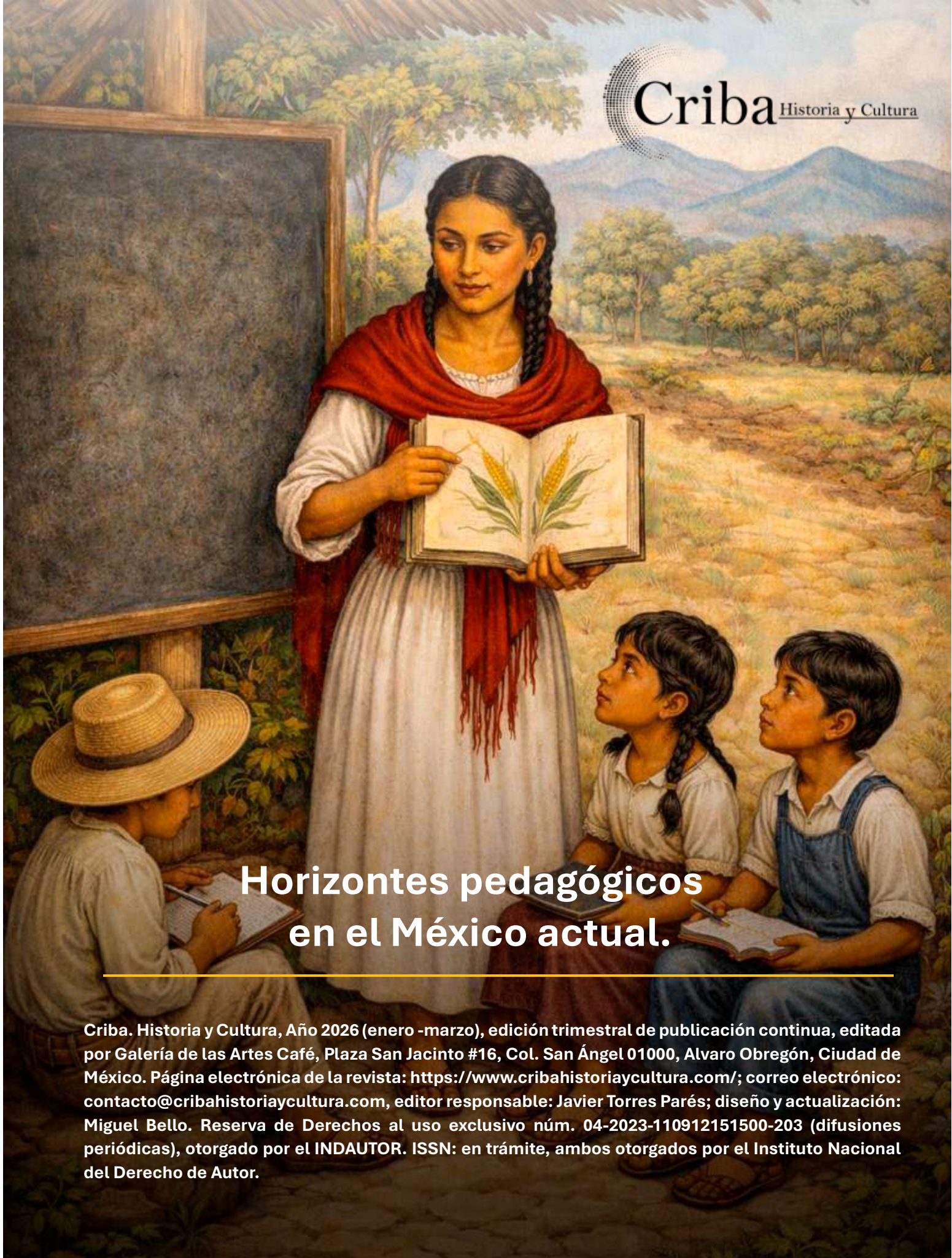




Horizontes pedagógicos en el México actual.

Criba. Historia y Cultura, Año 2026 (enero -marzo), edición trimestral de publicación continua, editada por Galería de las Artes Café, Plaza San Jacinto #16, Col. San Ángel 01000, Alvaro Obregón, Ciudad de México. Página electrónica de la revista: <https://www.cribahistoriaycultura.com/>; correo electrónico: contacto@cribahistoriaycultura.com, editor responsable: Javier Torres Parés; diseño y actualización: Miguel Bello. Reserva de Derechos al uso exclusivo núm. 04-2023-110912151500-203 (difusiones periódicas), otorgado por el INDAUTOR. ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.



Revista: Criba. Historia y Cultura, Núm. 11, enero-marzo de 2026

Registro crítico y dinámico del México contemporáneo; su objetivo principal es reunir una amplia y plural gama de autores, opiniones, testimonios y voces documentadas que permitan al lector abordar con perspectiva histórica el escenario múltiple y ciertamente complejo que hoy en día es México.

La Revista **Criba. Historia y Cultura** reúne ensayos, entrevistas, testimonios, reseñas de publicaciones y diversas actividades culturales que aborden temas actuales, nacionales e internacionales relacionados con las ciencias sociales, humanidades y artes, con especial enfoque en la historia.

Comité Editorial

Javier Torres Parés, Ricardo Pozas Horcasitas, Cristina Múgica, Ana María Carrillo, Karla Espinoza Motte, Luz María Uhthoff, Marta Durán de Huerta, Rodolfo Uribe, Anagricel Camacho Bueno, Miguel Urrengo y Alberto Paredes.

Director Fundador

Javier Torres Parés

Dirección Ejecutiva

Victoria Tapia Ruiz

Edición

Luis Cortes Bargalló, Anagricel Camacho Bueno

Diseño Editorial

Miguel Ángel Bello, Eduardo Contreras y Esaú López García

Auxiliar de Investigación

Esaú López García

Imagen de portada

OpenAI. (2026). Imagen generada con ChatGPT. <https://chatopenai.com>

Número de páginas 88

Periodicidad

Revista trimestral, año 2026, edición de publicación continua, INDAUTOR:04-2023-110912151500-203, ISSN: (en trámite)

Sitio web

<https://www.cribahistoriaycultura.com/>

Correo electrónico

contacto@cribahistoriaycultura.com



CONTENIDO

Presentación

4 Dossier: Horizontes pedagógicos en el México actual.

Artículos

6 Educación por competencias y neoliberalismo en México: desarticulación del sector científico – educativo.

Carlos Manuel Sánchez Ramírez

21 Educación alternativa: Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, entre la modernidad y la no modernidad en resistencia

Teresa Martínez Guerrero

39 La enseñanza de la historia con perspectiva interseccional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Vianey García

52 “Mi derecho, mi lugar” Proceso de Asignación a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México en sustitución del COMIPEMS.

Victoria Tapia Ruiz

Reseña de libro

67 *Un decir literario: la radiografía lectora* coordinado por Daniel Téllez.

Anagricel Camacho Bueno

Sección Bitácora de letras

70 Una interpretación del ciervo en la poesía de Rosario Castellanos

Xochiquetzalli Cruz Martínez

80 El más bello vicio

Alberto Paredes

85 Columna: qué/ ¿poesía?

Luis Cortés Bargalló

PRESENTACIÓN

El neoliberalismo comprende un programa intelectual que abarca la economía, la política, las leyes y las instituciones; permea la filosofía, la sociología y hasta la moral. En el proyecto neoliberal, la política pública es concebida como un eje cuya principal función es sostener y expandir la lógica del mercado, la cual se entiende como garantía de la libertad individual considerada superior a las oportunidades que derivan del bienestar colectivo.

A partir de la década de los ochenta del siglo XX, el neoliberalismo en México arribó como el proyecto de Estado que involucró la transformación de instituciones, lo que se vio reflejado en la administración pública, la atención médica e, incluso, la educación. El modelo se presentó con un discurso de superioridad técnica, moral y lógica de los sectores privados frente a los públicos, de modo que impactó directamente en la estructura educativa en distintos niveles.

En este dossier titulado “Horizontes pedagógicos en el México actual” expondremos distintas experiencias en las que se cuestiona el modelo neoliberal aplicado a la educación. En primer lugar, Carlos Sánchez presenta el artículo “Educación por competencias y neoliberalismo en México: desarticulación del sector científico” en el cual se aborda la desarticulación que provocó el neoliberalismo entre el ciclo industrial y el circuito endógeno de conocimiento, lo que repercutió en políticas educativas que fortalecieron a la educación privada motivando así que distintos sectores se movilaran en contra de esa situación. En segundo lugar, Teresa Martínez Guerrero presenta el texto “Educación alternativa: Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, entre la modernidad y la no modernidad en resistencia”, en el que podemos apreciar el ejercicio de una educación alternativa al modelo neoliberal, a través de un Plan creado por la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, mismo que plantea una contrapropuesta al proyecto educativo neoliberal, tanto en el contenido educativo como en la estructura de contratación del personal docente. En tercer lugar, Vianey García González nos presenta “La enseñanza de la historia con perspectiva interseccional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana”, donde encontramos una reflexión acerca de la enseñanza de la historia con esa perspectiva en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, como una alternativa democrática, inclusiva y atenta a la diversidad. Por otro lado, Victoria Tapia Ruiz presenta “¡Mi derecho, mi lugar! Proceso

de Asignación a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México en sustitución del COMIPEMS.” En este artículo se aborda el Plan de Desarrollo 1995- 2000 el cual creó un sistema de evaluación estandarizada que obedecía a un modelo neoliberal aplicado a la matrícula escolar y que fue desmantelado para garantizar un lugar a todos los aspirantes en la educación media superior. Finalmente, Anagricel Camacho Bueno presenta su reseña crítica del libro colectivo coordinado por Daniel Téllez, *Un decir literario: la radiografía lectora*, en la que se aprecia el modo en que los docentes se aproximan a la transmisión de la lectura a partir de su propia historia de vida. Se trata de un ejercicio que, además de crítico, sensibiliza sobre la profundidad y el alcance de la práctica docente.

En la Sección Bitácora de letras, contamos con el artículo “Una interpretación del ciervo en la poesía de Rosario Castellanos” de Xochiquetzalli Cruz Martínez quien hace un análisis de la propuesta de Castellanos en relación con el estudio del simbolismo animal en México. Por otra parte, Alberto Paredes presenta la sección “El más bello vicio” donde comparte un poema bilingüe junto con un elogio de la lectura. Para finalizar esta sección, presentamos la columna: qué/ ¿poesía? de Luis Cortés Bargalló en la que nos invita a pensar en la poesía como un acto de resistencia frente a la polarización y la banalidad de las palabras de hoy en día.

Victoria Tapia Ruiz

Coordinadora del Dossier

Educación por competencias y neoliberalismo en México: desarticulación del sector científico – educativo

Resumen: La implementación del neoliberalismo en México provocó una desarticulación entre el ciclo industrial y el circuito endógeno del conocimiento. Dicho modelo fue presentado como la vía para la modernización industrial y la reconversión educativa. Así, tanto en el sector productivo como en el educativo, aparece el concepto de competencia como la capacidad para ejecutar una técnica o para poner en práctica las instrucciones del conocimiento prescriptivo (Morkyr). Esta visión generó un auge de la educación privada y modificó la terminología pedagógica, la educación se convierte en un producto, los estudiantes son clientes, los profesores son prestadores de servicios y los centros educativos, empresas. El modelo educativo basado en competencias estuvo acompañado de políticas públicas en la que se priorizó generar una gran cantidad de fuerza de trabajo semicualificada, a la par de que se debilitaba la educación pública universitaria con reducciones de matrícula, lo cual desencadenó una serie de movilizaciones estudiantiles.

Palabras clave: Neoliberalismo, educación, competencias, conocimiento prescriptivo y circuito endógeno del conocimiento.

Competency-Based Education and Neoliberalism in Mexico: The Disarticulation of the Scientific–Educational

Abstract: The implementation of neoliberalism in Mexico led to a disarticulation between the industrial cycle and the endogenous circuit of knowledge. This model was presented as the pathway to industrial modernisation and educational restructuring. Consequently, in both the productive and educational sectors, the concept of competence emerged as the ability to execute a technique or to put into practice the instructions of prescriptive knowledge (Mokyr). This perspective fostered the expansion of private education and reshaped pedagogical terminology, transforming education into a commodity in which students are regarded as clients, teachers as service providers, and educational institutions as companies. The competency-based educational model was accompanied by public policies that prioritised the creation of a large semi-skilled workforce, while simultaneously weakening public university education through reductions in student enrolment. This process triggered a series of student mobilisations.

Keywords: Neoliberalism, education, competencies, prescriptive knowledge, endogenous circuit of knowledge.

Carlos Manuel Sánchez Ramírez: Candidato a Doctor en Economía por el Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Autor de los libros “Knowledge Capitalism and State Theory” publicado por Palgrave, “El sismo del 19 de septiembre de 2017 y sus repercusiones en el acceso, calidad y espacio de la vivienda en la Ciudad de México” publicado por la Facultad de Economía de la UNAM, y “México en el Capitalismo del Conocimiento” publicado por la Editorial Académica Española.

Correo electrónico: carlos_sanchez@economia.unam.mx

Cómo citar este artículo: Sánchez, Carlos Manuel. “Educación por competencias y neoliberalismo en México: desarticulación del sector científico – educativo” *Criba. Historia y Cultura*. no. 11, ene.–mar. 2026, pp. 6–20.

Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

La educación por competencias y el neoliberalismo en México: la desarticulación del sector científico-educativo.

Carlos Manuel Sánchez Ramírez

Introducción

En todos los países del mundo, la educación es un tema que genera amplios debates por sus profundas implicaciones políticas, económicas y sociales. Por supuesto, México no es la excepción. Aquí el problema de la educación es fundamental por su potencial impacto en el proceso de desarrollo nacional. Debido a ello, durante la implementación de la estrategia de industrialización por sustitución de importaciones, se llevó a cabo una serie de esfuerzos importantes para establecer e impulsar un sector científico educativo que permitiera sustentar la emergencia y ascenso del complejo metalmecánico y petroquímico como núcleo industrial propio de la fase de desarrollo precedente del capitalismo.

Un ejemplo distintivo de esa etapa tomó forma en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que sintetiza en su lema “La técnica al servicio de la patria” el peso específico de su incidencia en los procesos de industrialización nacional y de desarrollo social. El IPN se convirtió en una institución fundamental para la incorporación hegemónica, a través de la ciencia y la tecnología, de grupos de jóvenes pertenecientes a las clases subalternas en la proyección de futuro del Estado desarrollista mexicano del siglo XX.

Sin embargo, con el ascenso de la modalidad neoliberal de desarrollo en México, a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, las políticas tecnológica e industrial del Estado tendieron a desvanecerse, dislocando la articulación entre ciclo industrial y circuito endógeno de conocimiento. La desvinculación entre ambas esferas, que se mantiene hasta el momento, es una de las causas del estancamiento económico de nuestro país —cuya causa principal es la ausencia de la reorientación de la vía de desarrollo en la actual fase del capitalismo o Capitalismo del Conocimiento.

El presente texto discute esta problemática en dos apartados. En el primero se propone un diálogo teórico entre el concepto de ciclo industrial de Marx y su viabilidad histórica a través de un círculo de conocimiento, para lo cual se integra la aportación de Mokyr en ese ámbito. En el segundo, se expone cómo el ascenso del modelo neoliberal en México fue un

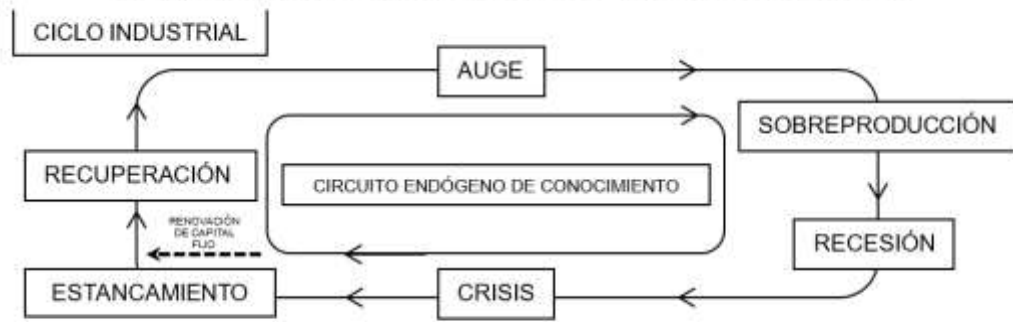
quiebre para la relación virtuosa entre ambas esferas, que se presentó como modernización industrial y reconversión educativa. Finalmente, se concluye cuestionando si la Nueva Escuela Mexicana representa una transformación real de los principios del sistema educativo o una continuidad neoliberal con tintes populistas.

