

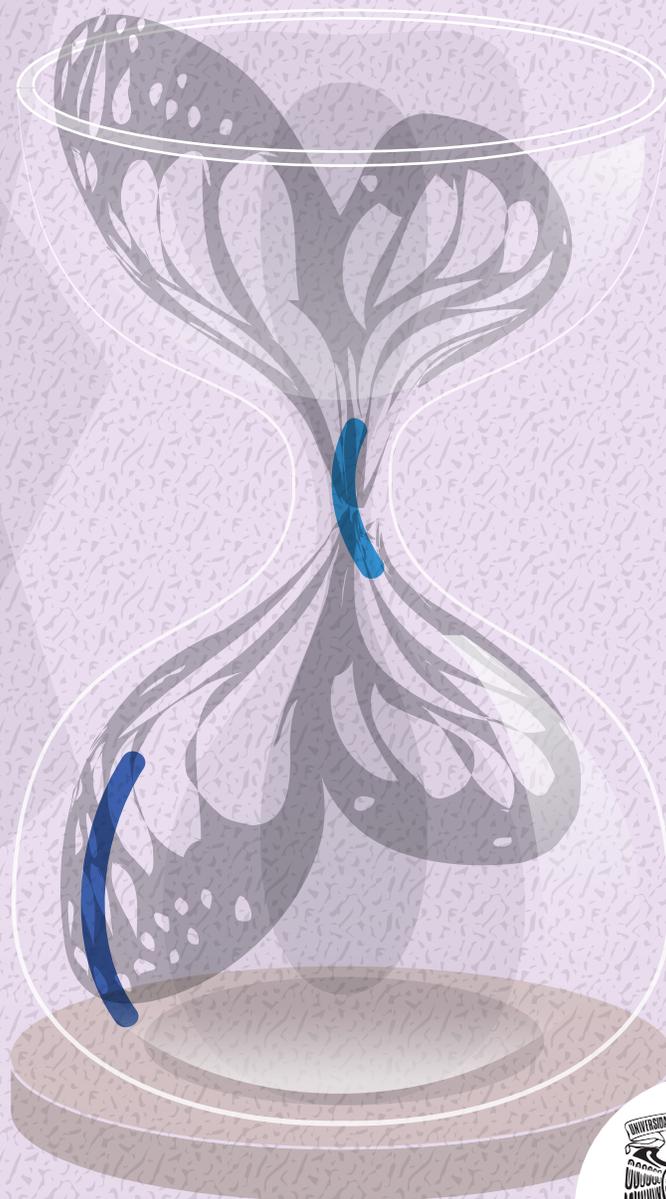
UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre Integración Educativa



Número 18
Enero- Diciembre de 2024



CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

DESMANTELAR LA ESCUELA: EL EJERCICIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DISMANTLING THE SCHOOL: THE PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION

DR. Miguel Angel SAINZ PALAFOX¹

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Recibido: 22 de octubre de 2024 Aceptado: 28 de enero de 2025

RESUMEN

En este ensayo se pretende examinar la postura de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en relación con la inclusión educativa, cuestionando su naturaleza y objetivos. Se toma como base a la Ley General de Educación de 2019 y el plan de estudios básico de 2022, enfatizando un enfoque reflexivo y crítico. A diferencia de reformas educativas anteriores, que priorizaban la eficiencia y la calidad como ejes rectores de la educación, la NEM se presenta como una respuesta a la desigualdad social, la pobreza y el neoliberalismo, sugiriendo que estos son los verdaderos obstáculos en el ámbito educativo. Se argumenta que, a partir de los ejes de inclusión, pensamiento

¹ Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora, Maestría en Educación Especial por la Escuela Normal Estatal de Especialización, Doctor en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. Se ha desempeñado como psicólogo orientador en educación especial en la Secretaría de Educación Pública. Sus líneas de investigación incluyen inclusión académica y social de alumnos con discapacidad. Es miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano- GEPEDH da Universidade Federal do Piauí- UFPI- BRASIL, de la Red Nacional para la Paz de la ANUIES y de la Red Multidisciplinaria para la Investigación sobre Discriminación en la Ciudad de México (REMID). Actualmente, ocupa el puesto de Profesor Tutor de la Maestría en Desarrollo Humano y Educativo de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

crítico e interculturalidad, en la NEM elabora un discurso orientado hacia el cambio radical en el sistema educativo, enfatizando la formación para ejercer derechos, el reconocimiento de la diversidad y el fomento de un pensamiento autónomo. Sin embargo, a pesar de su retórica crítica, la NEM no ofrece alternativas respecto a estructuras y prácticas educativas ya establecidas. Se concluye que para avanzar hacia una educación que realmente cumpla con los principios de la NEM, es esencial que todos los involucrados en el sistema educativo estén dispuestos a cuestionar sus propias creencias y prácticas, experimentar con nuevas metodologías y propiciar un entorno que favorezca la equidad y la participación activa de todos los estudiantes.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, educación inclusiva

