones del CTE para llevar a cabo las reorientaciones, adaptaciones, adecuaciones y ajustes que la realidad le devuelva al plano de territorialización. Requiere de un compromiso de las y los docentes con los conocimientos disciplinares, con su comunidad, con quienes la integran, con los saberes locales y con los contenidos necesarios para la formación de estudiantes, donde se estipulan:

Contenidos sin ajustes	Contenidos territorializados	Contenidos nuevos
Son aquellos que forman parte del programa analítico tal como están en el programa sintético.	Son aquellos que, al mantener el objeto de conocimiento, se ajustan a las condiciones particulares de los estudiantes. Retoman saberes y conocimientos locales y comunitarios: conocimientos ancestrales, populares, locales o regionales desde el lugar de enunciación.	Son aquellos que no están dentro del programa sintético y que responden a acontecimientos o descubrimientos recientes, ya sean locales o globales.

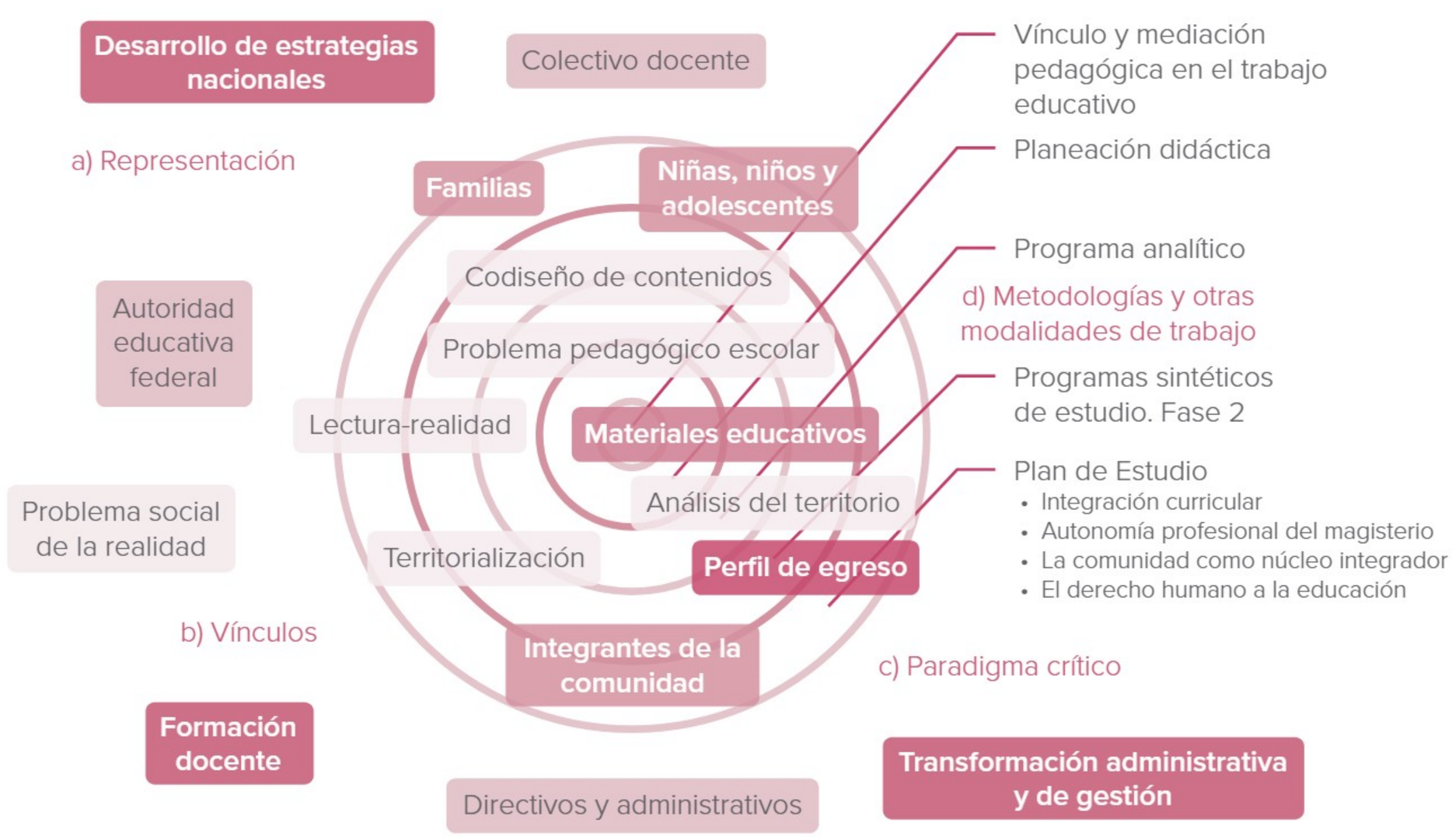
Fuente: elaboración propia, con base en SEP (2023c, p. 64).

Un segundo nivel de vigilancia epistemológica relevante para este capítulo se desarrolla desde la resignificación de Chevallard (2000), una transición de conocimientos disciplinares hacia conocimientos curriculares y su abordaje desde lo didáctico, y cómo —desde esta transición— se ve implicada una transformación de los contenidos, pues los programas sintéticos no sólo se construyen con conceptos y procedimientos disciplinares y científicos, sino con prácticas culturales del país, lenguajes, valores y capacidades humanas. Así, a partir de la naturaleza de la integración curricular, se escuchan las formas de ser y estar en el mundo de las comunidades para que dichos contenidos adquieran un sentido formativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para que, a partir de diferentes objetos de conocimiento, transformen y tengan como punto de referencia la realidad cotidiana.

En estos procesos de enseñanza y aprendizaje se construye una base formativa común, indispensable e integral que considera una transversalidad horizontal y una transversalidad vertical. La primera es la vinculación de saberes de los diferentes Campos formativos al interior de una misma fase; la segunda se refiere a los saberes como un continuo articulado a lo largo de las fases, sin que ello implique un enfoque sumativo; es decir, que los saberes deben ser complementarios a través de la reactivación de conocimientos previos.

De modo que, al no ser sólo contenidos conceptuales y procedimentales disciplinares, y, al sumar el papel que tienen los problemas pedagógicos escolares-temas relevantes, los contenidos curriculares, ahora desde el programa analítico, se conciben como globales, dinámicos, complejos e interesantes, constituidos por múltiples aspectos, en los que cada uno tiene un sentido de complejidad y totalidad con la posibilidad de trabajarse desde distintos niveles y ópticas. En el horizonte de esta oportunidad, las niñas y los niños son sujetos de derecho, participantes activos desde múltiples posiciones, que llegan al salón con saberes propios y son capaces de dialogar, apoyar, indagar, criticar, proponer, preguntar, interpelar, construir. En otras palabras, de asumir un posicionamiento desde el cual entienden vivencialmente la realidad y los espacios que comparten, como la escuela, lo cual los convierte en un terreno para vivir experiencias significativas (Nemirovsky, 1995).

Documentos rectores, actores educativos, procesos, prácticas, fenómenos, materiales educativos, vínculos; todos estos factores son resignificados en distintos niveles al colectivizarse el trabajo pedagógico. Por medio de ellos, se distinguen las dimensiones histórica, social, artística, formativa y afectiva de los sujetos, en una escuela que se abre a las diversidades lingüística, cultural, étnica, política, social, de género, sexual, de clase y de capacidades (SEP, 2023b, p. 56), las cuales, históricamente, fueron consideradas como desarrapadas. La escuela se sustenta en un perfil de egreso que destaca el derecho a una vida digna, por la hospitalidad con la diversidad, por el reconocimiento de la autonomía, por el desarrollo de potencialidades físicas, cognitivas y afectivas, al igual que por la complementariedad entre naturaleza y cultura en una interacción dialógica. Lo hasta ahora planteado pretende verse representado, compleja y gráficamente, de la siguiente manera:



Fuente: elaboración propia, con base en Pérez (2023).

Plano didáctico

El personal docente, de acuerdo con las condiciones de su grupo escolar y si fuera el caso, en coordinación con otros docentes de su misma fase, realizará lo siguiente:

a. Estructurará su planeación didáctica para llevarla a cabo en lapsos no muy grandes y, con ello, dará mejor seguimiento a los procesos de desarrollo de aprendizaje, de acuerdo con su programa analítico.
b. En su secuenciación de actividades cuidará que el problema pedagógico escolar-tema relevante se articule con los contenidos analizados y los del codiseño, para corresponder con la sucesión y gradualidad. Por ello, deberá retomar el perfil de las y los estudiantes, con el fin de reforzar algunos contenidos, y señalará el tiempo que destinará a ello y cómo lo piensa articular con el proyecto seleccionado.
c. Establecerá las acciones de formación que trabajará con las y los estudiantes, con la finalidad de organizarlas de acuerdo con su grado de dificultad. Esto les permitirá abordar los procesos de desarrollo de aprendizaje y retomar alguna estrategia didáctica o modalidad de trabajo (proyecto, Aprendizaje Basado en Problemas o lo que se haya decidido en el programa analítico).
d. Anticipará la previsión de materiales (libros de texto, entrevistas con familiares, integrantes de la comunidad, videos cortos, entre otros) que le permitan cumplir con las tareas que el proyecto demande.
e. Procurará la existencia del trabajo colaborativo entre sus estudiantes, con el fin de avanzar en la ruta de formar sujetos responsables que puedan convivir con quienes los rodean.
f. Establecerá una evaluación formativa, siempre en un ambiente colaborativo y de autorreflexión por parte de la o el estudiante: de sus logros, dificultades y áreas por desarrollar. Al mismo tiempo, pensará en algunos entregables que los estudiantes deberán ofrecer y que serán la base de su calificación; ello sin confundir las actividades de evaluación formativa con los entregables para calificar. Estos entregables podrán ser tareas, presentaciones en plenaria del avance del proyecto, avances en sus cuadernos, dibujos, entrevistas, periódicos murales, entre otros; todo lo que permita objetivar de alguna manera el aprendizaje adquirido.

La planeación y la evaluación se deben abordar desde nuevas perspectivas, diferentes a las aplicadas en políticas educativas anteriores. Por ello, ninguna de las dos debe considerarse como un punto de referencia. La primera, la planeación, asumía antes un trabajo mecanicista del colectivo docente como operadores pasivos de un currículo definido. La segunda, la evaluación, entendida como calificación, partía del prejuicio de que todo el estudiantado se encontraba bajo las mismas condiciones y no consideraba las desventajas estructurales que limitaban a alguien.

De esta manera, la planeación no puede continuar bajo la premisa de un pensamiento único. Es deseable que las y los docentes consideren a las diversidades al planear el trabajo en el aula, la integración-vinculación de los contenidos con la realidad por medio de los Ejes articuladores, lo cual les ayudará a definir proyectos y otras acciones de formación más congruentes con la composición de sus grupos. De este modo, la planeación:

- Será intercultural porque implica las condiciones de vida concretas de las y los estudiantes en su diversidad.
- Será interdisciplinar, pues busca interrelacionar los contenidos de los Campos

formativos con la realidad de las y los estudiantes mediante los Ejes articuladores.

- Será solidaria porque conlleva un sentido de bienestar y buen trato que reconoce el derecho de las y los estudiantes a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva y sentimentalmente en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela) y en la totalidad de los procesos formativos.
- Será pertinente porque respetará los ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes.
- Será inclusiva porque dará prioridad al seguimiento y acompañamiento de las y los estudiantes que, por motivos de discapacidad, género, orientación sexual, etnia, religión, clase, nacionalidad o cualquier otro tipo de desventaja, necesiten mayor atención.

En cuanto a la evaluación, es necesario recordar que el aprendizaje se construye cuando, en el aula, la escuela o la comunidad, existe una interacción entre los contenidos de los programas de estudio y su proyecto personal. Por este motivo, es necesario considerar que:

- La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo realizado en el aula, la escuela y la comunidad; acompaña a la relación pedagógica que construyen el colectivo docente y el estudiantado en el marco del Plan de Estudio que integra conocimientos y saberes para vincularse con la realidad de las y los estudiantes.
- Evaluar implica establecer un diálogo con las y los estudiantes alrededor de los contenidos de los programas de estudio y la problematización que de ellos se realice para vincularlos con la realidad.
- Implica la observación sistemática y personalizada de las y los docentes acerca de lo avanzado por las y los estudiantes. Esta observación puede enfocarse en un nivel de aprendizaje de saberes y conocimientos alcanzados en una fase y grado; también, en cierto momento del proceso de aprendizaje, en los métodos didácticos empleados y en los intereses y necesidades de niñas, niños y adolescentes.
- Evaluar es un trabajo permanente de reflexión que niñas, niños y adolescentes hacen para identificar los logros obtenidos y los aprendizajes por trabajar. En compañía de la o el docente, identificarán los obstáculos que se les han presentado y, en su caso, propondrán nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- La observación, reflexión y retroalimentación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje pueden ayudar a distinguir los contenidos que tienen un valor sustantivo en una disciplina, y reforzar otros con valor relacional hacia otras disciplinas del mismo Campo formativo.
- La evaluación considera todas las formas de aprender de niñas, niños y adolescentes, sus ritmos de aprendizaje, así como la diversidad por motivos de lengua, económicos, de género, sexo, discapacidad u origen étnico.
- La evaluación no es la calificación numérica. La calificación se obtiene del proceso de evaluación y de las evidencias que arroja, como pueden ser tareas, ejercicios, exámenes, reportes de proyectos, periódicos murales o cualquier otra actividad que refleje el aprendizaje y que requiera de un acto de deliberación de la o el docente.

- Cuando se evalúa, derivado de la calificación, se distinguirá el valor de las evidencias de aprendizaje obtenidas durante todo el proceso formativo para emitir un juicio, siempre provisional.
- La función de la calificación es determinar la promoción de las y los estudiantes de un grado a otro, pero no representa el proceso de aprendizaje.

Mediante sus programas sintéticos, la SEP aporta un número determinado de contenidos que, bajo criterios académicos nacionales e internacionales, resultan necesarios para la formación del estudiantado. Sin embargo, es una labor de la o el docente incluir las diferentes variables locales en este diseño curricular: territorializar y resignificar aquellos contenidos académicos fijados en los programas sintéticos; es decir, las necesidades del grupo, la escuela, la comunidad, sus crisis económicas, sociales o culturales, los lenguajes locales, la diversidad cultural, lingüística, étnica, económica, las subalternidades, las hegemonías, los opresores, los oprimidos, los saberes locales y demás variables relevantes para cada comunidad en el país.

Para lograr este trabajo de codiseño curricular, la o el docente debe asumirse como un agente activo de su entorno, poseer una conciencia crítica de lo que sucede y ofrecer, mediante su programa analítico, un andamiaje para sus estudiantes en formación.

Como un ejercicio sobre el reconocimiento de la comunidad por parte del colectivo docente, se ofrecen los cuadros de las siguientes páginas. Su intención no es homologar los procedimientos para la concreción de un programa analítico. Cada territorio, cada tiempo, cada estación, cada ciclo, cada escuela, cada aula, cada grupo enfrenta variables distintas que la o el docente debe considerar y ajustar. Así, los programas analíticos que se desarrollen en todo el país serán diferentes y darán cuenta del mundo intercultural donde vivimos. Con ello, se logra un currículo nacional diseñado desde la diversidad, pero con algunas pautas y especificidades de los contenidos. ¿En qué debería enfocarse la o el docente para definir su programa analítico?, ¿de qué manera cuadros como los que se presentan pueden ayudarle a sistematizar su reflexión crítica?

Dado que la realidad no está dada de una vez y para siempre, sino que es dinámica y susceptible de transformación, el programa analítico recupera y resignifica los saberes y las experiencias de las y los docentes para fortalecer los procesos formativos de niñas y niños a partir de sus condiciones concretas de vida. Lo anterior significa que el Plan de Estudio, los programas sintéticos y los LTG están en permanente deconstrucción porque son la expresión, en diferentes niveles de concreción, de una transformación del sistema educativo que tiene su base en la autonomía profesional de las y los docentes. Así, los cuadros que se presentan se asumen como una herramienta para pensar analíticamente este proceso de recuperación y resignificación de los saberes y experiencias del colectivo docente.

Una pequeña muestra de las acciones prácticas y su resultado puede verse en el siguiente ejemplo. Dado que el programa analítico es un verdadero acto de libertad pedagógica del magisterio, un reconocimiento a su liderazgo y a sus saberes, es la muestra clara de cómo la SEP considera a las y los docentes como cocreadores del SEN.

Programa sintético	Programa analítico			El papel de los LTG en el plano didáctico
Los contenidos en un programa sintético aluden a su carácter abierto, dinámico y aceptable en el sentido de lo que se considera valioso aprender por parte de las comunidades educativas que los reciben. Es un acuerdo o síntesis de lo que se pretende que niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica aprendan.	Análisis del territorio social y educativo de la escuela	Territorialización	Codiseño	
	Implica la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo que realiza el colectivo docente. Por *lectura de la realidad* se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela. También, los retos de sus docentes, así como la intersección con el papel de las madres y los padres de familia y del ámbito social.	Territorializar implica construir, con los elementos de los programas sintéticos, el programa analítico de la escuela para tener claridad en el diseño de secuencias de acciones formativas ligadas a situaciones o problemáticas del entorno inmediato de las y los estudiantes, de la escuela, de la colonia, el barrio, la vecindad, el pueblo, la localidad y la entidad, pero también en la comprensión de una dimensión global.	Refiere la posible incorporación de contenidos curriculares que no estén considerados en los programas sintéticos y que, dados los resultados de la lectura de la realidad, sea necesario su abordaje curricular y didáctico. Los contenidos del codiseño no son, necesariamente, problemas para territorializar en su articulación con los contenidos nacionales, sino que refieren a intereses o necesidades específicas de las escuelas.	Desde la NEM, los libros de texto son una herramienta para la interacción entre el Plan de Estudio, el programa sintético, el programa analítico, el estudiantado, la comunidad (como eje articulador de los procesos educativos), las y los docentes y el aprendizaje. Compuestos por proyectos integradores, presentan situaciones problematizadoras con actividades pensadas desde el territorio con una visión real del mundo. Procura sensibilizar y concientizar, permanentemente, para transformar el entorno.

Fuente: SEP (2023d, p. 36).

Programa sintético (En esta columna pueden colocarse los contenidos y vínculos del programa sintético)	Programa analítico			
	Análisis del territorio de la escuela (En esta columna puede continuarse la reflexión con mayor profundidad sobre las siguientes variables)	Territorialización (En esta columna pueden concretarse las reflexiones sobre las siguientes variables)	Codiseño (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)	Libros de Texto Gratuitos (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)
Programa sintético	2.1 Analizar las condiciones académicas, personales, familiares de las y los estudiantes, de las y los docentes, así como elementos del ámbito internacional, nacional, estatal y local.	3.1 El CTE y el colectivo docente establecen el trabajo colegiado y articulaciones entre los contenidos de los Campos formativos, así como entre grados y fases.	4.1 Si la escuela o la comunidad lo amerita, después de asentar estrategias de territorialización con base en los contenidos del programa sintético, es recomendable redactar los nuevos contenidos de codiseño que hayan sido definidos para trabajar en los grados-fase.	5.1 Aquí se puede colocar la selección de proyectos y el orden de los mismos. Los LTG contienen múltiples proyectos para abordar cada uno de los contenidos de los programas sintéticos.

Programa sintético (En esta columna pueden colocarse los contenidos y vínculos del programa sintético)	Programa analítico			
1.2 Transversalidad vertical con contenidos de otros Campos formativos.	2.2 Analizar las subalternidades de su comunidad, así como las diferencias entre los opresores y oprimidos.	3.2 El análisis sobre situaciones-problemas que se tomarán como base para el trabajo didáctico: problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de géneros, racismo, clasismo), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcción de la paz) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchas más).	4.2 Es importante también incluir una justificación de su incorporación, así como una aproximación a los procesos de desarrollo de aprendizaje que se impulsarán para que el colectivo docente cuente con los argumentos necesarios para la comprensión de dichos contenidos, necesarios para las particularidades de su comunidad.	5.2 En un acto de codiseño, las y los docentes de todo el país que diseñaron los proyectos de los LTG incluyeron contenidos diferentes que refieren las necesidades particulares de sus comunidades. De tal manera, se requiere identificar: • ¿Cuáles proyectos tratan los contenidos, las problemáticas y el abordaje requerido? • ¿Qué orden deben tener en su ejecución para contribuir con el andamiaje diseñado en el programa analítico? • ¿Cómo pueden adaptarse los proyectos de los LTG para abordar los nuevos contenidos de codiseño? • ¿Qué evidencias arrojarán y cómo permitirán una evaluación formativa de las y los estudiantes?
1.3 Transversalidad vertical de los contenidos con los siete Ejes articuladores.	2.3 Analizar el Plan de Estudio 2022 y los programas sintéticos de estudio.			
1.4 Transversalidad horizontal con contenidos del grado anterior en esta fase y con los de fases posteriores.	2.4 Analizar el ámbito social donde se ubica la escuela.	3.3 El diseño para el abordaje de aquellas problemáticas, ya sea mediante proyectos, enseñanza globalizada, entre otro tipo de estrategias didácticas.		

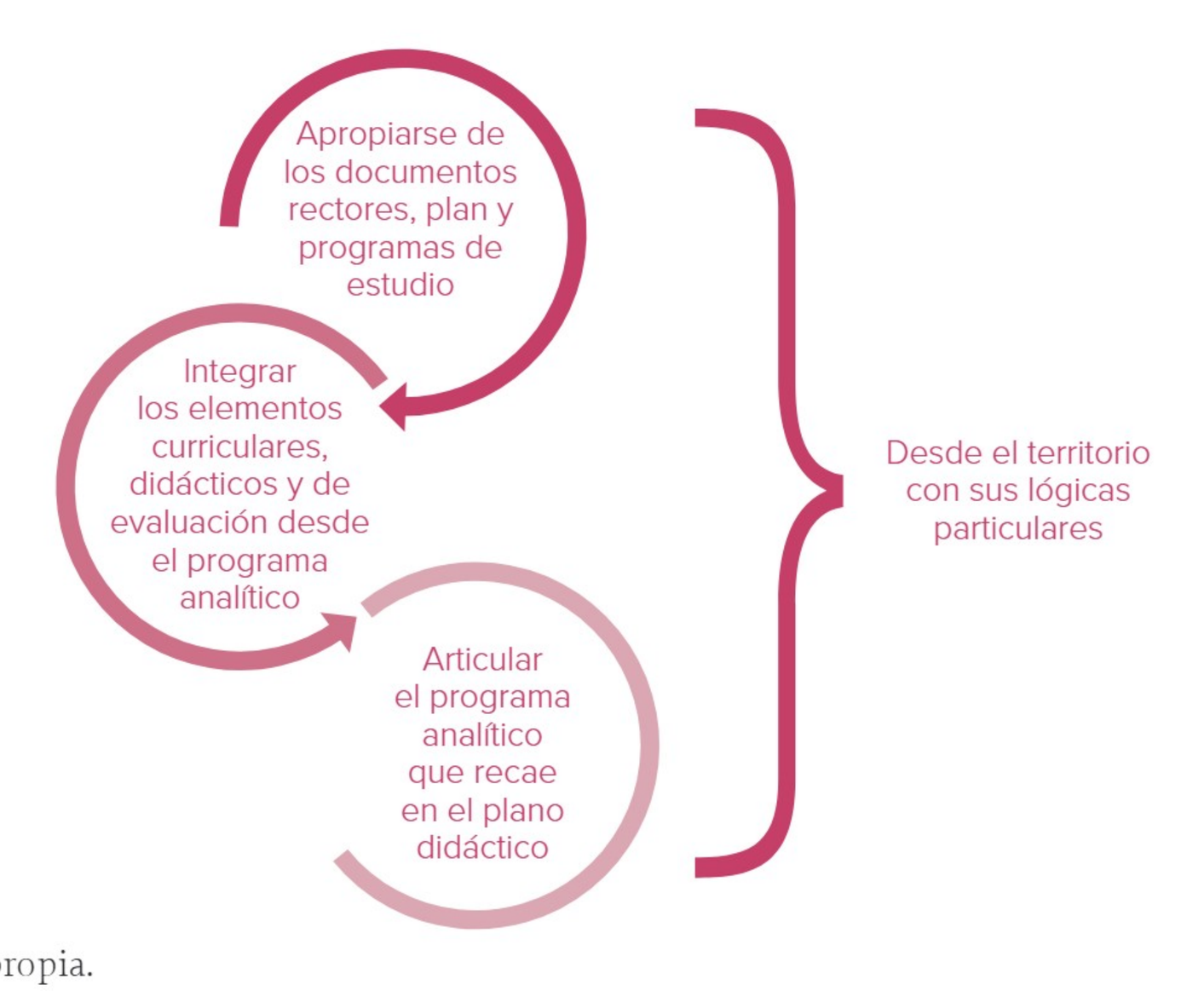
Fuente: SEP (2023d, p. 37).

Consideraciones finales: a manera de invitación

A partir de lo abordado, actualmente las posibilidades pedagógicas del programa analítico permiten hablar de una tensión y una transición hacia la apropiación como parte del quehacer docente, la cual va...

- De la prescripción a la orientación
- De la asunción de parámetros a la generación de referentes
- De la rigidez al dinamismo
- De las predeterminaciones generales impuestas por las autoridades a la territorialización a partir de las necesidades formativas de las escuelas
- De la receta a la experiencia
- De lo homogéneo a lo heterogéneo
- De lo unidimensional a lo multidimensional
- De lo fragmentado a la totalidad

De aquí que el programa analítico sea un puente del quehacer educativo que pasa por el diseño curricular y la práctica docente para establecer un diálogo entre el currículum nacional y las necesidades de las comunidades. De este modo, se rompe con la lógica universalista y se abre la puerta a la territorialización del acto educativo, que ahora abarca las posibilidades de acción, el interés, el compromiso y el trabajo. Luego entonces, el programa analítico permite transitar de lo cerrado a lo abierto invitando a:



Fuente: elaboración propia.

El programa analítico constituye una herramienta pedagógica territorializante, social, crítica, compleja y holística que, al ser un proceso colectivo e individual, da cuenta del papel que tienen las y los docentes insertos en una institución formal, como la escuela. Atiende lo cognitivo, a la vez que reconoce la ética, la estética y la capacidad crítica para transformar el territorio y la vida (Mejía y Manjarrés, 2011, p. 20). De acuerdo con lo planteado, y para seguir posicionando en la escena educativa nacional del país la construcción del programa analítico, se expresan algunos retos:

- El sistema educativo mexicano es centralista por excelencia. Por ello, con la participación de los involucrados, puede orientarse hacia la unidad nacional desde la hospitalidad con la diversidad; esto es, trabajar desde la particularidad de los territorios.
- Es vital contemplar y leer la realidad "al derecho y al revés"; esto es, de manera deductiva e inductiva.
- Es necesario superar la posición universal de las cosas para atreverse a generar alternativas que respondan al territorio particular.
- La escuela es una de las vías participativas y democráticas que las comunidades tenemos para transformar la realidad, mas no la única. Así, la escuela deja de ser el chivo expiatorio de comentarios, discursos sociales de múltiples personajes e instituciones de la vida pública y privada.
- El trabajo pedagógico no puede tecnocratizarse. En tal caso, la escuela no puede resolver problemas sociales de la realidad: aborda, sensibiliza, concientiza y genera alternativas de acuerdo con sus posibilidades y con los problemas pedagógicos escolares que identifica en las lecturas de la realidad para abordarlos curricular y didácticamente.
- La autonomía profesional y la curiosidad epistemológica van de la mano, para ello es necesario identificar los límites éticos, laicos y políticos de dichos elementos para un ejercicio pleno.
- Las autoridades escolares, y agentes externos al trabajo pedagógico en el aula, necesitan no perder de vista que el ejercicio y la práctica de la autonomía profesional y el codiseño dignifican la labor de las y los docentes.
- El pensamiento crítico y el pensamiento emancipatorio no se forman de la noche a la mañana; se deben plantear acciones y cuadros de formación. Asimismo, es necesario tener el interés subjetivo por desarrollarlo; ante ello, las lecturas de la realidad serán cada vez más profundas conforme vayamos adentrándonos al pensamiento crítico.

Fuente: elaboración propia, con base en Pinar (2023).

Pasar del discurso a la herramienta, reflexionar la práctica educativa para su transformación es asumir que el acto pedagógico requiere leer para conocer-conocer para comprender-comprender para transformar. La invitación, docentes, radica en que podamos problematizar la realidad para aprehenderla en su totalidad; distinguir, así como analizar sus características, sus causas, sus desemboques y sus actores. De tal manera, se avanza en la justificación de las propuestas de trabajo pedagógico innovadoras para criticar y modificar los sesgos que, históricamente, se han generado y han marcado las formas de enseñar y de aprender. O bien, como diría el poeta infrarrealista Roberto Bolaño (2013, p. 62):

> Hacer aparecer las nuevas sensaciones - Subvertir la cotidianeidad
>
> O.K.
> DÉJENLO TODO, NUEVAMENTE
> LÁNCENSE A LOS CAMINOS

Apuntes sobre educación intercultural: sujetos, significados y horizontes de apropiación

Preámbulo

El objetivo de este capítulo es compartir una mirada para re-pensar, de manera colectiva, la interculturalidad y las posibilidades de encontrarla en los espacios educativos y fuera de ellos. Para ello, es necesario retomar los pasos que facilitaron la construcción de diferentes nociones de lo que actualmente se entiende por interculturalidad y mostrar que su profundidad, radicalidad, crítica y proyección a futuro contiene una propuesta revulsiva que permite a los sujetos, escenarios, proyectos y conocimientos, participar en el horizonte y lugar de enunciación intercultural.

Se parte de entretejer nociones sobre cultura, identidad, territorio y sujeto en el complejo simbólico cultural, desarrollado por Gilberto Giménez (2007), para entramar la educación, la formación y la pedagogía en torno a la interculturalidad. Es preciso visualizar el carácter abierto de ésta y la necesidad de crear procesos de apropiación intercultural para los escenarios educativos de México.

Este entramado de ideas tiene la intención de mostrar que la interculturalidad se encuentra en un momento decisivo, en el cual interpela y pretende cambiar la realidad de forma genuina, aunque sólo esté sostenida y legitimada por la praxis ético/política/pedagógica de sus participantes. En ese sentido, conlleva la carga axiológica propia de sus circunstancias históricas.

En este momento histórico, quienes construyen horizontes de apropiación intercultural en espacios educativos pueden usar el diálogo como herramienta para mediar consensos y disensos, lo que suma a la toma de conciencia individual y colectiva. De esta manera, los procesos de formación pueden ser la base para poner en marcha ejercicios de liberación de los sujetos históricamente oprimidos (Freire, 1970), y contribuir a la transformación de la realidad, desde un posicionamiento crítico y alternativo, frente a lo que se sustenta como único y hegemónico (Gómez *et al.*, 2013).