I.Ciclo industrial y circuito endógeno de conocimiento

El concepto “capital fijo”, en Marx (2011), abre la posibilidad de introducir una dimensión de análisis temporal en el capitalismo, tanto de corto como de largo plazo. El capital fijo comprende el conjunto de medios de producción que transfieren su valor de manera fragmentada y paulatina hacia las mercancías en el proceso productivo, sin perder su forma física ni fusionarse con ellas. La posibilidad de la crisis capitalista se da cuando una gama de capitales fijos ha terminado de transferir todo su valor a las mercancías después de una serie de rotaciones, que Marx plantea con una duración promedio de 10 años. Esto implica una situación de agotamiento exhaustivo de un conjunto de capitales fijos sustentados en una determinada base tecnológico-productiva, que hace necesaria la incorporación de nuevos desarrollos tecnológicos con el fin de renovarla, posibilitando la superación de la situación de crisis y encontrando nuevas etapas de recuperación y auge en el sistema capitalista.

La sucesión de etapas entre la crisis y el auge establecen un ciclo industrial que aporta una viabilidad, tanto de corto como de largo plazo, al despliegue capitalista, a partir de la necesidad de asegurar la renovación de su base material por medio de la adaptación e integración de los descubrimientos que se dan en el campo de la ciencia y la tecnología. Esto implica la articulación del ciclo industrial con un circuito endógeno de conocimiento, que permita disponer de una pila de desarrollos científico-técnicos para su incorporación en el proceso de renovación de la serie de capitales fijos una vez que éstos han transferido plenamente todo su valor al conjunto de mercancías en el ámbito de la producción [ver esquema 1].

Esquema 1: ciclo industrial y circuito endógeno de conocimiento



Fuente: adaptado de Sánchez (2013)

La discusión sobre el rol del conocimiento en el ciclo de desarrollo industrial se torna crucial. Mokyr (2008) aporta una disección sobre el concepto, en su relación al ciclo industrial entendido como conocimiento útil. Éste se refiere a los fenómenos naturales que potencialmente se pueden prestar a manipulación, como los artefactos, los materiales, la energía y los seres vivos. El conocimiento útil se fundamenta en lo que Mokyr (2008) llama “conocimiento proposicional” (Ω), el cual pertenece a la esfera de los descubrimientos y responde a la pregunta “¿qué?” sobre los fenómenos y regularidades naturales. El conocimiento proposicional es el resultado de la aplicación del método científico: observación, clasificación, medición y catalogación de los fenómenos naturales, estableciendo las regularidades, principios y leyes que gobiernan estos fenómenos, convirtiéndose en un episteme o base epistemológica que fundamenta las técnicas que se ejecutan cuando tiene lugar la producción económica..

Una serie de dimensiones sociales del conocimiento proposicional determinan la cultura del conocimiento. Los costos de acceso al conocimiento no sólo dependen de la tecnología de acceso, sino del grado de la propensión social a compartirlo. Si quienes poseen el conocimiento lo consideran como una fuente de riqueza, poder o privilegio, tenderán a conservarlo con mayor interés, incrementando el costo de acceso y disminuyendo la posibilidad de que aumente la base epistémica —con todo lo que ello implica para el despliegue del ciclo industrial. Esto amplía o restringe las posibilidades de lo que una sociedad puede hacer, aunque tampoco garantiza que las lleve a cabo.

La cultura del conocimiento también implica una dimensión política que orienta los objetivos de la investigación social, determinando el sentido de la búsqueda del conocimiento

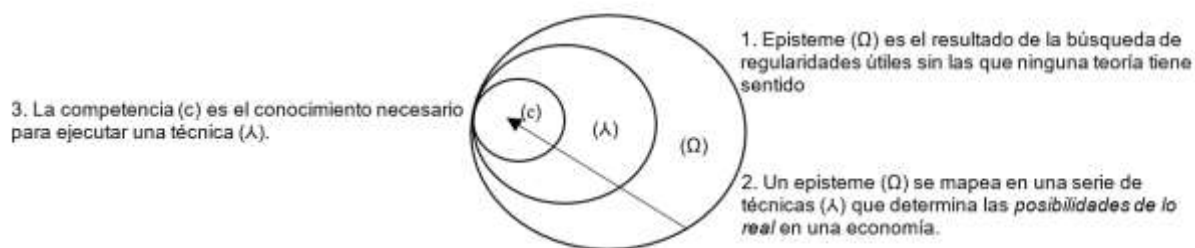
útil y su uso. Si el conocimiento es ampliamente aceptado, éste se convierte en una verdad que la sociedad civil cree, basándose en lo que los especialistas y expertos nombrados por una sociedad política exponen como verdad, contribuyendo en la producción de una hegemonía a través de la confianza y el consenso en torno a un proyecto de desarrollo nacional con base en el conocimiento científico.

Cuando el conocimiento proposicional pasa a ser acción, es útil en la esfera de la producción y Mokyr (2008) lo denomina “conocimiento prescriptivo” (Λ). Éste representa un conjunto de instrucciones o fórmulas ejecutables sobre la forma de manipular la naturaleza, una especie de rutinas que consisten en bucles ejecutables repletos de instrucciones “si, entonces”, que explican cómo llevar a cabo actividades que constituyen en líneas generales la producción. Así, el conocimiento prescriptivo pertenece al campo de los inventos, aunque la mayoría de ellos serán pequeños cambios incrementales no registrados en los libros de patentes o historia, lo que los neoschumpeterianos denominan “innovaciones incrementales”.

El conocimiento prescriptivo adquiere la forma de manuales que necesitan ser decodificados con el fin de poner en práctica las técnicas contenidas en ellos, es decir, concretar la manipulación de la naturaleza con el fin de obtener beneficios materiales. La ampliación o adaptación de las técnicas existentes requiere de la amplitud de la base epistémica ya que cada técnica descansa sobre un grupo conocido de fenómenos y regularidades naturales que la sustentan, es el encuentro entre la teoría y la praxis, la articulación entre el científico y el ingeniero.

Se distingue, entonces, entre el conocimiento necesario para diseñar e inventar una nueva técnica (Λ) con base en un cuerpo epistemológico (Ω): una invención basada en nuevos descubrimientos. Mientras que, en el escalón más bajo de esta disección del conocimiento se encuentra la competencia, entendida por Mokyr (2008) como el conocimiento necesario para ejecutar una técnica o la capacidad que disponen los agentes para poner en práctica las instrucciones del conocimiento prescriptivo. La competencia también se entiende como la capacidad para solucionar problemas inesperados que se encuentran más allá de la capacidad del agente: «saber a quién (o qué) consultar y qué preguntas hacer es indispensable para cualquier proceso de producción, excepto los más rudimentarios» (Mokyr, 2008, p. 30).

Esquema 2: evolución del conocimiento útil



Fuente: elaborado con base en Mokyr (2008)

II. Desvinculación del sector científico educativo (SCE) del desarrollo nacional bajo el neoliberalismo

En Sánchez (2023b), se plantea que el ascenso de una modalidad neoliberal de desarrollo, en México, se llevó a cabo durante la década de los ochenta del siglo XX —bajo un Estado fracturado caracterizado por una débil función hegemónica derivada de la disputa histórica entre la burguesía agro-minero exportadora heredada de la colonia y la incipiente burguesía industrial impulsada por el Estado desarrollista. Esta situación implicó:

i. Insuficiencia para transitar hacia la última etapa de madurez de la estrategia de industrialización por sustitución de importaciones, en la que habría que reemplazar las exportaciones de origen agro-minero por mercancías del sector industrial —particularmente del complejo automotriz, metalmecánico y petroquímico.

ii. Incapacidad interna para aprovechar el tránsito hacia una nueva fase de desarrollo del capital o Capitalismo del Conocimiento, a partir de una nueva base tecno-productiva centrada en el desarrollo del microprocesador y del software, y su articulación con el toyotismo como nueva forma de organización y dirección del trabajo centrada en su valorización cognitiva, creativa y cultural (Sánchez, 2021).

iii. Inserción subordinada en la nueva división inter-industrial y global del trabajo, determinada por la lógica smithiana del mercado y ricardiana del libre comercio, no bajo premisas nacionales, en los eslabones bajos y medios de valor agregado particularmente en

la escala supranacional de integración económica del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (Sánchez, 2023a).

Esta situación implicó la erosión de los instrumentos del antiguo Estado desarrollista en la esfera de la economía, particularmente el desvanecimiento de una política tecnológica e industrial. Este proceso se presentó en México como “reconversión industrial” al que correspondió una “reconversión educativa” en el ámbito del sector científico-educativo (SCE) con base en tres pilares: excelencia, calidad y modernización (Barona, 1987). Barona (1987) retoma lo que la Comisión Nacional de Excelencia en Educación de los Estados Unidos entiende por excelencia:

En relación con el educando individual, excelencia significa un desempeño realizado al máximo de la habilidad individual en modos que ponen a prueba los límites máximos personales en las escuelas y en el lugar de trabajo. En relación con las instituciones educativas, excelencia caracteriza a la universidad que establece altas o ambiciosas expectativas y metas para todos los educandos y luego trata en toda forma posible de ayudar a los estudiantes a alcanzarlas. En relación a la sociedad, excelencia caracteriza a aquella sociedad que adopta estas políticas y que por ello, estará preparada a través de la educación y de las habilidades de sus miembros para responder a los desafíos o retos de un mundo rápidamente cambiante. (p. 2)

Esto es el traslado de la lógica antropocentrista del mercado capitalista al ámbito de la educación, en el cual el éxito se consigue por medio de la maximización de las capacidades racionales del individuo —que lo colocan en una posición de privilegio en las esferas de lo natural y de lo social. Es el auge, también, de la educación privada en detrimento de la pública, centrada en coadyuvar al individuo para lograr el desarrollo de su máximo potencial en la sociedad capitalista, convirtiendo a la educación en un producto, a los estudiantes en clientes, a los profesores en prestadores de servicios y a los centros educativos en empresas y, finalmente, un discriminante en el que las sociedades exitosas se desarrollan gracias al esfuerzo individual de sus integrantes —distanciándose de sociedades atrasadas en las que las instituciones educativas no coadyuvan a sus integrantes para alcanzar el éxito personal, por lo que habría que “reconvertirlas”, o, más bien, privatizarlas.

La incorporación de la nueva base tecno-productiva, centrada en el microprocesador y su articulación con el toyotismo, incrementó el proceso de rotación del capital. Esto alteró la dinámica del circuito industrial, de una lógica keynesiana determinada por el incremento de la demanda, hacia una schumpeteriana conducida por acelerados ritmos de innovación, que permitieran una dinamización del ciclo económico, focalizada en una constante y continua oferta de productos y servicios en torno al nuevo patrón industrial de la electrónica y las telecomunicaciones. Este cambio de ritmo hizo necesaria la superación de la organización y dirección del trabajo, centrada en la cadena de montaje fordista y la ultra-especialización del trabajo hacia el “obrero polivalente, rotativo y altamente calificado” del toyotismo, transformando al trabajador de “especialista de nada” en “incompetente de todo”.

La calidad en la educación se traduce en la oferta de productos educativos acordes con las necesidades del mercado laboral. A partir de la inserción subordinada de México en la nueva fase de desarrollo o Capitalismo del Conocimiento, en tareas de reproducción de mercancías y servicios diseñados y concebidos en los países desarrollados, aprovechando las “ventajas comparativas” de la ubicación geográfica de nuestro país en Norte y Mesoamérica, así como la rigidez del salario mínimo y el desmantelamiento del activismo sindical a partir del cual se neutralizó la capacidad organizativa y de oposición de las clases subalternas al capital, las necesidades del mercado laboral se redujeron primordialmente a la formación de obreros flexibles y multiusos, súper explotados por medio de contratos temporales en actividades de maquila y ensamble de bajo contenido cognitivo agregado, es decir, la llamada “modernización industrial”.

Si bien la nueva división interindustrial y global del trabajo aceleró y robusteció la articulación entre circuito industrial y endógeno de conocimiento en los países avanzados, integrando la producción de conocimiento proposicional y prescriptivo en el ámbito de la producción, la inserción neoliberal de México en la escala de lo global implicó, más bien, el desmantelamiento y desarticulación de la política tecnológica e industrial para centrarse en la capa menos densa de producción de conocimiento: la de las competencias.

Uno de los instrumentos para llevar a cabo el disloque entre el ciclo industrial y el circuito endógeno de conocimiento en México tomó forma en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), aprobado en la XXII reunión de la

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) en octubre de 1986. El Programa planteaba una revolución educativa centrada en la necesidad de promover una educación de excelencia, a partir de la reducción de la matrícula de educación superior, desbordada por la explosión demográfica que había impactado negativamente en su calidad. Asimismo, la creación de salidas terminales en la educación media superior, con el fin de acoplar a las instituciones de educación media superior y superior a las necesidades del mercado laboral requeridas por la modernización o reconversión industrial del país (Barona, 1987).

Con relación a la demanda de ingreso a la educación superior, el contenido del PROIDES planteaba reconducir a la población estudiantil hacia otras opciones de formación, como la educación media terminal o los estudios de bachillerato tecnológico, así como modificar la oferta educativa y la matrícula hacia áreas relacionadas con la producción. En este sentido, se impulsarían las áreas de ciencias naturales y exactas, y las de humanidades e ingeniería y tecnología, reduciendo las de ciencias sociales y administrativas, restringiendo el ingreso a las carreras de derecho, contaduría, administración, medicina y odontología (Barona, 1987).

Estos objetivos se alcanzarían por medio de:

- i. La eliminación gradual del pase automático y el establecimiento de límites de admisión por carreras.
- ii. La priorización de doctorados en ingeniería, ciencias exactas y naturales, así como en disciplinas orientadas hacia aspectos productivos.
- iii. La orientación educativa para incrementar la demanda de estudios de educación media terminal.
- iv. La racionalización del crecimiento de universidades de más de 30 mil alumnos.
- v. La condición de que los ingresos propios de las universidades se incrementaran hasta representar el 10% de su financiamiento global en cuatro años (Barona, 1987).

Imagen 1: Modernización industrial y reconversión educativa



Fuente: Barona (1987)

Lo anterior se correspondía con la inserción subordinada de México en la nueva fase de desarrollo bajo una modalidad neoliberal, cuya proyección en el SCE se traducía en la conformación de una gran cantidad de fuerza de trabajo semicualificada (carreras técnicas en el nivel de conocimiento por competencias) para su incorporación en la industria maquiladora, y un pequeño sector altamente calificado (educación superior y posgrado) con niveles de calidad y excelencia para su absorción en las empresas transnacionales.

La proyección neoliberal en el sector científico-educativo presentó distintos frentes de resistencia en las principales universidades del país, como el del Consejo General de Huelga (CGH) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) contra el incremento de cuotas propuesto por la rectoría de esa institución a través del intento de actualización del Reglamento General de Pagos (RGP) en 1999 (Criba Historia y Cultura,

2024, 21, octubre), (Cruz, 2023); y el de la Asamblea General Politécnica (AGP) en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en rechazo al incremento de salidas terminales planteado por las autoridades en la modificación del Reglamento General de Estudios (RGE) en 2010 (Sánchez, 2014, 2 octubre).