ABSTRACT

This essay aims to examine the stance of the New Mexican School (NEM) regarding inclusive education, questioning its nature and objectives. This essay is based on an analysis of the General Education Law of 2019 and the 2022 national curriculum. Unlike previous educational reforms, which prioritized efficiency and quality as guiding principles of education, the NEM positions itself as a response to social inequality, poverty, and neoliberalism, suggesting that these are the true obstacles in education. It is argued that, through the pillars of inclusion, critical thinking, and interculturality, the NEM develops a narrative oriented toward radical change in the educational system, emphasizing training to exercise rights, the recognition of diversity, and the promotion of autonomous thinking. However, despite its critical rhetoric, the NEM does not offer alternatives regarding established educational structures and practices. The essay concludes that, to advance toward an education that truly aligns with the principles of the NEM, it is essential that all those involved in the educational system be willing to question their own beliefs and practices, experiment with new methodologies, and foster an environment that promotes equity and active participation for all students.

Keywords: New Mexican School, inclusive education

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como objetivo responder a dos preguntas: ¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana (NEM)? y ¿Cómo entiende la NEM el tema de la inclusión educativa? Para responder a estas preguntas, se consultaron dos fuentes principales: la Ley General de Educación, reformada en 2019 por el gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador, y el plan de estudios de educación básica de 2022. El análisis de estos documentos se realizó a partir de reflexiones personales, la experiencia como trabajador de la educación, el intercambio con colegas y compañeros, las preocupaciones compartidas en procesos de formación de profesores y la consulta de diversas posturas teóricas. En suma, el resultado responde más a un proceso reflexivo y personal que a un ejercicio sistemático de análisis de datos.

La reforma educativa impulsada por el expresidente Peña Nieto se presentó como un mecanismo para mejorar la calidad de la educación, haciendo mucho énfasis en ese concepto: calidad. En la propuesta curricular de *Aprendizajes Clave*, el tema de la modernización, la eficiencia y la eficacia escolar cobraban fuerza. En el discurso de Silvia Schmelkes (1994), se destacaba que las escuelas debían gestionarse como empresas, priorizando la eficiencia y la eficacia. Por ello, resultaba coherente ir en contra de los maestros ineficientes, pues se consideraba que los docentes deficientes provocaban, de alguna manera, el bajo aprovechamiento académico de los alumnos. La propuesta de la Nueva Escuela Mexicana toma un camino diferente. No solo surge como respuesta a problemas educativos, como la falta de aprendizajes o de aprovechamiento académico; se plantea también como una contrapropuesta política. En vez de poner el foco en los profesores y en sus competencias, lo coloca en el discurso político. Según este enfoque, el problema no son los docentes, sino la desigualdad social, la pobreza y las injusticias, todo ello atribuido al neoliberalismo. En resumen, el problema radica en el neoliberalismo. De ahí la necesidad de una “Nueva Escuela Mexicana”. Sin embargo, hay una pregunta obvia que es necesario responder: ¿qué tiene de nueva la Nueva Escuela Mexicana?

El artículo tercero constitucional, desde su promulgación en 1917, siempre ha tenido tres pilares fundamentales: la educación pública es obligatoria, laica y gratuita. Eso lo sabemos todos. A partir de ahí, ha sufrido cambios según las intenciones políticas de la época (Melgar, s. f.). Lázaro Cárdenas la hizo socialista; Ávila Camacho, al considerar esa postura muy radical, afirmó que la educación debía ser democrática, formar ciudadanos democráticos. Salinas inició con el tema de la modernización en la educación, mientras que Calderón incorporó la promoción de los derechos humanos. Calderón introdujo la idea de que la educación pública debía basarse en el respeto a los derechos humanos, la dignidad de las personas y la convivencia pacífica. Después llegó Peña Nieto, con lo que ya hemos discutido.