Para ello, en los espacios educativos deben generarse las condiciones necesarias y suficientes para que los sujetos de la interculturalidad radicalmente históricos y diferentes puedan conducir el diálogo a manera de praxis permanente y alternativa, pero también como recomienzo, con lo que se gestará —entonces— la educación intercultural que requieren las diferentes realidades de México como nación en vías de reconocer y respetar la plurinacionalidad y la interculturalidad como pilares de su constitución social, político-cultural y no sólo como una mezcla heterogénea incluyente de las diversidades lingüísticas, culturales, étnicas, políticas, sociales, de género, sexual, clase y capacidades (SEP, 2023a, p. 56). Prueba de ello es la iniciativa de reforma constitucional presentada el 5 de febrero de 2024 (Sitio Oficial de AMLO, 2024), que al pie busca:

> 1. Reconocer a los pueblos y comunidades indígenas y a los pueblos afromexicanos como sujetos de derecho público, atendiéndolos de manera preferente por ser los habitantes más antiguos y, sin embargo, los más olvidados de México. Consultarlos cuando se realicen obras que puedan afectar su vida o entorno y dotarlos de legitimidad jurídica para recibir recursos del presupuesto y promover acciones de inconstitucionalidad de leyes que les afecten.

Ahora bien, para hablar de los sujetos de la interculturalidad radicalmente históricos y diferentes, es preciso anclarlos en nuestra realidad sociohistórica y reconocer el contexto internacional donde la

guerra, el racismo y la xenofobia, entre otros fenómenos sociales que laceran a la humanidad, vuelven necesario hablar de aspectos complejos como la cultura, la identidad y el territorio con el fin de ubicar la forma en la que estos sujetos se encuentran, se reencuentran y encuentran sus lugares (locus) de enunciación. En este caso, proponemos problematizar las formas particulares de producir la interculturalidad dentro de los escenarios educativos donde convergen dichos aspectos, y trastocar la práctica profesional de las y los docentes y, en consecuencia, el proceso recíproco de enseñanza-aprendizaje con las y los estudiantes.

La materialización de la educación intercultural es un reto y quehacer de las múltiples colectividades implicadas (institucionales, académicas, movimientos sociales, escuelas, tradiciones, entre otras), por lo que precisa proponer algunas coordenadas de intelección para alimentar los procesos educativos y pedagógicos propios dentro y fuera de las escuelas de nuestro país, con los que se pueda caminar hacia un horizonte intercultural que brinde dirección a las sociedades actuales y futuras.

I. Cultura

Nombrar la cultura es significar la cultura.

> "Dar nombre" a las "cosas" del mundo no se refiere sólo al vocabulario de cada lengua, sino también a las relaciones que los hablantes establecen entre las cosas que "nombran" (Lenkersdorf, 2005, pp. 51-52).

En ese sentido, quienes nombran la cultura son los diferentes sujetos implicados en esa urdimbre de significados (Geertz, 2003). De acuerdo con Raimon Panikkar (2006, p. 129), la cultura es un "mito globalizador de una colectividad" que hace inteligible el mundo; es decir, según la forma en la que estén insertos los sujetos en la cultura, de cómo vivan su propio mito, será el sentido que tendrán para vivir y existir, apropiándose, revitalizando o negando el mito globalizador con el que fueron formados.

David Sobrevilla (1998) sostiene que los estudios sobre la cultura pueden adquirir distintos significados, de acuerdo con el área de especialización. Con base en su análisis, pueden considerarse las siguientes dimensiones para su comprensión:

a. Cultura: *colere*, cultivo, cuidado.
b. Cultura como creación y realización de valores, normas, bienes materiales hechos por el ser humano. Esta definición de cultura se opone a la de *naturaleza*. Dicha premisa se asume como la base del sistema civilizatorio occidental.
c. Cultura en un sentido histórico, es decir, restringida a una época.
d. Cultura en un sentido antropológico, referente a un pueblo o comunidad especifica.
e. Desde la lengua alemana, cultura como lo vivo y lo espiritual; la civilización como lo muerto y material. Y en lengua francesa cultura como lo secundario y material, y la civilización como lo originario y creador.
f. Cultura como el cultivo del ser humano y de sus facultades. De ahí que se refiera que alguien es culto, atribuyéndole un sentido formativo.
g. Cultura como lo dominante, académico, oficial, en contraposición de lo popular, marginal o folclórico.
h. Cultura para las élites y para las masas. Aquí es importante la ligazón con los medios de comunicación.
i. Diferenciación marcada entre cultura, subcultura y contracultura. Distinción basada en la conceptualización de sociedad global.

Estos significados de cultura han estado imbricados en los procesos de formación de los sujetos;

la cultura es su segunda naturaleza, la cual les permite desarrollar los códigos y las pautas para vivir en sociedad. De ahí que la escuela represente un aparato ideológico del Estado que tiene entre sus quehaceres fomentar la cultura esperada en el proyecto civilizatorio nacional, mismo que tendrá sus tinos y desatinos, dada la complejidad de los procesos sociohistóricos y político-pedagógicos en los que se desenvuelve.

Es necesario considerar que las investigaciones pioneras sobre la cultura se llevaron a cabo desde el campo de la antropología, posteriormente en la sociología y la medicina. De esas investigaciones emergieron conceptos como *aculturación*, *inculturación* y *transculturación* para explicar la forma en que los sujetos construyen, se apropian de, adaptan, copian, niegan o destruyen las diferentes formas de la cultura. Esto quiere decir que la cultura es un aspecto dinámico que permite a los sujetos desarrollarse individual y colectivamente. Los sujetos no están fuera de la cultura.

Sin embargo, la enunciación discursiva desde estos campos asignó a la cultura un significado que sostiene un carácter que pretende homogeneizar y estructurar el deber social, así como encaminar la postura paradigmática entre civilización y barbarie que permanecería durante el siglo XIX y parte del XX. Este planteamiento retomó la definición del antropólogo inglés Edward Tylor, quien concebía a la cultura, desde una perspectiva biologicista y evolucionista donde emergía un concepto compartido por muchas generaciones, como "todo complejo que emprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad" (Cuché, 1999, p. 22). Se trataba de una construcción conceptual determinante que incluía a todo el mundo, una construcción totalizante que todo abarcaba.

Después de 1900, la escuela antropológica estadounidense, encabezada por Franz Boas, estableció una singularidad importante de recordar, al considerar que "la cultura no se transmite mediante los mecanismos reproductivos de la especie humana, sino se adquiere mediante el proceso de aprendizaje. Por eso la cultura es algo específicamente humano y ajeno a cualquier otra especie" (Giménez, 2005a, pp. 202-203). Si bien Boas retoma la definición que Tylor construyó, rompe con su tradición al hablar en plural sobre la cultura para referirse al estudio de las culturas.

De ahí que la forma en la cual el ser humano realiza la apropiación y revitalización de la cultura o las culturas es el vínculo de articulación entre la antropología y la pedagogía. "La Pedagogía se hace Antropología", anota Fiori (Freire, 1970). Una vez establecida esta condición, es posible abordar al tema de la identidad, noción que sirve para comprender el lado subjetivo o intersubjetivo de la cultura, ya que su función básica es establecer relaciones y diferenciaciones entre sujetos (Giménez, 2007). Esto se aprende y se enseña mediante los sistemas simbólicos en los cuales están inmersos los sujetos, además de permitirles definir su modo de vida cotidiano en escenarios específicos, volviéndose inherente a los procesos pedagógicos y quehaceres educativos dentro y fuera de la escuela.

II. Identidad

La cultura es el cuerpo de la identidad, en ella descansa. La identidad es la materialización concreta de la cultura, en ella se muestra. Esta doble articulación y relación es de suma importancia para entender el mundo, la vida y al ser humano. La reciprocidad entre cultura e identidad no se expresa como dualidad, sino como complementariedad o —en algunos casos— tensión de un mismo acto y proceso propio de la formación de sujetos.

Una de las principales tesis formulada por Gilberto Giménez (1999) versa sobre la amalgama cultura-identidad, a la que añade la noción de territorio para conformar la triada definida como "complejo simbólico cultural". En un primer plano,

ésta sostiene que la cultura permite la definición de lo humano en los sujetos, lo cual se entiende como aquello que lo identifica; es decir, lo que le permite desarrollar, construir y apropiarse de una identidad al volver a la idea de que hablar de identidad es referirse a cultura y viceversa.

Al hilar estas primeras aseveraciones, se sustentan inquietudes por las identidades, por nuestras identidades, aquellas que intervienen en las tensiones y las articulaciones de poder e ideología en América Latina, siempre como un ejercicio para repensar la historia y la memoria. La reflexión se alimenta con lo que Antonio Cornejo-Polar (2003, pp. 14-15) denomina *sujeto heterogéneo*, aquel que vive y se configura en "conflictividad [en la que se resignifica a partir de], identidades disímiles, oscilantes, heteróclitas", consigo mismo, con los otros y en relación con el mundo, como representación de las realidades construidas mediante el discurso y las prácticas.

Los sujetos que piensan esa realidad contingente desde su utopía, junto a otros que participan de diferentes dimensiones contextuales, concuerdan que el llamado *sujeto histórico* (Aguirre 2005, pp. 147-157) proyecta a los demás sujetos y, desde su radical historicidad (Roig, en Cerutti, 2000a, p. 10), se juegan su voluntad y su destino, su ser e identidad.

Gilberto Giménez (2005a) asume el posicionamiento que articula la identidad individual con la teoría de los actores sociales. Para ello, propone al menos seis elementos que alimentan su posición:

1. Todo actor ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social.
2. Ningún actor social se concibe sino en interacción con otros.
3. Todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de disponer siempre de algún tipo de recurso que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos.
4. Todo actor social está dotado de una identidad.
5. En estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto; es decir, algún prospecto para el futuro, alguna forma de anticipación del porvenir.
6. Todo actor social está en constante proceso de socialización y aprendizaje, lo cual significa que está en creación permanente y nunca termina de configurarse de manera definitiva.

Con estos elementos se expresa la manera como se constituye la identidad de los sujetos, destacándose la impronta educativa y el territorio de interacción donde se desarrolla su configuración. Incluso, son elementos que, pese a no ser obvios, están presentes. De acuerdo con Giménez (1999), se trata del giro o retorno del sujeto como reflexión sobre la identidad, que es un paradigma que recoge la pedagogía porque el sujeto, actor social o ser humano, se encuentra en el centro de su quehacer y objeto de estudio. La identidad sólo puede manifestarse en la interacción social, es carácter exclusivo de la interacción cotidiana porque "el individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro" (Giménez, 1999, p. 188).

III. Territorio

Pese a hacer referencia al espacio, la idea de territorio, al momento de ocuparlo determinados sujetos, relativiza su neutralidad, puesto que todo lugar implica un sitio y un posicionamiento —en principio— cultural. Entonces, todo lugar posibilita la vinculación del sujeto con el suelo que camina, de ahí que Rico Bovio (en Aguado y Portal, 1991, p. 37) mencione que el territorio "comprende las relaciones proxémicas (de persona a persona) y cósicas (de personas con objetos)".

En ese sentido, la apropiación/significación y la revitalización del espacio se logran mediante procesos de enseñanza-aprendizaje que determinan la pertinencia cultural de su habitar, pues en cada espacio los sujetos acuerdan las prácticas que pueden o no desarrollarse ahí, de acuerdo con una designación o construcción de sentido.

En la triada cultura/identidad/territorio que propone Giménez (1999), el territorio funge como un objeto de apropiación cultural, convirtiéndose en una característica fundamental para potenciar la identidad de los sujetos y el sostenimiento de la vida. Cuando un ser humano se apropia de algo, en este caso de un pedazo de tierra, le confiere un valor que por sí mismo no tiene; es decir, le otorga una caracterización de existencia, lo carga de sentido, lo inventa.

De aquí que definamos al territorio como aquella construcción cargada de sentido que tiene como propósito crear un ambiente de interacción en el cual puedan desenvolverse los sujetos, en función de un proyecto identitario colectivo y culturalmente propio. El territorio puede o no imitar a la realidad y a la naturaleza; sin embargo, al estar cargado de sentido se entiende que cuenta con una significación particular para los sujetos que ahí participan.

El complejo simbólico cultural se completa con el territorio que permite el desarrollo de la interculturalidad, pues los sujetos comienzan a construir otros sentidos de existencia y vida. Discursivamente, la interculturalidad está mediada por enunciadores que dirigen y definen a los objetos/sujetos destinatarios de dicho posicionamiento. Veamos una exploración de los sujetos.

IV. Sujeto(s) e interculturalidad

Para el filósofo Arturo Andrés Roig los sujetos son, en principio, entes históricos (Cerutti, 2000b, pp. 13-14) que por el hecho de existir tienen historicidad, aunque ésta sea negada por la historia oficial que se legitima en el uso del poder para invisibilizar a determinados sujetos. Roig asegura que la propia autoafirmación del sujeto como radicalmente histórico y social está inserta en lo que llama *a priori antropológico*. Es decir, la forma elemental y primaria de toma de conciencia del ser humano, sustentada en su praxis cotidiana, donde se afirma y niega constantemente a sí mismo, propia del *a priori* histórico.

El mismo Roig (1993) sostiene que la interculturalidad se desarrolla como una idea que sostiene una narrativa individual y colectiva dentro de un universo discursivo en constante disputa, narrativa que los sujetos comienzan a sostener como lugar de enunciación, pues de esta manera se legitiman y determinan formas específicas de mirar, nombrar y vivir en el mundo.

Entonces, llegamos a otro puerto cuando retomamos las ideas de Paulo Freire (1984) de la educación como práctica de la libertad, y de praxis solidaria (Cruz y Luna, 2023), porque se incrustan en las circunstancias históricas del sujeto heterogéneo e inacabado que direcciona su intensa radicalidad de toma de conciencia, y en los procesos de transformación de la realidad.

Por ello, engarzamos la concepción de radicalidad que desarrolla Arturo Roig con su concepto de *a priori antropológico* como "reconocimiento y autorreconocimiento del sujeto como sujeto radicalmente histórico y social: la temporalidad y la contingencia definen el proceso en el que el ser humano se afirma o se niega en función de su praxis" (Cerutti *et al.*, 2000b, pp. 13-14). Al ser consciente de su condición como sujeto histórico, es posible un "reconocimiento de dignidad" (Ramaglia, 2011, p. 26).

El sujeto heterogéneo, en su radical historicidad, "somete su acción a la reflexión [...] no pretende imponer su opción, siempre dialoga sobre ella" (Freire, 1984, pp. 41-43), siempre es praxis desde su toma de conciencia, la cual le permite historiarse. "El hombre existe —*existere*— en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abruma. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal" (Freire, 1984, p. 30). Si entablamos un diálogo entre Roig y Freire, sus concepciones fortifican nuestro argumento sobre el sujeto, debido a que "el a priori antropológico está inscrito en el a priori histórico, la aparición del primero es indefectible dentro de una cierta visión del mundo determinada históricamente" (Cerutti, 2000a, pp. 15-16).

Con ello, el sujeto de la interculturalidad, plural, diverso, heterogéneo, no determinante (Cruz y García, 2021), responde a las diversidades señaladas en este capítulo, pero que el propio campo epistemológico del que surgió su construcción y debate focalizó puntualmente a grupos poblacionales étnicos que debían ser incluidos e integrados en el proyecto civilizatorio nacional que tomó fuerza y posicionamiento desde la investigación académico-antropológica, sociológica y, posteriormente, pedagógica, para determinar entonces al sujeto indígena como el propio de la interculturalidad, y agregar después a los sujetos afrodescendientes y luego a los sujetos rurales, campesinos y migrantes.

V. El camino hacia la interculturalidad

Antes de nombrar a la interculturalidad como paradigma existía un proyecto civilizatorio dirigido exclusivamente a los sujetos indígenas, afrodescendientes y mestizos que pretendía estandarizar en una cultura nacionalista a las culturas diferentes a la mexicana (lo que ello signifique). Este modelo responde al proyecto de la multiculturalidad, como se observa en el siguiente diagrama:

Fuente: elaboración propia, con base en Walsh (2004).

La multiculturalidad es un adjetivo utilizado para nombrar aquello que tiene por característica lo multicultural. En términos llanos, significa "muchas culturas", e intenta ceñir la diversidad como composición de algo único. Para Catherine Walsh (2004, p. 23), este concepto surgió en el marco de apuestas legislativas que intentaban resolver la composición cultural de los modernos Estados-nación, particularmente en la década de 1980. Al respecto, dice que la multiculturalidad:

> [...] encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo, y se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas.

Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la tolerancia del otro es considerada como central; es un valor y una actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto.

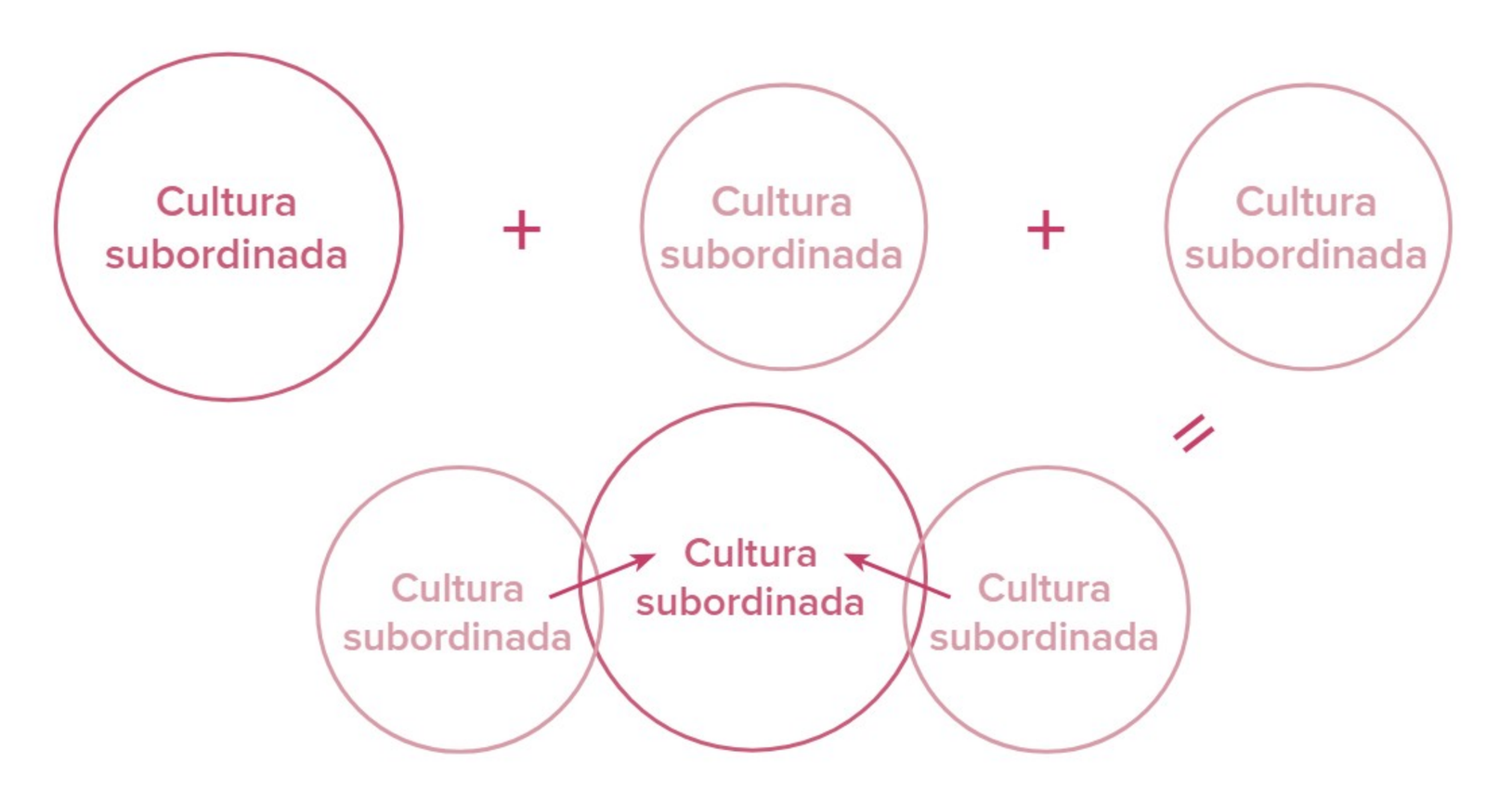
Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre los otros.

De acuerdo con Patricio Guerrero (2004), la multiculturalidad es un concepto sin componente político que tiende a desmovilizar la diferencia, invisibilizando el potencial que podrían representar las culturas subordinadas y las identidades en un territorio determinado y en un momento histórico particular, lo que permite mantener un control sobre ellas desde la cultura hegemónica.

Por su parte, la pluriculturalidad fue definida como sinónimo de multiculturalidad, aunque con un pequeño giro de inclusión; empero, no hay diferencia. Lo multi y lo pluri son lo mismo. Sin embargo, conceptualmente se ha utilizado la noción de pluriculturalidad en los discursos de América Latina para desmontar la lógica integracionista y de asimilación de las diferencias culturales, fundada en las políticas indigenistas y bajo el manto de la inclusión en el siglo XX y parte del XXI. Walsh (2004, p. 23), sostiene que:

> [...] es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de una convivencia histórica entre pueblos indígenas y pueblos afros con blancos-mestizos. Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde un punto de vista céntrico de la cultura dominante y "nacional".
>
> Desde esta perspectiva, las culturas indígenas y negras enriquecen al país, sin implicar o proponer una visión distinta o de sus instituciones y estructuras.
>
> Así funciona como proceso de una vía, y se presenta como el modelo predominante en la mayoría de las reformas educativas, sobre todo porque su más fácil aplicación es sumar la diversidad cultural a lo establecido.

La pluriculturalidad se vuelve un concepto de uso superficial para el entendimiento de las realidades sociales y, por ende, educativas, puesto que sintetiza una manifestación cuantitativa de culturas. La academia tiene un uso peculiar de esta noción, caracterizado por una diversidad exclusiva del aparato escolar, donde se marcan los contenidos y se toman en cuenta a partir de la participación de las culturas representadas en el aula, pero que alimentan la directriz de la cultura oficial e institucional.



Fuente: elaboración propia, con base en Walsh (2004).

La definición y el uso de la pluriculturalidad responde, entonces, a una simple convivencia, a una estrategia de planificación en lo escolar, a un proceso modificado por la relación entre las culturas que fungieron como paliativos pero que de fondo no resolvieron sus dificultades. Puede hablarse, entonces, de la apropiación cultural y el extractivismo epistémico que la cultura hegemónica utiliza para sustentar un discurso de inclusión, de diversidad y de atención nacional a los sujetos

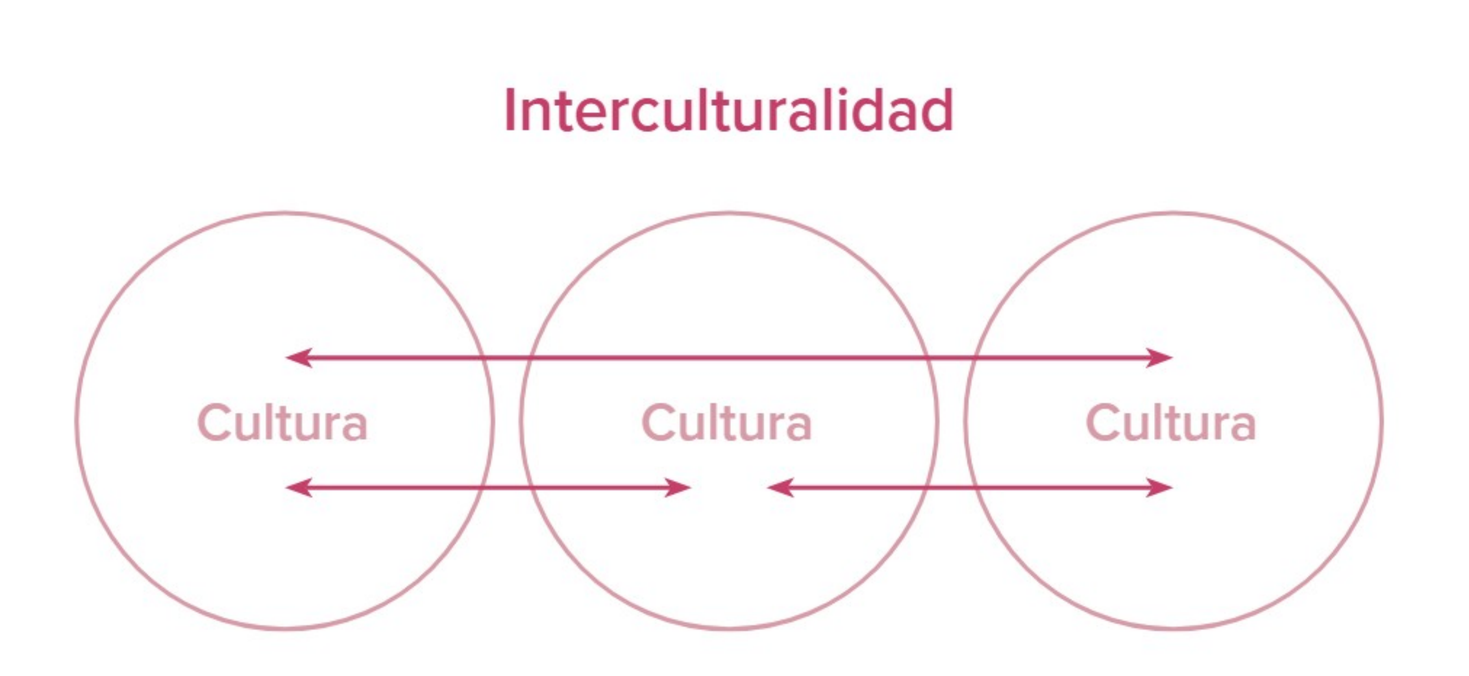
diferentes, a los otros, los alternativos, los periféricos, los liminales, los subalternos y los marginados que son parte del proyecto civilizatorio nacional, necesarios para su sostenimiento.

De esta manera llegamos a la interculturalidad, entendida inicialmente como relación y convivencia entre culturas diferentes sin pretensiones de subordinar una a la otra. Ya no es únicamente un factor cuantitativo, sino de enfoque centrado en las cualidades y características de los participantes en una relación dialogal de las diferencias y las similitudes.

En consecuencia, no se trata sólo del reconocimiento del otro, sino de la participación mutua, del encuentro, de la hospitalidad (González y Tornel, 2023) con ese otro, para construir y trasformar la realidad. Es decir, es un horizonte que se construye colectivamente, un lugar para habitar, la utopía o el inédito viable (Monroy y García, 2020, p. 126). En palabras de Patricio Guerrero (2004, p. 147), la interculturalidad, *in extenso:*

> [...] no significa la simple constatación cuantitativa de múltiples y diversas culturas, tampoco de la mera co-existencia entre ellas, ni declarar su reconocimiento y tolerar la «insoportable diferencia del otro», o de esencializar identidades. Interculturalidad quiere decir "entre culturas", significa la con-vivencia de éstas en la diversidad y diferencia. Al contrario del multiculturalismo, la interculturalidad construye puentes, articulaciones sociales de sentido; implica relaciones, interacciones, negociaciones, encuentros dialogales, construcción de nuevas formas de alteridad en las que se producen intercambios simbólicos de significados, significaciones y sentidos de actores con diferentes representaciones de la existencia, en las que no se sobredimensiona ni se anula la diferencia, tampoco se busca la simple mezcla —mestizaje o hibridación— de identidades despolitizadas; se establece una dialéctica entre la pertenencia y la diferencia, entre la mismidad y la otredad, entre la identidad y la alteridad, pero con contendidos políticos, lo que significa que tiene en claro la cuestión del poder y su ejercicio, así como de su impugnación.

La interculturalidad es una actitud ante la vida , una forma de vida, una apuesta de resistencia a partir de la toma de conciencia para la liberación de los sujetos, una tarea de las culturas subordinadas que interpela a toda la humanidad para la construcción de una sociedad justa y digna. Walsh (2004, p. 45) asegura que la interculturalidad es un proceso activo para "construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas".



Fuente: elaboración propia, con base en Walsh (2004).

Es importante destacar que la interculturalidad es parte de un proceso en construcción tensionado de manera permanente. A lo largo de la historia ha tenido las siguientes significaciones, con implicaciones que dependen del lugar en donde se posicione cada sujeto:

- Enfoque: mirada para atender la realidad
- Proceso: acciones encauzadas
- Estrategia: planeación argumentada
- Horizonte: límite de intelección
- Dimensión: nivel de profundidad
- Política social: normatividad y legislación
- Proyecto social: ciudadanía y derechos humanos
- Programa social: compensatorio, asistencial
- Habitar: condición vivencial
- Meta: establecimiento de espacios
- Convivencia: forma de vida
- Paradigma: intelección del mundo

VI. Un posicionamiento sobre la interculturalidad

A pesar del carácter polisémico que condensa, la noción de interculturalidad puede considerarse como un posicionamiento ético-político-pedagógico frente al mundo para permitir procesos de formación de sujetos. En este caso, la concepción inicial de dilucidar sus posibilidades de interacción dialógica y social contempla los siguientes aspectos:

- Implica una apertura, un reconocimiento del otro, de las diversidades y riquezas sociales y culturales que constituyen los diferentes pueblos, sociedades y comunidades del mundo.
- Se sustenta en el diálogo, en el intercambio, las negociaciones, los consensos y los disensos sobre los cuales se deciden alternativas para cubrir las necesidades sociales en lo micro y en lo macro.
- Respeta y se solidariza con las formas de existir, vivir y comprender el mundo, en el que la dignidad es pilar fundamental de los seres humanos.
- Propone y construye escenarios de convivencia heterogénea, diversa, de múltiples voces, plurilingüe.
- Recupera y saca a la luz procesos, hechos y acontecimientos invisibilizados en la historia oficial.
- Sitúa en su contexto a quienes participan en ella, no cosifica, no son objetos de su observación.
- Trasgrede cualquier planteamiento que se sustente como único, insuperable, hegemónico, universal.
- Comparte los saberes y conocimientos comunitarios de cualquier cultura, sin menoscabo de su origen, siempre que no atenten contra la dignidad de los seres vivos y de la vida.

Si se parte de esta base, es posible considerar como viable el desarrollo de la interculturalidad en las escuelas, en las comunidades y en la realidad misma que las congrega porque su exclusividad no está determinada ni es determinante de algún sujeto participante de ella. Es decir, en la práctica, cualquier sujeto interpelado por este primer posicionamiento podrá relacionarse e interactuar en su construcción, alimentándole del quehacer colectivo y cotidiano.

VII. Horizontes de apropiación en torno a la educación intercultural

A partir de la reflexión sobre la cultura, la identidad, el territorio, los sujetos radicalmente históricos y diferentes y de la interculturalidad, se puede generar una propuesta de enunciación sobre algunos elementos que posibilitarían la educación intercultural como un horizonte en construcción. Las siguientes situaciones pedagógicas son útiles para dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje donde la participación

de los sujetos implicados es fundamental dentro y fuera del aula.

Para ello, las condiciones iniciales son la intrasubjetividad y la intersubjetividad. La intrasubjetividad es mirarse uno mismo de manera crítica; esto es, con la intención de interpelar el propio proyecto de vida para ser congruente con la manera de conducirse. Cada implicado en la práctica educativa puede interpelarse a sí mismo para conocer aquello que le da identidad y pertenencia a una cultura y, a partir de ahí, tender puentes para formarse con relación a los otros. En este vínculo entre sujetos se alimenta y fortalece, mientras que en la identidad y la cultura se comparten proyectos de vida, individuales y colectivos, con la posibilidad de habitarlos interculturalmente. El sujeto pedagógico (como sujeto de la interculturalidad) se transforma en un sujeto relacional, colectivo y heterogéneo que comienza a formar parte de un nosotros.