Imagen 2: Volante de la Asamblea General Politécnica convocando a la marcha del 10 de junio de 2010



Fuente: archivo personal del autor

A pesar de esas y otras expresiones sociales de rechazo, durante la década de los noventa y el presente siglo, se ha llevado a cabo paulatinamente el desmantelamiento de la política industrial y tecnológica del Estado, entendida como la desarticulación entre circuito industrial y endógeno de conocimiento, generando una concatenación de procesos de desgaste social: desindustrialización —insuficiente crecimiento económico—;¹ auge de la

¹ De acuerdo con datos del Banco Mundial, el crecimiento promedio del PIB en México entre 1983 y 2024 es de 2% anual. URL <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2024&locations=MX&start=2000&type=points&view=chart&year=2000>

pobreza y vulnerabilidad social;² e incremento de la violencia particularmente asociada con el género y el narcotráfico.

A manera de conclusión: ¿populismo neoliberal y Nueva Escuela Mexicana?

La superación de la crisis del sector científico-educativo nacional pasa por la reorientación de la modalidad neoliberal de desarrollo en la que México se encuentra aún inserto. La continuidad neoliberal se expresa en la prevalencia de la correlación de fuerzas al interior del bloque histórico gramsciano, en el que los grupos dominantes agro-mineros exportadores (SE, 2023) y las facciones del capital financiero han obtenido ganancias extraordinarias en años recientes sin una reorientación de su base económico-estructural. Por otra parte, se mantiene una política macroeconómica de corte neoliberal con altas tasas de interés y tipo de cambio sobrevalorado que en nada aporta al despegue de un sector industrial propio (Huerta, 2023). Lo anterior, combinado con una disminución del gasto económico y una ampliación del gasto social, configura una sociedad política al frente de la administración del Estado mexicano que puede caracterizarse como “populistaneoliberal”.

Es debido a la continuidad de la modalidad neoliberal de desarrollo en México que, en los principios y orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana, prevalecen los conceptos de “excelencia” y “calidad” como pilares de la revolución educativa de la Cuarta Transformación. La Subsecretaría de Educación Media Superior expone que “un propósito de la Nueva Escuela Mexicana es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza”, mientras que su objetivo en primera instancia es “promover el aprendizaje de excelencia” (SEP, 2019). Es decir, se mantiene el anclaje ideológico-conceptual que marcó el disloque del sistema educativo de un proyecto de desarrollo bajo premisas nacionales en la emergencia neoliberal.

Se requiere, entonces, un nuevo impulso de las clases subalternas no sólo en términos de movilización, sino de organización social de largo aliento, que trastoque la correlación de fuerzas al interior del bloque histórico con el fin de configurar una nueva formación estatal.

² Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 73% de la población en México se encuentra en condiciones de pobreza o vulnerabilidad social.
URL https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/Pobreza_2022/C1_MMP22.png

Ello con el fin de formular una vía de desarrollo sustentada en premisas nacionales con cabida para un sector científico-educativo integrado como motor de cambio social.

Referencias

- Barona, E. (1987). ¿Reconversión educativa? La excelencia austera del PROIDES. Los casos del IPN, la UAM y la UNAM. En Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Cuadernos del programa Ciencia y Sociedad. No. 4, marzo 1987*. México: Facultad de Ciencias, UNAM.
- Criba Historia y Cultura. (2024, 21, octubre). *La última huelga del siglo XX, entrevista con los participantes del movimiento de 1999 en la UNAM* [YouTube Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/live/hOWX1o4ZI6Q?si=7aD4gzvc6Z_PbxK3
- Cruz, J. (2023). *Universidad gratuita y popular: ecos de la huelga universitaria de 1999-2000*. México: Libros del Alicate.
- Huerta, A. (2023). *Estancamiento e inflación en México*. México: Facultad de Economía, UNAM.
- Marx, K. (2011). Capítulo IX. La rotación global del capital adelantado. Ciclos de rotación. En K. Marx. (Aut.), *El Capital. Tomo II. Volumen 4* (pp. 221 – 228). México: Siglo XXI.
- Mokyr, J. (2008). Capítulo 1: La tecnología y el problema del conocimiento humano. En J. Mokyr (Aut.), *Los dones de Atenea. Los orígenes históricos de la economía del conocimiento* (pp. 17 - 43). Madrid: Editorial Marcial Pons Historia.
- Sánchez, C. (2013). “La dimensión temporal cíclica del capitalismo y los determinantes del Capitalismo del Conocimiento desde el pensamiento marxista – gramsciano y neoschumpeteriano”. *Eseconomía*, 8(38), 124 – 136.
- Sánchez, C. (2014, 2, octubre). Entender la problemática del IPN más allá del reglamento [SoundCloud Audio]. Recuperado de <https://on.soundcloud.com/2XWwTMfD3twcJ2rUeG>

Sánchez, C. (2021). *Knowledge Capitalism and State Theory. A “Space – Time” Approach Explaining Development Outcomes in the Global Economy*. Palgrave.

Sánchez, C. (2023a). Cheng Enfu in China, Ricardo in Mexico: Intellectual and Comparative Advantages as State Insertion Outcomes in Knowledge Capitalism. Obtaining lessons for developing world in the face of a possible transition to a new post-COVID-19 World Order. En A. Freeman et al. (Ed.), *Innovative Marxist School in China. Comments by International Scholars on Cheng Enfu’s Academic Thoughts* (pp. 337 – 352). Berlin: Canut International Publishers.

Sánchez, C. (2023b). Huelga estudiantil de la UNAM en 1999: un rechazo del *constructum* hegemónico del neoliberalismo en México. En J. Cruz. (Coord.), *Universidad gratuita y popular: ecos de la huelga universitaria de 1999-2000* (pp. 88 – 94). México: Libros del Alicate.

Secretaría de Economía (SE). (2023). *Anuario Estadístico de la Minería Mexicana 2023*. Recuperado de https://www.sgm.gob.mx/productos/pdf/Anuario_2023_Edicion_2024.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosorientacionpedagogica.pdf>

Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Educación alternativa: Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, entre la modernidad y la no modernidad en resistencia

Resumen: La historia de la educación ha estado permeada de intereses económicos, políticos e ideológicos. En el Estado moderno, la escuela es uno de los aparatos ideológicos más importantes, sin embargo, la educación también ha representado un instrumento de liberación, en particular en los contextos populares latinoamericanos. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección XXII de Oaxaca, ha representado un caso emblemático de educación alternativa. El Plan para la Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca descansa en los pilares de la comunalidad: Territorio, Trabajo (tequio), Asamblea, Fiesta o Celebración y Lengua; los cuales buscan una educación política con principios científicos, filosóficos, pedagógicos y populares que buscan la emancipación como proyecto colectivo, en resistencia a la modernidad educativa en la que hay una idea de libertad individual aislada y en la que la visión indígena es considerada un atraso u obstáculo para el progreso.

Palabras clave: Educación alternativa, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Modernidad, Educación política, Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca.

Alternative Education: The Plan for the Transformation of Education in Oaxaca, between Modernity and Resistant Non-Modernity.

Abstract: The history of education has been deeply shaped by economic, political and ideological interests. In the modern state, schooling has functioned as one of its most influential ideological institutions. At the same time, however, education has also served as a tool for liberation, particularly within popular and grassroots contexts in Latin America. An emblematic example of alternative education is provided by the National Coordination of Education Workers (CNTE), Section XXII of Oaxaca, through its Plan for the Transformation of Education in the State of Oaxaca. This project is grounded in the principles of comunalidad: territory, collective work (tequio), assembly, festivity or celebration, and language. Together, these pillars promote a form of political education rooted in scientific, philosophical, pedagogical and popular principles, oriented towards emancipation as a collective project. This approach stands in resistance to dominant models of educational modernity, which prioritise an isolated notion of individual freedom and tend to frame Indigenous worldviews as backward or as obstacles to progress.

Keywords: Alternative education, National Coordination of Education Workers, modernity, political education, Plan for the Transformation of Education in Oaxaca.

Teresa Martínez Guerrero: Licenciada y doctora en Ciencia política por la UNAM. Maestra en Filosofía Política por la UAM. Profesora de la UNAM, FES Aragón. Facilitadora pedagógica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Acompañante de procesos formativos sobre educación alternativa y organización política a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, sección VII de Chiapas en la Comunidad Pedagógica, y sección XXII de Oaxaca en el Taller Estatal de Educación Alternativa, así como para sindicatos universitarios y de cultura. Publicaciones recientes: “Educación superior alternativa: el caso de la UACO”. “Desarrollo sostenible, BM, Unesco y universidad: el caso UAM-X”. “Educación superior y trabajo docente precarizado en México: expectativas y frustraciones”.

Correo electrónico: teresaguerrero24@aragon.unam.mx

Cómo citar este artículo: Martínez, Teresa. “Educación alternativa: Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, entre la modernidad y la no modernidad en resistencia” *Criba. Historia y Cultura*. no. 11, ene.–mar. 2026, pp. 21-38.

Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Educación alternativa: Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, entre la modernidad y la no modernidad en resistencia

Teresa Martínez Guerrero

Educación y resistencia

Desde su nacimiento, la escuela como institución respondió a intereses económicos, políticos e ideológicos de la Iglesia o del Estado. La educación nunca ha sido neutral, pues encarna proyectos económico-políticos en uno de los aparatos ideológicos más potentes del Estado: la institución escolar. (Yurén, 2008) Por ejemplo, ya consolidado el capitalismo, la idea de un sistema educativo nacional tuvo su origen Alemania con Fichte que, ante la derrota sufrida por el ejército prusiano en Jena, consideró urgente la necesidad de un sistema educativo único, obligatorio para todos los ciudadanos, que diera a los alemanes un sentido de unidad y propósito nacional. (Aboites, 2024)

La escuela ha cumplido funciones de acuerdo con el proyecto de las clases dominantes, asegurando la reproducción de las relaciones de dominación y justificando el estado de las cosas. Sin embargo, también se ha visto como medio, instrumento y herramienta de liberación, como lo señala Adriana Puiggrós, quien ubica el origen de la educación popular latinoamericana en la lucha contra el imperialismo de las primeras tres décadas del siglo XX (Puiggrós, 2016). Dicho de otro modo: así como la clase dominante construye y pone en marcha proyectos de educación que refuercen ideológicamente su proyecto económico-político, las clases dominadas también se organizan y trazan sus rutas emancipatorias y de resistencia.

En México, uno de los esfuerzos orgánicos y más sostenidos en torno a la construcción de una educación alternativa lo encarna la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), particularmente en las y los maestros de la Sección XXII de Oaxaca. En esta organización, que nació hace 47 años con la intención explícita de democratizar la vida sindical¹ de su gremio y ese objetivo político animado por mejorar las

¹ Cabe mencionar que "...la CNTE no es otro sindicato ni otro Comité Ejecutivo Nacional, sino una organización de masas que lucha al interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) por su democratización, la Coordinadora reafirmó su compromiso de la unidad y el fortalecimiento de su Dirección Política Nacional." (Hernández, 2011:53)

condiciones laborales del magisterio, pronto se profundizó con una propuesta de educación y pedagogía diferentes.

Aunque en estados de la república como Michoacán, Guerrero, Chiapas e, incluso, la Ciudad de México, también se planteó una educación alternativa a la oficial, impulsada por el Estado mexicano, en Oaxaca es donde más ha avanzado bajo el nombre de Plan para la Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca (PTEO). Una de las razones por las que esta propuesta educativa se mantiene vigente es por la capacidad organizativa y la estructura democrática de la sección XXII, además de su capacidad de movilización y su combatividad. Este aspecto político ha sido central para que, a partir de su estrategia de movilización-negociación-movilización, maestras y maestros oaxaqueños hayan conquistado espacios educativos y sindicales, lo que les permitió trabajar de manera más autónoma e independiente del Estado, creando sus propios contenidos, elaborando sus materiales de trabajo y formándose constantemente más allá y al margen del Estado a través, por ejemplo, del Taller Estatal de Educación Alternativa que realizan cada año. Además de que han mantenido vivos niveles educativos que, formalmente, el Estado no reconoce, tal es el caso de educación especial y educación indígena, a través de la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios.

Este trabajo se propone exponer el modo en que el PTEO se sostiene en un principio moderno, la lucha de clases, y otro no moderno, la comunalidad, los cuales conviven y le dan profundidad, flexibilidad, vigencia histórica y potencia transformadora. Comenzaré por plantear cómo surgió el PTEO, después lo describiré, de acuerdo con documentos oficiales de la sección XXII y, finalmente, plantearé sus principios epistemológicos.

“¡En la calle la protesta y en el aula la propuesta!” Orígenes del PTEO

El PTEO es la síntesis de diversos esfuerzos que profesoras y profesores oaxaqueños han llevado a cabo desde hace décadas para que la educación sea “comunal”, desde las Escuelas Secundarias Comunitarias; la labor educativa de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CEMPIO) en 1974, que lucharon contra la política integracionista del Estado mexicano hacia los indígenas; o los trabajos de intelectuales indígenas mixes de Santa María Tlahuitoltepec, que formaron el Centro de Capacitación Musical Mixe, el Bachillerato

Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, la secundaria comunal Sol de la Montaña y la Universidad Comunal Intercultural del Cempaltépetl. (Maldonado, 2016: 49)

Estos antecedentes podrían ubicarse como la primera etapa consistente del trabajo por una educación comunal en Oaxaca. Un segundo momento, en el que se profundizó y radicalizó esta labor, se ubica con la creación de la Unión de Organizaciones de la Sierra Juárez de Oaxaca (UNOSJO) como una apuesta organizativa y económica para mejorar las condiciones de vida de las comunidades serranas. Esta organización se enmarca en el levantamiento zapatista, pues surgió en marzo de 1994, apenas unos meses después de la declaratoria de guerra contra el ejército mexicano por parte de los zapatistas en Chiapas. Este movimiento fue muy importante para Oaxaca, donde su constitución política incorporó el reconocimiento y respeto a los sistemas normativos propios como mecanismo político de organización de las comunidades.

Aunque el documento oficial que detalla el PTEO se publica en enero de 2012, desde los años noventa el magisterio oaxaqueño trazó su ruta para una educación alternativa a la institucional. Maestras y maestros en las calles denunciaron que el neoliberalismo en la educación (Flores y López, 2006) profundizaba las desigualdades sociales y que, lejos de responder a las situaciones particulares de cada contexto, tendía a la homogenización, castigando las necesidades particulares de niñas, niños y adolescentes. El nuevo liberalismo en la educación trasladó las formas organizativas y los propósitos productivistas de las empresas a las escuelas, tanto en las relaciones laborales, como en las políticas educativas. Se hizo énfasis en el individualismo para favorecer la competencia y se impulsaron los bonos de productividad para compensar la pérdida adquisitiva de los salarios. Se promovió la “calidad” educativa asociada a la evaluación estandarizada (interna o externa), dando pauta al intercambio de buenos resultados por derechos laborales o por mayor inversión para educación.

La educación neoliberal, además de reorganizar la vida laboral de los docentes, mantuvo vigentes los principios liberales del siglo XIX que borran las diferencias étnicas a través del concepto de ciudadanía; que privilegian la existencia del individuo —pese a la centralidad que la comunidad tiene en los pueblos mesoamericanos— y que buscan la

universalidad del pensamiento, saberes y metodologías occidentales a costa de la negación e invisibilización de lo propio.

Frente a todo ello, el Movimiento Democrático Magisterial de Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), como parte de su estrategia de lucha, planteó el PTEO como una alternativa educativa con metodologías propias que buscan preservar y desarrollar saberes propios también. Frente al desprestigio mediático y la persecución de las y los maestros por su disidencia, éstos decidieron que no sólo asumían su deber histórico en la organización política, sino también en el interior de las aulas, desde entonces la consigna fue: ¡En las calles la protesta y en el aula la propuesta!