El presidente López Obrador marca una ruptura con el modelo educativo vigente. Fiel a su lema "Por el bien de todos, primero los pobres" y, como buen lector de Nietzsche, parece asumir la premisa de hacer política educativa "a martillazos": dismantelar, cuestionar y examinar a fondo las nociones de desarrollo y el papel de la escuela como agente de desigualdad. Basándose en un diagnóstico que confirma lo ya conocido, sostiene que la política educativa de los últimos 20 años—la cual califica de neoliberal—ha perpetuado la inequidad social (Escobar, 2023). Tenemos más pobreza, más vulnerabilidad y más discriminación. El desarrollo no ha llegado de manera equitativa, y la escuela ha jugado un papel en ello, ya que, según esta visión, la escuela misma reproduce y refuerza los mecanismos de desigualdad social. Este enfoque no es novedoso y puede rastrearse en la sociología estructuralista y posestructuralista, como en la teoría de campos de Bourdieu (1992) y su concepto de habitus y capital cultural, solo por citar un ejemplo.

Lo "nuevo" de la Nueva Escuela Mexicana no radica en el desarrollo conceptual, sino en la postura política. Se autodenomina de izquierda y pretende ser muy crítica. Yo diría que, en el discurso, es crítica, pero en la práctica, es tímida. Si leemos la Ley General de Educación (Congreso de la unión, 2019), sobre cómo debe ser la educación, parecería que no hay nada nuevo. Puede parecer un discurso vacío porque se repiten conceptos de siempre: se reemplaza el concepto de calidad por el

de excelencia, sin embargo, ambos pueden perfectamente funcionar como sinónimos. La excelencia bien puede ser un estándar de calidad. El cambio semántico no es lo que realmente importa, sino el acto de reformar, como estrategia de posicionamiento político.

Equidad, excelencia, mejora continua, mejora de aprendizajes... Los conceptos no son nuevos. Lo novedoso radica en la dirección que se quiere dar a esos conceptos. No he hecho una comparación exhaustiva entre la ley anterior y la actual para verificar todas las diferencias, pero en la nueva ley aparecen términos que suenan "lopezobradoristas" honestidad, integridad, solidaridad. No sé si todo eso ya estaba en la reforma anterior, pero, sin el trasfondo político, fácilmente podríamos decir que "de eso se ha tratado siempre la educación".

Por lo tanto, la NEM es un proyecto de transformación del sistema educativo que se basa en la premisa de que la escuela debe cambiar para alinearse a una visión particular, a un proyecto político que, como veremos, se esfuerza por reconocer que la escuela es tanto reproductora como transformadora de lo social. A diferencia de lo que encontramos en reformas anteriores, la mejora de la educación no va "de menos a más", no se trata solo de dotar a la escuela de mejores condiciones técnicas para la enseñanza, sino que busca, en teoría, ubicar a la escuela dentro de una lucha social, una transformación radical de la estructura escolar.

EL ENFOQUE CRÍTICO DE LA NEM: PENSAMIENTO, INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN

El Plan de Estudio para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022)² define como núcleo un perfil de egreso que incluye la capacidad de ejercer derechos, reconocer la diversidad, promover la igualdad entre hombres y mujeres, valorar las propias potencialidades, pensar de forma autónoma, considerarse parte de la naturaleza, tener capacidad de

² En adelante, Plan de Estudios 2022

indagación y razonamiento, fomentar el diálogo y respetar las ideas de los demás, así como desarrollar un pensamiento crítico. Aparentemente, no hay grandes novedades en estos conceptos. Sin embargo, no profundizaré en el perfil de egreso en sí, sino que lo abordaré a través de tres de los seis ejes articuladores que se desprenden de él: 1) Inclusión, 2) Pensamiento Crítico y 3) Interculturalidad Crítica.

Comenzaré con el pensamiento crítico, que me parece el menos problemático. En el Plan de Estudios 2022, este se define en dos sentidos. En primer lugar, como la capacidad para desarrollar progresivamente habilidades intelectuales que permitan tomar decisiones de manera consciente, libre y autónoma. En este sentido, el pensamiento crítico se asocia con el desarrollo cognitivo, con las habilidades para pensar de forma lógica y razonada.