La intersubjetividad es el camino de la palabra, de la voz y de la escucha activa; base del diálogo intercultural que relaciona a los sujetos y permite la dialogicidad como intercambio de saberes, afectos, prácticas, sueños o utopías en igualdad de condiciones discursivas. Con base en la intersubjetividad, se compartirán y construirán inéditos viables comunes y se permitirá una praxis ética-política-pedagógica fundamentada en el respeto, la solidaridad, la congruencia y la reciprocidad como parte de una ética cósmica (Guerrero, 2010, pp. 505-507).

De esta manera, se podrá avanzar hacia la construcción de propuestas propias de educación intercultural, dentro y fuera del aula, sustentadas en diálogos que sostienen la lucha por la vida —justa y digna—, en oposición a las culturas hegemónicas que intervienen las realidades de quienes fueron negados por la historia oficial, con la intención de forzar su inclusión en proyectos de dominación cultural, identitaria, territorial y educativa.

En la compartición de estos diálogos interculturales se descubrirán diversas memorias humanas históricas, sus cosmologías, antropologías, epistemologías y pedagogías para producir la apertura hacia un universo de saberes y conocimientos donde no se tratará sólo de la inclusión de sujetos periféricos, marginales, subalternos, precarizados, desposeídos u oprimidos, tal como lo ha hecho el proyecto civilizatorio hegemónico; es decir, aquel que ha invisibilizado históricamente a todos los sujetos que no se subordinan a sus directrices.

La intrasubjetividad y la intersubjetividad se vuelven quehaceres imprescindibles para los sujetos que pretenden habitar la educación intercultural como un escenario fértil donde se cultiven subjetividades insumisas, que irrumpan el orden establecido de las pedagogías utilitaristas, panfletarias, esencialistas, verticales, que coartan la formación de los sujetos interculturales necesarios en el presente.

Para redondear lo abordado hasta ahora, es útil la descripción de cuatro momentos que acompañan este horizonte de la educación intercultural, como un esfuerzo de subjetivación (Fornet-Betancourt, 2009) desde el cual interpelamos nuestra forma de entender la interculturalidad: apertura-respeto, recuperación-solidaridad, transgresión-congruencia y equilibrio-reciprocidad.

Apertura-respeto

Llamamos apertura al reconocimiento, hospitalidad y comprensión de las diversidades a partir de nuestra toma de conciencia como sujetos históricos e inacabados. Nos asumimos como seres humanos dignos en y para los procesos formativos, donde el respeto comienza a ejercerse de forma individual y colectiva en congruencia con una actitud activa frente a algo a lo que le dedicamos una atención especial por el hecho de existir.

Al respetarse a sí mismo y respetar a los demás, podemos iniciar-nos en el diálogo intercultural como forma de acceso a la comprensión de nuestra propia realidad y contexto. Además, nos comprometemos con la vida, con las identidades

y las culturas, con los otros, con todo aquello que nos rodea. En este caso, cabe resaltar, particularmente, el respeto y apertura al pasado, a la historia, a la memoria ancestral y al legado intangible que heredamos y del cual somos fruto.

Recuperación-solidaridad

En la recuperación se rescatan las culturas subordinadas, sus identidades y sus lenguas a partir del combate contra su desconocimiento, negación y encubrimiento en la historia hegemónica. Al reconocerlas y nombrarlas las volvemos partícipes en la construcción de propuestas propias de educación intercultural, pues es posible aprender y enseñar con ellas, inventar formas nuevas y creativas para cambiar la realidad en favor de todos los conjuntos nosótricos desde sus vivencias, memorias, saberes, prácticas y conocimientos recuperados.

La recuperación comienza al sabernos situados, cuando reaparecen nuestros pasados histórico y biográfico, local, cotidiano y circunstancial. Aquellos que atienden a un territorio propio y que Fornet-Betancourt (2006, pp. 38-39) señala como "[una] pedagogía que luche contra el analfabetismo biográfico, [una] pedagogía que luche contra el analfabetismo contextual".

Primordialmente, la recuperación se hace en colectivo, con los otros todos, con los otros nosotros, ligándose a la solidaridad como causa colectiva común y no sólo como adhesión individual. A convertirse en praxis solidaria permite colaborar y ayudar de forma horizontal para que juntxs resolvamos la necesidad que nos aqueja. Al conjuntar la recuperación con la solidaridad, se fortifica una práctica que milenariamente se ha ejercido debido al diálogo que se establece como una acción mínima de comunicación de dos sujetos para generar acuerdos, consensos y disensos, según sea el caso, pero siempre en pro de las causas que nos articulan con los otros en el nosotros. La solidaridad es un revulsivo poderoso de movilización. Asumir cualquier tarea desde ahí no es imposible, incluso permite el desarrollo de la esperanza, como la planteaba Freire (Cruz *et al.*, 2023, pp. 261-275), por lo que recuperar aquellos aspectos que en la vida han sido negados, los vuelve plausibles y reales.

Transgresión-congruencia

La transgresión es develar lo oculto; es combatir las verdades absolutas, los análisis globales, lo universal y su monólogo hegemónico para, posteriormente, compartirlo con quienes deseen conocerlo con el fin de enriquecer sus propias preguntas de ser en el mundo. Es la posibilidad de romper reglas y normas de las cuales fuimos ajenos en su elaboración, pero somos consecuencia de sus efectos.

Para transitar en la transgresión es necesario seguir la utopía, realizándola paso a paso, hasta terminar con la indiferencia individual a las carencias y anomalías sociales de otros. Con la transgresión se realizan críticas a las instituciones hegemónicas que reproducen un orden social y reprimen la praxis pedagógica de los sujetos al imponerles una sola forma de estar en el mundo y evitar que se logre una sinergia heterogénea, por la cual se lucha día a día en favor de la pluralidad lingüística, identitaria y cultural, de lo diferente, de los distintos nosotros.

La transgresión es un momento fuerte, incluso agresivo, que debe pretender ir más allá, desquiciar el sistema educativo hegemónico que plantea un proceso civilizatorio único y, por ende, un proyecto monocultural. Fornet-Betancourt (2006, p. 39) señala:

> En este sentido desquiciar la educación dominante quiere decir buscar otros centros de gravitación para los procesos educativos que se ofrecen, ajustándolos a la diversidad cultural y a la pluriperspectividad que ésta conlleva.

En el entendido de que la congruencia se torna como una responsabilidad radical contra aquello

que se asume como lo opresor. Es hacer causa con los oprimidos, desmontar todas las imposiciones que históricamente se han sustentado como las únicas posibilidades para la realidad.

Cuando se conjunta la transgresión con la congruencia, se da un paso firme para cambiar el mundo, se combate la ignorancia, se afronta la disparidad en las diferentes dimensiones sociales que tienen un impacto en la historia, en la política, en la educación. Ser congruente es coincidir, seguir éticamente un posicionamiento abierto e incluyente de las luchas contra los poderes hegemónicos que ejercen un dominio unívoco que sólo mediante la trasgresión y el cambio se pueden subvertir.

Equilibrio-reciprocidad

El equilibrio ocurre cuando se ha puesto en crisis el modelo hegemónico en cuestión, así como al diversificarse y ampliarse el espectro de conocimiento hacia otras latitudes educativas y pedagógicas. Fornet (2006, pp. 39-41) llama *equilibrio de saberes* y *equilibrio epistemológico* a la oportunidad de replantear y reconfigurar el basamento de los distintos proyectos educativos que decantan en lo histórico y social.

No debe permitirse la imposición de un único saber, un solo conocimiento, una sola manera de conocer. Todo centrismo se combate desde la pluralidad cultural, identitaria y lingüística existente. Esto no quiere decir que se niegue o elimine ese saber, sino que se haga partícipe, pero desde la integralidad, la reciprocidad y la equivalencia que tienen todas las cosas que hagan de la humanidad una comunidad nosótrica integral plausible de sinergia de pluriversos.

Cuando se busca equilibrar algo, se requiere de un parámetro que permita encontrar el justo medio para discernir aquello que brinde equilibrio a los saberes y pensamientos que se plantean. Por ello, la reciprocidad —al ser correspondencia de una cosa con otra— permite moverse entre lo uno y lo otro, lo propio y lo ajeno, sin privilegiar ninguno de los dos; por ende, iguala los aspectos y características en un mismo nivel de importancia.

Es mediante el equilibrio y la reciprocidad que se establecen puntos donde la diversidad y la heterogeneidad son pilares de todas las prácticas y discursos que nacen de ellas en las relaciones humanas, en sus identidades y sus culturas. Es nuevamente, enfocar a los sujetos de la educación en los procesos de diálogo intercultural, así como en su capacidad de ponerse de acuerdo sin subsumir, sin negar y sin jerarquizar el *ser* del otro, ni de uno mismo.

Para construir procesos propios de educación intercultural es necesario transitar en los cuatro momentos previamente planteados. Sólo apropiándonos de ellos fortalecemos y contrarrestamos las problemáticas y la lógica monocultural que atenta contra la diversidad de todos los sujetos, posibles participantes, de la interculturalidad.

Feminidades y masculinidades críticas para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias

Primeras palabras

Este capítulo tiene el propósito de apoyar y orientar a las y los docentes a nivel preescolar, pero también a cualquier otro docente que quiera conocer del tema. Se divide en varios apartados para guiar la lectura desde lo simple, con un lenguaje accesible al exponer conceptos como el género, las feminidades y el eterno femenino. Para ello, es pertinente partir de algunas interrogantes:

¿cómo aprendemos los comportamientos social y culturalmente atribuidos a lo femenino?, ¿qué hacer para combatir y erradicar los estereotipos de lo femenino y construir una feminidad libre en el aula?

Asimismo, pretende aproximar a las y los docentes de educación preescolar al conocimiento de las masculinidades (hegemónicas, alternativas o subordinadas y diversas) para lograr la inclusión de las feminidades y masculinidades críticas en una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias, de micromachismos y con el reconocimiento de las infancias diversas e identidades trans. Con estos temas y subtemas se invita a la reflexión de la cotidianidad de la práctica docente y se pretende dar a conocer el impacto de estos temas en el estudiantado y en su vida, en el entendido de que la escuela ayuda a la convivencia y socialización de aprendizajes. El desarrollo del capítulo radica en compartir y dialogar con planteamientos de autores clásicos que aportaron a estos tópicos, así como algunos pensadores contemporáneos que contribuyen a la discusión y abonan al conocimiento científico con la determinación de cimentar una relevancia social, política y educativa en la práctica docente desde dichos planteamientos.

Adentrándonos en el género

Es importante comenzar este capítulo con la definición de género. Según Burin (1998, p. 20), éste se percibe como:

> [...] la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres. Tal diferenciación es un producto de un largo proceso histórico de construcción social.

En esta definición se observan elementos importantes por destacar, como atributos asignados a varones y a mujeres, los cuales son esperados en algunos casos y, en otros, fueron asignados históricamente y reforzados socioculturalmente al marcar diferencias inequitativas, desigualdades y acceso a bienes, servicios, atenciones o privilegios que hay entre hombres y mujeres. Por su parte, Valdés *et al.* (2003, p. 34) sostienen que el género es:

> [...] entendido como un sistema de relaciones sociales y culturales entre los sexos, como una construcción simbólica establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual. El género condiciona, limita y estereotipa patrones de comportamiento, relaciones, deseos y potencialidades sexuales de manera distinta e inequitativa para mujeres y hombres.

Esta definición es útil para complementar y entender el género de manera crítica e integral. En un ejercicio de análisis sobre las definiciones anteriores, el género no se presenta en forma aislada, sino que se trata de un proceso relacional el cual se aprende y transmite en la socialización primaria con la familia y secundaria con otros grupos como la escuela, clubes deportivos o asociaciones, por mencionar algunos, donde hombres y mujeres asimilan conductas, creencias, actitudes, prácticas y representaciones sobre cómo actuar, pensar, hablar y, en el mejor de los casos, sentir. Además, se suma el factor histórico, dada su reproducción por múltiples generaciones. Esto impacta en el deber ser, en lo que se espera de un varón o de una mujer para cumplir expectativas, deseos, roles y estereotipos que refuerzan comportamientos que son valorados y sobrevalorados para cada uno de ellos.

Se plantea un ejemplo para una mejor comprensión: en nuestro territorio mexicano, el hombre debe ser "feo, fuerte y formal". Esto tiene implicaciones socioculturales basadas en una masculinidad hegemónica, concepto acuñado por Connell (2019) y que es entendido como la suprema o la dominante ante otras masculinidades (que se explicarán en el tercer apartado de este capítulo), la cual designa los atributos esperados

y valorados en un varón al describir fortaleza corporal, atractivo físico y rasgos subjetivos de personalidad al vestir y al cumplir su palabra con lo que dice y se compromete. Aquí se aprecian varios significados socioculturales en torno a lo que debe de ser y hacer un hombre, pero que están en función de una cultura determinada en un tiempo, espacio y contexto específicos.

Por su parte, el siguiente ejemplo muestra lo que se considera debe ser una mujer mexicana: "Delicada, bonita, amorosa y, por ende, cuidadora". La contraparte del varón. Aquí también se aprecian tres significados valorados socioculturalmente que refieren a una actitud y comportamiento fino, a una característica física de belleza, atractivo visual y uno subjetivo, pero también de personalidad que refleja la sensible demostración de sus emociones y cuidados hacia los otros. Es necesario destacar que estas tres características cosifican a la mujer, dándole un trato de objeto, donde importa más su belleza, su cuerpo y no otros atributos como su inteligencia, su toma de decisiones, su capacidad de liderazgo. Es, desde esta comparación, donde el concepto de *género* permite entender las desigualdades e inequidades que se presentan en las relaciones entre hombres y mujeres y que han marcado a las distintas sociedades por décadas.

Desde el siglo XX, han emergido diferentes movimientos sociales y políticos que prueban lo dicho. En múltiples acepciones, el feminismo ha cobrado fuerza en diversas latitudes mundiales, con lo cual se reconoce que el mundo está en proceso de cambio y mejora hacia una convivencia más sana, positiva y libre de violencia.

Además de reconocer estos movimientos, desde la NEM se identifica a la escuela como una institución que ayuda a seguir con ese cambio y mejora a partir del magisterio nacional, los planes de estudio, los programas sintéticos, los programas analíticos y los libros de texto para formar en las niñas y niños distintos conocimientos, capacidades humanas, actitudes y destrezas para desenvolverse e interactuar con otros e incidir en el cambio para formar ciudadanas y ciudadanos comprometidas y comprometidos con su sociedad y su país.

Feminidades: el eterno femenino

Comas d-Argemir (2017) cita a la antropóloga británica Marlyn, que conceptúa a la masculinidad y a la feminidad como moldes vacíos que las diferentes sociedades configuran mediante una serie de características, roles, actitudes, intereses y comportamientos determinados. Estos modelos diseñan la vida cotidiana a través de una normativa moral que señala los derechos, deberes, prohibiciones y privilegios que cada persona tiene por el hecho de tener un determinado sexo; a pesar de que el contenido puede variar dependiendo de los contextos.

En la actualidad, el tema de la feminidad ha estado sobre la mesa mediática y política debido a algunos movimientos activistas. Es importante reflexionar sobre el concepto, repensarlo colectivamente para cuestionarlo e identificar la diversidad con la que expresamos nuestra identidad. En nuestra sociedad, según Dio Bleichmar (1997), en la mujer hay un momento cuando ser considerado niño se vuelve una condición ideal y al que todas quieren llegar; pareciera que identificarse con la feminidad se iguala al segundo lugar en cualquier tipo de competencia. En el imaginario social, ser la segunda equivale a ser la primera perdedora, pero ¿qué es lo que se pierde? Pareciera que ser mujer las obliga a transitar con seguridad en el espacio doméstico, que se vuelve un espacio de exclusividad, con sus propias exclusividades. El hogar les pertenece sólo si conlleva ciertas labores de cuidado hacia los demás.

La antropóloga feminista y activista argentina Rita Segato (2013) comenta que los enemigos a desterrar no son los hombres, o la idea de éstos, tampoco la feminidad; es más bien el sistema que oprime y que, con una categoría como femineidad, lo que hizo fue un intento por volverlas presas

y subordinadas del poder. De esta manera, ha existido una lucha histórica para dividir a los géneros y ponerlos a competir por los espacios públicos y privados en desigualdad e inequidad social, política y económica.

Como docente ¿alguna vez te has preguntado qué hubiera sido de tu infancia si no te hubieran dicho "eso no lo puedes hacer porque eres niña", "párate derecho", "las niñas no se enojan", "los niños no lloran"? Seguramente, las posibilidades de vinculación con el mundo serían distintas, con menos culpas y miedos. Esta misma reflexión permite elaborar la idea de que la manera de expresar nuestra identidad está relacionada con la cultura, la historia y algunos acuerdos sociales. Desde pequeños asumimos los distintos roles de género en las tareas y responsabilidades asignadas socialmente en función de nuestro sexo, diferentes e inequitativas para los hombres y para las mujeres.

La distribución de actividades en función de nuestro sexo está conformada por estereotipos, que son creencias culturales sobre cómo debemos actuar y vernos de acuerdo con nuestro género. Estas ideas estigmatizan la libre expresión de la identidad de las personas y provocan discriminación, violencia y marginación de quienes no cumplen con esos mandatos. A continuación, se exponen, como ejercicio crítico para repensar la feminidad, algunos comportamientos asignados a dicho rol. Algunas creencias y prejuicios podrían ser:

- Las mujeres son débiles
- Las mujeres son sensibles
- Las mujeres deben usar faldas, vestidos y zapatos de tacón alto para ser coquetas
- Las mujeres desean casarse y tener hijos
- Las mujeres sólo deben realizar labores domésticas
- Las mujeres sólo juegan con muñecas o utensilios para el aseo doméstico a escala menor
- Las mujeres no saben sobre algunos oficios de hombres (mecánica, electricidad, plomería, entre otros)

Existe un sinfín de creencias relacionadas a la idea de la feminidad, dado que han ido construyéndose a lo largo del tiempo, mismas que se adscriben a la apariencia y al comportamiento. Esta premisa responde a la perspectiva de Bautista (2009), quien asume que la feminidad se puede analizar desde lo externo o superficial. Socialmente, ser mujer responde a lo visible, de esta manera puede entenderse que ser mujer aparentemente es actuar y verse como tal. Ante esto, ¿cómo se ve entonces una mujer?

Como se afirmó anteriormente, la imagen de la feminidad se ha transformado históricamente. Al hacer memoria sobre las imágenes de mujeres de la década de los ochenta versus las de la primera década de este siglo, encontramos grandes diferencias en los cuerpos femeninos conforme se ajustan a la normativa del momento. De la misma manera, las posibilidades en el mundo laboral de las mujeres de los años ochenta distan mucho de las que se cuentan el día de hoy. En este sentido, se puede afirmar que no hay sólo una manera de expresar feminidad, sino que está en constante cambio.

¿Cómo aprendemos estos comportamientos de lo femenino?

Es fundamental en el aula entender que la manera como las infancias expresan su identidad personal no está relacionada con su orientación sexual ni con las posibilidades del comportamiento presente y futuro, sino que las regulaciones al respecto provienen de acuerdos culturales, políticos, religiosos, de los medios de comunicación (incluidas las redes sociales), entre otros. Estas visiones proponen una mujer dócil, frágil y sumisa. Por ejemplo, en películas para infancias y adolescencias se expone a las mujeres horneando pasteles, limpiando casas, procurando cuidados; los hombres suelen

dedicarse a los deportes, la ciencia y la tecnología. En la música, se escucha a mujeres esperando a ser amadas eternamente y a hombres disfrutando de fiestas con sus amigos. Con estas visiones, nuestras familias y amigos suelen fomentar la idea de que el cuerpo tiene ciertas funciones determinadas desde nuestro nacimiento.

Las distintas expresiones de la feminidad se reconocen mediante la imitación de los vínculos cercanos con nuestras madres, abuelas, tías, primas, entre otras figuras, que van confeccionando lo que debe hacer, vestir, hablar y sentir una mujer. La observación y reproducción de este aprendizaje mantiene dicha idea. El espacio escolar formal también se vuelve una incubadora de estos estereotipos, dado que pueden reproducirse sin cuestionar de dónde vienen. Es muy común que las mujeres padezcan angustia por no cumplir las normativas corporales (ser delgada, atlética, de tez blanca, rubia, tener ojos claros...) y conductuales (ser coqueta, ser madre, esposa y cuidadora).

Las amistades y las parejas suelen construir sus propias normas y estilos de convivencia como parte de las creencias, aprendizajes, actitudes y prácticas de los vínculos anteriores. Es común escuchar y observar cómo las personas se reagrupan en función de la apariencia, los intereses, las preferencias, el estatus socioeconómico, la religión, las ideologías políticas o el perfil profesional, por mencionar algunos aspectos, lo que resulta en estereotipos normativos sobre las identidades y las apariencias físicas.

¿Qué hacer para erradicar los estereotipos de lo femenino y construir una feminidad libre en el aula?

Es fundamental entender que somos parte de un sistema que ha emitido un sinfín de ideas sobre la feminidad ideal a lo largo del tiempo, y esas creencias han permitido normalizar la concepción de que existen ciertas cosas para las niñas o mujeres (colores, tonos de voz, maneras de querer), que los espacios de movimiento serían privados (la casa) y que la sexualidad es exclusiva para el matrimonio y la heterosexualidad.

Así, el cuestionamiento a eso que se adopta como verdad no es tarea fácil, suele ser incómodo y promueve un estado de discusión crítica permanente. Por ello, el primer paso es reconocer que no se cuenta con las herramientas suficientes para entender las distintas formas de expresar la feminidad. Sin embargo, es tiempo de replantear si nuestra identidad es aún acorde a nuestros deseos y circunstancias.

Después de esta reflexión individual, es importante considerar que el aula es un lugar donde las infancias suelen estar una buena parte del día; por lo tanto, los vínculos formados en dicho espacio serán fundamentales en su cotidianidad para la construcción identitaria y de género. Es en estos espacios donde debe cuidarse de no reproducir los estereotipos señalados, preguntar a niñas y niños cómo les gusta ser nombradas y nombrados, reconocer sus gustos y preferencias sobre la ropa, amistades, señalamientos sobre los cuerpos y hablar sobre los roles de género como construcciones culturales y no como elementos naturales e intrínsecos de la identidad. Es decir, una niña y un niño podrían tener rasgos de una feminidad estereotipada, pero no necesariamente asumirse como femeninas. La manera de reconocer que una persona se identifique como femenina es que se nombre como tal.

Masculinidades (hegemónicas, alternativas o subordinadas y diversas)

Se parte de la definición de *heteronorma*, entendida como la orientación sexual dominante usada como parámetro sociocultural. Goza de aceptación,

prestigio y estatus para el varón, pero provoca desigualdades, discriminación, exclusión social y *bullying* entre mujeres y varones. A todo esto, se le conoce como *asimetrías de poder* en las identidades no heterosexuales, como homosexual o gay, lesbiana, bisexual y personas trans. Todas las anteriores transgreden lo establecido socialmente y lo aceptado por la heteronorma por construir y ejercer una identidad diferente.

En este sentido, es pertinente continuar con el concepto de *masculinidad* que señala De Keijzer (1997, p. 24) al afirmar que consiste en "un conjunto de atributos, valores funciones y conductas que se suponen esenciales al varón en una cultura determinada". Como se aprecia, la cultura es determinante en el proceso de construcción de la personalidad del varón, ya que la masculinidad se fundamenta en la heteronorma, con aprendizajes y experiencias de socialización primaria y secundaria; así como de modelos, estereotipos, roles, creencias, actitudes y símbolos que los varones reproducen sin cuestionarlos, tomándolos como propios, porque son bien vistos, aceptados, valorados o sobrevalorados, y les dan un estatus alto al ser considerados masculinos, propios de un hombre o viriles.

Ramírez (2005, p. 27), *in extenso*, considera a la masculinidad como:

a. Un proceso de búsqueda permanente y reafirmación constante de asimetrías y alternativas de cambio en las relaciones entre los géneros e intragenéricamente. Promover y mantenerlas, o romper con ellas, requiere de un trabajo estructurado socialmente.
b. La participación de los sujetos en este proceso de relaciones asimétricas se da tanto de forma consciente como inconsciente.
c. Es, ante todo, una relación de poder-resistencia-contrapoder. No es un sistema de complementariedad y distribución de papeles para los hombres y las mujeres que necesita un ordenamiento; más bien es un enfrentamiento de visiones del mundo y un espacio de prácticas sociales.
d. Es la construcción de un universo simbólico en constante cambio. Los significados que sobre el significante se construyen se modifican con el tiempo. El universo de significantes encierra el mundo material y las relaciones sociales.
e. Las relaciones entre los géneros e intragenéricamente están traspasadas por la intersección del tiempo vital y secular. La temporalidad nos ayuda a comprender los procesos de simbolización y cambio de la masculinidad y de los géneros.
f. La masculinidad incide en el sujeto y lo transforma. Éste, a su vez, posee elementos que pueden modificar la estructura social. La masculinidad es, entonces, una red de relaciones complejas de interconexión múltiple y no una relación lineal de dependencia entre estructura social u objeto sexuado.

Las definiciones anteriores dan pauta para analizar la masculinidad y entender que expresa al género, sus mandatos, roles, estereotipos, privilegios y niveles de opresión. Se da en lo relacional, en la convivencia y socialización entre hombres y mujeres y entre los varones, se distingue de una cultura a otra, ya que cada una tiene diferentes significados de lo que es ser hombre, ser masculino y expresar la masculinidad; lo que evidencia que ésta se construye en un tiempo, espacio y contexto histórico y sociocultural específico y privilegiado que transmite los aprendizajes, así como las prácticas, y representaciones socioculturales de hombre, mujer, feminidad y masculinidad.

Bonino (2002) argumenta que la masculinidad hegemónica se sustenta en cuatro ideologías que propone modelos para los varones:

1. Ideología patriarcal. Coloca al hombre-padre con poder sobre las mujeres, ya sean esposas o hijas.
2. Ideología del individualismo de la modernidad. Se reafirman las asimetrías de poder, ya que perpetúa su capacidad racional, impone su voluntad y es capaz de conservar sus derechos al reconocer como sus principales características las de un varón blanco, occidental y de religión católica para el contexto mexicano.
3. Ideología de la exclusión y subordinación de la otredad. No se reconoce la diferencia de otros, por lo tanto, esa distinción separa y margina, ya que no se reconocen como iguales.
4. Ideología de la heterosexualidad homofóbica. El centro, ideal es esta identidad sexogenérica, rechaza la diversidad sexual (homosexual o gay, lesbiana, bisexual y personas trans).

De esta manera, cuando se habla de masculinidad, debe hacerse en plural y referirse a masculinidades, debido a que existe una hegemónica (dominante) y otras alternativas o subordinadas que son aquellas que no cubren el modelo tradicional absoluto. Así, muchas de las conductas o caracteres de los varones tienden a ser valoradas y sobrevaloradas por esta masculinidad hegemónica que regula su pensar, hablar, actuar y sentir, refiriendo la forma de expresar sus afectos, ya que aprenden desde pequeños a negar, reprimir y a no manifestar su dimensión emocional porque no es aceptado por ciertos sectores de la sociedad patriarcal y machista, además de que la masculinidad hegemónica y la heteronorma desacreditan la emotividad, la sensibilidad y el afecto.

Por ello, si un varón ejerce una masculinidad alternativa o subordinada, socialmente la familia, amigos, pareja, medios de comunicación tratan de regresarlo a las conductas y actitudes de la masculinidad dominante. Para ilustrar este planteamiento sirve un ejemplo: si un niño se cae y llora, se le dice "¡No pasa nada, los niños no lloran, los niños son fuertes!, ¿o eres niña?". ¿Qué se le enseña?

1. Que el varón no puede sentir dolor.
2. Se le niega la capacidad de expresar su dolor mediante el llanto.
3. Lo desacredita al decirle que pertenece al género femenino.
4. Confirma que sólo las niñas y las mujeres pueden llorar.
5. Le establece la idea de que ser emotivo tiene una valencia negativa y no es bien visto.

Es importante reflexionar cómo en el ejemplo anterior hay cinco aprendizajes indirectos o inconscientes de masculinidad hegemónica que suelen reforzarse en casa o en la escuela y pueden reproducirse en la práctica docente, marcando a niñas y niños desde etapas tempranas de educación básica —ya sea preescolar o primaria— donde se expresan comportamientos y actitudes machistas y misóginas, de manera consciente e inconsciente. Pero también se hace en forma directa, simbólica, con violencia verbal y psicológica, transmitiendo roles y estereotipos propios de un hombre y de una mujer; así como generando expectativas sobre el comportamiento de cada niña y niño.

Esto se engarza con lo expuesto por Kaufman (1997, p. 67), acerca de las masculinidades:

> Éstas tienen poder, porque describen y encarnan verdaderas relaciones de poder entre hombres y mujeres, y de los hombres entre sí: el patriarcado no sólo existe como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos de hombres y también entre diferentes masculinidades.

Es importante resaltar lo anterior debido a que el varón, por el hecho de serlo (heterosexual, cisgénero, inserto en el sistema patriarcal), tiene poder sobre mujeres, niñas y niños, adultos mayores, integrantes de la diversidad sexual (homosexuales o gays, lesbianas, bisexuales y trans), enfermas y enfermos, así como personas con necesidades educativas especiales, sin olvidar a otros varones que ejercen masculinidades alternativas o subordinadas.

Es importante que educadoras y educadores, en su práctica docente, tengan cuidado con el uso del lenguaje al poner ejemplos de la vida cotidiana o al asignar tareas en función del género y considerando la masculinidad hegemónica dominante y la feminidad dominada o el eterno femenino, porque se estarían reproduciendo estereotipos y roles que perpetuarían prácticas y conductas patriarcales, misóginas y machistas. Comportamientos que generan violencia de género y no permiten construir una comunidad estudiantil inclusiva, empática, no violenta, pero —sobre todo— generadora de una transformación social y cultural. La educación preescolar sienta las bases para la socialización secundaria y prepara a niñas y niños para su integración a la escuela primaria. Esto da pie al siguiente apartado y a la discusión sobre cómo incorporar las feminidades y masculinidades críticas en la práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias.

Inclusión de las feminidades y masculinidades críticas para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias (micromachismos)

Desde la NEM, es fundamental, dentro del trabajo pedagógico, integrar una perspectiva de género en las aulas y la práctica docente que incluya temas como las feminidades y las masculinidades al poner ejemplos, trabajar con el grupo, diseñar actividades, hablar y tratar con las madres y los padres de familia para evitar reproducir estereotipos o roles de género que perpetúen conductas o comportamientos que marquen privilegios, diferencias o desigualdades, denoten asimetrías o propicien discriminación, exclusión social entre niñas y niños. Como educadoras y educadores es importante formarse continuamente en estos temas para ser sensibles y conscientes, pero además empáticas y empáticos con conocimiento de la perspectiva de género.