PTEO: una educación propia

De acuerdo con el documento oficial publicado en 2012 por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el PTEO que propone la CNTE

está estructurado por tres programas y dos sistemas: Los Programas son, el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca; los sistemas son: El Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. (IEPO, 2012: 5)

Su estructura responde a una concepción muy particular del territorio, pues busca que la escuela sea parte de la comunidad y no que la comunidad acuda a la escuela, además de que pretende transformar las relaciones verticales donde hay proveedores de saber y niñas y niños receptáculos, como la educación bancaria contra la que luchó Paulo Freire. Por ello su apuesta es por una educación alternativa, es decir, una educación “Otra” pensada, diseñada, llevada a cabo y evaluada no por y desde el Estado, sino por, para, con y desde las comunidades. «En el PTEO interviene esta compleja estructura a través del binomio colectivo-proyecto, y plantea el imperativo de articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad». (IEPO, 2012: 6)

El PTEO concibe una educación que recupere los saberes propios y los conocimientos ancestrales y, al mismo tiempo, que piense en las necesidades históricas propias de una población que ha vivido la explotación, la exclusión, el extractivismo económico y cultural, la precarización, el despojo de su lengua y el desplazamiento territorial. Esta propuesta educativa y pedagógica promueve el trabajo por “proyectos”² que busquen el desarrollo integral de la comunidad, no sólo del individuo, tal como lo señala uno de los objetivos particulares del Plan, «Implementación de proyectos escolares comunitarios que involucren a la comunidad en su conjunto, que impacten en el contexto sociocultural con el fin de mejorar el estado de nutrición, salud y bienestar de los educandos, que se refleje en su desarrollo integral». (IEEPO, 2012: 13)

El objetivo general del PTEO es

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos. (IEPO, 2012: 12)

Pero destaca que, entre sus objetivos particulares, se encuentra el de mejorar las condiciones de vida de las niñas y niños de Oaxaca, lo que significa que se piensa en la educación más allá de la instrucción escolar, y la ve como un recurso o una vía de acceso para «[...] que mejoren las condiciones educativas y de vida de los niños, jóvenes y adultos oaxaqueños a través de la elaboración de proyectos educativos y comunitarios.» (IEPO, 2012: 12) De manera que no se trata sólo de cuestiones de didáctica o de planes y programas de estudio, sino de una educación para la vida. En ese sentido, el PTEO se piensa a través de la unidad “colectivo-proyecto”, en el que un conjunto de maestras y maestros, por escuela, diseñen proyectos que se planteen enfrentar problemas que aquejen a las comunidades más allá de los salones de clase. De acuerdo con el documento del PTEO,

El trabajar en colectivo permite recuperar los intereses, conocimientos y saberes de los participantes, la reflexión, la deliberación y la acción son procesos permanentes que

² Décadas después, la Secretaría de Educación Pública retomó esta forma de trabajo pedagógico como parte de la llamada “Nueva Escuela Mexicana”

propician nuevas formas de entender la construcción del conocimiento y resolver las situaciones problemáticas desde una perspectiva crítica, pedagógica y comunitaria. Desde esta mirada se desmitifica a la verdad absoluta y el conocimiento único, reduccionista y separada de la realidad social. (IEPO,2012: 18)

Por su parte,

[...] el proyecto educativo, entendiéndose este como un constructo reflexionado en colectivo que problematiza la realidad, recupera el conocimiento comunitario y los saberes derivados de la práctica educativa y que esencialmente considera a las dimensiones: comunitaria, pedagógica curricular y administración educativa como elementos de análisis y origen de los proyectos que posibilitan la transformación de la vida de la escuela y la comunidad. (IEPO, 2012: 18-19)

Por lo que el PTEO no es un plan de estudios, no es un programa ni tiene un currículo explícito: es una hoja de ruta que orienta el viaje de la docencia, que orienta la problematización de la realidad, la identificación de problemas comunes para resolverlos colectivamente. Se trata de una metodología que se posiciona políticamente cuestionando los paradigmas hegemónicos de la educación bancaria-liberal que burocratiza el pensamiento, partiendo de dos principios epistemológicos, la comunalidad y la lucha de clases.

La herencia de los pueblos

La “comunalidad”, como práctica, es un conjunto de relaciones que ponderan la comunidad como espacio de reproducción de la vida, que apela a una filosofía natural, cuyos principios son la integralidad, donde no hay escisión entre ser humano y naturaleza; el tiempo cíclico o circular que reconoce los tiempos de vida y muerte de la tierra; la integralidad, que reconoce la interdependencia de los elementos que componen la comunidad, y que produce un razonamiento lógico natural que expone causas y efectos de las acciones que cualquier miembro de la comunidad realice, por eso no se impone como primordial el interés privado o individual.

Como herencia de los pueblos y como concepto, la comunalidad es la integración de acción y pensamiento. Así, lo comunal se opone al proyecto “civilizatorio” de la modernidad, cuyos principios filosóficos liberales escinden naturaleza de ser humano y en éste, separan

razón y sentir; en lo político-social, dividen la vida en la esfera pública y la privada. Aunado a lo anterior, la idea de la “libertad”³ liberal es impensable dentro de la integralidad comunal, donde lo que se reconoce es la interdependencia entre cada uno de los elementos que componen la comunidad.

Entonces, comunalidad

Es el pensamiento y la acción de la vida comunitaria. Es el resultado de la apropiación social de la tierra y de los códigos de relación que se deciden a por medio de la comunalicracia. La comunalidad no es naturolatría pero tampoco es homolatría, es la resultante de la interacción de ambas visiones. La comunalidad como tal es el pensamiento sustantivo de la educación regional y extrarregional y son acuerdos comunes en un territorio propio. (Martínez, 2010)

Esta definición lleva implícita una particular concepción antropológica que parte del reconocimiento de nuestro ser mamífero, es decir, seres gregarios porque, en realidad, no nacemos solos ni solas, parafraseando a Manuel Levinas, siempre fuimos una piel debajo de otra piel. Al ser mamíferos superiores, los seres humanos estamos capacitados para ser gregarios: por eso vivimos en comunidad, y tenemos la capacidad de ser solidarios, empáticos. Tenemos un natural rechazo al dolor propio y ajeno, y desarrollamos diferentes tipos de lenguaje. De manera que nuestro ser mamífero y todo lo que ello implica deriva en la vida comunal, no en la vida individual. Antropológicamente, la condición de mamíferos determina nuestra capacidad y, al mismo tiempo, la necesidad de colectivizar la vida y, culturalmente, la comunidad nos precede con sus prácticas, sus normas y su visión del mundo. Estos presupuestos son los que dan vida al concepto de comunalidad como percepción y práctica integral de la vida que se expresa en sus cinco pilares: territorio, trabajo o tequio, asamblea, fiesta o celebración y lengua.

Territorio

Para la filosofía natural de la comunalidad, el territorio es más allá de un espacio físico delimitado por linderos o fronteras, es naturaleza, geografía, el suelo que pisamos, la tierra

³ Libertad negativa, en el sentido de que busca limitar la acción del Estado sobre los individuos, no es libertad de ser o hacer, no afirma. Y libertad fragmentada en tanto refiere limitadamente a cada “esfera” de la vida, por eso se habla de libertad de pensamiento, religiosa, de mercado, de tránsito, entre otras.

de la que se alimenta la comunidad, ahí se siembra, ahí se cosecha, ahí se hace la vida. Al habitar el territorio, nos relacionamos con él y en él, por eso lo asociamos con prácticas comunes, cultura e historia compartida. En el territorio, las prácticas entre miembros de la comunidad y con el entorno, se perfilan, también, por el tipo de geografía, orografía y clima. Por ello se viste, se come y se vive diferente en el valle, en la cañada, en la montaña, en la sierra o en la costa.

El territorio se resignificó a partir de la conquista, los colonizadores no sólo ocuparon y despojaron de sus territorios a los pueblos originarios, también esclavizaron, violaron mujeres, exterminaron culturas y pueblos, y también borraron formas propias de pensamiento. Además, se impuso la propiedad privada de la tierra, en detrimento de la propiedad comunal. Esta visión no moderna de la tenencia de la tierra es un factor fundamental para comprender por qué los pueblos indígenas son considerados atrasados, perseguidos y, en los hechos, considerados obstáculos para el progreso. Más que una mercancía o una propiedad privada, la tierra es considerada un organismo vivo y dadora de vida. Esta concepción se opone por completo a la visión utilitaria, antropocéntrica y privada que la modernidad capitalista y el colonialismo tienen de la tierra y del territorio, espacio donde se hace la vida, se comparten historia, formas de pensar y nombrar el mundo (lengua), prácticas para la reproducción y la permanencia de la comunidad, por ejemplo, el tequio.

Trabajo o tequio

El tequio, palabra que deriva del náhuatl *tequitl* (trabajo o tributo), es un pilar de la comunalidad que, a diferencia del “trabajo productivo” propio del capitalismo, no se realiza para obtener un salario, un pago o un beneficio privado. Es un esfuerzo que se realiza en beneficio de la comunidad, pues del bienestar propio depende del bienestar colectivo; se funda en el principio de la reciprocidad, no se debe confundir con “trabajo gratis” o “no pagado”, eso está más cerca de la explotación capitalista que de los principios comunales.

El tequio implica una devolución que puede ser física o intelectual, para la comunidad, o de apoyo mutuo o entre familias, lo que se denomina “mano vuelta”. Esta expresión de solidaridad da sentido de pertenencia e identidad a los miembros de la

comunidad, se entiende como una “ombligación”,⁴ es decir, el lazo que une a hombres y mujeres a su territorio, a su historia. Por ejemplo, como cuando se atiende a las y los invitados en una fiesta comunitaria, llamada patronal, cuando se organiza en torno a santos católicos. De acuerdo con Benjamín Maldonado, el tequio es también trabajo intelectual, por ejemplo, cuando miembros de la comunidad ponen al servicio de ésta los conocimientos adquiridos en escuelas formales, fuera del territorio, «[...] ya que, al momento de dotar de terreno, poner trabajo, así como aportar dinero cuando se construye la escuela local, la comunidad espera de cada uno de sus hijos que retornen a darle sus servicios». (Maldonado, 2021)

El tequio no esclaviza, sino que une, compromete y fortalece a la comunidad, porque muchas obras de mejora son posibles gracias a que este trabajo colectivo y recíproco existe. Sin embargo, vale mencionar que cuando el Estado, a través de cualquiera de sus niveles de gobierno, busca aprovecharse del tequio, la intención es evadir las responsabilidades sociales que le corresponden, así como evitar el cumplimiento de promesas políticas. De esta manera, el tequio pierde el sentido original en que los pueblos originarios lo han usado.

Además, este pilar de la comunalidad está íntimamente asociado con el sistema de cargos, el cual organiza la vida política de la comunidad. En Oaxaca, la constitución estatal valida este sistema, a través del reconocimiento de los sistemas normativos propios en la mayoría de los municipios del estado (418 de 570). Ahí, ser autoridad significa convertirse en primer servidor, quien desempeña el cargo⁵ no recibe un salario y se debe estar dispuesto o dispuesta a cualquier hora del día para atender lo que se presente. Esta forma de servir trae consigo honor y reconocimiento de la comunidad, siempre que se cumpla a cabalidad y su elección se lleva a cabo en la asamblea. En algunos lugares, cumplir algún cargo es condición para tener ciudadanía plena.

En resumen, cumplir con el tequio y con los cargos da muestra de la mayoría de edad y con ello se gana el derecho de formar parte de la “Asamblea”, otro pilar de la comunalidad.

⁴ De acuerdo con Martínez L.J. Ombligación frente a derecho. Documento inédito.

⁵ En cada comunidad se nombran de diferente manera los cargos.

Asamblea

Ésta se entiende como un mecanismo de deliberación y es la instancia máxima de decisión donde todos y todas las ciudadanas pueden expresar su voz y dar su voto,⁶ por lo que está lejos de la democracia liberal en la que se eligen representantes para tomar decisiones, sino que todos los miembros de la comunidad que han cumplido con sus obligaciones comunales pueden ser partícipes de las asambleas y dar su palabra. Este es un elemento muy importante de la asamblea, el diálogo en un sentido fuerte y profundo. Este ejercicio de intercambio de voz y escucha implica reconocimiento del Otro y de la Otra como igual, simetría de poder y códigos compartidos, con los cuales se decide acerca de la vida de la comunidad, por ejemplo, las fiestas.

Fiesta o celebración

Este pilar de la comunalidad alude al disfrute colectivo después del trabajo y los esfuerzos comunes. Ciertamente, el proceso de colonización condujo a las comunidades a modificar sus ritos, fiestas y ceremonias asociadas a los ciclos de la naturaleza, y ahora son las fiestas patronales las que organizan los calendarios de la comunidad. Aquí cobra relevancia la figura de la “mayordomía”, sistema de organización de las fiestas, incluido su financiamiento.

Ser “mayordomo” o “mayordoma” es un honor que se gana siendo persona de bien, cumpliendo con su tequio y teniendo paciencia, pues hay ocasiones en que un matrimonio nuevo, desde que se forma, aparta su lugar como mayordomo, así tenga que esperar años — mismos que tendrá que trabajar y ahorrar para dar la fiesta a su pueblo. La comunidad trabaja por y para la fiesta porque en la comunalidad se privilegia el ser feliz hoy y no mañana. Como dice Jaime Martínez Luna, no se diseña el futuro, sino que se realiza el presente. La fiesta contribuye a la cohesión, fortalece la identidad y el sentido de pertenencia, lejos de la concepción productivista que impone el capitalismo, donde el goce está limitado y condicionado al trabajo que produce valor. En la comunalidad, la fiesta ayuda a sobrellevar los pesares de la vida, produce una especie de “cúmulo de bienestar” que aligera las calamidades. La vida en comunalidad enseña que momentos de disfrute vendrán, aunque estemos pasando por una mala época. Esto implica la concepción cíclica o circular del

⁶ Ciertamente, hay comunidades oaxaqueñas donde las mujeres están excluidas de la asamblea.

tiempo, propia de lo no moderno, en contraste con la visión lineal del tiempo que tiene la modernidad. La fiesta es una ocasión para recrearse, evaluarse y aprender de las experiencias conjuntas. Después del trabajo siempre viene la “Compartencia”, se come y se bebe, es la nutrición de los procesos organizativos.

Lengua

Finalmente, el quinto pilar de la comunalidad es la lengua. Para algunos pensadores como Jaime Martínez Luna, la lengua está implícita en la definición de comunalidad y no necesita ser mencionada como un pilar aparte. Sin embargo, otros, como Juan Avendaño, consideran que la lengua ha de ser explícitamente nombrada. La lengua es la base en todos los elementos de la comunalidad y el medio más eficaz en la toma de acuerdos, generando conocimientos y los aspectos de la vida familiar y comunitaria, iniciando el diálogo entre padres e hijos, entre alumnos y docentes, entre el sujeto comunal y la comunidad en la adquisición de todo saber humano. (Avendaño, 2022) La lengua es un elemento central de identidad y pertenencia, pero también expresa la cosmovisión de la que cada pueblo es portador.

Que un indígena sea o no hablante de su lengua, refiere a un cambio originado por el despojo, generalmente violento, de la cultura y de los códigos de comunicación. El desplazamiento lingüístico impacta en la pérdida de identidad, aunque también en español resisten los pueblos.