El segundo sentido es más interesante y profundo. Textualmente, el Plan de Estudios 2022 dice: "El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse 'normales', pero que en realidad son construcciones históricas generadas a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género" (p. 109). Aquí se destaca la capacidad de cuestionar lo que se considera "normal", reconociendo que lo "normal" y lo "justo" no siempre son lo mismo.

Pasemos ahora al eje de interculturalidad crítica. Según el Plan de Estudios 2022, este enfoque se diferencia del modelo multicultural de programas anteriores. No se trata únicamente de aceptar, respetar o tolerar las diferencias culturales, ni de buscar la coexistencia pacífica de diferentes posiciones epistemológicas (lo que Boaventura de Sousa Santos [2009] denomina una "ecología de saberes"). En cambio, la interculturalidad crítica busca cuestionar la ficción de una convivencia pacífica entre grupos, lo que Johan Galtung (2012) llamaría una "paz negativa" (es decir, la ausencia de conflictos).

Este enfoque reconoce la existencia de relaciones de poder y dominación que colocan a ciertas subjetividades y saberes en posiciones subordinadas o precarizadas. El Plan de Estudios 2022 expresa claramente: "La interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas" (p. 111). En otras palabras, existe una cultura dominante, identificada como occidental o del norte global (Europa y América del Norte), que ha colonizado no solo los intereses económicos de otras regiones, sino también su forma de ver el mundo, lo que podríamos llamar una posición epistemológica dominante. Este proceso ha desplazado al saber tradicional en favor del saber científico, y ha marginado modos de vida rurales, artesanales y no alineados con la lógica del mercado global y la producción en masa.

Finalmente, llegamos al eje de inclusión, que en el Plan de Estudios 2022 (pp. 105-108) se desarrolla en torno a un concepto central: la mirada decolonial, pero ¿qué significa esto exactamente? En términos simples, la mirada decolonial se opone a la cultura dominante mencionada previamente. Implica reconocer los mecanismos de dominio económico, político, social y epistémico, y entender que problemas como el machismo, el clasismo, el patriarcado, la homofobia, el capacitismo y la discriminación racial no son solo cuestiones de falta de educación o de valores. Estos problemas están profundamente arraigados en el funcionamiento social y son condiciones necesarias para que ciertos grupos mantengan su situación de privilegio, basada en la explotación de otros y en la apropiación de recursos naturales, tecnológicos y culturales.

Pensar en la inclusión desde una perspectiva decolonial implica adoptar un paradigma muy específico sobre cómo nos relacionamos con las personas a las que consideramos "vulnerables" o en situación de vulnerabilidad. No se trata solo de reorganizar las escuelas para que cuenten con más recursos materiales, técnicos y didácticos, ni de facilitar la participación de niños con discapacidades o de contextos

marginalizados. Se trata de entender que la inclusión y la exclusión forman parte de un continuo, por lo que incluir aquello que antes quedaba excluido requiere un cambio profundo en la forma en que concebimos la educación y las relaciones de poder dentro de ella.

Como hemos visto, la revisión de estos tres ejes conlleva una concepción que nos obliga a reflexionar sobre lo político en el espacio escolar desde diferentes dimensiones. Normalmente, estamos acostumbrados a pensar en la política desde una postura partidista, como organización de la vida pública, gestión de leyes o acuerdos de convivencia, etc. Sin embargo, al revisar la propuesta del plan de estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo político adquiere una connotación diferente. Ahora, lo político se relaciona con la capacidad de reconocer los mecanismos que nos llevan a pensar, sentir e interactuar de determinadas maneras. Implica reconocer relaciones de poder y dominación en nuestra vida diaria, incluidas aquellas que sostienen la escuela tal como la conocemos (Foucault, 1976).

El problema es que concebir lo político de esta forma rara vez surge de manera espontánea. De hecho, a menudo encontramos resistencia a estas ideas. Otras veces, aunque pareciera que todos estamos de acuerdo, nos sorprendemos repitiendo las mismas prácticas de siempre al intentar aterrizar el tema. ¿Por qué ocurre esto? Permítanme ofrecer una respuesta, entre tantas posibles: porque es un razonamiento que se siente contraintuitivo, forzado y antinatural. Va en contracorriente a lo que hemos aprendido desde la infancia.