El trabajo en el aula en todos los niveles, ya sea preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior demanda una actualización docente constante y una apropiación de los documentos rectores de la NEM: Plan de Estudio, programa sintético, programa analítico, así como los LTG, por las demandas sociales que expresan las comunidades, los cambios generacionales, tecnológicos y las metodologías de enseñanza que llevan a la educadora y al educador a modificar, innovar y actualizar su práctica docente al integrar dinámicas, actividades lúdicas, materiales didácticos, audiovisuales o tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, las diferentes plataformas educativas y digitales que se potencializaron por la pandemia de covid-19.

También, es necesario que, a partir de lo aprendido, se modifique el lenguaje, las prácticas y el sistema de creencias usados en el aula para evitar caer en los llamados *micromachismos*. Bonino (1996) los concibe como prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana y se observan en las relaciones de pareja, familia, amistad o pares, llegando a ser microabusos y microviolencias que procuran que el varón conserve su propia posición de género, refiriéndose a sus privilegios, uso y abuso del poder, al igual que al control en las interacciones sociales.

Se reconocen tres tipos de micromachismos: a) coercitivos, que se presentan de manera directa, b) encubiertos, que ocurren de manera oculta o indirecta, y c) de crisis. Cada uno comprende un amplio repertorio de *maniobras*, como las nombra Bonino, que se expresan en estrategias, comportamientos, actitudes, comentarios, silencios y omisiones por mencionar algunos:

a. Micromachismos coercitivos. El varón usa la influencia moral, psicológica o económica para limitar la libertad y los comportamientos en la toma de decisiones que hace la mujer, quien se siente devaluada o incapaz de realizar actividades

o resolver situaciones. El hombre utiliza la intimidación, el control del dinero, no participa en las actividades domésticas, ocupa el espacio físico y el tiempo de manera expansiva y abusiva para sí, es insistente, la intimidad es una imposición, se piensa superior, lógico y siempre tiene la razón.

b. Micromachismos encubiertos. Son sutiles y pueden llegar a ser hasta invisibles, pues usan la vinculación afectiva para cumplir el objetivo de dominar y forzar a la mujer a que actúe y haga cosas, regule su comportamiento, piense y crea lo que el varón quiera y como quiera. Se usa y se abusa del cuidado femenino hacia otros con un sobreesfuerzo físico y emocional de la mujer para cumplir con su rol y estereotipos. El varón delega y no se involucra en el cuidado de los descendientes y de los integrantes de la familia que lo necesiten por enfermedad, discapacidad o por edad avanzada. Se aplica el silencio, el aislamiento, el uso de límites que favorezcan al hombre, la inclusión invasiva de terceros, busca constante reconocimiento y validación, hay engaños y mentiras, descalificaciones, se niega lo positivo, hay misoginia, manipulación emocional y paternalismo para infantilizar a la mujer, mensajes dobles afectivos, olvidos selectivos, comparaciones ventajosas.

c. Micromachismos de crisis. Ocurren cuando el varón pierde el poder y control, ya sea por pérdida laboral o limitación física, motivo por el cual busca impedir que la mujer sea autónoma. Habrá reclamos constantes, hipercontrol, seudoapoyos, resistencia pasiva y distanciamiento. El hombre rehúye a la crítica y a la negociación, se victimiza, busca generar lástima a otros y establece resoluciones definitivas para darse tiempo y manipular la situación a su favor.

Lo anteriormente expuesto se engarza de sobremanera con el contenido de este capítulo, ya que a veces como docentes, educadoras y educadores pueden ejercerse micromachismos en la práctica mediante el lenguaje, con la manera como nos dirigimos a las alumnas y los alumnos, en cómo se les nombra, los ejemplos utilizados, la división y asignación de trabajos o tareas según su género, por mencionar algunos ejemplos. Se hace de manera inconsciente o consciente, ya que se reproducen ideologías, comportamientos o conductas que no se cuestionan —pues se han normalizado— como las violencias verbal, física, psicológica y de género, entre otras.

Formarse en temas de género, feminidades y masculinidades ayuda a enriquecer la práctica docente, no sólo en conocimientos teóricos o metodológicos, sino en los cambios y necesidades que la sociedad actual genera. Por ejemplo, los movimientos de erradicación de violencia contra la mujer, la ola morada y la lucha por los derechos de niñas, adolescentes y mujeres para llegar a una igualdad de género. También, contribuye al proceso de construcción y deconstrucción de las nuevas masculinidades, ya sean alternativas, subordinadas o diversas (de la diversidad sexual), donde se busca que el varón rompa con la hegemonía y se involucre en el cuidado y la atención de otros.

Es decir, que exista un acompañamiento con y por las mujeres, que favorezca masculinidades cuidadoras, de apoyo, más justas para los nuevos modelos y acuerdos familiares, donde ya no haya mujeres con doble o triple jornada, fomente los cuidados paternos, el permiso por parto/alumbramiento para varones, ya que ambos participaron en su procreación y pueden compartir la crianza, los cuidados y estar al pendiente de la o del menor en su desarrollo. Como lo sustenta Abril (2021):

> El fomento de las masculinidades cuidadoras debe situar el foco en el cuestionamiento de los sistemas de dominación, el patriarcado y el capitalismo y atravesar todos los ámbitos de la

vida: la familia, la educación, el mundo laboral, la política, los medios de comunicación y las relaciones entre humanos y no humanos.

Infancias diversas e identidades trans

Es innegable que las infancias y juventudes actuales son más críticas con los debe ser impuestos que se han abordado líneas arriba. Gracias a ellas y a ellos, hoy también puede nombrarse un *elles*. Respecto a esta última palabra, es imperante la necesidad de hablar sobre el lenguaje y las maneras como se utiliza para reconocer las experiencias e identidades diversas. Si bien hay diferentes y variadas definiciones que parten de distintos posicionamientos, éstas comparten el hecho de no considerarlo como un fenómeno lingüístico, sino una herramienta política e identitaria para posicionarse en el mundo.

De acuerdo con Torres (2023), algunos conciben al lenguaje inclusivo como el recurso que busca incluir sólo a la mujer. Otros toman en cuenta a las personas trans o a las no binarias, lo cual pretende que, mediante el lenguaje, se incluyan y visibilicen todas las identidades, no solamente la del varón. El uso del lenguaje incluyente ayuda a nombrar, respetar y dignificar las vivencias de los demás, por lo que es importante el uso del lenguaje como un elemento que pone sobre la mesa las desigualdades incluso en las formas de hablar.

Si se retoma la manera como se aprende a expresar la identidad, y se enfatiza en que ésta depende del momento histórico, el término *elle* nos aleja del binarismo sexogenérico (él o ella, hombre o mujer). En la diversidad de géneros, y ante el "yo como me asumo ante mi realidad", una persona transexual, independientemente de su aspecto físico resultado de su transición, puede identificarse como él, ella o elle; al igual que un hombre heterosexual podría considerarse él, o elle como parte de su posicionamiento ante el mundo, y puede surgir desde la infancia.

Curiosamente, si desde los tres años una niña habla como estereotípicamente debe expresarse una niña, se ve, actúa y se viste como tal, no se le cuestiona si tiene claro su género. De la misma manera ocurre con un niño. Sin embargo, cuando un varón no se identifica con el género que se le asignó desde pequeño, se le cuestiona y se piensa que no sabe lo que quiere porque es muy joven.

La identidad no necesariamente se vincula con la expresión de la sexualidad, ni con la orientación sexual. Debido a distintas investigaciones desde la perspectiva de género, la interseccionalidad y el discurso médico crítico sobre el reconocimiento de la identidad, se sabe que esto no se asocia a una edad en particular, sino que la libre expresión o el castigo de esta conducta depende de las instituciones encargadas de vigilar los comportamientos (escuela, familia, religión, entre otras). Un ejemplo podría ser cuando se reprende a las niñas por formarse en la fila de los niños, o cuando se cuestiona que los niños prefieran jugar con muñecas. Pareciera que desde las infancias se enseña que debe elegirse entre hombre y mujer, debiendo ser congruente con su cuerpo; así que desde edades tempranas se aprende a ocultar, negar y criminalizar las situaciones no normadas.

Como docentes, uno de los desafíos más apremiantes es territorializar los propósitos curriculares, los programas de estudio y libros de texto con la demanda social moderna. Al respecto, las nuevas herramientas tecnológicas (redes sociales) se han vuelto un buen aliado que vincula las experiencias de personas que diariamente expresan su identidad de distintos modos en sus prácticas cotidianas. Descubrir y conocer las nuevas narrativas identitarias de las infancias y juventudes da lugar a la congruencia entre la práctica en el aula escolar y los distintos contextos de participación de niñas, niños y niñes.

Además, es importante señalar que el sistema patriarcal enseña desde las infancias a marcar y remarcar los binarismos masculino-femenino dentro del aula, y en la escuela en general, con los

uniformes: el uso de pantalones, camisa, suéter cerrado, así como cabello corto para varones. Por su parte, se pide falda, blusa, suéter abierto y cabello largo para mujeres, lo cual reafirma los géneros, identidades y roles, y perpetúa binarismos en vestimentas y accesorios cuando sólo son prendas de vestir y colores estereotipados socioculturalmente para establecer diferencias, jerarquías y desigualdades.

En el caso de las infancias diversas, cuando se trabaja en el aula del nivel preescolar es importante no exhibirlas, exhibirlos o exhibirles delante del grupo o salón de clase cuando hablen diferente, al expresar su pensar o sentir, en el momento de tomar algún juguete no esperado y estereotipado por su género, cuando socializan e interactúan en el recreo, ya sean niños con niñas o niñas con niños. Deben crearse espacios seguros donde la empatía, la comprensión y la apertura de la y el docente sean valores profesionales y humanos en las aulas y en todo espacio de las escuelas para no dejar grabada una mala experiencia, un daño psicológico en las y los menores que dañe su autoestima, autoconcepto y —sobre todo— que ser ella, él, o elle no deba tener valor negativo o una carga de exclusión sociocultural por manifestarse como es y ser quien es.

La o el docente debe de cuidar sus palabras y ejemplos en el aula del nivel preescolar o cualquier otro, y evitar enunciados como "los niños no juegan con muñecas", "las niñas no deben de ser rudas", "esos juegos no son para ti", "los niños o niñas no usan esos colores", "¿por qué mejor no dibujas otra cosa?", "no te sientes así", "no te ves bien haciendo eso", entre otros muchos, porque con ello se reafirman binarismos y los juguetes, juegos o cantos no tienen género. Las infancias deben aprender a convivir, a interactuar con respeto, empatía y aceptando la diferencia de cada una y uno de sus compañeras y compañeros sin violencia ni estereotipos, así el aula estará libre de violencias y será un espacio seguro. En palabras de bell hooks (2022, p. 33): "[hacer] del aula un lugar adecuado para mostrarse por completo, con plenitud, y para que los estudiantes puedan ser sinceros, es decir, abrirse de forma radical".

Recomendaciones, reflexiones y recursos para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias

En la cotidianeidad de la escuela, las educadoras y los educadores manifiestan su concepción e interpretación sobre el género por medio de acciones y estrategias didácticas que transmiten los roles y estereotipos de lo que se espera de las niñas y los niños. Por tal razón, es necesario transformar la práctica docente con el propósito de promover la igualdad de género, para que desarrollen sus capacidades y gocen de espacios de convivencia pacífica y libres de discriminación y violencia.

A continuación, se presenta una serie de recomendaciones que permiten enfrentar el reto de enseñar y aprender desde la perspectiva de género.

Tabla núm. 1. Recomendaciones para promover la igualdad de niñas y niños en los diversos territorios de aula y escolares[1]
• *Monitorea tus acciones y actitudes en varias situaciones, revisa si tratas a niños y niñas por igual en cuanto a tus actitudes y comportamientos en las actividades escolares, así como en las interacciones y relaciones interpersonales.* • *Enfatiza las características en común de niñas y niños, no las diferencias de género que la sociedad impone como el deber ser.* • *Promueve el valor de mujeres y hombres, en un marco de respeto y aprecio por la diversidad humana.* • *Presenta a las y los preescolares modelos de personas adultas que se relacionan y desempeñan desde la igualdad y en roles de género no tradicionales.* • *Reconoce las capacidades de todas las niñas y los niños sin considerar el género.* • Aborda el componente afectivo del desarrollo, reconociendo y validando la expresión de las emociones de niñas y niños por igual, en un marco de convivencia y de comunicación emocional no violenta. • Fomenta el trabajo en equipo entre las *niñas y niños, destacando las ventajas de que participen tomando decisiones en condiciones de igualdad y de manera cooperativa en la solución de las tareas a emprender.* • *Fomenta la participación equitativa de niñas y niños para contar con una visión integral sobre los contenidos con los que se trabaje.* • *No enfatices las cualidades extrínsecas de niñas y niños.* • Emplea un lenguaje incluyente y no sexista en el abordaje de los contenidos de aprendizaje; en las actividades escolares y durante la convivencia escolar.[2]

Aproximarse o formarse en temas de género, feminidades y masculinidades ayuda a la deconstrucción del concepto de *masculinidad hegemónica* (relaciones asimétricas entre los hombres y las mujeres) y a la construcción de una masculinidad cuidadora y corresponsable en la educación de niñas y niños, que se involucre en su atención y crianza. En este sentido, se proponen algunos detonantes para la reflexión docente que inciden en la deconstrucción de los roles y estereotipos de género.

Tabla núm. 2. Reflexiones sobre mi práctica docente para deconstruir roles y estereotipos de género	
Evito	**Promuevo**
• Un trato diferenciado a niñas y niños que coloque en una posición de desventaja a las niñas por el hecho de serlo.	• Un trato dignificante a niñas y niños como parte de su desarrollo evolutivo integral.
• Hacer pensar o sentir a las niñas y los niños que unas u otros son más capaces para ciertos aprendizajes.	• La participación igualitaria de niñas y niños en el desarrollo de todas las actividades para la construcción de sus aprendizajes.

1 Las propuestas en cursivas se ajustan a partir del texto *Sembrando la igualdad de género: acciones educativas para la infancia. Preescolar*.

2 Se recomienda consultar el *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*.

• Asignar tareas diferenciadas a niñas y a niños, de acuerdo con los estereotipos y roles tradicionales de género, porque con ello limito las posibilidades de su desarrollo.	• Que niñas y niños se desarrollen en un ambiente libre de estereotipos y roles de género: en los contenidos, actividades, equipos de trabajo, materiales, imágenes, juegos, ambiente en el aula, convivencia, uso de espacios comunes, entre otros; porque con ello potencio su desarrollo.
• Prohibir a las niñas y a los niños jugar ciertos juegos o deportes por el hecho de serlo: por ejemplo, el futbol es para los niños y los niños no juegan a la comidita, porque con ello limito sus interacciones y sano desarrollo.	• Que se formen equipos mixtos en juegos o deportes, conforme a los intereses, motivaciones y preferencias de niñas y niños, fortaleciendo su interacción y sano desarrollo.
• Hacer sentir que las niñas son más sensibles por el hecho de ser mujeres, o que los niños solamente pueden expresar ciertas emociones por el hecho de ser hombres.	• El reconocimiento y validación de las emociones, estados de ánimo y sentimientos de las niñas y los niños, en un marco de convivencia pacífica y como parte de su desarrollo socioafectivo.
• Pasar por alto o minimizar actos de discriminación o violencia que se presenten contra las niñas debido a su género.	• Ambientes y relaciones libres de violencia, en un marco de respeto, buen trato y convivencia pacífica; realizando actividades que fortalezcan este trato igualitario.

Fuente: elaboración propia.

Como apoyo a estas recomendaciones, se propone una lista de recursos virtuales que puede ser útil para orientar su práctica docente con una perspectiva de género, recuperando los saberes de las niñas y los niños, así como los de la comunidad, al promover la participación de las familias. Consideren que deben adecuarse a las particularidades del territorio para el trabajo pedagógico.

Tabla núm. 3. Recursos de apoyo para una práctica docente con enfoque de género

Recursos audiovisuales

1. Proyecto Investic (2023). “Aprendamos a convivir” [video]. Disponible en https://bit.ly/3xukXMQ (Consultado el 21 de marzo de 2024).
2. Despertando las Neuronas (2019). “Cumbia del Buen Trato – Despertando las Neuronas” [video]. Disponible en https://bit.ly/3TMSIGk (Consultado el 21 de marzo de 2024).
3. guía infantil (2018). “Uga la tortuga” [video]. Disponible en https://bit.ly/4aHBHyu (Consultado el 21 de marzo de 2024).
4. CNTV Infantil (2016). “No te rindas | En la punta de la lengua ¡Lenguaje para preescolares!” [video]. Disponible en https://bit.ly/49muNxl (Consultado el 21 de marzo de 2024).
5. Bongaerts, Wouter (2013). “Mouse for sale | Disney Favorite” [video], en *Mickey Mouse*. Disponible en https://bit.ly/3TJ8v3s (Consultado el 21 de marzo de 2024).
6. Burton, Josh (2007). “El alfarero” [video]. Disponible en https://bit.ly/4aiOfgc (Consultado el 21 de marzo de 2024).

7. Juana la Iguana (2019). “Que quiero ser cuando sea grande – Astronauta” [video]. Disponible en https://bit.ly/4anXVGi (Consultado el 21 de marzo de 2024).
8. Montchaud, Eric (2016). “El cazo de Lorenzo” [video]. Disponible en https://bit.ly/3J3p6Kf (Consultado el 21 de marzo de 2024).
9. Pérez Carracedo, Lola (2013). “Éranse muchas veces. Jugar, contar, crecer” [video], en *Educando en Igualdad. Materiales para trabajar en el aula*. Disponible en https://bit.ly/4aljUan (Consultado el 21 de marzo de 2024).
10. Fitti, Patricia (2020). “El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa. Cuento Diversidad” [video], en *Odira*. Disponible en https://bit.ly/3U2NYrO (Consultado el 21 de marzo de 2024).
11. BBC Mundo (2017). “Muñecas para niñas y robots para niños. Un experimento de la BBC sobre los estereotipos de género” [video]. Disponible en https://bit.ly/4aYpZjt (Consultado el 21 de marzo de 2024).
12. Montero, Beatriz (2017). “Rosa Caramelo - Cuentos infantiles por la igualdad” [video]. Disponible en https://bit.ly/3U3t1gu (Consultado el 21 de marzo de 2024).
13. Cole, Elizabeth (2022). “Nuestra Diversidad Nos Hace Más Fuertes | Cuentos Cortos Para Dormir Niños En Español” [video], en *Cuentos Asombrosos Infantiles*. Disponible en https://bit.ly/3VK5mCT (Consultado el 21 de marzo de 2024).
14. Happy Learning Español (s. f.). “Monstruos sin disfraz. Cortometraje sobre el bullying. | Vídeos educativos para niños” [video]. Disponible en https://bit.ly/3VRvA6u (Consultado el 21 de marzo de 2024).
15. Lola Patatin - Cuentos Infantiles (2023). “Nos Tratamos bien, de Lucía Serrano / Libro infantil - Cuento para Dormir en español” [video]. Disponible en https://bit.ly/3U4eYaD (Consultado el 21 de marzo de 2024).
16. Amazing Children’s Stories (2023). “Los Límites Corporales Me Hacen Más Fuerte | Cuentos Cortos Para Dormir Niños En Español” [video], en *Cuentos Para Dormir | RESILIENCIA - AUTOESTIMA | Cuentos Asombrosos Infantiles*. Disponible en https://bit.ly/43RT11O (Consultado el 21 de marzo de 2024).
17. Canticuenticos Música para Chicos (2019). “Hay secretos – CANTICUÉNTICOS” [video], en *¿Por qué, por qué?* Disponible en https://bit.ly/3TMrQAE (Consultado el 21 de marzo de 2024).
18. Aprendiendo en Familia (2021). “Canción ‘Yo cuido mi cuerpo’-recurso aprendo en casa | Aprendiendo en Familia” [video]. Disponible en https://bit.ly/4anc9qM (Consultado el 21 de marzo de 2024).
19. Amazing Children’s Stories (2021). “El Hilo INVISIBLE: Un cuento sobre los vínculos ♥ que nos unen | Cuentos Cortos Para Dormir” [video], en *Cuentos Para Dormir | VALORES FAMILIARES | Cuentos Asombrosos Infantiles*. Disponible en https://bit.ly/4cHX3O2 (Consultado el 21 de marzo de 2024).
20. Pakapaka (2022). *Yo quiero saber ¿y vos? Serie ESI para chicos y chicas de 2 a 5 años* [videos]. Disponible en https://bit.ly/4aihobh (Consultado el 21 de marzo de 2024).

Recursos bibliográficos digitales

21. Delgado, Jennifer (2017). “7 juegos de relajación para educar a Niñas y Niños emocionalmente fuertes”, en *Etapa Infantil*. Disponible en https://bit.ly/3vCjKTi (Consultado el 21 de marzo de 2024).
22. El Mundo (s. f.) “Sapos y Princesas”, en *El Mundo*. Disponible en https://bit.ly/4aJGgsl (Consultado el 21 de marzo de 2024).
23. Boston Children’s Museum (2013). *Documento STEM semillitas. Ciencia, Tecnología, Ingeniería, & Matemáticas. Guía de Enseñanza*, Boston, Boston Children’s Museum / Nationalgrid. Disponible en https://bit.ly/3J0MuZ3 (Consultado el 21 de marzo de 2024).
24. Rojas Montemayor, Graciela del Carmen y Marlene Gras Marín (2023). *Educación STEM y su aplicación. Una estrategia inclusiva, sostenible y universal para preescolar y primaria*, Ciudad de México, Movimiento STEM+ / Fundación SM. Disponible en https://bit.ly/49kN52h (Consultado el 21 de marzo de 2024).

25. Programa Nacional de Convivencia Escolar (s. f.). “De canicas y muñecas”, en *PNCE*. Disponible en https://bit.ly/3J2I0Bd (Consultado el 21 de marzo de 2024).
26. _____ (s. f.). “Todas y todos en el mismo barco”, en *PNCE*. Disponible en https://bit.ly/3J5cdzj (Consultado el 21 de marzo de 2024).

Toda educadora o todo educador debe ejercer una práctica docente que incorpore las feminidades y las masculinidades de manera crítica, libre de violencias —sobre todo de violencias de género— donde rompa con estereotipos y roles que puedan dañar al estudiantado, ya que se tiene un compromiso social, ético y profesional al estar en el aula, independientemente del nivel educativo que sea. En este caso, con niñas y niños de educación preescolar, donde ellas y ellos están descubriendo el mundo de la escuela que les permitirá socializar con otros e incidirá en la construcción de su identidad sexogenérica y en el modelado de conductas en esta etapa y en estos años escolares.

Es prioritario, entonces, conocer las nuevas condiciones jurídicas, institucionales y sociales para legitimar las identidades, para combatir la persecución y el castigo de infancias que no cumplan con la heteronormatividad, en el entendido que las identidades de las infancias no son enfermedades que buscan cura. Al evitar la discriminación, y con el apoyo de diversas fuentes, se promueve la construcción de redes de apoyo para una vida libre de violencia.

Además, educadoras y educadores deben fungir como agentes de cambio en la vida de niñas, niños y adolescentes en los niveles preescolar, primaria, secundaria, media superior o superior para formar comunidades de aprendizaje, donde la escuela sea un lugar libre de violencias, pero además se incida en las personas que les rodean, ya sean madres, padres de familia, tutores, compañeras y compañeros de trabajo, para mejorar la convivencia con la comunidad. Estos cambios se inician leyendo, informándose, actualizándose y capacitándose, pero también tomando acción en las aulas en beneficio de todos.

Disfrutemos la lectura

> Tenemos que estar en el mundo
> leyéndolo y vivenciándolo.
>
> El maestro sin recetas

Con la puesta en marcha de la NEM se proponen grandes retos y oportunidades para la transformación de las escuelas. Se busca brindar un servicio educativo integral, plurilingüe, crítico e intercultural que implica un desafío para las y los docentes ante el encuentro con la diversidad, por lo que demanda la reflexión de sus prácticas pedagógicas para modificarlas y transformarlas con el propósito de diseñar e impulsar diferentes acciones de formación para alcanzar los propósitos de los PDA en niñas, niños y adolescentes.

El Plan de Estudio y los programas para la educación preescolar, primaria y secundaria en sus diferentes fases plantean un currículo integrado, donde los contenidos de diferentes disciplinas se relacionan con saberes y conocimientos ancestrales y comunitarios. Asimismo, se establecen Ejes articuladores que habilitan la interrelación entre los distintos Campos formativos de dicho currículo, integrando, vinculando y englobando la construcción de aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana de bebés, niñas, niños y adolescentes (SEP, 2023a, p. 75).

Para efectos de este capítulo, se retoma el Eje articulador Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, el cual busca que las y los estudiantes desarrollen capacidades como la expresión escrita y la comprensión lectora para apropiarse de su lengua, con el fin de manifestar

y representar su experiencia de vida y comunicarse con los demás, poniéndose en relación con la otredad (SEP, 2023a, pp. 116-117). En dicho Eje articulador se expresa la importancia de la lectura, que implica no sólo decodificar signos lingüísticos, sino que conlleva la producción de sentidos y permite reconocerse en las palabras de otras personas para construir una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad.

La comunicación dialógica favorece una aproximación a la diversidad, a la lectura y a la escritura desde la variedad de las prácticas sociales del lenguaje, las cuales abren paso al acceso a los derechos culturales de los bebés, niñas y niños. Por tal razón, se debe reivindicar el sentido formativo del trabajo con los LTG de la educación básica, especialmente en preescolar, demandando la organización de acciones pedagógicas que atiendan al acto emancipatorio que representa la lectura y la escritura, ya que estos aprendizajes contribuyen a la liberación e independencia intelectual y social de bebés, niñas y niños.

Muchos discursos han puesto sobre la mesa la importancia de generar ambientes alfabetizadores y de trabajo con portadores de texto en educación preescolar para que bebés, niñas y niños se aproximen al conocimiento del significado y la función de la lengua escrita y oral, lo que permite a educadoras y educadores implementar distintas estrategias para alcanzarlo, de aquí la pertinencia pedagógica de acercarse a la lectura en este nivel educativo.

Aproximarse al proceso de lectura implica entrar a un universo de perspectivas conceptuales, empíricas, técnicas, instrumentales y operativas que, sin duda, enriquecen el desarrollo de la práctica docente de preescolar. Para ello, es fundamental reconocer que dichas prácticas, al igual que la vida misma, son procesos que detonan experiencias concretas en cada bebé, niña y niño.

Es momento de abordar un concepto expuesto a lo largo de la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire (1984, 2005, 2012, 2017, 2023), muy cercano a la NEM: *lectura del mundo*, el cual tiene implicaciones existenciales, en cuanto los sujetos habilitan su reconocimiento y asunción como oprimidos para ser partícipes en la transformación de su realidad. Asimismo, tiene implicaciones metodológicas y operativas (identificadas en el método de la palabra generadora para la alfabetización utilizado en distintas experiencias en Brasil y diferentes territorios del mundo [Gadotti y Torres, 2001]).

Al abordar el término desde el universo freireano sobresalen y se vinculan tres ideas más: el pensamiento ingenuo, el pensamiento riguroso y la curiosidad epistemológica. El primero da cuenta de las formas como leemos, conocemos y aprendemos en el mundo, ordinaria y cotidianamente, a partir de los sentidos y en las diversas experiencias que se viven día con día. Por otro lado, el pensamiento riguroso tiene como motor:

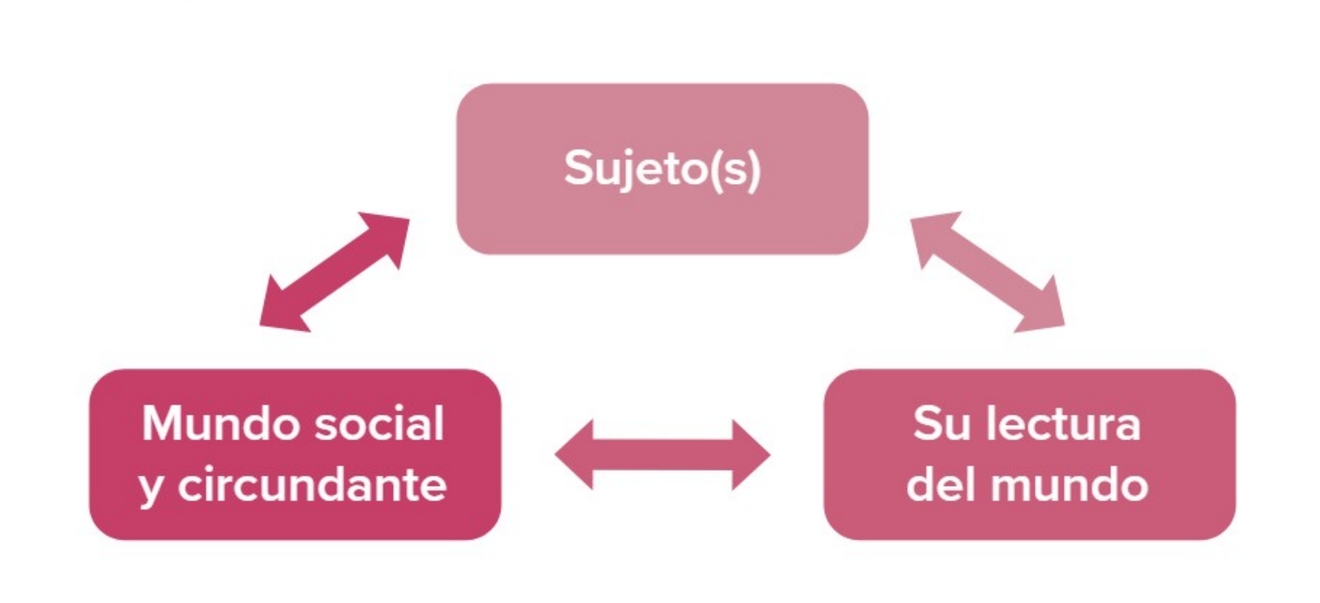
- La curiosidad epistemológica
- La inquietud indagadora
- La inclinación permanente para descubrir cosas que no se conocen

Ambos pensamientos conviven dialécticamente, coexisten y su vinculación está en constante tensión, sin un punto de equilibrio fijo ni terminado. Al pensamiento riguroso también lo entendemos como pensamiento crítico. De acuerdo con bell hooks (2022, p. 20), se trata de:

> Un proceso interactivo que exige la participación tanto del profesor como de los estudiantes [...] implica discernimiento. Es una forma de acercarse a las ideas que pretende comprender las verdades esenciales, subyacentes, y no simplemente la verdad superficial que nos resulta obvia a primera vista.

Desde este posicionamiento es posible cuestionar lo siguiente: ¿los bebés, las niñas y los niños son capaces de desarrollar tempranamente un pensamiento

crítico? Puede afirmarse que dichos sujetos realizan diferentes lecturas de mundo y construyen una verdad desde su nacimiento. Al interpretar los diferentes momentos que experimentan, ocupan sus sentidos, sus emociones, su cuerpo y recrean formas lúdicas de vivir y explorar el mundo. La educación preescolar, así como el acercamiento a la lectura, se convierten en un trampolín para detonar lecturas de mundo desde un pensamiento crítico, de ahí que se afirme que no se trata de una construcción individual, sino de la consecuencia de la relación de tres elementos:



Fuente: elaboración propia, con ideas retomadas de SEP (2023a).

Desde el pensamiento crítico, lo propio entra en conversación con otros sujetos y objetos que poco a poco son reconocidos y nombrados papás, hermanos, vecinos, juguetes, comida, entre otros.