Por su parte, la lingüista mixe Yásnaya Elena Gil aporta una posición muy diferente. Desde la construcción del Estado mexicano, como un Estado-nación o Estado nacional, la tendencia ha sido la creciente desindigenización de la población. Si para la Colonia el Otro era el indio, para el Estado mexicano el Otro era el mestizo. En el texto “¿Nunca más un México sin nosotros?” Yásnaya señala que, a principios del siglo XIX, el 65% de la población hablaba alguna lengua indígena, pero hoy, a 200 años como Estado mexicano, sólo hay 6.5% de población hablante de algún idioma originario (Aguilar G. Y., 2018). Entonces, no es que los pueblos indígenas sean minorías, sino que han sido minorizados política e ideológicamente. Y la “mayoría mestiza” es, en realidad, población desindigenizada como política de un Estado colonial, racista, patriarcal y capitalista. Este contexto económico, político e ideológico es comprendido por la CNTE, por lo que su lucha de más de 45 años ha sido, en la vía de los hechos, combatir los efectos negativos del capitalismo colonial. El

magisterio, en este caso el oaxaqueño, se sabe discriminado en dos sentidos, por cuestiones de etnia y por cuestiones de clase social. De ahí que las y los maestros democráticos se asuman sujeto comunal para resistirse al colonialismo, y sujeto histórico inmerso en la lucha de clases.

Sobre la lucha de clases

El magisterio y su tradición de lucha sindical están marcados fuertemente por la lucha de clases que el materialismo histórico, como corriente de pensamiento, enarbola. Esto se puede observar en la descripción del Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO), donde se señala que el tipo de formación que deben recibir las y los profesores es de clase y tendiente a la emancipación. Además, la idea de la “lucha de clases” se expresa con toda claridad en los “22 principios rectores de la CNTE”,⁷ específicamente en los siguientes puntos:

5. Es una escuela preparatoria para la lucha general contra la burguesía y su Estado, con el objetivo de destruir al sistema capitalista.
6. Eleva la conciencia de clase, educa políticamente. No concilia ni trata de armonizar con el enemigo. No mediatiza ni divide la organización y la lucha.
7. Lucha constante y consecuentemente por el mejoramiento de las condiciones de vida y la defensa de sus intereses y derechos de clase. (SOPI-CEPOS 22: 2)

Los anteriores son los principios que rigen la lucha político-sindical de la Coordinadora, los cuales se acompañan de los lineamientos del MDTEO,⁸ en los que la lucha de clases se expresa como sigue:

- VIII. Toda dirección sindical debe luchar por la concientización de sus agremiados mediante un proyecto político de orientación clasista, difundiendo los documentos básicos del MDTEO, organizando jornadas políticas para tal fin.

⁷ Estos principios fueron aprobados y ratificados en el II Congreso Nacional Ordinario de la CNTE realizado los días 29, 30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 1992 en Morelia Michoacán. Son principios que aplican nacionalmente.

⁸ Son principios que aplican sólo a la Sección XXII de Oaxaca.

[...] XVI. Luchar por la democratización de la enseñanza en todos los niveles, cimentándola sobre principios científicos, filosóficos, pedagógicos y populares, luchando por la construcción de un proyecto de educación alternativa que responda a los intereses, necesidades actuales e históricas del pueblo trabajador.

XVII. El movimiento de los trabajadores de la educación debe establecer alianzas y pugnar por el avance del movimiento democrático nacional, vinculando acciones e impulsando la concientización del obrero, campesino y de trabajadores asalariados en la lucha por sus reivindicaciones de clase.

[...] XXI. Que la comunalidad como forma de vida de los pueblos originarios les ha permitido resistir por más de 500 años. La educación y el movimiento magisterial retomarán y fortalecerán los valores y culturas de los pueblos originarios para hacer frente a las políticas neoliberales. (SOPI-CEPOS 22, s/f: 6)

De ahí que la lucha del magisterio sea tan importante desde hace más de un siglo, como lo muestra Aboites en *La resistencia de las y los maestros*, donde cuenta que éstos le escribían a Porfirio Díaz para pedirle apoyo, desde ropa hasta libros para prepararse mejor y la respuesta que recibían del entonces secretario de educación, Justo Sierra, era que no había presupuesto.

Por eso, unos meses después, cuando en Chihuahua y en Puebla se dan los primeros enfrentamientos contra el Estado de Porfirio Díaz y sus fuerzas armadas, muchos maestros se volcaron del lado de los revolucionarios... y no pocos directamente combatieron junto con Francisco Villa y Emiliano Zapata, pero también con Venustiano Carranza y Álvaro Obregón, mientras las mujeres eran correos, enfermeras y periodistas. (Aboites, 2025)

Hoy, la lucha magisterial sigue siendo muy importante y radical porque aglutina sujetos históricos y demandas que trascienden demandas laboral-sindicales y afectan directamente los intereses del capital. La CNTE, con sus cientos de miles de afiliados, no solamente trabaja por una educación no utilitaria y funcional al mercado, sino una que promueve la conciencia de clase y eso significa dar herramientas para la emancipación. Y también aglutina a los pueblos originarios quienes, por sus formas de vida (comunalidad) y demandas representan un estorbo a la modernidad capitalista, especialmente en lo

relacionado con la tenencia común de la tierra. Y así como en cien años de existencia de la Secretaría de Educación Pública no ha pasado ni una década en la que el Estado no haya reprimido a estudiantes y profesores desde la guerra de independencia de México (Aboites, 2022), los pueblos originarios nunca han sido realmente respetados, al contrario, como política de gobierno se les ha querido occidentalizar, desaparecer sus lenguas, despojar de sus territorios y buscar su exterminio.

La CNTE ha articulado las demandas históricas por el reconocimiento de los pueblos y su derecho a la educación (propia), así como el respeto a los derechos laborales, a través de la organización y la movilización políticas. Baste mencionar la actual lucha por la abrogación de la Ley del ISSSTE de 2007 y la recuperación del sistema solidario de pensiones. Por eso el Estado ha visto peligrosidad en los maestros y las maestras que luchan y su fuerza no sólo está en la justeza de sus causas, sino también en su número y capacidad organizativa. La CNTE, en este caso la Sección XXII, como pocos sindicatos, ha logrado ir más allá de las demandas económicas (mejoras en las condiciones laborales) y han planteado demandas políticas (como la reivindicación de las lenguas originarias en la enseñanza) e, incluso, han propuesto un proyecto educativo y pedagógico (PTEO) que busca construir un tipo de educación situada, acorde a las necesidades inmediatas, pero también históricas de los pueblos de Oaxaca.

El PTEO da legitimidad al movimiento democrático magisterial, al tiempo que es una alternativa concreta y viva que cuestiona el estado de las cosas a partir del Análisis Crítico de la Realidad (ACR) y de educar estudiantes y docentes que transformen su entorno construyendo relaciones otras que no reproduzcan la explotación, en otras palabras, construyendo sujetos políticos emancipadores, a través de herramientas teóricas propias del materialismo histórico. Lo cual se fortalece y profundiza su potencia transformadora con la visión comunal que tiene como eje central la recuperación y articulación de saberes comunitarios, lo cual constituye una parte de lo que han llamado “educación propia”.

Conclusiones

Aunque la lucha del magisterio se ha descrito por su impronta histórica, la historia de este gremio narra olvido, abandono, desprecio, pobreza, malos salarios, sobre esfuerzo y colonización ideológica, pero también lucha y resistencia. El emblemático ejemplo de la

sección XXII de Oaxaca socava, en la vía de los hechos, al pensamiento único y al realismo político que nos urgen a aceptar el estado de las cosas, así se trate de la explotación o de la colonialidad. Herederas y herederos de la educación popular, los y las maestras oaxaqueñas están construyendo una educación Otra cuyos principios son la comunalidad y la lucha de clases. Dos principios epistemológicos que pertenecen a dos horizontes de pensamiento diferentes y que, tal como lo demuestra la resistencia política magisterial, fortalecen la lucha magisterial. Siguiendo la doble racionalidad -ancestral propia y colonial- con la que se han reconfigurado las comunidades indígenas desde la colonia para poder sobrevivir al sometimiento, a la negación y a la desindigenización forzada-, la CNTE ha hecho una apropiación del pensamiento marxista en la que la comunalidad, más que tener cabida, retoma elementos que le permiten resistir en el contexto capitalista.

La educación alternativa o educación propia que propone el magisterio oaxaqueño se piensa por, desde y para un “nosotros” que excede al yo individual del liberalismo, encarnado en un estado de derecho que deja fuera los derechos colectivos y comunitarios. El PTEO es propuesta se plantea como horizonte y como práctica en constante transformación una educación que recupere los saberes propios, los conocimientos ancestrales y que piense en necesidades situadas, según la clase social, la etnia, la geografía, entre otros. Estos elementos constituyen una ruta hacia la descolonización de la educación, de la pedagogía y del pensamiento, aunque no se explicita de ese modo. Es posible afirmar que, antes de que el discurso de la descolonización del pensamiento y de la educación cobraran fuerza en la academia universitaria latinoamericana, el magisterio planteó una alternativa educativa en ese sentido, no sólo a través de planteamientos teóricos sino, fundamentalmente, mediante la práctica política, como dirían las maestras oaxaqueñas “fue una necesidad”.

La comunalidad en el PTEO, así como el fuerte elemento de clase, hacen de éste una propuesta absolutamente radical que toca estructuras construidas y amalgamadas por el proyecto económico-político de la clase dominante desde un ámbito ideológico fundamental para construir resistencia, la educación básica. Pues no sólo se trata de una formación académica de niñas, niños y jóvenes, sino también una formación política para docentes y sus aliados naturales, madres y padres de familia. La combinación de principios epistemológicos modernos (lucha de clases) y no modernos (comunalidad), lejos de expresar

contradicción, ha producido un movimiento democratizador con fuerza que ha permanecido vigente en el tiempo. Las maestras y maestros no sólo son agremiados con disciplina sindical que se organizan por derechos laborales, también son sujetos comunales que hacen territorio, tequian, deciden colectivamente y celebran la vida en resistencia.

Referencias

- Aboites (2022) Cien años de violencia de Estado contra estudiantes y maestros en la educación mexicana, KORPUS 21, VOL. 2, NÚM. 6, 2022, 611-633. Recuperado de <https://korpus21.cmq.edu.mx/index.php/ohtli/article/view/112>
- Aboites (2024) “El diseño de la educación mexicana”, Ponencia presentada en el Instituto de Investigaciones Económicas UNAM, XXX Seminario de Economía mexicana. Retos de la economía mexicana, educación, ciencia y tecnología. 27 y 28 de agosto 2024. México.
- Aboites (2025) La resistencia de las maestras y los maestros. Diario *La jornada*, sábado 24 de mayo. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2025/05/24/opinion/011a2pol>
- Aguilar, Y.G. (2018) ¿Nunca más un México sin nosotros? CIDECI-Unitierra Chiapas. Versión E-PUB.
- Arias, et. al. (2012) Estudios decoloniales: un panorama general. Kula. Kula. Buenos Aires, Argentina. Número 6, abril de 2012. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/247831>
- Flores y López. (2006) Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica.
- Hernández, N. L. (2011) Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida. Revista El Cotidiano, Núm. 168, julio-agosto. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/ElCotidiano/2011/no168/4.pdf>
- López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).

- Martínez L. J. (2004) Comunalidad y desarrollo. Cultura indígena Diálogos en la acción, segunda etapa. Recuperado de <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2018/05/Comunalidad-y-desarrollo.pdf>
- Martínez L. J. (2010) Eso que llaman comunalidad. Col. Pueblos Originarios de Oaxaca. México. Recuperado de <https://kutxikotxokotxikitxutik.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/eso-que-llaman-comunalidad.pdf>
- Mendoza P. I. (2019). Indigenismo y educación: de José Vasconcelos a la interculturalidad como formas de relación con la población indígena. ARIES, Anuario de Antropología Iberoamericana. Recuperado de <https://aries.aibr.org/articulo/2019/20/1496/indigenismo-y-educacion-de-jose-vasconcelos-a-la-interculturalidad-como-formas-de-relacion-con-la-poblacion-indigena>
- Puiggrós, A. (2016) La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas. Colihue. Buenos Aires.
- SOPÍ-CEPOS 22 (S/F) Documentos básicos del MDTEO. Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Oaxaca, México. Recuperado de <https://www.cencos22oaxaca.org/inicio/documentos-basicos-del-mdteo-principios-rectores-codigo-de-etica-de-la-seccion-xxii/>
- Yurén C. (2008) La filosofía de la educación en México. Principio, fines y valores. Trillas, México.

La enseñanza de la historia con perspectiva interseccional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Resumen: El presente ensayo analiza las posibilidades de implementar una enseñanza de la historia con perspectiva interseccional en el contexto del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Se argumenta que los siete ejes articuladores —inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas— constituyen el marco teórico-pedagógico idóneo para una aproximación interseccional a la enseñanza histórica. A partir de las contribuciones teóricas de Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins y Catherine Walsh, se propone que la articulación de estos ejes permite superar las narrativas históricas hegemónicas y visibilizar las experiencias de sujetos históricamente marginados.

Palabras clave: interseccionalidad, Nueva Escuela Mexicana, ejes articuladores, enseñanza de la historia, interculturalidad crítica, pedagogía decolonial.

Teaching History from an Intersectional Perspective within the Framework of the New Mexican School.

Abstract: This essay explores the possibilities of implementing an intersectional approach to the teaching of history within the context of the 2022 Curriculum of the New Mexican School. It argues that the seven articulating axes—inclusion, critical thinking, critical interculturality, gender equality, healthy living, the appropriation of cultures through reading and writing, and the arts and aesthetic experiences—provide an appropriate theoretical and pedagogical framework for an intersectional perspective on historical education. Drawing on the theoretical contributions of Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins and Catherine Walsh, the essay suggests that the articulation of these axes makes it possible to move beyond hegemonic historical narratives and to bring visibility to the experiences of subjects who have been historically marginalised.

Keywords: Intersectionality, New Mexican School, articulating axes, history teaching, critical interculturality, decolonial pedagogy.

Vianey García González: Licenciada y Maestra en Historia por la UNAM y Maestra en Investigación Educativa por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Su trabajo académico se centra en la historia de la ciencia, la tecnología, la comunicación y las problemáticas vinculadas a la producción del conocimiento. Ha participado en proyectos de investigación, coloquios y publicaciones en revistas y libros, entre las que destacan: “La metáfora del sol en el sistema copernicano” (2019), “El giro del observador: el caso de la primera revolución científica” (2022) y “Los espectros de la enseñanza de la historia” (2024).

Correo electrónico: r.vianey.garcia@gmail.com

Cómo citar este artículo: García, Vianey. “La enseñanza de la historia con perspectiva interseccional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana” *Criba. Historia y Cultura*. no. 11, ene.–mar. 2026, pp. 39- 51.

La enseñanza de la historia con perspectiva interseccional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Vianey García

*Es radical tratar raza, sexo, clase e identidad sexual
al mismo tiempo.*

Bárbara Smith (1990)

*La educación intercultural sólo tendrá significación
cuando esté asumida... como acto pedagógico-
político... y... en la refundación de sus estructuras que
racializan, inferiorizan y deshumanizan.*

Walsh (2010)

Introducción

El pasado agosto (2025) en el INHERM se llevaron a cabo «Jornadas sobre la historia en nuestras aulas» —como parte del Seminario de enseñanza de la historia— con el objetivo de reflexionar acerca de la práctica docente en educación media superior y básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Durante cuatro días surgieron una serie de reflexiones producto de la práctica docente y de las discusiones del seminario. Dentro de las jornadas desarrollé una charla-taller: «La práctica docente frente a las desigualdades de género», la cual buscó a lo largo de los dos días ofrecer herramientas que permitieran a los docentes del área de historia incorporar la perspectiva de género, más allá de solo integrar la historia de las mujeres. Primero se mostraron conceptos clave para adentrarse a la perspectiva de género interseccional: sexo, género, patriarcado, androcentrismo, heteronormatividad, heteropatriarcado y, por supuesto, raza y clase.