Es similar a cuando una persona dice: “A mí, mi mamá me castigaba duramente, y gracias a eso soy una persona de bien”. Podemos sufrir actos de violencia, interiorizarlos y justificarlos retrospectivamente, atribuyéndoles un resultado positivo. Este mecanismo no es solamente individual, sino que encuentra refuerzos en el sistema familiar y social. Si toda la familia, amigos, vecinos y abuelos están de acuerdo, finalmente se convierte en una realidad para ese sujeto en particular. Desde la psicología, los conductistas lo llaman condicionamiento; Bandura lo llama

aprendizaje social; los psicoanalistas podrían hablar de mecanismos de defensa; Marx, desde la sociología, lo llamaría superestructura; Bourdieu lo llamaría habitus; y el interaccionismo simbólico lo llamaría reproducción de significados. En resumen, lo normal es lo conocido, lo de siempre, y, por tanto, lo bueno.³

Cuando cuestionamos la escuela y decimos que prioriza la enseñanza del español, las matemáticas y las ciencias exactas en detrimento de otros aspectos, nos responden: “Eso es lo que se espera de la escuela”. Nos dicen que, si no controlamos la conducta de los niños, no aprenderán valores; y si no aprenden valores, no podrán ser ciudadanos de bien. Además, si los niños en tercero de primaria no saben leer o si en primero de secundaria no saben sumar y restar, tenemos un problema.

Estos problemas no los inventa el maestro; ya están ahí. Están en los libros de texto, que se vuelven inaccesibles para ciertos alumnos; en los aprendizajes esperados, que se tornan inalcanzables. También están en las expectativas sociales y la responsabilidad que tenemos como docentes de tener estudiantes que aprendan. En casa se enseñan valores, y en la escuela, conocimientos. No podemos hacer la labor de los padres; ya es suficientemente difícil enseñarles a leer y escribir.

El cuestionamiento de lo político tendría que abordar preguntas como: ¿Quién determina las prioridades de la escuela? ¿Quién decidió que español y matemáticas son las asignaturas más importantes? ¿Quién decide cuáles palabras se permiten y cuáles no? ¿Quién diseñó el reglamento escolar y con qué propósitos? ¿Realmente responde a los deseos e intereses de los alumnos? ¿Por qué los niños deben leer sentados? ¿Por qué es mejor estar fajado que desfajado? ¿Por qué las clases empiezan a las 7:30 AM? ¿Por qué los alumnos hacen fila para entrar al salón, pero los docentes no hacen fila para entrar a la sala de maestros?

³ Una discusión detallada del concepto de normalidad supera con creces el propósito de esta obra. El autor solo ofrece algunas referencias y conceptos clave.

Todas estas preguntas aluden a lo político, a quién tiene el control y cómo lo utiliza. Pero hay un problema adicional: si soy un docente radical, crítico, y decido que la comunidad escolar ha optado por no priorizar la enseñanza directa de español y matemáticas, ¿qué ocurrirá con ese alumno cuando termine la escuela? ¿Estará en desventaja frente a sus compañeros que si recibieron una enseñanza que priorizara esas materias? ¿No le estaré haciendo un daño? ¿No estará desfasado respecto a sus pares cuando intente ingresar a una universidad?

La escuela ya está inmersa en un sistema, la sociedad en la que vivimos, y cumple un rol dentro de ese sistema. No puedo desarraigar la escuela de la comunidad, pero tampoco del sistema político y económico; fuera de la escuela, “las reglas del juego” siguen siendo las de la sociedad neoliberal en la que estamos inmersos. La teoría crítica reconoce que la educación es un acto de resistencia, un esfuerzo por no ser asimilado por el sistema. Catherine Walsh (2013) va más allá: se necesita una reconstrucción radical del ser, el poder y el saber. No asimilarse es una cosa; reconstruirse, es otra.

Implicaciones del enfoque crítico de la NEM desde la mirada del docente

Ahora, ¿qué sucede si yo, desde mi postura, mis valores o cualquier motivo, no comparto esta visión de escuela? ¿Qué pasa si creo que la escuela debe preparar a los ciudadanos para la sociedad que tenemos, la neoliberal? ¿Qué pasa si no me identifico con una postura de izquierda, que me parece demasiado radical, irreal o soñadora? Aquí diría: no lo sé. Lo que sí tengo claro, como mencioné al principio, es que la Nueva Escuela Mexicana es muy crítica en el discurso, pero muy tímida en la práctica. Toda la postura emancipadora, crítica, intercultural e inclusiva está presente en el discurso como diagnóstico y alternativa. Se ofrece una postura y se brinda un fundamento filosófico para un posible cambio. ¿Qué tan radical puede ser este cambio en la realidad? Creo que no mucho, a menos que la escuela lo decida. Y ni así, porque es un mito que la escuela se manda sola.