Ahora bien, una lectura del mundo se concibe como "aquella que antecede a la [lectura] de [la] palabra y que, persiguiendo igualmente la comprensión del objeto, se hace en el dominio de lo cotidiano" (Freire, 2017, p. 48). En este entramado de ideas se reconoce que bebés, niñas y niños son sujetos pensantes insertos en un entramado cotidiano donde identifican, poco a poco, sus referencias espaciales-temporales y llevan a cabo lecturas de mundo inacabadas y permanentes, ya sean ingenuas o críticas *a priori*, cada una con características de los siguientes elementos:

Fuente: elaboración propia.

No se trata de satanizar lo ingenuo y ponderar lo crítico, es una relación dependiente. La lectura ingenua es necesaria para conocer el mundo y la crítica para transformarlo. En tal sentido, una lectura del mundo establece una relación entre texto y contexto, donde el complejo acto de leer inicia con las experiencias de vida en múltiples textos vivenciales encarnados en los modos de vida de cada sujeto. Freire (1984, pp. 94-95) clarifica la relación texto-contexto cuando afirma, *in extenso*:

> En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva [...] Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto [...] se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las hojas —de las rosas, de los jazmines—, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mango-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mango ya más que maduro. La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época, posiblemente, que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar.
>
> De aquel contexto formaban parte además los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en nuestras piernas, su maullido de súplica o de rabia; Joli, el viejo perro negro de mi padre, su mal humor cada vez que uno de los gatos incautamente se aproximaba demasiado al lugar donde estaba comiendo y que era suyo; "estado de espíritu", el de Joli en tales momentos, completamente diferente del de cuando casi deportivamente perseguía, acorralaba y mataba a uno de los zorros responsables de la desaparición de las gordas gallinas de mi abuela.

La descripción del educador latinoamericano hace énfasis en la percepción de olores, sabores, tacto y la transformación del entorno que se ve y se experimenta según su momento. La referencia, entonces, alude a cómo en todo momento se conoce el mundo cotidiano; es una lectura del mundo que reconoce lo que pasa alrededor, un registro narrativo y consciente de las experiencias cotidianas. Se aprende con y desde el mundo tejiéndose un sentido comunicativo e histórico, adentrándose en las particularidades de la realidad. Una lectura del mundo permite la "construcción de identidad, de descentramiento, de socialización a partir de sus propias lecturas" (Freire, 2023, p. 121). Se habla entonces de una construcción identitaria que tiene como función identificarse y diferenciarse del otro, de ese otro que es un texto con el cual se convive en un con/texto particular.

Las lecturas del mundo, en su sentido crítico, están delimitadas y supeditadas por las formas de conocimiento, educación (en un amplio sentido), habilidades e inteligencia que cada sujeto desarrolla. En consecuencia, surge la siguiente pregunta: ¿por qué acercar a la lectura de la palabra a infantes que tienen pocos meses y años de edad? Porque a partir de la lectura el niño se prepara para el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico, habilita la búsqueda de elementos que le ayuden a codificar y decodificar símbolos (orales y escritos); así como a construir nuevos significados a partir de sus experiencias educativas. En este sentido, el acercamiento a la lectura ayuda a las niñas y a los niños a saber mejor lo que ya saben y a construir conocimientos nuevos.

El acercamiento a la lectura en bebés, niñas y niños abre las puertas hacia la cultura y la educación. A partir de su corporeidad y del desarrollo sensomotriz, se habla de un proceso integral donde se ocupan los sentidos humanos, el cuerpo, el pensamiento crítico y otros elementos como la oralidad. Al gatear, balbucear, moverse y tocar se generan experiencias sensoriales como ejercicios iniciales de lectura.

Estas reflexiones conducen al siguiente planteamiento: la lectura del mundo (de la experiencia del texto en contexto de la cotidianidad, donde

se retoma el pensamiento ingenuo para su superación desde el pensamiento crítico) precede siempre a la lectura de la palabra, que se da en el intercambio con las personas del mundo inmediato con sus creencias y valores y que se refiere a la alfabetización formal. El reto de acercar a bebés, niñas y niños a la lectura consiste en crear ambientes diversificados, reconociendo e identificando como punto de partida las lecturas del mundo de los sujetos. O, en palabras de Paulo Freire (2017, p. 47): "Leer es una opción inteligente, difícil, exigente pero gratificante".

Ante estos planteamientos, desde la teoría pedagógica freireana sobre la lectura, merece la pena recordar que en los primeros años de vida del bebé se inicia la comunicación prelingüística por medio de llantos, gritos, balbuceos, sonidos guturales y sonrisas. Cuando nace y se interactúa con él por medio de narraciones, juegos rítmicos, cuentos o poesía, su oído se prepara, a través del placer de ese juego sonoro, para desarrollar sus habilidades comunicativas.

Bebés, niñas y niños no incursionan en su lengua materna y son lectores cuando están frente a un libro o texto y logran decodificar el significado de las palabras, los signos y símbolos en el papel. Ellos son lectores del mundo desde que se encuentran en el vientre materno y están expuestos y dispuestos a interpretar los sonidos que la madre emite cuando canta, cuando lee y le habla; es el preludio del lenguaje, de la comunidad lingüística a la que pertenece. Está en el inicio de la preparación para lo que, en el futuro, gradualmente, encontrará representado en una grafía.

En la primera infancia, las palabras son muy cercanas al arte. Recordemos que el arte de la palabra es la literatura, las palabras están hechas de juego, música, caricias e historias nuevas, no sólo de conocimientos. Por eso se puede decir que, si la mamá le cantó o habló a su hijo antes de nacer, él posee la experiencia literaria primaria; cada arrullo, cada verso que se hizo melodía atravesó a la niña o el niño en un momento especial en la crianza.

En el nivel preescolar, la oralidad se torna esencial. Reflejada en rimas, arrullos, cantos, juegos, narraciones e historias sencillas, se coloca en un lugar esencial a la narración, ya que promueve la disposición lectora en bebés, niñas y niños. Ellos son capaces de deducir lo que el lenguaje dice a través de sus percepciones, identificando ritmos, frecuencias o sonoridad, por ejemplo. Por esta razón, es de suma importancia vincular a los infantes con narraciones que los diviertan, que movilicen sus emociones y sus sensaciones, que les abran paso para simbolizar y despertar su curiosidad, que les propongan incertidumbres, que los motiven a explorar y cuestionarse o cuestionar a los otros y a su realidad. Esto es, transitar del pensamiento ingenuo al pensamiento riguroso.

El papel de la lectura en la educación preescolar

Con estos planteamientos se hace evidente la relevancia de la lectura en bebés, niñas y niños y, en consecuencia, en la educación preescolar. Derivado de ello, debe reconocerse el vínculo educación preescolar-lectura. Para ello, es importante definir el propósito de la lectura en la primera infancia, que radica en provocar el interés en las historias que se cuentan, el goce de leer y escuchar que otros lean; provocar la imaginación, fantasía y creatividad. De ninguna manera se busca la alfabetización precoz. Es pertinente hacer esta precisión para fijar una postura en torno a la lectura en la educación preescolar.

El propósito en sí mismo es relevante: provocar el interés, goce e imaginación. Al respecto, se resaltan dos elementos que enmarcan la importancia de la lectura en esta etapa de desarrollo de bebés, niñas y niños. Una es ver a la lectura, al libro y a las historias que se cuentan como objetos de trasmisión y apropiación de la cultura, y la otra es la importancia de potencializar su desarrollo.

Debe reconocerse que la lectura es una práctica cultural arraigada en la sociedad, que por

medio de los libros y las historias contadas se transmiten y revitalizan valores, conocimientos y tradiciones culturales de una comunidad. La lectura con bebés, niñas y niños permite introducirlos en el mundo de la cultura desde temprana edad. Al leerles cuentos y libros que reflejan la diversidad cultural donde viven, se les expone a diferentes formas de pensar, de vivir y de ver el mundo. Esto contribuye a desarrollar su conciencia cultural, a fomentar la empatía y el respeto hacia otras culturas y a fortalecer su identidad. Además, la lectura en bebés, niñas y niños también se relaciona con la transmisión de la lengua y las tradiciones de su cultura, lo cual permite que se familiaricen con su lengua materna, sus historias, tradiciones y su patrimonio cultural.

La lectura en bebés, niñas y niños puede promover una serie de valores y habilidades fundamentales en una sociedad democrática, como el pensamiento riguroso o crítico, el acceso a la información, la expresión de las ideas, la tolerancia y la participación ciudadana. Al fomentar la lectura desde temprana edad, se contribuye a formar ciudadanos activos y comprometidos con los principios democráticos, conforme lo prescriben los planes y programas de estudio de la NEM. Apegándonos al análisis de la diversidad cultural y lingüística tan rica en nuestro país, es indispensable conversar y conocer las formas de enseñanza de la lectura que se ofrecen para construir los aprendizajes basados en el conocimiento del bagaje cultural, lingüístico y de pensamiento de culturas, regiones y prácticas distintas a las de ellos.

A la par, fomenta la interacción y el diálogo entre otros agentes educativos como las familias porque pueden seleccionar libros que reflejen sus propias experiencias culturales y compartir historias y tradiciones, fortaleciendo así el vínculo entre la cultura familiar y la lectura. Otro aspecto importante en el desarrollo de bebés, niñas y niños es que la lectura potencia su desarrollo lingüístico, emocional y cognitivo porque además de brindar un espacio de conexión afectiva entre madres, padres, hijas e hijos, sienta las bases para el amor por la lectura a lo largo de su vida, en tanto que:

- Estimula el lenguaje. Ayuda a desarrollar su comprensión auditiva y les permite familiarizarse con los sonidos y ritmos del lenguaje. Por medio de la lectura, se exponen a un vocabulario más amplio y adquieren nuevas palabras y estructuras lingüísticas.
- Fortalece el vínculo afectivo. Crea un momento especial de conexión entre el lector, llámese educador, cuidador, madre o padre y las niñas y los niños. El contacto físico, la voz cariñosa y la interacción durante la lectura generan un ambiente cargado de afecto y seguridad, fortaleciendo así el vínculo emocional entre quien lee y quien escucha.
- Desarrolla habilidades cognitivas como el pensamiento lógico, la imaginación, la atención y la memoria, habilidades de escucha. A medida que escuchan historias, desarrollan su capacidad para visualizar imágenes mentales, comprender secuencias de eventos y relacionar causas y efectos.
- Expande el conocimiento del mundo y las culturas. Mediante la lectura, bebés, niñas y niños exploran el mundo que los rodea, y aprenden sobre diferentes formas de vida sociales, animales, la naturaleza, entre otros temas, ampliando su conocimiento y curiosidad.
- Estimula la creatividad y la imaginación. Al escuchar historias, bebés, niñas y niños desarrollan su capacidad para crear imágenes mentales, fomentando así su imaginación y creatividad.

- Promueve el goce por la lectura. Al exponer a bebés, niñas y niños a los libros desde temprana edad, se les inculca el hábito y el gusto por la lectura. Esto tiene un impacto positivo a largo plazo, ya que las niñas y los niños que disfrutan de la lectura tienden a convertirse en lectores en su etapa escolar y, más adelante, en su vida adulta.

Sin embargo, es necesario presentar no sólo las bondades o apreciaciones positivas de la lectura en la educación preescolar, también compartir la otra cara de la moneda: los obstáculos y creencias falsas sobre la lectura en esta etapa educativa. Éstos van desde el acceso a los libros, los costos, la falta de conciencia sobre la importancia de la lectura en la primera infancia, las condiciones materiales y socioeconómicas de la cuidadora o el cuidador, su nivel de lectura, la eficiencia educativa, las creencias erróneas sobre las capacidades de los bebés, entre otros. Dado el contexto del tópico, se abordarán los últimos dos inconvenientes mencionados, que representan creencias falsas bastante arraigadas en la sociedad, no solamente en México, sino en Latinoamérica.

A finales del siglo pasado, la revolución tecnológica (se alude al desarrollo y arraigo de las tecnologías de la información y la comunicación) transformó las dinámicas del mundo. La relación entre gobiernos, empresas y personas rompió las fronteras físicas con la llegada de internet, y las relaciones humanas en los ámbitos mencionados se globalizaron. Se deslocalizó la interacción social, según Ulrich Beck (1998). La tecnocracia permeó todos los ámbitos de la interacción humana, la eficiencia, la eficacia y la funcionalidad se constituyeron en su brújula, donde el número, la evidencia cuantitativa y la medición de los resultados daban cuenta de la productividad. La educación no fue la excepción y, particularmente en el caso de la lectura, se concibió como un buen lector a aquel estudiante que cumplía con el parámetro de leer un número específico de palabras en un determinado tiempo, de acuerdo con estándares internacionales alejados de las realidades mexicanas, dejando en segundo plano el interés por los contenidos, el disfrute y la creación colectiva e imaginativa para contar historias y conversar alrededor de ellas.

El énfasis en la métrica, la eficiencia de la lectura y la homogenización (o reducción) de las habilidades que se buscaba formar en los estudiantes llevó a la idea de que una buena formación lectora era aquella que brindaba evidencia de la adquisición de los conocimientos y habilidades midiéndolos por medio de pruebas estandarizadas. Las pruebas medían básicamente la representación de sonidos de la lengua hablada en un sistema visual, esto implicaba que enseñar grafías se volvía la prioridad y se obviaba las particularidades de los territorios, el sentido de los contenidos, el significado y la emoción de la lectura. El interés de la "buena escuela" era enseñar letras y sus sonidos; entonces la lectura en bebés, niñas y niños no era relevante porque no pueden pronunciar palabras ni mucho menos interpretar símbolos gráficos "correctamente".

Como educadores en preescolar, lo ideal es abandonar la visión tradicional sobre la lectura y retomar el planteamiento de que aprender a leer significa más allá de la identificación de grafías. Bebés, niñas y niños leen los gestos, los sonidos, los cuerpos, los movimientos, los ambientes, el contexto, las conversaciones, los lenguajes, los juegos, la forma de vestir, la comida... en fin, la cultura donde nacieron y el mundo donde viven. En otras palabras, debe reconocerse que la lectura va más allá de leer las palabras alfabéticamente, sino que a partir de ella se conoce el mundo en su totalidad.

Capacidades de bebés, niñas y niños

La visión tradicional sobre la enseñanza de la lectura en educación preescolar parte del pensa-

miento adultocéntrico, cuya idea se focaliza en cómo las opiniones que emiten y las decisiones que toman las personas adultas están fundamentadas en la reflexión y el análisis producto de su experiencia y conocimientos. Por ello, minimizan o ignoran las voces de bebés, niñas y niños, sobre todo de los más pequeños, desestiman sus vivencias y perspectivas debido a su poca experiencia o sus expresiones emocionales sin razón.

El pensamiento adultocéntrico considera como estándar de las formas de aprendizaje y reflexión para las niñas y los niños los propios referentes de adultos, por eso imponen sus normas y expectativas, limitan la autonomía y la capacidad de elección bajo el supuesto de que los adultos siempre saben más, controlan las conductas y eligen mejor. Desde esta perspectiva, la lectura tiende a darle énfasis a los contenidos académicos, literarios o de trasmisión de valores, y conduce a no leer a bebés, niñas y niños; o bien a sólo mostrarles libros y cuentos con imágenes sencillas, infantilizadas o de personajes conocidos, y los aleja de libros y contenidos valiosos para ellos.

Para desterrar este pensamiento adultocéntrico, es necesario desestructurar la idea sobre las pocas capacidades de bebés, niñas y niños con relación a la lectura, quienes desde que nacen pueden hacer una lectura de la cara de su madre, padre, cuidadora o cuidador; clavar su mirada en los ojos de la persona que los sostiene en su regazo, mirar las facciones de la cara, logrando poco a poco percibir cuando están contentos, enojados o tristes. Saben si es de día o de noche por las actividades que realiza su familia, leen el tiempo y saben el momento cuando se aproxima la hora de comer. Leer en la primera infancia es interpretar lo que sucede, lo que los adultos cuentan o conversan entre ellos. La lectura comienza con escuchar.

La cultura de las infancias

Al centrar a las infancias como actores principales de las acciones de la educación preescolar, merece la pena subrayar, en aras de mejorar la práctica educativa, que son sujetos de derechos, portadores de una cultura propia, constructores de su inteligencia y su identidad; tienen formas de ser, de observar, de sentir y de expresarse que los adultos, como parte de su desarrollo, van disminuyendo. El poema del educador italiano Loris Malaguzzi, "Los cien lenguajes de los niños" (Reggio Emilia Approach, 2022) refleja las potencialidades que adquieren desde el vientre materno y que desarrollan en la primera infancia. Es decir, son seres humanos de temprana edad con agencia y potencias ya existentes como se mencionó al inicio de este capítulo.

Saber y considerar las formas de interacción de bebés, niñas y niños constituye un punto de partida para el acercamiento a la lectura en educación preescolar al identificar cuáles y cómo son esas formas de expresión de sus gustos; intereses; ideas; necesidades; pensamientos; emociones, y formas de hablar, jugar, soñar, cantar, entender, soñar, sorprenderse, fantasear e imaginar, escuchar y ser. Formas multimodales de vivir sus realidades, de aprehender y aprender de él. La visión que se tiene de la infancia guía la manera como los adultos se vinculan con las niñeces y, por consiguiente, la forma de planear las políticas educativas. Parafraseando a Carla Rinaldi (2021), no hay una niñez universal, pero verdaderamente sí existen muchas y diversas infancias.

Adultos disponibles para la escucha y la conversación dialógica

Para acercar a bebés, niñas y niños a la lectura, las personas de su alrededor, como las y los educadores, requieren escuchar su cultura, sus cien lenguajes, y establecer un diálogo con las familias, la comunidad y la sociedad donde se desarrollan. Construir y constituirse como comunidad de lectores de todas las edades, lectores de su mundo desde sus realidades, sus culturas y recrear en la lectura compartida, en la mirada y escucha conjunta el mundo en que

conviven; con sus tradiciones, prácticas sociales, lenguajes, creencias, valores y las prioridades que tienen en su desarrollo. Este acercamiento necesita de una escucha para el diálogo; es decir, se requieren adultos disponibles para aguzar el oído, la conversación dialógica y la lectura de mundos compartida. Así se crea ese mundo y se invita a todas las personas a que participen en esa creación. Entre esas personas, en el centro, están bebés, niñas y niños entretejidos en sostén con sus familias.

De esta forma, las personas adultas, como garantes de las niñeces, son responsables de acercar los instrumentos culturales mediante la creación de territorios interculturales para reconocer las diferencias de saberes y cultura y, así, dignificarla. En ese diálogo ocurre la apropiación de culturas de bebés, niñas y niños y de sus comunidades para que a través de sus lenguajes expresen, creen e impacten en su entorno como parte de una comunidad con injerencia política y ciudadana.

Entonces, el acercamiento a la lectura demanda adultos disponibles de forma física, emocional y psíquica en lugares e instituciones cariñosas, respetuosas, sensibles y comunitarias que garanticen escucha, afectos, sonrisas, miradas, abrazos que sostengan la potencialidad de las niñas y los niños para que se desarrollen de forma integral , lo que incluye las dimensiones de salud y nutrición, cuidados, y protección y bienestar (Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, 2020).

Multisensorialidad y multimodalidad

El lenguaje está hecho de lengua y habla; es decir, por un lado, es un sistema de signos y por el otro es el uso del sistema para comunicarse, por eso se forma desde el embarazo, se desarrolla y fortalece en su uso cotidiano. Cuando las y los bebés nacen ya tienen la experiencia de los sonidos que escuchaban de todas las personas a su alrededor, la entonación de lo que se dice y el ritmo de la interacción social, que son el antecedente de los conocimientos que construirán su vida psíquica. Estas sonoridades, inflexiones, tonos, ritmos y silencios integran las envolturas sonoras de la lengua, que enriquecen con su prosodia a las palabras para recrear culturalmente en contextos, en situaciones, al lenguaje.

Para bebés, niñas y niños, son fundamentales los gestos, los rostros, los estados emocionales, la entonación de las palabras y todos los estímulos visuales y táctiles para el desarrollo gradual del lenguaje. Desde esta mirada integradora e integral es posible establecer que bebés, niñas y niños aprenden a leer con todos los sentidos, de forma multisensorial, sin convenciones ni restricciones del control adulto. Leen su mundo con sus lenguajes. Pero no sólo leen objetos en soporte de papel: el lenguaje que desarrollan responde a la medida que se usa para comunicarse en la vida cotidiana, en la alimentación, a la hora de dormir, del baño, el cambio de pañal, cuando se leen historias, se juega e interactúa.

Por medio de su disposición sensible, afectiva, corporal y psíquica (escucha, observación, sonrisas, miradas, palabras, cantos, juegos, adivinanzas, historias, poemas y conversaciones), las y los educadores propician espacios para usar la lengua en una comunidad que se comunica. Los bebés, niñas y niños se acercan a la lectura cuando se ofrecen experiencias de lenguaje variadas de estímulos visuales, táctiles, afectivos, interacción, conversacionales de las personas que están a cargo de su cuidado, en sus hogares, en las escuelas y comunidades.

Al compartir materiales escritos se da la lectura multimodal de forma integrada como exploradores de sentidos. Desde la escucha, la mirada y su relación cuerpo-libro van descifrando la interacción o tensiones entre las grafías y las imágenes, incluso con la materialidad del libro, lo que provoca cambios de posición corporal, formas de hojear, de leerlos de múltiples formas o modos. Estar abiertos para mirar esos modos implica reconocerlos como actos de lectura de bebés, niñas y niños que requieren interlocuciones,

complicidades, sin control adulto, sino en sostén de su libertad de explorar y leer.

Literacidad temprana

En concordancia con el enfoque actual en educación preescolar, que contempla a bebés, niñas y niños desde su agencia y potencia con que aprehenden (y aprenden) del territorio comunitario donde crecen y se desarrollan, se consideran otros espacios cotidianos próximos y afectivos donde suceden las prácticas de crianza y de lenguaje, por ejemplo, el arrullo, que desde la melodiosa oralidad sosiega y juega, pudiendo estar presente también un libro. Esto obliga a mirar dichos encuentros e intercambios entre infancias lectoras con personas adultas que les leen, prestando su voz, rostro, cuerpo a materiales escritos, como encuentros e intercambios garantes de su participación en el mundo de la cultura.

Además de la lectura vinculante y amorosa, también conocida bajo el término *lecturar* (verbo híbrido ente leer y amar),[1] es posible integrar componentes del contexto próximo y cotidiano que ocurren en sus culturas. De la oralidad o los materiales escritos, al ser compartidos desde la complicidad y el disfrute (o desagrado), se configuran lecturas compartidas que suceden en su entorno personal y social que incluye actitudes, modos, cosmovisiones y valores que trazan trayectorias hacia la literacidad temprana.

Carrasco (2018), refiere que la literacidad es una constante con relación al aprendizaje personal para que bebés, niñas y niños aprendan a conocer y a emplear los medios de su cultura. Un ejemplo serían los libros. Contar con experiencias o un acercamiento u oportunidad a la lectura es valioso e importante, debido a que favorece la relación con el lenguaje. Las praxis de literacidad deben considerarse como una práctica social, en la cual interactúan grupos como la familia, luego la escuela y, posteriormente, la sociedad.

La perspectiva de la NEM permite buscar aquellas miradas que legitiman lo comunitario y cultural, y situar a bebés, niñas y niños en territorio, como parte del relato, de las narraciones, de las lecturas, de las canciones, los poemas. Hacer de las infancias protagonistas y partícipes en la apropiación y revitalización de los lenguajes (Chapela, 2010), ya que ellos —al construir el sentido— crean y recrean su propio territorio e introducen a la lengua de crianza y formación nuevas acepciones, formas de nombrar su mundo, a sí mismos y a sus educadores.

A manera de síntesis, se retoma una serie de aspectos por considerar y así favorecer el acercamiento a la lectura de bebés, niñas y niños a partir de tres elementos relevantes: a) el libro como objeto lúdico, b) los agentes educativos y c) las experiencias lectoras.

Al iniciar con el libro como objeto lúdico, dirigido a bebés, niñas y niños, surgen las siguientes preguntas: ¿por qué debe considerarse un objeto-juguete?, ¿qué cualidades debe tener en función del público objetivo?, ¿cuáles son los elementos que debe contener un buen libro para bebés, niñas y niños preescolares?

En sus primeros acercamientos al libro, bebés, niñas y niños lo perciben como un juguete y lo exploran como tal, chupándolo, sacudiéndolo, observándolo y balbuceando. Con el paso del tiempo su relación con los libros cambia, pero permanece el juego como un elemento indispensable y tangible de su fantasía e imaginación.

A partir de esto, surge otra interrogante: ¿qué libros son "buenos" para bebés, niñas y niños? Más que brindar títulos específicos, es importante señalar algunas cualidades de un buen libro. Para ello, se deben considerar los elementos paratextuales, metaficcionales y metalingüísticos que enriquecen la experiencia de lectura de las y los pequeños.

1 *Lecturar* reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura (López, 2020).

Los elementos paratextuales del libro se refieren a todos los aspectos visuales y materiales que lo rodean, como la portada, el título, el diseño, el formato y la calidad del papel. Estos elementos son especialmente relevantes para ellos, ya que pueden captar su atención y despertar su curiosidad. Por ejemplo, tener una portada colorida, ilustraciones llamativas y que pueden manipular.

Los elementos metaficcionales hacen referencia a la propia naturaleza del libro como objeto. En el caso de bebés, niñas y niños, pueden considerarse libros interactivos con solapas, texturas, desplegables o elementos que se muevan. Estas características los invita a explorar y a descubrir el libro de manera táctil y sensorial.

Sobre los elementos metalingüísticos, los textos como rimas, canciones y juegos de palabras les permitirán participar, anticipar e interactuar. Es decir, son elementos sonoros, lingüísticos y de palabras que ponen en juego diversas estructuras cognitivas. ¡Qué decir de los arrullos, trabalenguas, jitanjáforas, adivinanzas o chistes!

Además de los libros escritos, existen diferentes relatos y textos cuyo soporte no es el papel, sino la oralidad y las personas. Se trata de aquella forma de literatura que viaja de voz en voz y que da cuenta de diferentes formas de pensar y vivir en este mundo. Éstos también permiten que, desde los primeros meses de edad, las niñas y los niños se relacionen con el mundo mediante la interacción y el diálogo con su madre, su cuidadora o cuidador.

Agente lector: papel de los mediadores

Sin embargo, por la edad de las niñas y los niños de educación preescolar, el libro *per se* no provoca la interacción lector-libro, sino que requiere la presencia de mediadores, de agentes disponibles para la escucha y la participación dialógica. Es decir, requiere de la participación de intermediarios.

El mediador o agente lector, como lo señala Freire (1984), es aquella persona —mamá, papá, tíos, abuelos, maestra, maestro— que introduce al bebé, a las niñas y los niños pequeños, por medio de la estimulación de sus sentidos, al mundo que le rodea. Se habla, entonces, de que el agente mediador es un ser activo en la vida de ellos que reconoce sus necesidades de explorar y comprender su entorno. La mediadora o el mediador es aquella persona que se atreve a jugar, reír, hablarles, cantarles, abrazarlos, y que los lleva a conocer su mundo, comprendiendo que la realidad es el resultado de un proceso de construcción y deconstrucción continua donde bebés, niñas y niños son partícipes.

La persona mediadora de la lectura hace referencia a las cuidadoras y los cuidadores que ejercen desde las pedagogías de la hospitalidad y de la ternura sus labores. Son quienes disruptivamente promueven ambientes de aprendizaje ligados al juego para impulsar el acercamiento a la lectura, generan condiciones para el acompañamiento desde la afectividad y reconocen a bebés, niñas y niños como sujetos de derechos.

En suma, puede definirse a la mediadora o mediador/docente como la figura que acompaña, guía, respeta y promueve los discursos del infante. Debe ejercer su papel con la intención de que la alumna o el alumno construya y deconstruya su realidad una y otra vez, como un rompecabezas, por medio de los elementos cognitivos, emocionales, sociales y corporales que posee, reconociendo como válida y auténtica toda lectura que haga de su realidad, y los lenguajes que, en su diversidad cultural, utilice para compartir y comunicar con quienes de forma dialógica experimentan sus lecturas del mundo y los textos (orales, gráficos y escritos).

Ante tal situación, surge una necesidad de primer orden: comprender la importancia del rol de la mediadora o mediador, pues a través de su labor se construyen alternativas para que bebés, niñas y niños inicien el proceso de conformación de su identidad y la construcción de un ser sentipensante, que amorosamente fue amamantado de su cultura y en su cultura.

Ahora bien, si concebimos a la lectura como una experiencia cotidiana que no se circunscribe

al libro por la edad de las niñas y los niños, sino que desde la oralidad es una forma de lectura, los relatos son una oportunidad de leer. Es decir, de escuchar sobre la realidad, imaginarla, vivirla e integrar saberes en lo cotidiano, entre rutinas de atención, en sus contextos de vida, en sus comunidades de cuidado, familias y centros educativos; con sus cuidadores y sus docentes donde surge el relato y, con ello, la oportunidad de juegos metalingüísticos espontáneos como versos, trabalenguas o retahílas que acompañan la cotidianeidad y dan lugar a la creación de estructuras de narrativas que permiten a bebés, niñas y niños comprender su mundo y adquirir o enriquecer su lengua.

El recorrido que hemos hecho sobre el acercamiento de la lectura en niñas y niños pequeños invita a la reflexión sobre la práctica en las escuelas con relación a la lectura y el indeclinable compromiso de inundar de lectura nuestros espacios de trabajo por el beneficio que significa para ellos. Petit (2009) asegura que la experiencia de leer abre las puertas hacia otros lugares y momentos de ensoñación que permiten la construcción de un mundo psíquico que precede a la liberación, fomentando que las infancias construyan una posición referente a su realidad, imaginando otras muchas posibilidades de actuar, pensar y, por supuesto, transformar.

En consecuencia, es pertinente reconocer y promover el derecho de bebés, niñas y niños a leer por placer y por la necesidad de descubrir. Postura que se contrapone a la práctica tradicional de la lectura bajo un esquema de animación, promoción y fomento de la lectura, que supone la supremacía de la persona adulta al seleccionar los textos, definir el formato, la manera de narrarlo o actuarlo y el tiempo que se dedica a la lectura, limitando la participación de niñas y niños a receptores pasivos.

Como alternativa, se propone la creación de ambientes de conversación y lectura donde bebés, niñas y niños se conciban como los verdaderos protagonistas. Esta propuesta, conlleva la renuncia de la visión adultocéntrica que rige la práctica docente y les desplaza a valorar las inquietudes de las alumnas y los alumnos. ¿Qué necesita balbucear, narrar o leer el bebé, la niña y el niño?, ¿cuáles son sus inquietudes?, ¿qué le gusta escuchar?, ¿cómo desea expresarse?, ¿cómo quiere relacionarse con el material didáctico (libro)? Tal vez desea ver las imágenes del libro y estrujar sus hojas para apropiarse de él.

Desde esta visión, un ejemplo de mediación lectora sería la apertura de un espacio, cuidadosamente seleccionado, para que los familiares —en colaboración con el agente lector— entonen a su bebé, a sus niñas y a sus niños arrullos, acompañados de juegos corporales, voces y sonidos, dando respuesta a sus reacciones para fortalecer los vínculos afectivos entre agentes lectores, bebés/niñas/niños y lectura.