Posteriormente, se puso en marcha la experiencia docente de cada uno de los que participamos, mostrando formas de exponer el contenido de nuestras clases e identificando dónde era pertinente y clave mostrar dicha conceptualización. Por otra parte, ofrecimos actividades en las cuales se podía poner en práctica una perspectiva interseccional. Después de dos días del taller, la respuesta fue muy buena: muchísimos comentarios y profesores interesados en seguir conociendo más sobre la perspectiva de género; por supuesto, no faltaron los comentarios de sus detractores, señalando que simplemente caímos en las modas académicas, claramente desde el desconocimiento.

A partir de las inquietudes manifestadas por docentes de diversos niveles educativos, me di a la tarea de profundizar en la perspectiva de género dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo pedagógico desde el cual se imparte oficialmente la enseñanza de la historia en el sistema educativo nacional. Noté que el marco teórico-conceptual de la NEM ofrece las condiciones de posibilidad para construir una narrativa histórica que trascienda el relato centrado en el sujeto masculino, blanco y heterosexual como único protagonista del devenir humano. En este contexto, la interseccionalidad emerge como herramienta analítica fundamental para visibilizar las múltiples dimensiones de la experiencia histórica.

Ahora bien, la reforma educativa impulsada por el gobierno mexicano a través del Plan de Estudios 2022 representa un giro paradigmático en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se erige como un proyecto que busca trascender la visión instrumentalista y homogeneizante que caracterizó reformas educativas desde los años ochenta, apostando por una educación contextualizada, flexible y atenta a las diversidades que conforman el tejido social mexicano (SEP, 2022). En este contexto, los ejes articuladores emergen como el núcleo integrador que atraviesa todos los campos formativos, ofreciendo una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos curriculares.

La enseñanza de la historia, ubicada dentro del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, adquiere una relevancia particular en este nuevo marco curricular. Como señalan Massip y Castellví (2019), una educación democrática, inclusiva y atenta a la diversidad debe serlo también en el ámbito de los contenidos, cuestionando qué sujetos protagonizan las

narrativas históricas escolares y desde qué perspectivas se construyen dichas narrativas. Es aquí donde la interseccionalidad, como herramienta analítica y pedagógica, ofrece posibilidades transformadoras para repensar la enseñanza histórica.

El presente ensayo tiene como objetivo central argumentar que los ejes articuladores de la NEM proporcionan el sustento teórico-pedagógico necesario para implementar una enseñanza de la historia con perspectiva interseccional. Para ello, se desarrollará primero el marco conceptual de la interseccionalidad desde sus principales exponentes teóricos; posteriormente, se analizará la estructura y fundamentos de los ejes articuladores; y finalmente, se propondrán orientaciones para la articulación entre ambos marcos en la práctica docente de la enseñanza histórica.

La interseccionalidad

El concepto de “interseccionalidad” fue acuñado formalmente por la jurista afrodescendiente Kimberlé Williams Crenshaw, en 1989, aunque sus raíces se encuentran en el feminismo negro y la teoría crítica de la raza desarrollados desde las décadas anteriores. Crenshaw introdujo el término para señalar cómo los tribunales estadounidenses eran incapaces de reconocer las formas específicas de discriminación que enfrentaban las mujeres negras, al analizar el género y la raza como categorías separadas y mutuamente excluyentes (Crenshaw, 1989). Como ella misma sostiene, la interseccionalidad constituye un marco para entender cómo diversas formas de opresión —sexismo, racismo, clasismo, capacitismo— pueden superponerse y afectar a las personas de múltiples maneras simultáneas.

La propuesta teórica de Crenshaw parte de una crítica fundamental: las políticas para combatir el racismo se habían centrado históricamente en los hombres negros, mientras que las políticas para combatir el sexismo se habían focalizado en las mujeres blancas. Esta doble invisibilización dejaba a las mujeres negras en un vacío de protección jurídica y reconocimiento social. La interseccionalidad permite visibilizar que la experiencia de opresión no es la simple suma de discriminaciones aisladas, sino una configuración particular que emerge de su entrecruzamiento (Crenshaw, 1991).

Patricia Hill Collins expandió y profundizó el marco interseccional a través de su concepto de *matriz de dominación*. En su obra seminal *Pensamiento feminista negro*:

conocimiento, consciencia y políticas de empoderamiento (1990), Collins desarrolló un paradigma sociológico que permite comprender cómo diferentes sistemas de opresión — racismo, sexismo, clasismo, heterosexismo, capacitismo— se interrelacionan y configuran jerarquías sociales complejas. A diferencia de una visión que enumera categorías sociales de manera aislada, la matriz de dominación describe la organización estructural que posibilita el ejercicio práctico de la opresión en instituciones sociales, políticas y económicas, desde la educación hasta el sistema judicial (Collins, 1990).

Un aporte central de Collins es el reconocimiento del conocimiento situado: las personas que experimentan directamente la marginalización poseen una perspectiva epistémica privilegiada para desentrañar las dinámicas de poder que las afectan. Este planteamiento tiene implicaciones profundas para la educación, pues cuestiona quiénes producen conocimiento legítimo y qué voces son autorizadas en los espacios escolares. Collins ha señalado específicamente cómo el sistema educativo está atravesado por estructuras de poder que impiden que la educación y la democracia logren todo su potencial (Collins, 2009).

Para el contexto latinoamericano, las aportaciones de Catherine Walsh resultan fundamentales. Walsh desarrolla el concepto de *interculturalidad crítica* como un proyecto político, epistémico y ético que va más allá del simple reconocimiento de la diversidad cultural. Desde su perspectiva, la interculturalidad crítica tiene como punto de partida no únicamente el problema de la diversidad, sino las estructuras de poder que han racializado, inferiorizado y deshumanizado a poblaciones enteras (Walsh, 2010). Esta interculturalidad se articula con una pedagogía decolonial que busca transformar no sólo los contenidos educativos, sino las relaciones de saber, ser y poder que los sustentan.

Walsh inscribe la interculturalidad crítica en el proyecto más amplio de la decolonialidad, entendida no como un simple desarmar de lo colonial, sino como una postura continua de transgresión, intervención e insurgencia. Para ella, la educación intercultural sólo tendrá significación e impacto cuando sea asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan (Walsh, 2010). Esta perspectiva conecta directamente con la interseccionalidad al reconocer que las opresiones no operan de manera

aislada, sino que se configuran en tramas complejas que requieren abordajes igualmente complejos para poder reconocerlas y desarticularlas. La desarticulación de las exclusiones sistemáticas permite construir sociedades más justas y menos desiguales; dichas sociedades sólo son posibles a través de la formación de individuos políticamente conscientes y activos.

Los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana

El Plan de Estudios 2022 establece siete ejes articuladores que atraviesan todos los campos formativos de la educación básica: *inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas*. Estos ejes cumplen una doble función: vincular el currículo con las situaciones y problemas de la realidad, y ampliar las formas en que se piensan los conocimientos, las sociedades y la vida en general (SEP, 2022). No se trata de contenidos adicionales, sino de perspectivas teóricas que orientan el abordaje de todos los contenidos curriculares. Si bien son siete ejes articuladores, cuatro de ellos están estrechamente vinculados con la perspectiva interseccional: *inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género e interculturalidad crítica*; y son precisamente estos los que se vinculan de mejor forma con la enseñanza de la historia.

El *eje de inclusión* plantea ir más allá de la idea reduccionista de incorporar a grupos marginados a la escuela. Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los estudiantes se formen en espacios educativos donde sean conscientes de que, si falta una persona por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidas ni incluidos todas y todos. Esta formulación resuena directamente con el planteamiento interseccional de que las exclusiones están siempre entrelazadas y se refuerzan mutuamente.

El *pensamiento crítico*, tal como lo define el Plan de Estudios 2022, se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad. Este eje es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social, propiciando en los estudiantes capacidades para entender y analizar la complejidad de su mundo inmediato, las personas y sus experiencias como acciones que actúan de manera conjunta e influyen entre sí. La definición oficial explicita que se trata de desarrollar capacidades para analizar críticamente

cómo diferentes factores interactúan y se condicionan mutuamente, lo cual constituye precisamente el núcleo del análisis interseccional.

La *interculturalidad crítica*, adoptando explícitamente la terminología y conceptualización desarrollada por Catherine Walsh, se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas. El reconocimiento de estas asimetrías distingue a la interculturalidad crítica de versiones funcionales o superficiales que celebran la diversidad sin cuestionar las estructuras de poder que la atraviesan.

El *eje de igualdad de género* apunta hacia la construcción de una sociedad en la que se eliminen aquellas barreras sociales, económicas, educativas o de cualquier otro tipo, basadas en prejuicios y estereotipos de género. El Plan de Estudios 2022 reconoce que la igualdad de género es una condición histórica, es decir, que las desigualdades actuales son resultado de procesos históricos específicos y, por tanto, pueden ser transformadas. Esta perspectiva historicista permite articular el análisis de género con la comprensión de otras formas de desigualdad.

Un documento reciente del Consejo Técnico Escolar para el ciclo 2025-2026 explicita la articulación entre los ejes articuladores y la perspectiva interseccional. El documento señala que, desde un enfoque interseccional, los ejes subrayan que el género no puede analizarse de forma aislada, pues se entrelaza con otros ejes de desigualdad como la clase, la raza, la discapacidad o la etnia. Las relaciones de poder y los sistemas de opresión se experimentan de forma simultánea e inseparable, creando formas de desigualdad y discriminación concretas que varían según el contexto (SEP, 2025). Esta formulación oficial confirma que la interseccionalidad constituye el marco teórico que articula el conjunto de los ejes.

Hacia una enseñanza interseccional de la historia

La enseñanza de la historia está dominada por una narrativa androcéntrica que relata el triunfo genealógico del hombre blanco heterosexual sobre el resto de los seres humanos. La narrativa no lo demuestra explícitamente, sino que sistemáticamente excluye todo rastro de

la diferencia: mujeres, hombres racializados, personas indígenas, personas con discapacidad, personas pobres, personas de la diversidad sexual, etcétera. Desde finales de los años ochenta, cuando el aparente triunfo orgánico del capitalismo como el único modelo económico, comenzó un proceso de justificación histórica de dicho triunfo; de esta forma, se emprendieron reformas educativas con una fuerte carga ideológica que desdibujaba —desde un discurso aparentemente neutral— toda lucha ideológica, mientras imponía una forma de observar la historia y la realidad dominada por el triunfo de los capitalistas.

Las reformas comenzaron en el plano curricular, atravesaron la formación docente tanto en normales como universidades, los libros de texto y, por supuesto, la práctica docente. Comenzaron a repetirse imágenes androcéntricas, clasistas, racistas, capacitistas y homófobas sin cuestionarse. El hombre blanco imperialista lideraba las narrativas y el resto debía buscar parecerse lo más posible a él, rechazando por completo su etnia, cultura y orígenes; esto es, su propia historia. La NEM surge como una respuesta a esa forma de enseñar y entender la realidad presente y la histórica. ¿Qué mejor espacio para repensar la realidad social que la materia de historia?

La enseñanza de la historia en el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades encuentra en los ejes articuladores un marco privilegiado para superar las narrativas históricas antes señaladas. El campo formativo aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente, poniendo énfasis en las relaciones entre culturas, los pueblos indígenas y las comunidades afromexicanas (SEP, 2022). Este enfoque permite desarrollar una conciencia histórica y un sentido geográfico atentos a la diversidad.

Como señalan Massip y Castellví (2019), cuando cuestionamos los contenidos de las ciencias sociales escolares y las personas que los protagonizan con perspectiva de género, llama la atención la ausencia de la mujer como sujeto histórico y social. Preguntarse por el eje identitario del género permite cuestionar todas las identidades invisibilizadas en la construcción heteropatriarcal y androcéntrica del currículum. La interseccionalidad ofrece precisamente las herramientas para repensar los contenidos curriculares y sus protagonistas,

afrontando las identidades desde el reconocimiento de la diversidad y entendiéndola dentro de las relaciones de poder y discriminación.

Una enseñanza de la historia con perspectiva interseccional, articulada a través de los ejes de la NEM, implica varias dimensiones de transformación. En primer lugar, requiere problematizar los sujetos históricos: quiénes aparecen como protagonistas de la historia, quiénes quedan relegados a roles secundarios y quiénes son completamente invisibilizados. La interseccionalidad permite visibilizar, por ejemplo, cómo las mujeres indígenas o las poblaciones afrodescendientes han sido sistemáticamente excluidas de las narrativas históricas oficiales, no solo por su género o su condición étnico-racial, sino por el entrecruzamiento de ambas dimensiones con factores de clase, región y otros.

Además, es necesario reconocer que los héroes nacionales no son hombres blancos en su origen, sino que a lo largo del tiempo fueron paulatinamente blanqueados para responder a la imagen del hombre blanco, heterosexual e imperialista. Es decir, tampoco todos los hombres están presentes en el desarrollo de la historia, sino solo un tipo específico de hombre.

En segundo lugar, una aproximación interseccional transforma la comprensión de los procesos históricos mismos. El análisis de fenómenos como la Conquista, el período colonial, las guerras de Independencia, la Revolución Mexicana o los procesos de industrialización adquiere mayor complejidad cuando se examina cómo estos procesos afectaron de manera diferenciada a distintos grupos sociales según su posición en múltiples ejes de desigualdad. La experiencia de la Conquista fue radicalmente distinta para hombres y mujeres indígenas; los efectos de la Revolución no fueron los mismos para campesinos del norte que para comunidades indígenas del sur; la industrialización impactó de formas específicas a las mujeres trabajadoras urbanas.

Por último, la perspectiva interseccional permite conectar el pasado con las luchas del presente. Walsh (2010) ha insistido en que la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial se construyen sobre las experiencias y saberes de los grupos subalternizados, promoviendo espacios donde sea posible nombrar y cuestionar las múltiples opresiones. La enseñanza de la historia puede entonces articularse con las experiencias contemporáneas de

los estudiantes y sus comunidades, mostrando tanto las continuidades de las estructuras de opresión como las tradiciones de resistencia y transformación.

La metodología de proyectos que propone la NEM resulta especialmente adecuada para este enfoque. Los proyectos permiten abordar problemáticas del contexto comunitario desde múltiples campos formativos y atravesados por los ejes articuladores, favoreciendo una integración curricular genuina. Un proyecto sobre la historia de la comunidad local, por ejemplo, puede indagar en las trayectorias de mujeres, pueblos originarios, personas migrantes u otros grupos, articulando los ejes de inclusión, interculturalidad crítica e igualdad de género en el análisis de fuentes históricas diversas.

Desafíos

La implementación de una enseñanza de la historia con perspectiva interseccional enfrenta desafíos significativos que es necesario reconocer. En primer lugar, la formación docente constituye un factor crítico. Investigaciones recientes en contextos de educación comunitaria han mostrado que, si bien los educadores demuestran buen dominio de los principios generales de los ejes articuladores, la falta de formación continua y la sobrecarga de trabajo limitan la integración plena de estos ejes, especialmente al diseñar actividades adaptadas a las necesidades locales (LATAM, 2025). Se requieren procesos de acompañamiento y capacitación permanente que permitan a las y los docentes apropiarse del marco interseccional.

En segundo lugar, los materiales educativos disponibles no siempre reflejan la perspectiva interseccional que propone el Plan de Estudios. Los libros de texto y recursos didácticos requieren ser analizados críticamente para identificar qué voces están presentes y cuáles ausentes, qué narrativas se privilegian y cuáles se marginan.

La perspectiva interseccional cuestiona narrativas arraigadas sobre héroes nacionales, momentos fundacionales y procesos de construcción de la nación. Estas tensiones requieren ser abordadas mediante el diálogo y la construcción colectiva, reconociendo que la transformación educativa es un proceso gradual que involucra a toda la comunidad escolar.