Incluso si, desde la estructura escolar, altos mandos, jefes de sector, supervisores, directores y docentes están de acuerdo, es imposible que esto surja por su propia fuerza. Esto requiere una formación particular. No basta con citar a Paulo Freire ni hablar de interculturalidad crítica, de la matriz decolonial o de ecología de saberes. Todos estos conceptos son escurridizos, profundos y conllevan una propuesta de amplio alcance teórico y metodológico. Ya lo hemos dicho: cuestionan lo que consideramos normal. No basta con decirle a los maestros: “sean críticos con el sistema”. Dirán que sí, que es cierto, que necesitamos un cambio, pero, ¿estaremos de acuerdo en qué consiste ese cambio y cómo debería darse?

Podemos coincidir en que Pancho, el alumno con autismo, tiene derecho a la educación, pero concluiremos que no puedo trabajar con él si no puede permanecer sentado. Podemos estar de acuerdo en que Pedro, un alumno con TDAH, es inquieto, pero no puedo trabajar con él fuera de aula, porque eso implica riesgos. Podemos coincidir en que Poncho, un niño con síndrome de Down, debería estar en el salón, pero en vez de hablar, como cualquier otro, grita y hace un escándalo. La oposición no proviene de mi voluntad; es el sistema el que no me lo permite. No me falta voluntad, me falta capacitación. No sé cómo hacer que el niño siga indicaciones, ni tengo las técnicas apropiadas para enseñarle a leer. Sin eso, poco se puede hacer, porque el sistema es así. Lo normal es que los niños lleguen a la escuela a cierta edad, con ciertas capacidades y lo que puedo hacer con los casos extremos, en la práctica, es poco.

Estos son problemas reales que algunos docentes comparten habitualmente y que a todos nos suenan familiares. La pregunta ahora sería: ¿cómo abordaríamos estos problemas desde una perspectiva inclusiva, decolonial y con un enfoque intercultural, anteponiendo el pensamiento crítico? ¿Cómo debería verse para que fuera la Nueva Escuela Mexicana y no la Vieja Escuela Mexicana?

Rápidamente, algunas ideas: tendríamos que dejar de pensar que Pancho no permanece sentado solamente porque tiene autismo. Ese será uno de tantos factores.

La educación que reciba será otro factor. Las habilidades que desarrolle (o no) en terapia, será otro factor. Las condiciones económicas, sociales y la escolaridad de su familia serán otros factores. Pero todavía hay más. Es posible que lo que sucede en el salón a Pancho le resulte completamente irrelevante. Quizá no deberíamos reaccionar a su negativa con recelo; quizá debemos aceptar plenamente su postura. No le interesa, y no es malo que no le interese. Sin embargo, hay una clase en la que Pancho sí pone mucha atención: la clase de matemáticas.

¿Por qué solo doy clases de matemáticas cinco horas a la semana? Bueno, hay otras asignaturas. ¿Y por qué todas deben aprenderse al mismo tiempo? Bueno, así está diseñado el programa. ¿Y si en vez de preguntar al programa, se lo pregunto a Pancho? Pancho es feliz en la clase de matemáticas, todo el día, no se enfada. Recuerden, tiene autismo, y sus intereses son restringidos y repetitivos. A él no le molesta repetir la misma clase una y otra vez. Esto me lleva a reflexionar sobre cómo están organizadas las clases: por grupos, asignaturas y periodos. ¿Esto responde a los intereses de los niños? No, fue diseñado como una forma de dosificar el aprendizaje, de manera que sea medible, cuantificable y evaluable (Freire, 1970). Eso es conveniente para la escuela, el sistema y el docente, porque permite tener control sobre lo que se enseña (y en teoría, sobre lo que se aprende).

Pero para el alumno, solo es una clase que no tiene sentido. ¿Está mal que el alumno lo vea así? ¿De verdad sería tan malo que Pancho llevara clases de matemáticas todo el día? Aunque quisiera, tengo otro problema: ese es el caso de Pancho, pero no puedo saturar a los demás con matemáticas todo el día. Eso sería un ajuste irrazonable para ellos, además de que no puedo planear cinco horas de matemáticas diarias; no tengo tiempo. Esto significaría más carga administrativa para mí.