Hacia la construcción de ambientes de conversación y lectura desde la biblioteca de aula

El mediador o agente lector tiene la capacidad de crear un ambiente propicio para la exploración de libros y de la cultura escrita, aproximando a bebés, niñas y niños a un entorno rico en materiales impresos, de calidad en formato y contenido. Al mostrar un interés genuino por ella, transmite el mensaje de cómo la lectura es una actividad valiosa y emocionante porque aprenden cosas nuevas por medio de los libros, los cuales contienen información, historias, cuentos, conocimiento y sorpresas por descubrir en compañía de su agente lector que juega con éstos, señala imágenes, les lee modulando la voz y, sobre todo, les brinda oportunidades para la fantasía, la exploración y el descubrimiento.

Los trabajos clásicos de Emilia Ferreiro (1988), referidos a la lectura, evidencian que la niña o el niño son capaces de anticipar el significado de un texto a partir de sus conocimientos previos, la imagen que acompaña a la escritura y de las características del portador del texto. Igualmente, Fraca (2003) plantea que otro de los aspectos que parece evidencia de una actividad de lectura,

consiste en las anticipaciones que las infancias realizan cuando escuchan la lectura de un cuento. Estas acciones constituyen indicativos de que la niña o el niño está comprendiendo la lectura.

Sin embargo, es preciso reconocer que el hecho de tener cuentos y libros en algún lugar del salón de clases no significa que se tenga formalmente una biblioteca de aula. Si bien es cierto que el material bibliográfico impreso es la materia prima de una biblioteca, ésta tiene formas de construcción y organización específicas que van desde el acomodo y disposición del material, hasta el manejo y acceso de los usuarios al acervo. Dichas formas de construcción pueden constituir acciones formativas específicas para el trabajo pedagógico en el aula.

Colomer y Durán (2001, p. 239) atinadamente mencionan que crear un mundo poblado de cuentos, poemas y canciones es la condición esencial para permitir el acceso a la literatura y motivar el deseo de aprender a leer. En este sentido, acercar a las niñas y a los niños a espacios literarios posibilita el encuentro íntimo y significativo con la lectura. Así pues, la biblioteca de aula representa un espacio para dichas experiencias pedagógicas.

Se asume, entonces, a lectura como acto de liberación que no debe enseñarse como algo aburrido. Por ello, el primer paso para organizar una biblioteca del aula es sencillo: decidirse a tenerla dentro del salón. Las bondades de la propuesta radican en que no necesariamente implica gastos extras para las escuelas si se tiene en cuenta que la finalidad es trabajar con una biblioteca funcional, adecuada al alumnado, para lo cual se propone lo siguiente:

Si los libros ya están en los salones, resulta indispensable volverlos atractivos para los niños y las niñas. Entonces, se debe iniciar con seleccionar estratégicamente el espacio físico-simbólico que ocupará la biblioteca. Dicho espacio se asume, en palabras de Francesco Tonucci (1988), como forma de educación, llegando a ser un lugar vivo, lleno de actividades constantes.

Es importante que este sitio no tenga filtraciones de agua y que los materiales no queden expuestos al sol o a alguna otra condición que los pueda dañar. Este espacio tendrá que ser accesible y atractivo para alumnas y alumnos, por ello, los libros necesitan ubicarse en un sitio que capte su atención, que los motive a acercarse constantemente para explorarlos y consultarlos de acuerdo con sus intereses. Se puede adaptar o adecuar el mobiliario existente con los recursos que se tengan disponibles. Por ejemplo, si no se cuenta con libreros, pueden utilizar guacales de madera o cajas y decorarlos según la temática que presenten. Sin embargo, se recomienda que no queden a ras de piso para que los libros no estén en contacto con la humedad o el polvo.

Se sugiere que sea un espacio a la altura de niñas y niños, donde puedan acceder a los materiales con facilidad, evitando situaciones de riesgo. De lo anterior resulta que se pueden organizar simultáneamente otras modalidades de trabajo con las alumnas y alumnos de preescolar, como son los rincones de aprendizaje. Los ejemplares que formen parte de la biblioteca se deben organizar de manera que se permita regular, garantizar su uso y circulación dentro y fuera del aula. Esta labor la asume plenamente la o el docente.

En ese sentido, es necesario determinar la forma como se clasificarán los materiales. Se reconoce que cada docente, a partir de su figura como especialista en la cultura y la educación, es capaz de crear formas propias para la clasificación, de acuerdo con la intención que tenga para ello. Sin embargo, la presente propuesta de trabajo pedagógico brinda un ejemplo que resulta adecuado a las características de niñas y niños en edad preescolar, donde ellos pueden involucrarse activamente en la organización y mantenimiento del orden de los materiales.

La siguiente lámina, propuesta por la Secretaría de Educación Pública (s. f.), mediante la Dirección General de Materiales Educativos, sugiere una clasificación indicativa con base en categorías por colores, donde cada uno refiere cierto tipo de contenido.

Informativos		Ciencias físico-químicas
	La naturaleza y el cuerpo	Ciencias biológicas Ciencias de la salud y el deporte
	Los números y las formas	Matemáticas
	Los objetos y su funcionamiento	Tecnología
	Las personas Las historias del pasado	Biografías Historia, cultura y sociedades
	Los lugares, la Tierra y el espacio	Ciencias de la Tierra y el espacio
	Las artes y los oficios	Artes y oficios
	Los juegos, actividades y experimentos	Juegos, actividades y experimentos
	Las palabras Enciclopedias, atlas y almanaques	Diccionarios Enciclopedias, atlas y almanaques
Literarios	Cuentos de aventuras y viajes	Narrativa de aventuras y de viajes
	Cuentos de humor	Narrativa de ciencia ficción
	Cuentos de misterio y terror	Narrativa de humor
	Cuentos de la vida cotidiana	Narrativa de misterio y terror
	Mitos y leyendas	Narrativa de la vida cotidiana
	Cuentos históricos	Narrativa policíaca
	Cuentos clásicos	Narrativa contemporánea a) Universal b) Latinoamericana c) Mexicana
	Diarios, crónicas y reportajes	Narrativa histórica
		Narrativa clásica
		Mitos y leyendas
		Diarios, crónicas y reportajes
	Poesía Rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras	Poesía de autor
	Teatro y representaciones con títeres y marionetas	Teatro

Fuente: Secretaría de Educación Pública (s. f.).

Otra sugerencia de clasificación que puede emplearse es la propuesta para la Colección Biblioteca SEP Centenaria, dirigida a alumnos de nivel preescolar, primaria, secundaria (monolingüe y bilingüe), así como para padres de familia y docentes, ubicada en las bibliotecas del país que, en el marco de la Estrategia Nacional de Lectura y en cooperación con la Secretaría de Cultura, establecen como finalidad fortalecer y enriquecer la lectura y la escritura en las comunidades educativas, lo que implica asegurar la disponibilidad de materiales de lectura, así como el reforzamiento, la valoración y el aprecio por la biblioteca como espacio lúdico y de aprendizaje. Particularmente la Colección del año 2021 (SEP, 2021) refiere la siguiente clasificación indicativa para alumnos de nivel preescolar denominada *Primeros lectores*:

Textos informativos	Textos literarios
La naturaleza	Cuentos de aventuras y de viajes
Lo números y las formas	Cuentos de la vida cotidiana
Los objetos y su funcionamiento	Poesía
Los juegos, actividades y experimentos	Teatro y representaciones con títeres y marionetas

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2021).

Esta propuesta puede emplear los colores verde y rojo según el tipo de texto: informativo o literario, y en cada una de las categorías utilizadas destinar en colectivo un color.

Por otra parte, es común encontrar ejemplares no pertenecientes a la Colección Libros del Rincón, como libros antiguos, cuentos clásicos u otros libros proporcionados por docentes, padres de familia, asociaciones civiles o comunidad en general. Para los libros que no cuentan con un diseño visual o un contenido congruente con la clasificación, será necesario revisar cada material e identificar el tipo de contenido para asignarle un color según su tema.

Estas clasificaciones en las bibliotecas de aula son un referente familiar para muchos educadores. Sin embargo, por un lado, es pertinente su apropiación por parte de los docentes frente a

aula; por otro, en el gremio de los profesionales de la educación, año con año se suman nuevas generaciones de docentes a quienes les puede resultar muy grato compartir propuestas como éstas. La intención es generar diferentes estrategias y acciones de formación en su quehacer pedagógico. Además, habrá de reconocerse la vigencia y pertinencia en la utilización de dicha clasificación dadas las características de desarrollo de niñas y niños.

Una vez que las educadoras y los educadores se han familiarizado con la clasificación de los materiales del aula, se sugiere presentarla a los alumnos explicándoles, de forma clara y precisa, que cada color representa un tipo de libro, según lo que se desee saber o conocer. Será indispensable elegir algunos volúmenes para tomarlos como ejemplos durante la explicación y permitirles explorarlos, manipularlos e interactuar con ellos libremente. Desde la experiencia docente, esta clasificación del contenido del material bibliográfico resulta una experiencia enriquecedora para trabajarla con las niñas y los niños, enfatizando la comprensión de lo que se lee y ubicarlo en alguna categoría de la clasificación. Para el etiquetado se pueden usar hojas de colores, papel lustre, papel de china u otros que resulten funcionales.

Cuando ya se han clasificado los libros por colores, es momento de la colocación en los anaqueles, que pueden ser de diferentes formas, según los recursos de la institución. Para tal caso, se recomienda solicitar el apoyo de las comunidades escolar y familiar para contemplar el uso de rejas, estantes, cajas de cartón pintadas, repisas sencillas, libreros simples, entre otros, pintados de los colores de la clasificación. Lo importante es dar continuidad a la disposición de colores con la cual comenzaron a familiarizarse las niñas y los niños.

Con la finalidad de reconocer la creatividad de las educadoras y los educadores al organizar los acervos bibliográficos que conforman su biblioteca de aula, y ejemplificar la importancia visual del acomodo de los libros, a continuación, se comparten algunos ejemplos de colocación según el espacio disponible y los recursos con que se cuenten. En las imágenes de la página siguiente puede apreciarse el antes y el después de algunas bibliotecas de aula.

En estas imágenes puede observarse cómo cambia la disposición del espacio y de los materiales después de la organización y separación de los libros, de acuerdo con la clasificación, el espacio de cada aula y los recursos disponibles. En suma, la realización de la Biblioteca de Aula se aborda desde cuatro pautas:

1. Decidirse
2. Presentar y volver atractivos los libros
3. Clasificación de los materiales
4. Colocación de los materiales

A manera de cierre

Todo lo planteado hasta ahora permite reconocer la importancia de la aproximación a la lectura en el nivel preescolar para el trabajo en el aula, ya que responde a diferentes intencionalidades:

a. Buscar un sentido a las imágenes, objetos, signos lingüísticos o íconos de su entorno. Por ejemplo, cuando se relaciona con los diferentes señalamientos viales o universales.
b. Dar un significado a los elementos de su entorno.
c. Apreciación cultural de manifestaciones, como puede ser el acercamiento a las producciones iconográficas, plásticas y visuales.

Imagen 1. Antes

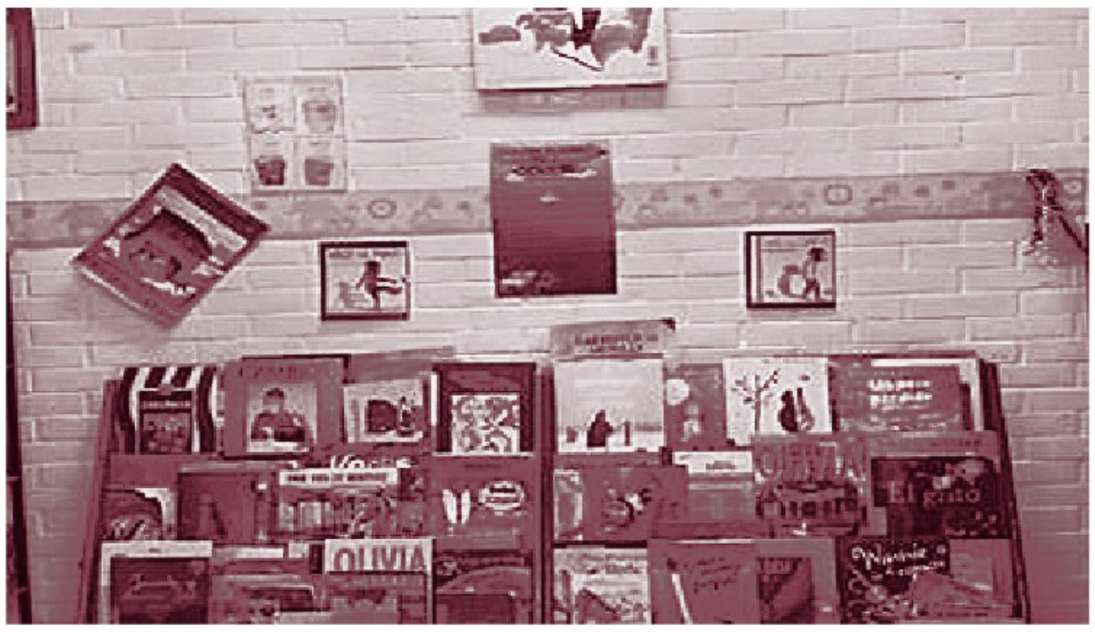


Imagen 2. Después

Imagen 3. Antes

Imagen 4. Después

d. Lectura de imágenes al relacionar figuras, palabras o formas que le permiten distinguir o comprender mensajes visuales.
e. Escucha de la lectura oral dramatizada.
f. Identificación tipográfica: distinción entre mayúsculas y minúsculas.

La magia de trabajar con una Biblioteca de Aula se proyecta fuera de la misma, en un inicio en otros grupos de la misma escuela, en las familias de las niñas y los niños y, después, con diversas actividades en la comunidad inmediata. Convertir los actos de lectura en momentos naturales de la vida, no sólo escolar, sino personal, revela grandes potencialidades para que, en años posteriores de escolaridad, alumnas y alumnos asocien la lectura con algo que forma parte de su vida cotidiana, no como una situación que corresponde sólo a la escuela en un acto escolar. En palabras de Bello y Holzwarth (2008, p. 18): "Es necesario que se acorte la distancia entre la práctica social de la lectura, aquella que se lleva a cabo en la vida real y la práctica escolar".

Horizonte didáctico

En el plano didáctico, la NEM parte del reconocimiento de los territorios escolares y comunitarios inmersos en realidades disímiles, a partir de las cuales los docentes podrían concebir el proceso educativo desde una dicotomía. Esto es, como un proceso de inserción al sistema capitalista y de consumo que tiene como único fin alcanzar cierto grado de formación técnica de los sujetos para aportar a la producción, o bien como un tránsito hacia la libertad del pensamiento y actuar crítico ante el develamiento de problemas sociales y estructurales de violencias, dominaciones y opresiones en contra de las minorías y los integrantes más desprotegidos de la comunidad.

La NEM reconoce que las prácticas docentes deben partir de la autonomía profesional para que las y los docentes establezcan, desde su marco de acción, distintos métodos, metodologías, estrategias, técnicas y acciones de enseñanza para trabajar en su aula, a fin de problematizar su contexto e incitar la búsqueda de alternativas a partir del análisis crítico y la reflexión de las situaciones planteadas que potencien los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Partiendo de esta perspectiva, el plano didáctico se concibe como la suma organizada, intencionada y reflexionada de las acciones formativas que realiza la o el docente para responder a las necesidades educativas de alumnas y alumnos, a las condiciones y a las exigencias del territorio vinculados a un contenido curricular.

Lo anterior favorece que los procesos de enseñanza-aprendizaje transiten de ser momentos secuenciales reduccionistas, simplificados y lineales del estudio aislado de algunos aspectos de la realidad a conformarse como un proceso técnico, organizado, reflexivo y crítico, en forma de bucle o circuito, que posibilita que las y los estudiantes aborden la complejidad de la realidad y, simultáneamente, desarrollen cualidades y saberes vinculados con su territorio, ritmos de aprendizaje y necesidades formativas.

Esto conlleva, entre otras cosas, a dos cuestiones indispensables: 1) abandonar el arquetipo de la o el docente tradicional que restringe su actuar a la transmisión de conocimientos inertes y al anhelo de la domesticación del alumnado, y 2) someterse a un proceso inacabado, constante y vigilante de reflexión, investigación y acción con el propósito de transformarse en una o un docente democrático que derrocha creatividad y se preocupa por imaginar y construir nuevos devenires de la realidad.

En consecuencia, los procesos de enseñanza-aprendizaje son un entramado de relaciones entre lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico que toma sentido cuando la práctica docente en el aula posibilita la construcción de saberes vinculados a las vivencias cotidianas y significativas de las alumnas y los alumnos, abriendo espacios para el diálogo e interpelación de la realidad, promoviendo acciones de transformación, cambio y liberación en la comunidad.

Tula, o de la lectura

Pusieron en Emilia sus hermanos
Ojos, manos, y después una esperanza:
En sus miradas reflejo temprano,
De la lectura, canto estimulante
Compromiso que une, señal clara,
Fraternidad, la luz siempre es radiante.

Día 1

(*En torno a un salón de clases, en el receso escolar, una docente joven recién egresada de una normal rural mexicana, preocupada por la falta de interés por la lectura de sus pequeños, entabla un diálogo con la profesora más experimentada de la zona. Se trata de una*

mujer que ayudó en la instalación de varios preescolares, alumna de Rafael Ramírez y que, en su pelo cano, mostraba las marcas de la experiencia).

Profesora Tula: Buen día, maestra, me alegra encontrarla. Me da un poco de vergüenza lo que quiero preguntarle, pero no sé qué hacer: vine a hablar con usted porque he notado que mis estudiantes no tienen interés por los libros. Sé que están muy chicos, pero se les van los ojos con los teléfonos y las tabletas; en cambio, cuando ven un libro lo hacen a un lado... ¿podría orientarme? Por ejemplo, ¿cuál es el propósito de la lectura?, ¿por qué iniciar desde una edad temprana y no más adelante?

Maestra Lucero: Buen día, Tula, me alegra que tenga interés por el tema. Te comento que el propósito de los libros y la lectura no es generar un disgusto hacia los pequeños; al contrario. Lo que se busca es que activen su imaginación. La lectura les permitirá viajar, descubrir y conocer sobre el mundo que les rodea. De ahí que se deba iniciar a temprana edad, ya que así podrán comunicarse con otros, recibir e interpretar mensajes, sentir la lectura como fuente importante de placer y como herramienta para el acceso a la información.

Profesora Tula: Sí, eso lo sé... pero no entiendo por qué les son indiferentes. En mi época nos daba mucho gusto la llegada de los libros de texto. Cuando algún pariente viajaba a la capital y nos traía de regalo algún libro, aunque fuera usado, nos sentíamos tan contentos.

Maestra Lucero: El tiempo pasa y los gustos cambian. La única certeza en esta vida es que todo tiene un final. Hoy los libros no son como antes, ahora deben competir con otros objetos diseñados para entretener y distraer a las personas. En la época que tú refieres, la competencia que tenían era mínima, pero ahora la televisión, los celulares, la tecnología en general, se ha desarrollado tanto que consume la energía y el tiempo de todos. Por ello, es importante entender cómo funciona la lectura y la relevancia de los libros físicos. Pero iniciemos por lo más sencillo... ven, vamos a la sombra de aquel árbol a platicar con calma. Ahí tendremos la tranquilidad que requiere un tema tan serio como el que planteas.

Profesora Tula: Tiene razón. Además, deberíamos aprovechar estos días de Consejo Técnico Escolar para compartir estos temas.

Maestra Lucero: Lo dices bien y ojalá que los directivos y supervisores hicieran caso a tus ideas. Pero regresando al tema, ¿por qué piensas que los libros físicos son importantes, si ahora existen otras tecnologías que pueden reemplazarlos?

Profesora Tula: Creo que no es lo mismo, los libros son muy valiosos y aunque no sé cómo, funcionan mejor que las otras herramientas. Además, me gusta mucho el olor de un libro nuevo... esa mezcla de papel y tinta me trae lindos recuerdos.

Maestra Lucero: Pero ¿son valiosos por los materiales con los que los hacen o por algo más?

Profesora Tula: Pues sí, es muy difícil maquilar un libro y ahora lo es más por la escasez en los materiales.

Maestra Lucero: Si la tecnología fuera igual de costosa o más que aquellos materiales, entonces ¿tendría un valor mayor que el libro físico?

Profesora Tula: No lo creo... de hecho, cuestan más esas tecnologías que un libro.

Maestra Lucero: Entonces, si no es por los materiales, ¿por qué serían más valiosos los libros físicos?, ¿por qué, en todo el mundo, se invierte tanto en su conservación? Por ejemplo, en Madrid, en la Real Academia de la Historia, se invierten millones de euros para conservar documentos como el *Códice Emilianense 60*, donde se conservan las famosas Glosas Emilianenses, aquellas anotaciones manuscritas al margen de un códice en latín realizadas en varias lenguas como el castellano medieval, el navarro o el euskera. Fue ahí, en aquellos pergaminos, donde por primera vez alguien escribió palabras en estas nuevas lenguas.

Profesora Tula: No lo sabía, pero ahora que lo dices, tal vez sea por conservar el recuerdo de nuestro pasado.

Maestra Lucero: Pero si alguna de estas tecnologías, como un escáner o una cámara, lograra fijar en una imagen aquellas hojas, entonces ya no sería necesario conservar el original, ¿no lo crees?

Profesora Tula: No lo creo así. Aunque tengamos muchas copias de los documentos originales, debemos seguir conservándolos.

Maestra Lucero: Entonces, ¿los conservamos por miedo a que alguna de esas copias pudiera fallar o desaparecer?

Profesora Tula: Sí, así es. Si en algún momento falla una de las copias, no se tiene energía, luz o se descomponen los mecanismos. El libro físico original nos garantiza conservar la información que otros crearon.

Maestra Lucero: Por años, el hombre ha tratado de inventar un mecanismo para resguardar la información, pero ninguno ha logrado reemplazar al libro. Aquella hoja de papel tan sencilla aún es la mejor forma para conservar información. La tecnología moderna puede fallar, podemos carecer de luz o los campos magnéticos pueden estropear los circuitos eléctricos, pero aún en esos ambientes tan hostiles, una hoja de papel y un poco de tinta pueden garantizar la conservación de la información. Bueno, ya analizamos por qué los libros físicos son importantes. Ahora, me gustaría que nos cuestionemos si debemos fomentar la lectura, insistiéndoles a nuestros estudiantes que los libros son herramientas formidables.

Profesora Tula: No creo que eso los sorprenda mucho.

Maestra Lucero: ¿Por qué hoy no se asombran los estudiantes?

Profesora Tula: Han visto tantas cosas que ya poco los deslumbra. Desde pequeños han tenido contacto con objetos, sonidos e imágenes increíbles.

Maestra Lucero: ¿Y esos objetos, sonidos e imágenes increíbles fueron creados para sorprenderlos?

Profesora Tula: Así es.

Maestra Lucero: ¿Los libros físicos fueron diseñados para sorprenderlos?

Profesora Tula: No todos. Algunos sí, pero no todos y menos aún en todas sus hojas.

Maestra Lucero: Entonces, si los libros físicos no fueron diseñados para sorprenderlos, ¿para qué fueron diseñados? Además, si lo que dices es verdad, los libros están en desventaja frente a otros objetos, sonidos e imágenes diseñados *ex profeso* para cautivar los sentidos de las personas.

Profesora Tula: Así es. Es difícil, casi imposible, arrebatar la atención que roban aquellos dispositivos. Creo que los libros fueron diseñados para transmitir las ideas de otros. Ideas que valía la pena conservar por su valor para la humanidad.

Maestra Lucero: ¿Y esas ideas son sorprendentes?

Profesora Tula: De cierto modo sí... Son sorprendentes cuando uno no las conoce o ayudan a resolver problemas que se tienen.

Maestra Lucero: Das por hecho que hay cosas que no sabemos.

Profesora Tula: ¡Sí, muchísimas!

Maestra Lucero: ¿Podría existir alguien que lo conozca todo?

Profesora Tula: Lo encuentro imposible.

Maestra Lucero: Entonces, ¿se necesitarán muchos libros para conservar aquello que las personas no pueden memorizar?

Profesora Tula: Sí, muchísimos.

Maestra Lucero: En ese caso ¿todo lo deberíamos conservar o existe información que podríamos olvidar?

Profesora Tula: Hay cosas que son dolorosas y que quisiera olvidar, pero si las olvidara, dejaría de ser la que soy. Así que opino que todo debería conservarse.

Maestra Lucero: Lo dices bien. Todo debería conservarse, pero no todo lo logra. De hecho, todo saber supone una forma de ignorancia, olvido o desaprendizaje.

Profesora Tula: ¿Todo saber supone una forma de ignorancia?

Maestra Lucero: Sí, así es. No todos tienen la oportunidad de que sus ideas puedan conservarse. Cada que una idea vence sobre otras, estas úl-

timas se olvidan o se ignoran. Que una persona pueda leer o escribir no sólo es una cuestión de entretenimiento, sirve para que pueda participar en el concierto de voces de la humanidad y que sus ideas puedan interactuar con otras para ser tomadas en cuenta. Una persona analfabeta es presa de los letrados y sólo logrará su libertad si domina las herramientas con las que sus ideas puedan participar en el gran diálogo de la humanidad.

Profesora Tula: ¿Y lo puede hacer con su propio tono y lengua?

Maestra Lucero: Hoy, en la Nueva Escuela Mexicana sí, pero con mucha dificultad. Si la persona no habla en castellano y no lo utiliza con los registros que se consideran adecuados, puede quedar marginada. Es nuestra obligación estar atentas a aquel principio en donde todo saber supone una forma de ignorancia y diseñar mecanismos justos con los que históricamente fueron silenciados.

Profesora Tula: Es un compromiso muy grande.

Maestra Lucero: Así es, por eso me gustaría que siguiéramos mañana con esta plática, pero analizando cómo leer es un compromiso con los demás, en especial con los que aún no dominan la lectura.

En las páginas, Emilia, te encuentro,
moneda en mano, sueñas en la fuente,
anhelo en tus ojos, claro y latente,
un deseo que en tu pecho es centro.

Mas Emilia descubre sin desvelo,
que la moneda no reposa en su bolsillo,
tristeza se asoma, pesar sencillo,
un sueño que parece un destello.

No es en monedas que el anhelo crece,
es en palabras que el mundo se enlaza,
lectura, un pacto que la vida abraza,
fraternidad que en las letras florece.

Día 2

(*Al día siguiente, de nueva cuenta durante el receso escolar y con el sol sobre las cabezas de Lucero y Tula; ambas docentes retomaron su charla*).

Maestra Lucero: Buen día, Tula. Fue una charla interesante la que tuvimos ayer.

Profesora Tula: Buen día, maestra. Debo confesar que me quedé con más preguntas que respuestas. Me dijo que hoy retomaríamos el tema respecto a la lectura como compromiso con los demás.

Maestra Lucero: Es correcto. Iniciemos entonces con la pregunta: ¿qué es para ti la lectura?

Profesora Tula: Definiría el concepto como una acción. Diría que la lectura es un proceso mediante el cual se obtiene información respecto a cierto tema. Es la comprensión e interpretación de información mediante los diferentes sentidos del cuerpo, me refiero a que puedes leer de manera visual o con el tacto como en el caso de braille.

Maestra Lucero: Bien, y ¿por qué consideras que es importante?

Profesora Tula: Bueno, usted misma lo decía ayer: es importante porque te ayuda a comprender mejor tu entorno, conocer la historia de alguien, de algo. Creo que más allá de lo que llegues a aprender de un texto, es la relación con el otro. La lectura te permite ser empático. Hay veces que leo una novela o cuento y siento que lo escribieron pensando en mi vida o en mis acciones.

Maestra Lucero: Dices bien, mi querida amiga, aunque creo que más que empatía, es simpatía lo que sientes; un sentimiento más cercano y humano. La lectura de un texto nos permite simpatizar con el otro, entender lo que vivía, lo que sentía. Así, la lectura nos lleva a un proceso de escritura donde nos permitimos liberar nuestras pasiones, nuestros pensamientos. Por ello, a veces la lectura libera.

Profesora Tula: ¿La lectura y la escritura liberan? Pero eso querría decir que somos presa de algo... No me siento presa de nada; de hecho, me siento conforme con la libertad que poseo.

Maestra Lucero: ¿Te consideras libre?

Profesora Tula: Sí, me precio de mi libertad. Desde muy joven estudié para no tener a nadie que me mandara. Con el tiempo, me he ganado respeto y que se me tome en cuenta cuando algo se decide en el trabajo o en la familia.

Maestra Lucero: ¿Si ahora te sientes libre, antes te considerabas presa?, ¿habrá más personas que no estén en tu situación y sean presas de otros?, ¿podría ser que, en otro momento, en otro espacio o si cambia un poco tu situación actual; te vuelvas a sentir presa de alguien o de algo? o ¿ante los ojos de otras personas, puedes presentarte como esclava de algo?

Profesora Tula: Sí, podría suceder.

Maestra Lucero: A lo largo de su vida, el hombre busca la manera de liberarse de un sistema que lo esclaviza. Buena parte de su tiempo y esfuerzo lo consumirá en dos pasiones: el querer y el poder. Algunos, con el tiempo, entenderán que esas dos pasiones son un espejismo de la felicidad y, como decía aquel anciano de la *Piel de zapa*, de Balzac:

> Voy a revelar a usted, en pocas palabras, un gran misterio de la vida humana. El hombre se consume a causa de dos actos instintivamente realizados, que agotan las fuentes de su existencia. Dos verbos expresan todas las formas que toman estas dos causas de muerte: "Querer y Poder". Entre estos dos términos y la acción humana, existe otra fórmula de la cual se apoderan los sabios y a la que yo debo la suerte de mi longevidad. "Querer" nos abrasa y "Poder" nos destruye; pero "Saber" constituye a nuestro débil organismo en un perpetuo estado de calma.

Al igual que aquel anciano, el primer paso es saber cuál es el sistema que nos rodea, sus roles sociales, sus privilegios, su sistema de justicia e injusticia, cuáles las desigualdades, los prejuicios que impiden que cualquier persona, sin importar su color de piel, su género, su condición lingüística, cultural o económica; sin importar las características deterministas de cada uno de nosotros; todos puedan ser felices en comunidad. Este es un principio de la Nueva Escuela Mexicana: No podemos estar bien, si alguien en la comunidad está sufriendo. La libertad no termina en donde inicia la libertad de los demás; nuestra libertad es comunitaria y se incrementa cuando la libertad de los marginados rompe las barreras de los prejuicios que los limitan.

Profesora Tula: ¿Y eso se logra con la lectura y escritura?

Maestra Lucero: Sí, la lectura y escritura te permiten desarrollar las capacidades humanas necesarias para trabajar en solidaridad con la comunidad, tener la simpatía con los demás y distinguir los problemas que rodean a las personas.

Profesora Tula: Pero ¿cómo lo logra?, ¿cómo puede la lectura generar esas capacidades?