No obstante estos desafíos, las posibilidades que abre la articulación entre los ejes de la NEM y la perspectiva interseccional son significativas. El Consejo Técnico Escolar se

posiciona como el espacio privilegiado para el trabajo colegiado que permita reflexionar sobre la práctica y diseñar estrategias contextualizadas. Es en este espacio donde la NEM puede dejar de ser un documento normativo para convertirse en una realidad viva (SEP, 2025). La autonomía profesional que el Plan de Estudios reconoce a las y los docentes les permite tomar decisiones fundamentadas sobre cómo articular los ejes con los contenidos históricos en función de las características de sus estudiantes y comunidades.

A manera de conclusión

El presente ensayo ha argumentado que los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana constituyen el marco teórico-pedagógico adecuado para implementar una enseñanza de la historia con perspectiva interseccional. Los siete ejes —especialmente los de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica e igualdad de género— ofrecen una perspectiva ética que permite aproximarse a los contenidos históricos evitando que las desigualdades y exclusiones basadas en clase, sexo, género, condición física o grupo étnico se reproduzcan en el currículo y las prácticas educativas.

Las aportaciones teóricas de Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins y Catherine Walsh proporcionan las herramientas conceptuales para comprender cómo los diferentes ejes de desigualdad se entrelazan e influyen mutuamente, configurando experiencias específicas de opresión y privilegio. La adopción explícita del concepto de interculturalidad crítica en el Plan de Estudios 2022 evidencia la influencia de estos marcos teóricos en la política educativa mexicana.

La enseñanza de la historia con perspectiva interseccional implica transformaciones en múltiples dimensiones: los sujetos que protagonizan las narrativas, la comprensión de los procesos históricos como experiencias diferenciadas según posiciones sociales diversas, y la conexión entre el pasado y las luchas contemporáneas por la justicia social. Los ejes articuladores, pensados como un caleidoscopio que invita a revisar las situaciones desde múltiples ángulos, ofrecen el marco para estas transformaciones.

Sin un lente interseccional, los ejes articuladores corren el riesgo de permanecer como principios aspiracionales desconectados de las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes. Al adoptar este enfoque, las desigualdades que afectan las trayectorias

escolares dejan de entenderse como problemas individuales para comprenderse como resultado de barreras estructurales que la escuela tiene la responsabilidad de desmontar. La perspectiva interseccional permite materializar la promesa del derecho a una educación que sea verdaderamente democrática, inclusiva y transformadora.

Referencias

- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Collins, P. H. (2009). *Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities*. Beacon Press.
- Collins, P. H. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. (2025). Desafíos y oportunidades en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y la Educación Comunitaria en contextos rurales. *LATAM*, 6(2), 2933-2948.
- Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad: Los aportes de la interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío*, 45, 139-154.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Los Ejes Articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y sus contribuciones a la transformación educativa. Consejo Técnico Escolar. Ciclo Escolar 2025-2026*. SEP.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Convenio Andrés Bello.
- Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica: Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165.

“Mi derecho, mi lugar” Proceso de Asignación a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México en sustitución del COMIPEMS.

Resumen: El proceso de selección de aspirantes que buscan cursar la educación media superior en la Zona Metropolitana del Valle de México experimentó recientemente una transformación profunda. Durante 29 años, la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) fue la encargada de organizar un concurso basado en un examen único de 128 reactivos de opción múltiple. A partir de los resultados obtenidos, los aspirantes con mayor número de aciertos podían ingresar al bachillerato de su preferencia. Bajo este sistema, quienes no alcanzaban un mínimo de 31 aciertos quedaban sin asignación y debían intentarlo al año siguiente u optar por una institución privada.

A partir de 2025, durante el gobierno de Claudia Sheinbaum, desaparecieron tanto la COMIPEMS como el examen único. El proyecto que lo sustituyó, denominado “Mi derecho, mi lugar”, eliminó la obligatoriedad de presentar un examen de admisión para acceder a la educación media superior. No obstante, instituciones como la UNAM y el IPN mantienen su propia prueba de ingreso, que, aunque ya no forma parte de un examen único centralizado, conserva un mecanismo de selección que continúa marcando diferencias dentro de la comunidad estudiantil.

Palabras clave: Educación Media Superior, bachillerato, COMIPEMS, Política educativa, Equidad educativa.

“Mi derecho, mi lugar” Assignment Process for Upper Secondary Education in the Metropolitan Area of the Valley of Mexico, replacing COMIPEMS.

Abstract: The selection process for applicants seeking to enroll in upper secondary education in the Metropolitan Area of the Valley of Mexico recently underwent a profound transformation. For 29 years, the Metropolitan Commission of Public Upper Secondary Education Institutions (COMIPEMS) was responsible for organizing a competitive process based on a single 128-question multiple-choice exam. Based on the results, applicants with the highest scores were admitted to the high school of their preference. Under this system, those who did not reach a minimum of 31 correct answers were not assigned a place and had to try again the following year or opt for private education. Beginning in 2025, during the administration of Claudia Sheinbaum, both COMIPEMS and the single standardized exam were eliminated. The initiative that replaced it, entitled “Mi derecho, mi lugar,” removed the requirement of taking an admission exam to access upper secondary education. However, institutions such as UNAM and IPN continue to administer their own entrance examinations. Although these are no longer part of a single centralized test, they preserve a selection mechanism that continues to create divisions within the student community.

Keywords: Upper Secondary Education, high school education, COMIPEMS, Educational policy, educational equity

Victoria Tapia Ruiz: Licenciada en Filosofía y Maestra en Historia, ambas por la UNAM. Codirectora de MUMO Lab, Filosofía, Arte y Ciencia. Directora Ejecutiva de la Revista Criba. Historia y Cultura y de la Editorial "Libros del Alicate." Es asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales. Profesora en el área de Filosofía de la Escuela Nacional Preparatoria. En sus líneas de investigación filosófica está la reflexión acerca del cuerpo político, publicada en el capítulo del libro “Ruptura, crítica y propuesta. Un análisis de la política del cuerpo en la danza contemporánea”, UNAM, 2021 y en la comunicación “El cuerpo es el paisaje más sublime de todos: una propuesta de cuerpos danzantes en resistencia”, Barcelona, 2024. En sus líneas de investigación

histórica, destaca su libro *Nacionalismo. Revolución y legitimación en el Congreso Constituyente (1916-1917)*, México, 2023.

Correo electrónico: victoria.tapia@mumolab.com

Cómo citar este artículo: Tapia, Victoria. “‘Mi derecho, mi lugar’ Proceso de Asignación a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México en sustitución del COMIPEMS” *Criba. Historia y Cultura*. no. 11, ene.–mar. 2026, pp. 52- 66.

Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

“Mi derecho, mi lugar” Proceso de Asignación a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México en sustitución del examen único de la COMIPEMS.

Victoria Tapia Ruiz

Introducción

La Educación Media Superior es el periodo educativo en el que en su mayoría jóvenes (entre 15 y 17 años) adquirirán los conocimientos base para desenvolverse en el área laboral, o bien, para iniciar la educación superior. El Estado, al regular los procesos educativos, ha realizado distintas propuestas para garantizar el acceso de la población al bachillerato.

En el caso de la Ciudad de México y la Zona Metropolitana, a partir de 1996 y hasta el 2024, la asignación de los estudiantes a los planteles públicos de Educación Media Superior se hacía a través de un examen único, diseñado y aplicado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Este modelo funcionaba como un concurso en el que los aspirantes con mayor puntaje en el examen estandarizado tenían una mayor oportunidad de elegir el bachillerato de su preferencia.

Durante los 29 años que duró este sistema existieron múltiples cuestionamientos en torno a la exclusión de ciertos perfiles, la transparencia del examen y el poco involucramiento de las entidades educativas en dicho proceso. A partir de la llegada de Claudia Sheinbaum a la presidencia de México, y de Clara Brugada al gobierno de la Ciudad de México, fue claro que la propuesta de desaparecer el COMIPEMS y el examen único estandarizado se materializaría. Así, la evaluación fue sustituida por el programa “Mi derecho, mi lugar” el cual busca garantizar un acceso universal a los aspirantes a opciones educativas sin necesidad de realizar un concurso. No obstante, instituciones como la UNAM y el IPN aún aplican exámenes de admisión, por lo que el programa aún presenta ciertas limitaciones.

El presente artículo explora las motivaciones políticas que impulsaron el modelo de evaluación que generó la creación del COMIPEMS, así como los pros y contras que un examen único representaba para los aspirantes a la educación. Se expondrán las distintas facetas que tuvo el programa hasta su eliminación en el 2025. Además, se abordará la dinámica actual del ingreso al bachillerato en la que se señalará cómo algunas de las críticas

al modelo anterior no se resuelven, mientras que otras pueden llegar a representar un avance considerable en el acceso equitativo al Nivel Medio Superior.

La propuesta política para la Educación Media Superior (EMS) del Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000, presentado por la Secretaría de Educación Pública, se expone como un proyecto cuya intención era responder a las necesidades planteadas por el Plan Nacional de Desarrollo de 1995- 2000. Entre los puntos tratados en los Foros de Consulta Popular se abordaron temas como justicia educativa, educación básica, educación media superior y superior, formación de maestros, etc. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

El Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 estuvo encabezado por el Sindicato de Trabajadores de la Educación, maestros, tutores, autoridades educativas de los estados, universidades, escuelas particulares, académicos e investigadores cuyo objetivo en conjunto fue generar una propuesta que garantizara la calidad de la educación. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

La “calidad” al ser relacionada con la educación implica un valor que está en constante evaluación, pues refiere a productos que cumplen o no con ciertos estándares y que dependen, a su vez, de la prueba que se haga de ellos, así como de las entidades evaluadoras. El Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 es muy concreto respecto al concepto de educación que está enarbolando. Por principio, el documento afirma que existe una obsolescencia rápida del conocimiento, por tanto, la educación debe disminuir la cantidad de información, concentrarse en reforzar valores y actitudes y dar prioridad a los métodos y prácticas que faciliten a los estudiantes el aprendizaje por sí mismos. Posteriormente, afirma que se debe abandonar la idea de que la educación es un proceso propio de la niñez y la juventud, en cambio, ahora la educación debe durar toda la vida, es decir, la educación será vista como un proceso permanente a gran escala. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

¿Qué implicaciones tiene este enfoque aplicado a la Educación Media Superior (EMS)? La EMS comprende el bachillerato y/o los niveles equivalentes, es posterior a la

secundaria y puede ser de dos tipos, el primero, el bachillerato que busca desarrollar la capacidad de los estudiantes para, posteriormente, cursar estudios a nivel superior; el segundo, la educación profesional técnica que capacita para la actividad productiva.

Para ambos casos, el Programa afirmó que se adoptarían nuevos modelos de organización académica y pedagógica en los que se cumpliera con el ideal de desplazar la acumulación de conocimiento y orientar el aprendizaje como un proceso que transcurre permanentemente a lo largo de la vida. En particular, se daría prioridad a la investigación y desarrollo tecnológico en concordancia con las necesidades de la nación. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

Desde 1992, la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) se había encargado de la coordinación y concentración de la demanda para ingresar a la EMS, de la formación de planes de estudio y de la evaluación. Sin embargo, la comisión apreció que había un crecimiento de aspirantes lo cual creó un desajuste entre oferta y demanda, así como una carencia de criterios nacionales para evaluar la calidad de la EMS. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

El Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 reconoce que la diversidad de instituciones que participan de la enseñanza de la EMS propicia que haya una carencia de mecanismos de comunicación y coordinación entre ellas. Ahora, si bien era necesario establecer criterios nacionales, el Programa también buscaba que en cada uno de los estados de la República se conformara una Comisión que analizara las problemáticas regionales, así surgió la Comisión Estatal de Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS). Para garantizar la calidad, se crearía un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior, además de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior y Superior, ambos sistemas valorarían el desempeño del personal académico, las instituciones y los programas de la EMS.

La política educativa de fin de siglo en México

Para cumplir con los objetivos planteados, el Plan de Desarrollo Educativo 1995- 2000 establece como prioridad los proyectos de participación multiinstitucional. Esto implicaría la

colaboración entre instituciones públicas y privadas en, al menos, cinco ejes: la mejora de la calidad del servicio; el aumento las opciones en las entidades donde el promedio de aspirantes admitidos era inferior a la media nacional; la aceleración en la creación de nuevas instituciones públicas para absorber la demanda; el desarrollo de una oferta educativa acorde con las necesidades sociales; y la atención prioritaria a las demandas del mercado laboral, del sector productivo y del desarrollo tecnológico. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

El valor de “calidad” atraviesa todo el documento, lo que se traduce en un énfasis en la búsqueda de mecanismos para su evaluación. Si bien se reconoce la importancia de la autoevaluación, se insiste reiteradamente en la necesidad de implementar evaluaciones externas de las instituciones, lo que implicaba establecer criterios nacionales y colegiados capaces de dar cuenta de la eficiencia, la objetividad y la transparencia. Aunque se reconoce la autonomía de las instituciones, el uso de recursos públicos demandaba un mayor escrutinio. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

En el caso de la Ciudad de México (Distrito Federal) y cada una de las entidades federativas, se planeó crear una serie de comisiones para la EMS. Las comisiones estarían obligadas a presentar cifras permanentes sobre la oferta y la demanda, campañas de orientación educativa y propuestas del proceso de selección de aspirantes, el cual debía cumplir con criterios de igualdad de oportunidades, exámenes y procesos de evaluación y difusión de resultados. Las instituciones debían realizar exámenes estandarizados de ingreso y egreso que aplicarían tanto a estudiantes como docentes. (Secretaría de Educación Pública, 1996)

La creación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)

El 16 de febrero de 1996, el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, la Dirección General del Bachillerato, el Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Nacional Autónoma de México firmaron el acuerdo para la creación de la Comisión

Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). (Rodríguez-Gómez, R., 2024) (COMIPEMS, 1996)

El 19 de febrero de 1996, las instituciones mencionadas, junto con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), establecieron las bases para el diseño y calificación de un examen único de opción múltiple, integrado por 128 reactivos correspondientes al contenido temático de la educación secundaria: matemáticas, español, geografía, historia universal, historia de México, civismo (o formación cívica y ética), física, química y biología. Dicho examen se aplicaría en el Distrito Federal y en 21 municipios conurbados del Estado de México.

Entre las opciones disponibles estaban el Colegio de Bachilleres (COLBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) de la Dirección General de Bachillerato (CEB), El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) de la Educación General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y el Centro de Estudios Tecnológicos (CET) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia (ESEO) del Instituto Walter Cross Buchanan, el Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), la Preparatoria Anexa a la Normal, la Preparatoria Oficial del Estado de México, la Escuela Superior de Comercio y el Colegio de Bachillerato del Estado de México de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECYBS) perteneciente al Gobierno del Estado de México; la Escuela Preparatoria de Texcoco de la Universidad Autónoma del Estado de México, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), la Escuela Nacional de Estudios Profesionales “Iztacala” y la Facultad de Estudios Superiores “Zaragoza” en la que se estudia enfermería a nivel técnico.

Cada aspirante enlistaba 20 opciones posibles, las cuales debían ordenarse de mayor a menor preferencia. El proceso funcionaba como un concurso: a mayor número de aciertos en el examen único, mayores eran las posibilidades de acceder a la opción de preferencia. Ningún aspirante podía ser asignado a una opción educativa que no hubiera seleccionado previamente por sí mismo. Finalmente, el 2 de agosto de 1996, los resultados se publicaron en una gaceta impresa.

Pros y contras del examen único

El registro y la aplicación de exámenes permitía conocer la demanda real de los aspirantes, así como ofrecer un lugar a quienes cumplieran los requisitos del concurso.¹ Lo cual permitió conocer que entre la UNAM y el IPN se concentraban dos terceras partes de los aspirantes (Rodríguez-Gómez, R., 2024). Sin embargo, dichas instituciones no contaban con lugares suficientes para admitir a todos los aspirantes, lo cual generó constantes protestas de solicitantes inconformes con los resultados.