Pero ahora me pongo creativo: hay otros grupos y en todos ellos se enseña matemáticas, todos los días y en diferentes horarios. ¿No podría Pancho pasar a los otros grupos cuando se esté dando clase de matemáticas? Supongamos que es una buena idea desde lo pedagógico; ¿qué pasa con el caos administrativo? ¿De qué grupo será el alumno? ¿Quién será responsable de él? ¿Cómo entrará y saldrá a su

antojo? ¿Y si otro niño dice?: “Profe, a mí solo me gusta la clase de español”. Gran problema: no puedo negarle a este niño lo que le permití a Pancho. Eso es algún tipo de discriminación, aunque no me quede claro cuál.

Este breve escenario, presentado al final del ensayo, está muy alejado de ser una orientación pedagógica o una técnica de intervención. Seguramente a más de un lector le parecerá irracional y hasta absurdo (por decirlo educadamente). En mi defensa, abogaré que su único propósito es servir como provocación para la siguiente conclusión: si ni siquiera somos capaces de concebir que la escuela puede cambiar, desplazarse, transformarse, reconstruirse o reconfigurarse en algún aspecto fundamental; si no somos capaces de reconocer los mecanismos implícitos en la reproducción de la desigualdad; si no puedo cuestionarme los fundamentos de mis razonamientos normativos y de mis valores; si no soy capaz de reconocer la posibilidad de darle al alumno un espacio real para decidir sobre su propio aprendizaje; si no puedo cuestionar la legitimidad de ciertos aprendizajes como “los más importantes”; si no soy capaz de visualizar la diferencia entre la disciplina dentro del aula como formación y como ejercicio de control; y si no soy capaz de pensar que algo de lo que siempre he hecho de esta manera puede cambiar, entonces creo que todavía estamos lejos de una Nueva Escuela Mexicana. Más bien, seguimos con la escuela mexicana de siempre, pero con otro nombre.

CONCLUSIONES

La reflexión sobre la educación en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana revela la necesidad urgente de repensar lo que consideramos normal en el ámbito escolar. A lo largo del análisis, hemos constatado que la política educativa no solo se manifiesta en términos de políticas públicas y currículos, sino también en las relaciones de poder y las dinámicas que se establecen dentro del aula. Al cuestionar la estructura tradicional de la escuela, se abren espacios para el reconocimiento de las voces y necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos que catalogamos como vulnerables.

Sin embargo, esta transformación no es sencilla. La resistencia al cambio se encuentra arraigada en patrones de pensamiento y prácticas que han sido naturalizadas a lo largo del tiempo. La formación crítica y la reflexión profunda sobre nuestras prácticas educativas son esenciales para encontrar nuevas maneras de “ser escuela”. Aun cuando exista un consenso en torno a la necesidad de cambios, la implementación de estos requiere de experimentación, de juego, de riesgo, en el sentido de poner sobre la mesa aquello que antes no se había considerado.

Finalmente, el desafío radica en cómo organizamos la escuela y cómo diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos estar dispuestos a cuestionar nuestras propias creencias y prácticas, así como a explorar nuevas formas de aprender y enseñar que favorezcan la equidad y la participación activa de todos los estudiantes. Solo así podremos avanzar hacia una educación que realmente refleje los principios de la Nueva Escuela Mexicana, en la que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, tengan la oportunidad de ser protagonistas de su propio aprendizaje y de contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1992). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Polity Press.
- Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Escobar, D. (diciembre, 2023). AMLO desdeña resultados de prueba Pisa: fue creada en el “periodo neoliberal”. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/12/6/amlo-desdena-resultados-de-prueba-pisa-fue-creada-en-el-periodo-neoliberal-319880.html>
- Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2012). *Peace, positive and negative*. In C. J. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 2-9). Routledge.

Melgar, M. (s, f.). Las reformas al artículo tercero constitucional.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/127/19.pdf>

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. ACUDE A. C.

Secretaría de Educación Pública (2024). *El Plan de Estudio para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Walsh, C. (2013). *Interculturalidad, crítica y construcción de saberes: Desde una educación decolonial*. Editorial Octaedro.