Maestra Lucero: Excelente pregunta, Tula. No cualquier texto logra generar simpatía en el lector. Sin duda, cualquier escritor busca que su mensaje sea descifrado y que convenza al otro, pero no todos lo consiguen. Piensa: hasta aquella pequeña nota de papel que le dejas al director, cuando él no está, busca ser leída; escoges las palabras y las acomodas para ese fin. Sin embargo, algunos escritores son especialistas en mover nuestras fibras sensibles y eso es lo interesante de la lectura. Cuando uno es infante, el mundo y sus habitantes son tan nuevos que todo nos sorprende. Nos sorprende ver el amanecer, un arcoíris, las gotas de agua cuando escurren por los cristales y qué decir de las personas... Cada que papá, mamá, los abuelos o nuestros seres queridos nos enseñan a hacer algo, se abre ante nosotros un mundo de posibilidades nuevo. Sin embargo, con el tiempo, todas esas sensaciones se van trivializando hasta el punto de que, de tanta repetición, se automatizan. Vemos el vuelo de un ave y nos parece algo trivial, nos da un abrazo papá o mamá y casi no lo sentimos. Si el ser humano no logra desarrollar las capacidades humanas que le ayuden a desautomatizar todos sus sentimientos, se va convirtiendo en un ser apático, triste e inhumano. Hay pocas maneras para lograr recuperar a un sujeto

así y de todas ellas, el arte en general y en particular la literatura, es la más efectiva.

Profesora Tula: Lucero, tengo miedo de lo que me dice. En este momento reforzaré mis hábitos de lectura. No quiero convertirme en una mujer inhumana... ¡mis estudiantes me necesitan! Desde hoy, retomo el *Ulises*, de James Joyce, que sólo compré y dejé abandonado en el buró de mi cuarto.

Maestra Lucero: No tan rápido, Tula. No sé si el *Ulises*, sea la respuesta. Sin duda, para algunos lo será, pero no para todos. Dependiendo del desarrollo de tus habilidades lectoras, una novela, un poema, un ensayo o un guion de teatro pueden ser perfectos para ti o pueden resultarte odiosos. Si una persona, sin hábitos de lectura, intenta empezar con textos muy complejos como el *Ulises*, *Piedra de sol*, *Muerte sin fin*, el *Primero sueño*, *Altazor*, entre muchos otros, puede que su lectura se vea frustrada y abandone la tarea. Nuestro trabajo, como docentes, es encontrar las lecturas perfectas para el momento que están viviendo nuestros estudiantes.

Profesora Tula: ¿Y cómo lograrlo? ¡Habrá miles, millones de libros en el mundo! ¿Cuál es el que mis estudiantes necesitan? Además, ¿ese que necesitan hoy será el mismo que necesitarán mis próximos alumnos el año siguiente?

Maestra Lucero: Es muy probable que no lo sea. De hecho, el libro que hoy escojas para todos tus estudiantes, tal vez no responda a la necesidad de todos. Es por ello que, como docentes, debemos estar atentos y realizar todos los ajustes necesarios. Forma parte del codiseño curricular que bajo nuestra autonomía profesional ejercemos en la Nueva Escuela Mexicana. Pero para lograrlo, necesitamos leer la realidad de nuestros territorios y, para ello, requerimos sensibilizarnos frente a los diferentes a nosotros; observar sus conductas, el sistema de desigualdades que los rodea; indignarnos frente a la situación que los agobia.

Profesora Tula: ¿Indignarnos? ¿No es suficiente con distinguir las desigualdades y sentir lástima por los marginados?

Maestra Lucero: No... distinguir las desigualdades es el primer paso, lo que implicaría una especie de toma de conciencia. Después, la lástima y el temor son sentimientos normales que generan conmiseración en nosotros. Este segundo paso nos lleva a crear ciertos mecanismos para prevenir que aquello que afecta a los marginados pueda sucedernos, pero esas precauciones no ayudan en la conformación de comunidades. Es necesario superar la conmiseración e indignarnos frente aquella realidad que hemos observado.

Profesora Tula: ¿Qué ganamos con la indignación?

Maestra Lucero: La indignación obliga a las personas a tomar medidas para contrarrestar las desigualdades contempladas. Es decir, generar acciones transformadoras de nuestros territorios.

Profesora Tula: ¿Qué acaso no es eso el principio base de la pedagogía crítica?

Maestra Lucero: Así es, la pedagogía crítica solicita la toma de acciones para la transformación de los territorios en busca de la emancipación de los sujetos. Paulo Freire (2016) lo decía de la siguiente manera:

> La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Profesora Tula: ¿Y la lectura, qué lugar juega en ello?

Maestra Lucero: Como antes decía, la lectura ayuda a sensibilizarnos, a desautomatizar nuestros sentidos para lograr aquel primer momento donde nos reconocemos y reconocemos al diferente. Y, por ello, es importante seleccionar el corpus literario que nos puede ayudar para esos fines. Así, poco a poco, en la medida que los hábitos de lectura aumenten en nuestros estudiantes,

también irán aumentando la simpatía y solidaridad sobre los demás.

Profesora Tula: ¿Entonces hay más en juego con la lectura que sólo pasar un buen rato o tener una buena pronunciación o un vocabulario amplio?

Maestra Lucero: Sin duda, Tula, está en juego la formación de un ciudadano crítico.

(*Después de esta última intervención, Tula guardó silencio, pensativa y meditabunda. Se levantó del lugar, despidiéndose de su amiga y maestra. Como era de esperarse, después de esta plática, Tula no fue la misma*).

Sin miedo al teatro: el teatro como método fundamental del aprendizaje

Cuando se habla de teatro, suele concebirse como la escenificación de una historia con cierta estructura en un lugar específico; una historia que expone conflictos alejados de ciertas realidades, perspectivas, edades y estratos sociales. Se percibe como un arte antiguo y, en ocasiones, privilegiado. Debe eliminarse esta lejanía: ningún arte debe ser ajeno. El teatro está más cerca de lo que se cree. Es una disciplina multidisciplinaria, su exposición no tiene límites y la necesidad de ponerla a prueba en estudiantes de cualquier edad —en especial niñas y niños de preescolar—, donde la experimentación y el sentido de designar valor y nombre a las cosas, es fundamental. Pero ¿es posible experimentar un teatro que se ajuste a todos?

Remontémonos a la historia de Tespis (padre del teatro y el primer actor de la historia), quien, según Aristóteles, dotó de monólogos a los cánticos (ditirambos) utilizados como ofrenda a Dionisio (dios de la fertilidad y el vino para los griegos en ese momento histórico). Tespis vio nuevas expresiones donde aparentemente no las había; introdujo diálogos en los coros y después de ser aparentemente exiliado por Solón, el teatrero tomó las riendas, cabalgó las circunstancias y, en su marcha, creó el primer carro de comedias o teatro itinerante. Tespis se adaptó a las circunstancias políticas y sociales y montó la manera de llevar consigo su arte por muchas ciudades.

Ésta es sólo una de muchas referencias míticas que designan al teatro como una expresión móvil y cambiante; una manifestación que puede desplazarse hasta el aula cubriendo las necesidades cognitivas y afectivas de la niña y el niño, sin importar su lugar y realidad que los rodea. Antes de etiquetar a este género literario de pautas, expectativas y contenidos limitados, es necesario decir que el teatro no tiene una receta concreta. Por ello, es hora de perderle el miedo, de hacerlo nuestro y designarle un papel importante como herramienta lúdica. Se trata no sólo de ver teatro, sino de hacer teatro.

Augusto Boal (1989, p. 11) considera que el teatro es un arma muy poderosa por la que hay que pelear. Las clases dominantes saben de su eficiencia y han intentado, recurrentemente, adueñarse de él como un instrumento de dominación. El teatro siempre ha marcado una línea divisoria, comenzando por dónde debe sentarse el espectador para visualizar la obra, y establecer de lo que es capaz de hacer el intérprete; así como qué obras deben o no montarse.

Existen obras de teatro que se analizan como no universales, es decir, obras con temas y conflictos apegados a estratos sociales altos que no tendrán el mismo impacto si son expuestas en ciertos lugares, situaciones y niveles sociales. Abordemos entonces la premisa en torno a que hay temas en el arte que son ecuménicos (generales): el amor, el dolor, la explotación, la incertidumbre, la injusticia, por decir algunos. Pero ¿es lo mismo entender y sentir el dolor de una familia acaudalada, que el dolor de una familia de una comunidad pobre?

Depende de la perspectiva. El dolor es dolor, pero depende de particularidades como el conflicto y el escenario (entendido como lugar de los hechos en la historia), lo que puede explotar, en diferentes niveles, la empatía, sin importar las circunstancias de la historia. Para ello, debe tomarse en cuenta la experiencia del niño para transformarla en imaginación y, eventualmente, convertir la imaginación en experiencia.

Vigotsky (1996) infiere que la fantasía para el niño no funciona como entretenimiento, sino como función natural para su desarrollo mental: la realidad genera la imaginación y la imaginación, por ende, reproduce la experiencia. Lo cual, como docentes, implica ampliar la base de la experiencia para ampliar la imaginación y la perspectiva del niño.

El teatro es un lienzo ideal para practicar retazos de sentidos, de nombrar y darle forma a las cosas; de entenderlas. Esta experiencia, según Vigotsky, está basada en la expresión interna y la expresión externa. La interna depende de traducir una selección de imágenes de acuerdo con lo emocional, mientras que la expresión externa se basa en la experiencia de lo corporal, lo gestual, lo vocal, entre otros. Esto es justo de lo que está fundado el teatro.

Quizá en la concepción común, el teatro tiene limitaciones en su creación. Muchos creadores delimitan ciertas estructuras hasta detener su capacidad de transformación. Las obras de arte pueden generar conciencia social de una realidad mediante la estructura de la obra, por eso debe crearse y experimentarse con estas manifestaciones artísticas, y no dejar ninguna de lado. Tal vez algunas cobren mejor sentido si se experimentan desde la infancia.

Para crear y experimentar con el teatro, primero debe eliminarse aquella imagen romántica del telón y las butacas. ¿Es posible? Por supuesto. El teatro, como todas las expresiones artísticas, tiene como finalidad comunicar. La literatura expone un sinfín de situaciones que no sólo empatizan con el lector-espectador, sino que exponen un contexto determinado; una problemática que ciertos poderes políticos intentan ocultar.

En su libro *Teatro del oprimido*, Boal (1989) expone, a través de diversas técnicas, cómo empoderar a las personas para luchar por una transformación individual y social con el fin de resolver conflictos que perjudican a una comunidad específica.

Es aquí donde se tiene la oportunidad de manifestar y representar cualquier conflicto; uno que ataña a todxs, uno que la niña o el niño pueda tentar y, en comunidad, encontrarle un sentido.

Críticos y estudiosos podrán decir que el teatro tiene una fórmula, que se necesitan elementos específicos para llevarlo a cabo. Aquellos que defienden esta afirmación no saben cuán equivocados están.

Basta imaginar un libro de cocina utilizado de manera habitual. Algunos platillos han gustado más que otros y para llegar a aquellos platillos predilectos, doblan o se arrancan las hojas para llegar más rápido al contenido favorito. Ahora, al suponer que se presta ese recetario sin ningún contexto de su usanza; aquella persona puede sentirse perdida a la hora de percatarse que una receta está incompleta o que no se divisa fácilmente. Entonces, ¿qué hacer? Improvisar: con el sentido común, con la experiencia, con la investigación o incluso la experimentación para llenar los vacíos. Si en el arte culinario todo se puede arreglar con imaginación, lo mismo sucede con el teatro. No es una cuestión únicamente de mezclar historias, actos, cuadros, diálogos, acotaciones y escenografía. Cada elemento por separado es una disciplina y pueden crearse diferentes manifestaciones que ayuden, en consecuencia, a crear nuevos contenidos y producir nuevos significados para los niños.

El teatro es la literatura viva, es el ahora de la poesía. Es un género que no necesariamente depende de una persona, sino de trabajo en equipo. Eso genera la colaboración creativa de los interesados; la realización individual es fundamental

para convivir con los demás y tomar su papel con determinación. La creación teatral beneficia de manera notoria a la integración grupal, a las relaciones interpersonales; enriquece los códigos de comunicación y crea nuevas estrategias para integrarse a la comunidad. Y la integración social, como dice Vigotsky, es fundamental para el desarrollo de la cognición. La comunidad es esencial para crear significados.

Así que, para perderle miedo al teatro como expresión y herramienta lúdica, hay que redefinir algunos elementos:

Puede comenzarse con la definición popular de *escenario*. Diferentes glosarios lo definen como un lugar específico donde se presenta un espectáculo. En este caso, lo ideal es abrir el panorama y mezclar varias acepciones, como lugar donde se desenvuelve un conjunto de circunstancias que rodea a una persona o suceso. Esa es la clave, la definición por excelencia que se acerca más a lo que se está buscando.

El escenario puede ser cualquier parte. Aquí viene la importancia de entender que el teatro y las circunstancias de una persona pueden mezclarse y moverse de muchas formas diferentes. El aula es el escenario principal, y las locaciones de la historia son cada uno de los lugares que la niña o el niño se ha apropiado hasta ese momento de su vida. La o el estudiante puede cargar su historia y escenificarla con ejercicios básicos.

Como señala Augusto Boal, hay diferentes clases de técnicas y actividades para realizar teatro a partir de conflictos internos. Todo lugar, todo punto, tiene un contexto diferente. En una anécdota se debe identificar al opresor y al oprimido, pero antes debe identificarse el tema. Si el tema es la explotación, no será lo mismo para una persona de la ciudad que para alguien que vive en el campo; no será igual para alguien con recursos ilimitados, como para alguien que pertenece a un estrato socioeconómico bajo. Una vez que se prioriza en el tema que más atañe a la comunidad, comienza la experimentación.

Anteriormente, se mencionó que el teatro es una expresión multidisciplinaria. Hay muchas formas de adoptar el teatro. Dejando de lado, por el momento, elementos complejos como marcar trazos o aprenderse diálogos, puede comenzarse estableciendo que el teatro refleja una historia por medio de música, movimientos, personificaciones, sonidos y, lo más importante, con diferentes ejercicios que atestiguan la reacción ante estos estímulos.

Para perderle miedo al teatro como ejercicio de aprendizaje, es necesario romper la asignación errónea de lo que se percibe como teatro y, en su lugar, adoptar una definición digna y consciente de al menos algunas de sus múltiples capacidades.

Partamos de la famosa frase "Explícamelo como a un niño de cinco años", una sentencia que debería ser tomada con cuidado y en cuenta en todos los preceptos existentes durante toda nuestra vida, ya que no es nada sencillo explicarle algo a un niño de cinco años. No se trata de ser pragmático con las palabras, es necesario ampliar la experiencia para que el niño forme sus propios significados. Con esta frase, la persona adulta pide un esclarecimiento claro y exento de ambigüedades. Lo ambiguo desaparece con la experiencia, y la capacidad de ahondar en el tiempo. Peter Brook (2015, p. 55) dice:

> Teatro es una palabra tan vaga que o bien carece de significado o crea confusión, porque una persona habla de un aspecto y otra de algo completamente diferente. Es como hablar sobre la vida. La palabra es demasiado importante para tener un significado. El teatro no tiene nada que ver con los edificios, ni con textos, actores, estilos o formas. La esencia del teatro se halla en un misterio llamado "el momento presente".

La educación preescolar es una etapa donde el alumno comienza a identificar y a nombrar a las cosas existentes; la realidad de una forma práctica, pero no sencilla. Y esto nos hace sentido con

la definición de Brook y el desarrollo de Vigotsky sobre la realidad.

Vigotsky recalca que la realidad no es el recuerdo simple de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones vividas: la combinación y organización de esas impresiones forman una nueva realidad que responde a las exigencias e inclinaciones de la propia niña o el propio niño. No se trata sólo de reproducir un pasado, no se trata de representar una forma, sino de superarla con una obra (de teatro, por ejemplo) que pueda ser un nuevo modo de ver aquello que le han impuesto a la niña o al niño, o que le han justificado (educadores, familia, comunidad) con acciones ajenas al significado dirigido.

La imaginación creadora no es la misma en un niño que en un adulto. Si presencian una obra de teatro, éstos tendrán perspectivas y significados muy distintos de lo que están viendo, y todo a partir de la experiencia adquirida y de los recursos que tuvieron para materializar su imaginación. Es por lo que el significado del teatro y su usanza puede distar mucho según la experiencia de quien lo hace y de quien lo ve. Si alimentamos a una niña o a un niño con el teatro, desde temprana edad, no sólo tendrá una mejor definición, sino que su capacidad para crear, resolver, y significar las cosas crecerá exponencialmente.

Para las y los docentes ya es difícil precisar qué es el teatro con toda su complejidad, pero vale el riesgo definirlo como el momento presente, como un escenario vivo, un lugar elegido para que se cuente algo relevante, por cualquier medio y de una forma activa y palpable.

El teatro se adapta a nuestro ahora: algo que la poesía y la literatura no tienen de manera inmediata. Como docentes, al leerles a los estudiantes las fábulas de Esopo o de Augusto Monterroso de una manera entusiasta a través de la hermosa narrativa, la niña o el niño se sorprenderá lo suficiente, tanto como lo puede consentir una buena o una mala noticia. Pero si la niña o el niño ve una puesta en escena de "La rana que quería ser una rana auténtica"; si mira cómo la rana salta, se peina, se viste, se angustia frente al espejo; si observa la manera en que la rana intenta por todos los medios encajar en la sociedad, si comprende su intención por cumplir las expectativas hasta que se la comen y la confunden con pollo, esa niña o ese niño entenderá la angustia. Así como la hermosa complejidad de no tener que darle gusto a nadie.

La imaginación cristalizada comienza a hacerse algo, empieza a existir en el mundo. Para Vigotsky, en González Moreno *et al.* (2014, p. 294), "el juego temático de roles sociales es la fuente del desarrollo del niño y crea la zona de desarrollo próximo". Y no hay nada más adecuado para el aprendizaje, a través del juego y la imitación, que el teatro.

Ahora, si por un momento se creyera que la fábula antes mencionada no es apta para niños de prescolar, debe analizarse minuciosamente qué es lo que ven y consumen hoy en día los pequeños; qué historias procesadas por un gigante con siglueta de ratón les han hecho creer qué es lo bello, qué es lo infame y cuál es la moraleja que lo empaña. Debe dejarse de sobreproteger al niño con envolturas artificiales y recrear realidades de forma maravillosamente originales que llenen los vacíos y den sentido y significado a las moralejas. Esto no pasará si se le entregan historias mal procesadas. Y cabe destacar que no se trata de una cultura de cancelación: es totalmente lo contrario. Lo que exigen Ribot (2000) y Vigotsky (1996) es el cúmulo de experiencias. Si se amplían para la niña o el niño, desarrollarán una mejor capacidad de análisis: no sólo se quedarán y entenderán el final feliz cinematográfico de *Den lille Havfrue* (*La Sirenita*), sino que concebirán, de una manera más profunda, el final verdadero que escribió Hans Christian Andersen, donde la protagonista se convierte en espuma de mar.

Debemos considerar que el teatro llega a esa profundidad por su imagen inmediata, por la sensación de realidad, por aquel hermoso sentido de que uno puede detener la acción tan sólo con estirar la mano. No hay noticia más clara que

aquella que se experimenta en vivo y a unos metros: esa es la poderosa capacidad que tiene el teatro.

Otras de las cualidades que brinda la escenificación es la empatía que extienden los personajes. La personificación no sólo se trata de encarnar al sujeto de una historia determinada, sino ponerse en los zapatos del héroe, del antagonista, incluso de aquel personaje secundario. La niña o el niño se verá reflejado y comenzará a visualizar sus incidentes (buenos o malos) en los escenarios idóneos para darle sentido a la situación.

Hay que tomar en cuenta que, aunque se hable y se profundice en la fantasía, cada niña, cada niño tendrá una imagen o significado diferente en su cabeza, y es la diferencia de percepciones la que incita a la creatividad. Si a las infancias se le pone como ambiente el humo, sin ningún contexto reproducirán la primera conexión aprendida. Puede que una niña o un niño vislumbre el humo como la humareda de un camión, otro puede confundirlo con la neblina de las mañanas, como el humazo de un incendio; alguien más como el humo del cigarrillo de algún familiar. Sin contexto pueden entenderse los significados más próximos del infante para partir de allí y trabajar con un concepto único que los ayude a visualizar la situación, pero no tendrán el panorama completo. El teatro, con su rol de improvisación, les otorga el maravilloso poder del volver sobre los pasos y marcar un nuevo camino sin olvidar el otro.

Con lo que se ha mencionado hasta ahora, pueden concebirse ciertas actividades que ayuden a entender que el teatro es una de las bellas artes más moldeables que existen para apropiarse de situaciones y significados.

Hay infinidad de formas de ver y concebir el teatro. El escenario y su anécdota no serán los mismos para un estudiante de una comunidad como para aquel que reside en la ciudad. Eso es, quizá, lo más bello de esta manifestación: el teatro se adapta y se conecta con ambos mundos. Y todos sus elementos embonan dependiendo del perfil de la niña o del niño, para empezar a entender e imaginar lo que le es privado. Esto no quiere decir, que no se le muestren imágenes que le sean ajenas: al contrario, comenzar con lo más próximo y exponer lo que hay más allá de su experiencia es la base para que su imaginación y su entendimiento sobre éste se transforme y sea gigante.

Escenarios vivos. Un mundo sin acotaciones

Si la o el docente designa personajes a niñas y niños, y les propone una situación (sin diálogos aprendidos), ellos explorarán la faceta del personaje, creando un sentido de pertenencia. Los juegos están ligados al teatro; el teatro está ligado al presente y a los múltiples escenarios que afectan el desarrollo y el crecimiento. Es preciso recordar que niñas y niños cargan con una historia, por muy corta que sea, y quieren crear el escenario propicio para contar esa anécdota. Los infantes desean ejercitar sus capacidades, y es en el teatro donde la o el docente puede aterrizar las realidades, los conflictos y canalizarlos con canciones, fábulas y poesía.

El teatro es fundamental para tratar temas sociales. Existe el teatro documental, el de protesta, el popular. A veces no se reconoce que los personajes de los cuentos infantiles son representaciones vivas, una proyección de la realidad. Una niña o un niño de tres años puede personificar a un león que va a responder ante una situación, ante la música y otros estímulos, pero si su docente sólo le dice “eres un conejo que tiene que despertarse para ir a la escuela”, veremos a un conejo que refleje ciertas características que la niña o el niño aprendió en casa, en la escuela y en su entorno. Quizá la niña o niño-conejo no quiera ir a la escuela porque no hizo la tarea y evita enfrentarse al director (a las autoridades). Si le cuestionan, si eres un conejo, ¿qué animal serían las autoridades de la escuela? La respuesta reflejará cómo observa a la autoridad, cómo

percibe la autoridad de sus padres, e incluso, cómo ve la autoridad de los jefes de los padres cuando éstos llegan desanimados del trabajo. Mediante la ficción y personificación se pueden visualizar problemas reales; las y los infantes pueden utilizar la comparación para designar roles y caracteres de las personas que los rodean en su día a día. Con ejercicios como éste, enfocados en la apropiación de las palabras y sus significados, podrán desahogarse de manera individual y cuando sus compañeros se sientan identificados, serán capaces de empatizar, aliviar ciertas imágenes en comunidad y ver más allá de una mera situación.

En su quehacer creativo, Augusto Boal expone para todas las audiencias algo que llama *dramaturgia simultánea*, que se refiere a imponer un tema y situación que afecte a la mayoría y, con ayuda del público, resolver el conflicto (Chesney-Lawrence, 2013, p. 42). Entrando a los territorios de la improvisación, la niña o el niño puede responder ante figuras conocidas. ¿Qué representa el león? Para ella o él puede representar una figura de autoridad (el rey de la selva o la sabana); para la o el docente, una figura de autoridad que puede manifestarse en dos campos: en alguien que sistematiza el buen ejemplo para beneficio de sus semejantes, o un personaje represor que se aprovecha de los demás.

Al conectar estas dos percepciones en el salón, se pueden interpretar situaciones sociales que afectan a las niñas, los niños y su entorno con figuras y personajes llamativos, y aprender, en comunidad, cómo el personaje oprimido toma fuerza y restablece la justicia sobre el personaje opresor.

Se debe considerar al teatro como un repositorio de nuevos discursos dotados de agentes externos de la narrativa, donde las letras, el sonido, los efectos y la figuras que proporciona la fotografía misma de una escena (escenografía, postura del personaje y la traducción visual de elementos simples), como fondo y discurso, sirvan como detonadores de las historias y la misma trama de los personajes; marcando una línea histórica donde se proyecte el género y el discurso a partir de una situación que exponga las quebraduras de una sociedad que descobija, con el fin de innovar discursos, y de ver y hacer teatro desde temprana edad.

En un libreto, las acotaciones son las instrucciones dirigidas al personaje: aquellas que dicen cómo debe actuar, moverse, hablar, etcétera. Si la o el docente canaliza este elemento hacia el aula, el alumnado podrá reaccionar no sólo con sus instrucciones, sino con sus propias experiencias para dotar al personaje del movimiento mencionado con un estilo único, logrando fundar la improvisación como método de resolución de múltiples situaciones. Generará nuevas posibilidades de creación gracias a la combinación de materias, experiencias y entendimientos.

Una de las estrategias más poderosas que Boal proporciona es el conocido teatro imagen, donde la o el docente o director guía a los intérpretes posicionando el cuerpo de los demás como si fuera un escultor. Ellos deben reaccionar a la imagen creada: si se pone a una niña o a un niño a imitar a un león-policía, con una pose autoritaria o de enfado (cruzando los brazos), y a otro niña o niño-ratón, a un nivel más bajo del primero, como cubriéndose; se está jugando automáticamente con una imagen de posición social: opresor y oprimido. Una vez que ambos intérpretes se encuentran en esta posición, uno y otro, con un nuevo movimiento dirigido por la audiencia, deben darle vuelta al asunto, a la imagen propia donde, en este caso, el ratón debe proyectar una imagen (posición) de autoridad y defensa legítima.

En el aula (escenario) puede romperse la famosa cuarta pared: aquel muro que separa al intérprete del espectador, a la ficción de la realidad.

En el teatro infantil es normal que el muro se rompa casi de inmediato por el hecho de que la o el infante se cree dentro de la ficción en cuanto se apagan las luces. Niñas y niños quieren ayudar al protagonista a encarar el problema, al villano, a la situación para salir victoriosos. Señalan,

sin ningún pudor, la aproximación del antagonista, o, incluso, mienten si éste les pregunta dónde se encuentra su posible víctima; así es, ¡mienten! Niñas y niños de tres a cinco años son capaces de mentir con tal de salvar al oprimido en la acción. No lo piensan dos veces, lo hacen en automático. Esta es una de las reacciones que produce el teatro gracias a su inmediatez, a la capacidad de estar viviendo, en tiempo real, en el ahora, las circunstancias.

Aunque es posible que una niña o un niño pueda gritarle al televisor, es más seguro que lo haga al escenario, ya que está conectado con la presencia de lo ocurrido. Incluso, está reacción es común en el teatro infantil y en teatro cabaré; ambos rompen la pared para modificar la historia gracias a las respuestas del espectador. No es gratuito que en el teatro cabaré se hable de situaciones sociopolíticas con la sátira, con la irreverencia, con el cinismo: es la manifestación del pueblo. De manera irónica, el teatro infantil introduce la percepción del pequeño para canalizar la decisión más justa para todos los personajes. Gracias al cúmulo de experiencias del que habla Vigotsky, para entablar una nueva realidad consecuencia de una capacidad creadora, la niña o el niño es capaz de entrar en la convención de la historia (creer real lo que está sucediendo en la anécdota para entender la situación, recrear los apuros e imaginar los posibles desenlaces).

Lo anterior es posible si se maneja una dinámica donde el espectador se vuelva parte de la acción, algo que Boal (1989) llama *espect-actor*: donde se construyen acuerdos entre estos dos puntos, donde el espectador sube al escenario para mostrar su realidad y así exponer las posibles situaciones.

Estas dinámicas (si pueden llamarse de esa forma), esta quebradura de las supuestas reglas que definen a un tipo de teatro, son elementales para llevarlas al aula, para representar las situaciones de cada comunidad, de cada población, sin importar de dónde son, de dónde vienen, de qué son partícipes y qué información tienen hasta ese momento. Si es posible jugar con las fábulas, con las situaciones, los sucesos factibles; si es posible hacer teatro con la reacción de los infantes (que dependerá de su situación de vida) se generará un espacio de aprendizaje y de construcción conjunta.

Como presume el título de este apartado, hay que perder el miedo. Y una de las acciones más importantes para hacerlo es la improvisación y la combinación de experiencias. Darle protagonismo a la niña o al niño, que su voz, sus movimientos y el juego sean la base; que constituyan la dramaturgia para que el espectador-intérprete (todos en comunidad) llegue a acuerdos sin necesidad de un teatro y con necesidad de un libreto. Parafraseando a Boal con respecto al espect-actor: El teatro no es un lugar: en él nace el teatro. Él es teatro. Todos somos teatro, pero además algunos hacen teatro.

A partir de conflictos sociales de relevancia, la improvisación es algo que se ha replicado en diferentes épocas. El teatro guiñol, por ejemplo, que nació 500 años antes de nuestra era, conocido mejor como *teatro de marionetas*, donde personajes arquetípicos contaban historias clásicas que solían ser adaptaciones gracias a la improvisación de la que gozaban sus creadores, exponía situaciones sociales que afectaban a la población.

La improvisación es una acción fundamental para el teatro, no sólo para resolver situaciones, sino para explorar identidades. Que la niña o el niño cree su propio personaje (títere) es una oportunidad para examinar su sentido de pertenencia, cómo vislumbra a los demás y a sí mismo.

Debe erradicarse la idea de que el teatro es para niveles superiores. El teatro nació del pueblo y para el pueblo. Ya que es el momento donde el humano se autoobserva, que puede verse en el acto de ver, de obrar de sentir, de pensar. El teatro es la propiedad humana que permite al ser verse en acción (Boal, 1989).

El teatro puede ser concebido, imaginado y experimentado (en ocasiones de mejor forma)

por una niña o un niño. Y al apreciar la creación, así como la experiencia de ver teatro, se cubrirán infinidad de ejes de aprendizaje. Actualmente, hay infantes, adolescentes e incluso adultos que no han visto nunca una obra de teatro. Y la capacidad de imaginar y concebir se deteriora si no lo han experimentado; el miedo y la indiferencia crecen, desmotivando al espectador por la idea de sumergirse en una única realidad con pocas respuestas. Es mejor aprovechar el poder de la imaginación de una niña o un niño que la carencia escéptica de una persona adulta; de aquí que Vigotsky (2009) plantee lo siguiente:

> Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto.

Si se le pierde el miedo al teatro desde el punto A (las y los docentes) hasta el punto B (las niñas y los niños), se romperá aquella línea imaginaria que detiene la capacidad envidiable de un infante de entender y crear cualquier situación, con la fuerza de la imaginación como experiencia. Y es algo que el teatro permite. No hay nada más vivo que el teatro, no hay nada más bello y transgresor: dos adjetivos que bajo el telón funcionan de manera equivalente.

Como escribió Freire (2014): "Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción". Por eso debe evitarse reducir el conocimiento, o cualquier manifestación académica como simples datos que se depositan en los sentidos sin cuestionar.

El teatro permite convertir espectadores pasivos en auditorios activos. Más allá de lograr romper la cuarta pared, el teatro, canalizado hacia el quehacer creador, puede darle voz a quienes no la tienen, brindarles sentido de pertenencia, despertar en la niña o el niño un trazo de su propia vida. El teatro es la ocupación artística que funciona en equipo y, cómo si fuera carrera de relevos, el mensaje debe pasar por varios receptores. Barthes (1987) expone que una vez que el texto del autor ha sido terminado y pasa a manos del lector, el autor muere, y ahora el mensaje, la anécdota, está a cargo del lector: la está reescribiendo (transformando) en su mente.

Esta perspectiva no dista mucho de la posición de Freire: no se trata de convertir al estudiante en un mero repositorio de información. Por ejemplo, la o el docente elige una obra para ser montada (cualquier obra), puede ser una adaptación en colectivo. En el momento en que lee la obra, la analiza y la visualiza en el escenario como director, el mensaje deja de ser del autor y pasa a ser del director; después pasa a ser del actor. Esta parte es la que interesa en el quehacer docente. Cuando la obra pasa a ser del actor o la actriz, se le está dotando a la niña o al niño de una voz. Quizá se le esté concediendo una voz a una niña que, hasta el momento, no había tenido la oportunidad de expresarse; se le está concediendo una voz al niño introvertido, a la niña que piensa que no tiene algo que decir.

Algo muy importante: no sólo se le está cediendo diálogos a un cascarón vacío: la interpretación goza de dos perspectivas, la del personaje y la del intérprete. Si se tiene que interpretar a un tlacuache, aquel ser cabalístico que debe llenar de luz a una comunidad con su cola en llamas, ese tlacuache será diferente dependiendo de quién lo interprete: nunca habrá uno igual. Los diálogos no saldrán con la misma intención, pues en su mensaje estará impresa la personalidad de la niña o el niño; hará suyo el mensaje y le permitirá impregnarle su esencia, de esta forma estará dándole voz a los sin voz.

El teatro es un reflejo de lo que se es y de las circunstancias en que se vive. El teatro es el punto nodal donde lo humano se encuentra. Hay que perderle el miedo y utilizarlo para los estudiantes: para su conveniencia. El teatro son los mil escenarios que la niña y el niño necesitan pisar para no repetir lo indeseable. Hay que perderle el miedo

al teatro, porque el teatro es del pueblo, su historia y su forma; es su sentido de pertenencia. Hay que perderle el miedo para que la niña y el niño compartan la experiencia y la transformen, para que puedan recrear mundos lejanos y restaurar su historia; para defender el arte que, con su exquisita ambigüedad, les permitirá descifrar una visión propia a partir de sus experiencias.

El teatro es su reflejo y la liberación de su voz.

El teatro no puede desaparecer
porque es el único arte donde la
humanidad se enfrenta a sí misma.

ARTHUR MILLER

Créditos bibliográficos

Abiega, Lola *et al.* (2000). *Netzahualpilli: una propuesta educativa con participación comunitaria*, México, Fundación Bernard Van Leer.

Abreu, José (2020). "La pedagogía de la ternura: La educación del corazón mediante la afectividad", en *Metrópolis. Revista de Estudios Globales Universitarios*, vol. 1, núm. 1. pp. 1-18.

Abril, Paco (2021). "Los hombres y las masculinidades cuidadoras", en *Idees d'actualitat*, núm. 54. Disponible en https://revistaidees.cat/es/los-hombres-y-las-masculinidades-cuidadoras/ (Consultado el 9 de febrero de 2024).

Aguado, José y María Portal (1991). "Tiempo, espacio e identidad social", en *Alteridades*, vol. 1, num. 2, pp. 31-41. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74745539005 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Aguirre de Ramírez, Rubiela (2012). "Pensamiento narrativo y educación", en *Educere*, vol. 16, núm. 53, pp. 83-92. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35759/1/articulo9.pdf (Consultado el 9 de febrero de 2024).

Aguirre, María Esther (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, UNAM / Plaza y Valdés / Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Álvarez, Carmen *et al.* (2013). "Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión", en *Tabanque Revista Pedagógica*, núm. 26, pp. 209-224.

Andreucci, Paola y Eugenia Eisendecher (2020). "La autonomía del docente en formación: un análisis desde la perspectiva relacional en el contexto de la supervisión pedagógica", en *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, vol. 59, núm. 3, pp. 4-23. Disponible en http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1102 (Consultado el 9 de febrero de 2024).

Anijovich, Rebeca y Calos González (2021). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique Educación.

Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.

Bachelard, Gastón (2008). "Los tres grados de la vigilancia", en Pierre Bourdieu *et al.*, *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos* [1975], Buenos Aires, Siglo XXI.

Bautista, Juan (2009). *El laberinto de la feminidad y el acto analítico*, Argentina, Homo Sapiens.

Barthes, Roland (1987). "La muerte de un autor", en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bazán, Domingo y Loreto González (2007). "Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica", en *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 11, pp. 69-90. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf (Consultado el 9 de febrero de 2024).

Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.

Bello, Adriana y Margarita Holzwarth (2008). "La lectura en el nivel inicial: Reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer", en *Documentos de apoyo para la capacitación* DGCYE, Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Boal, Augusto (1989). *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*, México, Nueva Imagen.

Bolaño, Roberto (2013). "Déjenlo todo, nuevamente. Manifiesto infrarrealista", en tsunum, sel., *Nada utópico nos es ajeno [Manifiestos Infrarrealistas]* [1976], México, tsunum. Disponible en https://pdfcomunitario.files.wordpress.com/2016/07/manifiestos-infrarrealistas.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Bonino, Luis (1996). "Micromachismos: la violencia invisible en la pareja", en *1as Jornadas sobre la violencia de género en la sociedad actual*, Valencia, Generalitat Valenciana, pp. 25-45.

_____ (2002). "Masculinidad hegemónica e identidad masculina", en *Dossiers Feministes*, vol. 6, núm. 1, pp. 7-35.

Bonnafé, Marie (2013). *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, SEP / Océano Travesía.

Bronfenbrenner, Urie (1987). *Ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

Brook, Peter (2015). *El espacio vacío*, España, Editorial Península.

Brubacher, John *et al.* (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, México, Gedisa.

Bruner, Jerome (2013). *La educación, puerta de la cultura* [1997], México, Editorial Antonio Machado.

Burin, Mabel (1998). "Estudios de género. Reseña histórica", en Mabel Burin e Irene Meler, *Género y familia: poder amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 19-29.

Bustos, Olga (2001). "Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación", en Marco Antonio González y Jorge Mendoza, *Significados colectivos: proceso y reflexiones teóricas*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey / Centro Interdisciplinario de Investigación en Administración en Ciencias Sociales.

Carrasco, Alma (2018). "Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible", en *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, vol. 1, núm. 3, pp. 2-13. Disponible en https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/4 (Consultado el 20 de enero de 2024).

Castro, Martín (2016). *Sistematización en trabajo social. Un proceso de construcción del conocimiento entre la práctica y la teoría*, México, Porrúa. Disponible en https://www.acanits.org/assets/img/libros/Sistematizacion.pdf (Consultado el 31 de enero de 2024).

Ceballos, Rita *et al.* (2011). *Hagamos un trato por el buen trato: campaña educativa que promueve una cultura de paz*, República Dominicana, Centro Cultural Poveda.

Cerutti, Horacio (2000a). *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su* modus operandi, México, UNAM / Porrúa.

_____, dir. (2000b). *Diccionario de filosofía Latinoamericana*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Chapela, Luz María (2010a). *Dime, diré y dirás: los menores de siete años como lectores y autores*, México, Editorial SM.

_____ (2010b). *Lectura: un acto vivo y potencialmente democrático*, México, Editorial Acude.

Chesney-Lawrence, Luis (2013). "Las teorías dramáticas de Augusto Boal", en *Teatro: Revista de Estudios Escénicos*, vol. 26, núm. 26.

Chevallard, Yves (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

Colomer, Teresa y Teresa Durán (2001). "La literatura en la etapa de educación infantil", en Montserrat Bigas y Montserrat Correig, *Didáctica de la lengua en educación infantil*, Madrid, Editorial Síntesis, pp. 213-249.

Comas d-Argemir, Dolors (2017). "El don y la reciprocidad tienen género: las bases morales de los cuidados", en *Quaderns-e Institut Català d›Antropologia*, año 2, núm. 22, pp. 17-32. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/322317188_El_don_y_la_reciprocidad_tienen_genero_las_bases_morales_de_los_cuidados_Gender_in_the_gift_and_reciprocity_the_moral_bases_of_care (Consultado el 14 de febrero de 2024).

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (s. f.). *El interés superior de niñas, niños y adolescentes, una consideración primordial*, México, CNDH. Disponible en https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Ninez_familia/Material/cuadri_interes_superior_NNA.pdf (Consultado 18 de febrero de 2024).

Compan, Isabel y Montserrat Pagès (2020). *Hablemos al cuerpo con el lenguaje del cuerpo: el movimiento*, Madrid, Narcea.

Connell, Raewyn (2019). *Masculinidades*, México, UNAM.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024). Última reforma *DOF* 24-01-2024. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf (Consultado el 20 de enero de 2024).

Cornejo-Polar, Antonio (2003). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*, Lima, Perú, Latinoamericana Editores.

Corona, Yolanda y Fernando Gáal (2006). *Estrategias participativas: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*, México, Universidad Pedagógica Nacional / Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Cruz, Christian y Edgar García (2021). "Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad. Sentipensares desde el territorio de Abya Yala", en *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, núm. 6, pp. 61-72. Disponible en https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/index (Consultado el 16 de febrero de 2024).

Cruz, Christian *et al.* (2023). "Constelações freirianas: experiências do Colectivo Meridional e Intercultural de Estudos Latino-Americanos (Comiel)", en Joana Salém *et al.*, coords., *Paulo Freire e a educaçao popular. Esperançar em tempos de barbárie*, Sao Paulo, Elefante, pp. 261-275.

Cruz, Christian y Verónica Luna (2023). "Praxis solidaria: una propuesta conceptual a partir de la obra de Paulo Freire", en *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, núm. 10, pp. 96-110. Disponible en https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/50/70 (Consultado el 16 de febrero de 2024).

Cuché, Denys (1999). *La noción de la cultura en ciencias sociales*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Cussiánavich, Alejandro (2013). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Lima, Editorial Diskcopy.

Cussiánavich, Alejandro y Christine Schmalenbach (2015). "La pedagogía de la ternura. Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa", en *Diálogos*, núm. 1, pp. 63-76. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/303093000_La_Pedagogia_de_la_Ternura_-Una_lucha_por_la_dignidad_y_la_vida_desde_la_accion_educativa (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Dahlberg, Gunilla *et al.* (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil Perspectivas posmodernas*, Barcelona, España, Graó.

Del Rincón, Francisco (2007). *Trágicos menores del siglo V A.C. (de Tespis a Neofrón): estudio filológico y literario*, Madrid, Fundación Universitaria Española (Colección Tesis doctorales cum laude. Serie L [Literatura]).

Delgado, Carlos (2021). "Edgar Morin: comprender la complejidad humana", en *Digital Publisher CEIT*, vol. 1, núm. 1, pp.18-24. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/368247642 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Delval, Juan (1994). *El desarrollo humano*, México, Siglo XXI Editores.

Díaz Barriga, Frida y César Coll (2020). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*, México, Editorial SM.

Dio Bleichmar, Emilce (1997). *La sexualidad femenina.* Barcelona. Editorial Paidós. Psicología profunda.

_____ (2002). "Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis", en *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas*, núm. 11. Disponible en http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000202 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Doisneau, Robert (s. f.). *Robert Doisneau. Sobre destruir y sobre crear.* Disponible en http://www.pensamientosliterarios.com/2015/11/robert-doisneau-frases-destruir-crear.html (Consultado el 29 de marzo 2024).

Domingo, Àngel y Victoria Gómez (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*, Madrid, Narcea Ediciones.

Dussel, Enrique (2012). *Hipótesis para el estudio de Latino América en la historia universal. Obras selectas 2*, Buenos Aires, Editorial Docencia.

Emmanuel, José Antonio (2018). *La anarquía explicada a los niños* [1931], Barcelona, Editorial Grieta.

Fernández Christilieb, Pablo (2001). "El lenguaje: versión callada", en Marco Antonio González y Jorfe Mendoza, comps., *Significados colectivos: proceso y reflexiones teóricas*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey / Centro Interdisciplinario de Investigación en Administración en Ciencias Sociales.

Ferreiro, Emilia (1982). "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado", en *Boletín de la Dirección de Educación Preescolar*, vol. 1, núm. 2. México, SEP.

_____ (1988). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Fierro, Cecilia *et al.* (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, Barcelona, Paidós.

Flores, María *et al.* (2021). "Reflexión de la práctica docente desde la mirada del profesorado de educación primaria", en *Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. Una mirada del profesorado y estudiantado normalista*, México, Editora Nómada.

Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, España, Trotta.

_____ (2006). *La interculturalidad a prueba*, Berlín, Universidad de Aachen.

Fraca, Lucía (2003). *Pedagogía integradora en el aula*, Caracas, El Nacional, pp. 177-185.

Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2014). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores, p. 19-20.

_____ (2016). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2023). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, México, Siglo XXI Editores.

Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*, México, Siglo XXI Editores.

García, Mónica y María del Carmen Veleros (2012). "Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios: construcción de un portafolios electrónico", en *Revista Tendencias Pedagógicas*, núm. 20, pp. 33-50. Disponible en https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2013/2120 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

García Moriyón, Félix (1996). *El profesor libertario*. Documento presentado en el I Congreso de la Federación de Enseñanza de la CGT, Valladolid, España, 29-30 de junio y 1-2 de julio. Disponible en https://educaciotransformadora.files.wordpress.com/2018/11/el_profesor_libertario.pdf (Consultado el 24 de enero de 2024).

García Rodríguez, Edgar Gabriel (2019). *Hacia la re-construcción de la idea de educación intercultural en México*. Tesis de maestría, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/hacia-la-re-construccion-de-la-idea-de-educacion-intercultural-en-mexico-3439837?c=yNZpPe&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Garzón, Juan Carlos (2019). "Aspectos críticos en la construcción de maestros a través de la sistematización de experiencias", en Alejandra Rico y Carlos Cogollo, eds., *La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*, Bogotá, Ediciones USTA.

Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*, Madrid, Editorial Gedisa.

Gentili, Pablo (2003). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Documento presentado en el *Laboratorio de Políticas Públicas (LPP)*, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, 20 de septiembre. Disponible en https://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf (Consultada el 30 de enero de 2024).

Giménez, Gilberto (1999). "Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, vol. V, núm. 9, pp. 25-57.

_____ (2005a). "La cultura como identidad y la identidad como cultura", en *III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Desarrollo cultural: del pluralismo cultural a la interculturalidad*, Guadalajara, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

_____ (2005b). *Teoría y análisis de la cultura*, vol. 1, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Colección Intersecciones 5).

_____ (2005c). *Teoría y análisis de la cultura*, vol. 2, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Colección Intersecciones 6).

_____ (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Colección Intersecciones 6).

Gómez, Marcela *et al.* (2013). "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Marcela Gómez y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, pp. 33-70.

González Gómez, Elías y Carlos Tornel (2023). *Gustavo Esteva. Vida y obra de un intelectual público desprofesionalizado*, México, Bajo Tierra / Fundación Heinrich Böll. Disponible en https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249300/1/Gustavo-Esteva.pdf (Consultado el 26 de enero de 2024).

González, Juan Carlos y Anita Gramigna (2009). "Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 21, núm. 2, 79-94. Disponible en http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/7152/7217 (Consultada el 30 de enero de 2024).

González Moreno, Claudia *et al.* (2014). "El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar", en *Avances en psicología latinoamericana*, vol. 32, núm. 2, pp. 287-308.

Graeber, David (2020). *Bullshit Jobs. ¿Qué sentido tiene tu trabajo para la sociedad?*, México, Ariel.

Guerrero, Patricio (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder. La fiesta como escenario de lucha de sentidos*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional / Ediciones Abya Yala.

_____ (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*, Ecuador, Ediciones Abya Yala.

_____ (2011). "Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política", en *Alteridad. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, núm. 10. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5981113.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Guichard, Claudia (2018). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*, México, Instituto Nacional de las Mujeres.

Guitart, Moisès *et al.* (2010). "La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural", en *Lími-*

te. Revista de Filosofía y Psicología, vol. 5, núm. 21, pp. 77-94. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3281812.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus.

Harf, Ruth *et al.* (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*, México, SEP.

Hernández, Gerardo (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.

hooks, bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona, Rayo Verde.

Hoyuelos, Alfredo (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro.

Jara, Oscar (2015). "La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador", en *Docencia*, núm. 55, pp. 33-39. Disponible en https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

_____ (2019). "Las reinvenciones de las educaciones populares", en Fernando Lázaro *et al.*, coords., *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur*, Argentina, Editorial El Colectivo.

Juárez Campos, Verónica (2004). *La educación sexual a través de la literatura infantil: un enfoque bibliotecológico*. Tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/la-educacion-sexual-a-traves-de-la-literatura-infantil-un-enfoque-bibliotecologico-404308?c=pzxlLm&d=true&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Kaufman, Michael (1997). "Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres", en Teresa Valdés y José Olavarría, eds., *Masculinidad/es. Poder y crisis*, núm. 24, pp. 63-81, Santiago de Chile, Isis Internacional / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Keijzer, Benno de (1997). "El varón como factor de riesgo: masculinidad, salud mental y salud reproductiva", en Esperanza Tuñón, coord., *Género y salud en el sureste de México*, México, El Colegio de la Frontera Sur / Universidad de Tabasco, pp.1-15.

Lansdown, Gerison (2005). *La evolución de las facultades del niño*, Suecia, Save The Children / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

_____ (2005b). *¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*, La Haya, Países Bajos, Fundación Bernard Van Leer.

Latorre, Antonio (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, España, Graó.

Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*, México, Porrúa.

_____ (2003). *Cosmovisión maya*, México, Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos.

_____ (2005). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés Editores.

León, Cristóbal (2016). "José de la Luz Mena: educador racionalista de Yucatán", en *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, año 20, núm. 239. Disponible en https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5042016/capitulo4/jose_de_la_luz_mena.html (Consultado 25 de enero de 2024).

Linares, María Eugenia (1991). "Pautas y prácticas de crianza en México. Recopilación de información de fuentes secundarias", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núm. 3, pp. 113-137 Disponible en https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1991_3_06.pdf (Consultado el 15 de enero de 2024).

Loaiza, Sady *et al.* (2023). "Territorio y educación", en *Revista Inspiración Educativa México*, vol. 5. núm. 15. Disponible en https://www.revistainspiracioneducativa.com/RIE-MX-15-NUMERO.pdf (Consultado el 15 de enero de 2024).

López, María Emilia (2020). "Lecturar", en *Jardín LAC*. Disponible en https://www.jardinlac.org/post/lecturar (Consultado el 15 de febrero de 2024).

_____ (2021). *Nidos de lecturas: desde la cuna*, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/03/nidodelecturas_61_web_sin_division_entre_paginas.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Loyo, Ernestina, coord. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*, México, Consorcio Intercultural.

Malaguzzi, Loris (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro.

Mateos, Tania y Luis Núñez (2011). "Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de relatos", en *Teoría Educativa*, núm. 23, pp. 111-128. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8648/10639 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Mejía, Marco y María Elena Manjarrés (2011). "La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur", en *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, vol. 2, núm. 4. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044548.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Mejía, Marco (2014). *Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano. A propósito del proyecto de talentos e innovación Ondas*. Borrador de trabajo. Disponible en https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_9/recursos/general/03032015/las_capacidades_fundamento_de_.pdf. (Consultado 30 de enero de 2024).

Méndez de Cuenca, Laura. (2006). *Impresiones de una mujer a solas. Una antología general*. Fundación para las Letras Mexicanas, A. C. – Universidad Nacional Autónoma de México – Fondo de Cultura Económica.

Meza, Tania (2019). *Redes de la educación racionalista en México 1915-1933*. Tesis de Licenciatura, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Monroy, Richards y Edgar García (2020). "Educación desde la utopía. Tensiones para la liberación", en Daniela Rawicz, coord., *Leer a Simón Rodríguez. Proyecto para América*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 97-131.

Montessori, María (1986). *La mente absorbente del niño*, México, Editorial Diana.

Moreno, Ofelia *et al.* (2020). "Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 21, núm. 5, pp. 1-9. Disponible en https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a8_Reflexion-de-la-practica-la-profesionalizacion-del-docente.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Morin, Edgar *et al.* (2003). *Educar en la era planetaria*, Madrid, Gedisa. Disponible en https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/64291196.Morin-Ciurana-Educar-en-La-Era-Planetaria-1.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Morin, Edgar (2004). "La epistemología de la complejidad", en *Gazeta de Antropología*, vol. 20, pp. 1-13. Disponible en https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf (Consultado el 25 de enero de 2024).

_____ (2006). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*, España, Cátedra.

Nemirovsky, Miriam (1995). "La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico?", en Margarita Arroyo, *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño, una perspectiva general*, México, Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación / Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 89-112.

Novara, Cira (2019). "Construyendo vínculos en el barrio. La experiencia en el barrio obrero de Asunción (Paraguay)", en Fernando Lázaro *et al.*, coords., *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el Sur*, Argentina, Editorial El Colectivo.

Organización de las Naciones Unidas (1989). "Convención sobre los Derechos del Niño". Disponible en https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Ortiz, Mary Luz (2021). "Pensamiento reflexivo en la formación práctica de los maestros", en *Revista Boletín Redipe*, vol. 10, núm. 4, pp. 42-59. Disponible en https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1248/1156 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Panikkar, Raimon (2002). "La interpelación intercultural", en Graciano González, coord., *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*, España, Editorial Biblioteca Nueva.

_____ (2006). "Decálogo: cultura e interculturalidad", en *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, núm. 6, pp. 129-130. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200607 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Pastor, Roxanna *et al.* (2010). *El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación. Compendio de lecturas de información básica para educadoras*, México, UNAM / Puentes para crecer. Disponible en https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo_y_aprendizaje_infantil_y_su_observacion_Pastor_Nashiki_y_Perez.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Pérez Méndez, María del Rosario (2023). *Vinculación de contenidos curriculares y ejes articuladores en el plano didáctico*, México, SEP. Material inédito.

Petit, Michele (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Madrid, Océano Travesía.

Pinar, William (2023). "Plan de estudio 2022. Un comentario sobre el currículo", en *Perfiles Educativos*, vol. XLV, núm. 181. Disponible en https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61409/53272 (Consultado el 18 de enero de 2024).

Propp, Vladimir (2005). *Morfología del cuento*, España, Editorial Fundamentos.

Ramaglia, Dante (2011). "Integración y diversidad. Aportes desde el pensamiento y la historia de las ideas latinoamericanas", en Dante Ramaglia y Violeta Guyot, eds., *Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América Latina*, Mendoza, Argentina, Instituto de Filosofía Argentina y Americana / Facultad de Filosofía y Letras / Universidad Nacional de Cuyo.

Ramírez Rodríguez, Juan Carlos (2005). *Madejas entreveradas. Violencia, masculinidad y poder. Varones que ejercen violencia contra sus parejas*, México, Plaza y Valdés. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/308643628_Madejas_entreveradas_Violencia_masculinidad_y_poder_Varones_que_ejercen_violencia_contra_sus_parejas (Consultado el 18 de febrero de 2024).

_____ (2013). "Masculinidad y emociones. Una aproximación a su construcción social", en *Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas) «Crisis y emergencias sociales en América Latina»*, Santiago, Chile, 29 de septiembre al 4 de octubre.

Reggio Emilia Approach (2022). "100 Languages: No Way. The Hundred Is There". Disponible en https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/ (Consultado el 19 de enero 2024).

Ribot, Théodule A. (2000). *Imaginación creadora*, Barcelona, Editorial Mra.

Rinaldi, Carla (2021). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender*, Madrid, Morata.

Robles Hernández, Sofía *et al.* (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe.* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodari, Gianni (1973). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Editorial Del Bronce.

Rodríguez, Gregorio *et al.* (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Rodríguez Blanque, Elena (2013). *Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo.* Tesis de maestría, Córdoba, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Disponible en https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Roig, Arturo (1985). "Acotaciones para una simbólica latinoamericana", en *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana*, vol. 2. Disponible en https://bdigital.uncu.edu.ar/4015 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

_____ (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.

_____ (2004). "El desconocimiento de la historicidad de América", en Marisa Muñoz y Pablo Boggia, eds., *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* [1981], México, Fondo de Cultura Económica. Disponible en http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/7.htm (Consultado el 15 de febrero de 2024).

_____ (2008). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires, Ediciones El Andariego.

Rojas de Rojas, Morelba (2004). "La autonomía docente en el marco de la realidad educativa", en *Educere*, vol. 8, núm. 24, pp. 26-33. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/356/35602405.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Rojas, Alí (2009). "La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria", en *Integra Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 93-108. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100006 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Sánchez, Ricardo (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM. Disponible en https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas (Consultado el 26 de enero de 2024).

Secretaría de Educación Pública (s. f.). "Sobre la colección de Libros del Rincón". Disponible en https://librosdelrincon.sep.gob.mx/#/acervos/sobre-coleccion (Consultado el 23 de enero de 2024).

_____ (2000). *Sexualidad infantil y juvenil: nociones introductorias para maestras y maestros de educación básica*, México, SEP.

_____ (2018). *Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y niños de 0 a 3 años. Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, México, SEP.

_____ (2020). *Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas. Educación inicial: un buen comienzo. Guía para madres y padres de familia*, México, SEP.

_____(2021). "Biblioteca SEP Centenaria 2021. Selección de materiales educativos". Disponible en https://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/00-Index/Titulos_seleccionados_2021.pdf (Consultado el 26 de enero de 2024).

_____ (2023a). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, México, SEP. Disponible en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf (Consultado el 26 de enero de 2024).

_____ (2023b). "Posibilidades de uso de los libros de texto gratuitos (LTG). Fase 3". Disponible en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Posibilidades_de_uso_de_los_LTG_Fase_3.pdf (Consultado el 11 de enero de 2024).

_____ (2023c). *Anexo. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6. Fase 2. México*, sep. Disponible en https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf (Consultado el 15 de enero de 2024).

_____ (2023d). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 4*, México, SEP.

_____ (2023e). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, México, SEP.

Segato, Rita (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*, Buenos Aires, Tinta limón.

Siciliani, José María (2014). "Contar según Jerome Bruner", en *Itinerario Educativo*, vol. XXVIII, núm. 63, pp. 31-59. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280205.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2020) *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI)*, México, SIPINNA. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf (Consultado el 22 de enero 2024).

Sitio Oficial de Andrés Manuel López Obrador (2024). "Presidente presenta 20 reformas a la Constitución; devuelven humanismo y espíritu público al documento, afirma". Disponible en https://lopezobrador.org.mx/2024/02/05/presidente-presenta-20-reformas-a-la-constitucion-devuelven-humanismo-y-espiritu-publico-al-documento-afirma/ (Consultado el 07 de febrero de 2024).

Sobrevilla, David, ed. (1998). *Filosofía de la cultura. Vol. 15*, Madrid, Editorial Trotta S. A.

Sousa, Boaventura de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce. Disponible en https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf (Consultado el 25 de enero de 2024).

_____ (2019). *Educación para otro mundo posible*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Corporación para la Educación y el Desarrollo de América Latina y El Caribe. Disponible en https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf (Consultado el 25 de enero de 2024).

Super, Charles y Sara Harkness (1986). "The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture", en *International Journal of Behavioral Development*, vol. 9, núm. 4, pp. 545-569. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/225077293_The_Developmental_Niche_A_Conceptualization_at_the_Interface_of_Child_and_Culture (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2011). *Sembrando la igualdad de género: acciones educativas para la infancia. Preescolar*, México, SCJN.

Tonucci, Francesco, ed. (1988). *A los tres años se investiga*, Barcelona, Hogar del Libro.

Torres, Lidia (2023). *Representaciones sociales de mujeres y hombres sobre el lenguaje inclusivo en México*. Tesis de maestría, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas. Disponible en http://132.248.9.195/ptd2023/mayo/0839186/Index.html (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Torres, Mónica *et al.* (2020). "La reflexión de la práctica docente", en *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 10. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Valdés, María del Pilar *et al.* (2003). "Significados de satisfacción sexual en hombres y mujeres de la zona metropolitana", en *Psicología y ciencia social*, vol. 6, núm. 1. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/314/31406104.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Velasco, Antonio y Leonor Alonso (2008). "Sobre la teoría de la educación dialógica", en *Edurece*, vol. 12, núm. 42, pp. 461-470. Disponible https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300006 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Vilchis Cedillo, Arturo (2023). *Educación en Bolivia (warisata) y México (chuminópolis)*, México, UNAM.

Vigotsky, Lev (1979). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en Michael Cole *et al.*, eds., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica.

_____ (1988). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México, Quinto Sol.

_____ (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*, España, Akal.

Walsh, Catherine, ed. (2003). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala. Disponible en https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40222.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Walsh, Catherine (2004). "Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad", en *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural*, México, Centro de Formación Integral con Albergue / Universidad Intercontinental / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

_____ (2005a). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", en *Signo y Pensamiento*, vol. XXIV, núm. 46, pp. 39-50. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

_____ (2005b). *La interculturalidad en la educación*, Perú, Ministerio de Educación / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Walsh, Catherine, ed. (2023). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I, Quito, Editorial Abya Yala. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/368840775_Pedagogias_decoloniales_Practicas_insurgentes_de_resistir_reexistir_y_revivir_TomoI (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Wells, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.

Yuni, José y Claudio Urbano (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*, Buenos Aires, Editorial Brujas.

Zarama, Jesús (2018). "Pedagogías del sur, un enfoque de la educación para la paz", en *Revista de Estudios Socioeducativos*, núm. 6, pp. 34-56. Disponible en https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.2N6 (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Zavala, Virginia (2019). "Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy", en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 343-359. Disponible en http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf (Consultado el 15 de febrero de 2024).

Créditos iconográficos

Creadores visuales por convocatoria

Marcela Aguiar Lamadrid: p. 25.

Fotografía

p. 110: (B y D) enchula tu biblioteca-2017-2018-SEP; (C) biblioteca escolar, Municipalidad Miraflores, bajo licencia CC BY 2.0.

pp. 4, 10-11, 46, 110 (A), 112 y 128: Orsalia Iraís Hernández Güereca/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP.

La CONALITEG te invita a sumarte a la cultura del reciclaje.
Este libro fue impreso en papel que contiene 50% de fibras recicladas o naturales no derivadas de la madera procesada sin blanqueadores con cloro, contribuyendo al cuidado del medio ambiente.
Para el ciclo escolar 2026-2027 se imprimieron 6,500,000 libros de texto gratuitos con 2,995 toneladas de papel reciclado obtenido del programa *Recicla para Leer.*

¡SÚMATE YA!
Más información en: https://libros.conaliteg.gob.mx/reciclaparaleer/

TEXTO GRATUITOS

de LIBROS de

COMISIÓN NACIONAL

ABC, (s. f.), Leopoldo Méndez (1909-1969),
Colección Academia de Artes, México

9 786075 794785

Educación
Secretaría de Educación Pública

COMISIÓN NACIONAL de LIBROS de TEXTO GRATUITOS