Las opciones de la UNAM y del IPN eran las que exigían el mayor número de aciertos. Por ello, algunos aspirantes obtenían un puntaje insuficiente para cubrir el mínimo requerido por la ENP, el CCH, el CECyT o el CET y quedaban sin asignación, ya que no habían incluido en su hoja de registro alternativas correspondientes a otras instituciones.

Ante esta situación, en el concurso de 1997 el COMIPEMS estableció la categoría CDO (Con Derecho a Otra Opción), mediante la cual quienes no habían sido asignados a ninguna de sus preferencias podían elegir un lugar en las escuelas donde aún hubiera cupo disponible. (Secretaría de Educación Pública, 2015)

Para el 2012 se creó la página www.comipems.org.mx, el TelSEP y los módulos de orientación. En la página se incluían instructivos con el mínimo de aciertos que pedía cada institución y se difundían los resultados (lo cual sustituyó a la gaceta impresa). Hasta el 2013, como requisito único para la asignación de un lugar se pedían 31 aciertos de los 128. (Secretaría de Educación Pública, 2015)

¹ Al momento del registro, el estudiante debía ser alumno en situación académica regular del tercer grado de secundaria, o haber egresado y contar con el certificado de secundaria. Además, se debía incluir una ficha de depósito de banco con un valor por cien pesos. (COMIPEMS, 1996)

Durante los 29 años que se aplicó el examen único de COMIPEMS, todos los reactivos fueron de opción múltiple, lo cual garantizaba que la misma prueba se aplicaba a todos los aspirantes y se calificaba con la misma plantilla. Sin embargo, uno de los cuestionamientos que existieron acerca de la objetividad de la prueba fue si era posible responder 128 preguntas en un lapso de máximo 3 horas sin que el tiempo sea un factor determinante. Igualmente, es importante señalar que no todo conocimiento puede ser dividido, descontextualizado y evaluado a través de reactivos de opción múltiple. (Rivera Figueroa et al., 2006)

Aunado a lo anterior, otro factor determinante es el enfoque preferido de cada persona para percibir, pensar y abordar un problema (por ejemplo, analítico o global). En este sentido, habrá aspirantes con mayor facilidad para resolver pruebas de opción múltiple, mientras que otros mostrarán un desempeño más sólido en evaluaciones de respuesta abierta. (Rivera Figueroa et al., 2006)

El concurso poseía una serie de variables humanas que escapaban del alcance de la objetividad de la prueba. Por ejemplo, los estudiantes que elegían opciones que requerían mayor puntaje comenzaban su proceso de preparación antes que los estudiantes que habían optado por instituciones de menor demanda. Otro caso es cómo el nivel socioeconómico, reflejado en la escolaridad y economía de los padres, se manifestaba en el acceso a la información de los aspirantes, la conectividad digital, los materiales de estudio e incluso los cursos de preparación. Además, los aspirantes elegían opciones que consideraban académicamente mejores, aunque la distancia de su casa a la escuela fuera considerable. Esto parte del principio de creer que las opciones cercanas a su domicilio no eran instituciones de suficiente calidad académica. (García Pinzón, 2016)

ECOEMS y la sustitución del examen único por el programa “Mi derecho, mi lugar”

A partir de la llegada de Claudia Sheinbaum Pardo a la Presidencia de México (octubre 2024) se impulsó la implementación de un nuevo modelo de asignación de aspirantes a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México. Dicho programa lleva como nombre “Mi derecho, mi lugar” y tiene la finalidad de garantizar que todos los aspirantes

tengan un lugar en alguna Institución Pública sin necesidad de presentar un examen. (Secretaría de Educación Pública, 2025)

El primer paso fue desaparecer la COMIPEMS y sustituirlo por el Espacio de Coordinación de la Educación Media Superior (ECOEMS), el cual surgió con un Convenio firmado por la Secretaría de Educación Pública, el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), las Universidades Públicas y subsistemas (UNAM, IPN, DGETI, DGB, COLBACH, CONALEP y UAEMEX). En este documento, las instituciones firmantes aceptan que el ECOEMS será el encargado de asignar una opción educativa para los aspirantes registrados siguiendo tres principios: Acceso irrestricto, acceso directo e igualitario, es decir sin examen (con excepción de la UNAM y el IPN) y acceso justo con equidad de género (con excepción de la UNAM e IPN). (*Convenio para la creación del espacio de coordinación de la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana del Valle de México*, 2025)

El examen único fue sustituido por el programa “Bachillerato nacional para todas y todos: Mi derecho, mi lugar”, el cual busca disminuir la concentración de aspirantes en la UNAM e IPN, mediante la ampliación de oportunidades de acceso a otros sistemas. A su vez, la Presidenta de México aseguró que se contarían con nuevos planteles y programas educativos, así como un enfoque centrado en el desarrollo y acceso a la tecnología. (Secretaría de Educación Pública, 2025).

Asignación sin examen único ¿Qué pasa con las opciones de la UNAM y el IPN?

A partir del 2025, la Secretaría de Educación Pública convoca a las personas interesadas en realizar sus estudios de Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México. En la convocatoria se señala que los sistemas de COLBACH, CONALEP, DGB, DGETAyCM, DGETI, IEMS, SECTI y UAEMéx recibirán a los estudiantes sin la necesidad de aplicar un examen. En cambio, la UNAM y el IPN tendrán sus propios exámenes de admisión en línea. Sin embargo, todas las instituciones serán coordinadas por el ECOEMS. (Secretaría de Educación Pública, 2025a)

El ECOEMS clasifica a sus aspirantes en locales, es decir, quienes están estudiando el último año de secundaria sin adeudar créditos de primero y segundo y viven en alguna de

las 16 alcaldías o en alguno de los 22 Municipios conurbados del Estado de México; egresados, que son los que al realizar su registro ya cuentan con el certificado de secundaria; foráneos, que abarca a los aspirantes que viven fuera de la Zona Metropolitana del Valle de México; e INEA, que comprende a quienes realizan sus estudios en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (Secretaría de Educación Pública, 2025a)

Los aspirantes pueden elegir entre cuatro opciones:

- 1) Instituciones de acceso directo (sin examen de admisión)
- 2) Únicamente instituciones en las que se aplica examen (UNAM e IPN)
- 3) Instituciones con acceso garantizado a la par de instituciones en las que se aplica examen.
- 4) Opción posterior a la publicación de resultados.

Los aspirantes deberán consultar un instructivo en la página www.miderechomilugar.gob.mx en el que podrán encontrar el procedimiento de participación y un directorio de opciones educativas. Posteriormente, los estudiantes regulares, o sea, que no adeuden asignaturas de primer y segundo grado de secundaria, deberán realizar su registro en esa misma página. Es importante señalar que este registro lo tienen que hacer independientemente si elegirán opciones de acceso directo y/o de examen de ingreso (caso UNAM e IPN). Los aspirantes crearán un correo electrónico personal en el sistema de registro en el cual ECOEMS les enviará información del seguimiento de su proceso. (Secretaría de Educación Pública, 2025a)

Los aspirantes deben capturar las opciones educativas a las que desean ingresar. En el caso de los aspirantes que no desean ingresar a instituciones de la UNAM e IPN, pueden colocar hasta 10 opciones educativas que deberán ordenar de acuerdo con su preferencia, ya que es el criterio de asignación. En el caso de estudiantes que desean ingresar al IPN o la UNAM, podrán seleccionar un máximo de 5 opciones, las cuales, según el orden de preferencia, serán asignadas de acuerdo con la normatividad de cada institución. Además, deben tener un promedio de secundaria de mínimo 7.0 (Secretaría de Educación Pública, 2025a) Cabe señalar que en este modelo, salvo en los casos de Iniciación Universitaria, ningún aspirante podrá entrar a la UNAM o IPN si no se registró en el sistema y si no presentó y obtuvo el puntaje necesario según cada examen de ingreso.

Las instituciones que no requieren examen de admisión son clasificadas en “baja preferencia” y “alta preferencia”. Las primeras tienen lugares suficientes para recibir a todos los aspirantes, no así las de alta preferencia, estas últimas, al no contar con lugares suficientes, realizarán un sorteo que garantice que al menos 50% de sus aspirantes admitidos son mujeres. Si un aspirante no queda en ninguna de sus opciones de listado, podrá acceder a otras instituciones similares a las que solicitó. Los aspirantes que presenten examen para la UNAM y/o el IPN y no sean seleccionados por dichas universidades podrán optar por alguna institución de acceso directo en aquellas donde aún haya cupo disponible. (Secretaría de Educación Pública, 2025a)

Los resultados del proceso, así como los puntajes de los exámenes, las fechas y los procedimientos de inscripción, se darán a conocer en la *Gaceta Electrónica de Resultados*.

Reflexiones finales

El acceso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México está en un momento de cambio considerable. Sin duda, la eliminación de la COMIPEMS representó el fin de un proyecto educativo que comenzó a perfilarse desde la última década del siglo XX. La eliminación del examen de admisión es congruente con una política equitativa en la que se garantice el lugar a cualquier aspirante que desea cursar alguna de las distintas modalidades del bachillerato.

¿Podría considerarse que esta medida representa un cambio en la política educativa que se perfiló durante la llegada del modelo neoliberal a México? Para responder esta pregunta podemos señalar que el discurso del programa “Mi derecho, mi lugar” va encaminado a la inclusión de todos los sectores sociales, así como de una distribución más equitativa por razones de género, mientras que el examen único obedecía a conseguir una medida de evaluación objetiva de la calidad de un servicio educativo. Es decir, mientras que en el modelo del examen único la necesidad de la prueba se justificaba con la idea de la prestación de un servicio de calidad, en el acceso directo al bachillerato se manifiesta una obligación del Estado de proporcionar un derecho. Por tanto, al menos en lo discursivo, existe un cambio considerable entre uno y otro programa.

No obstante, el examen permaneció en las dos instituciones con mayor demanda en la zona. La UNAM y el IPN recuperaron la autonomía en la realización del examen, no así en el registro de los aspirantes. La permanencia de un examen de admisión hace que las diferencias económicas, como acceso a un curso de preparación, permanezcan y determinen que las instituciones de mayor prestigio en el país sean ocupadas, en su gran mayoría, por sectores privilegiados de la población. La Presidencia de la República anunció que todas las opciones de instituciones para cursar la EMS recibirán una cobertura por parte de alguna universidad (Sheinbaum Pardo, 2025). En particular, en el 2025 entró un programa en el cual los estudiantes de los 20 planteles del Colegio de Bachilleres² de la Zona Metropolitana podrán tener un pase directo a la Universidad Autónoma Metropolitana. Los únicos requisitos son tener un promedio que, dependiendo de la carrera, podrá ir de 8.0 a 9.5 y haber sido estudiantes regulares durante el bachillerato (sin asignaturas reprobadas ni evaluaciones extraordinarias). (Universidad Autónoma Metropolitana, 2025). Esta medida puede motivar a muchos aspirantes a ingresar al COLBACH y ser estudiantes de excelencia, lo cual no sólo asegura su lugar, además incentiva su permanencia y eficiencia terminal.

Para poder hacer un juicio respecto al éxito del programa “Mi derecho, mi lugar” es necesario dar seguimiento a las estadísticas. En la convocatoria del 2025, año en que inició el proyecto, hubo un total de 272, 793 aspirantes registrados, de los cuales el 40.8% eligió el registro sin examen, es decir, 111, 335 aspirantes no buscaron ingresar a una institución del IPN y/o de la UNAM. El 13.7% corresponde a estudiantes que sólo se registraron para realizar exámenes de admisión, mientras que, la mayoría, el 45.5% de los aspirantes optó por la modalidad que les permite hacer examen y elegir el acceso directo. (Sheinbaum Pardo, 2025). Estos resultados muestran una distribución más equitativa de la demanda y desmiente la idea de que todos los aspirantes buscan opciones dentro de la UNAM o el IPN.

La Secretaría de Educación Pública presentó una comparativa entre el examen único de la COMIPEMS y el programa “Mi derecho, mi lugar”. En el último año que operó el

² Plantel 1 El Rosario, Plantel 2 Cien Metros – Elisa Acuña Rossetti, Plantel 3 Iztacalco, Plantel 4 Culhuacán – Lázaro Cárdenas, Plantel 5 Satélite, Plantel 6 Vicente Guerrero, Plantel 7 Iztapalapa, Plantel 8 Cuajimalpa, Plantel 9 Aragón, Plantel 10 Aeropuerto, Plantel 11 Nueva Atzacolco, Plantel 12 Nezahualcóyotl, Plantel 13 Xochimilco Tepepan – Quirino Mendoza y Cortés, Plantel 14 Milpa Alta – Fidencio Villanueva Rojas, Plantel 15 Contreras, Plantel 16 Tláhuac – Manuel Chavarría Chavarría, Plantel 17 Huayamilpas Pedregal, Plantel 18 Azcapotzalco, Plantel 19 Ecatepec, Plantel 20 Del Valle – Matías Romero

examen único (2024), el 26.2% de los aspirantes habían quedado en su primera opción, mientras que con el programa “Mi derecho, mi lugar” en su primer año de aplicación (2025) el 68.4% de los aspirantes fueron asignados a su primera opción. (Sheinbaum Pardo, 2025) Esto no refleja una mejora en el nivel académico de los estudiantes, sino que la flexibilidad del modelo permite abarcar de manera óptima las expectativas de quienes participan del proceso.

El último año de la COMIPEMS, el 12.3% de los aspirantes fueron rechazados. mientras tanto, en el programa 2025 de “Mi derecho, mi lugar” se logró que el 94.7% de los aspirantes registrados fueran asignados a un bachillerato de su preferencia. Cabe señalar que el 5.3% de los aspirantes no asignados corresponden solo a la categoría de aspirantes que seleccionaron únicamente la opción de examen de admisión. No obstante, para estos casos se abre una segunda opción en la que se les permitirá inscribirse en algún bachillerato en el que aún haya cupo. (Sheinbaum Pardo, 2025) En este punto es importante apreciar que también hubo un cambio en la manera en que se enuncia los resultados. Mientras que, en el programa de examen único, al ser un concurso, quienes no lograban entrar a alguna de sus opciones o tener el puntaje mínimo eran “rechazados”, en el programa “Mi derecho, mi lugar” son llamados “no asignados”. Este cambio refleja la responsabilidad del proceso en las instituciones educativas y no en el aspirante.

En espera de poder revisar el transcurso del proceso a lo largo de los años, será importante ahora dar seguimiento a la deserción escolar, la cual queda fuera de este análisis y debería ser también un indicador del éxito del sistema. Además, habrá que dar continuidad a los pros y contras de que los exámenes de admisión que permanecen son virtuales y siguen representando una separación respecto a las oportunidades de acceso a las universidades públicas de mayor prestigio del país. Finalmente, la pregunta constante recae en cómo se puede garantizar que la educación que se está impartiendo en secundaria es adecuada y si las instituciones que están adquiriendo pases reglamentarios, como es el caso de la UAM, están perdiendo autonomía.

Referencias

COMIPEMS. (1996). *Convocatoria 1996*.
<https://www.dgae.unam.mx/noticias/examunic/coexun96/coexun96.html>

Convenio para la creación del espacio de coordinación de la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana del Valle de México. (2025). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://inai.conalep.edu.mx/ut/2025/Convenios/ECOEMS.pdf

García Pinzón, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la Educación Media Superior de la COMIPEMS. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 95-118.

Rivera Figueroa, A., Guerrero Magaña, M. de L., Sepúlveda López, A., & de Alaizola Arizmendi, I. (2006). La pertinencia del Examen único de ingreso al bachillerato. *Perfiles educativos*, 28(111), 71-88.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100004

Rodríguez-Gómez, R. (2024, marzo 21). La Comipems: El primer año. *Suplemento Campus Milenio*.
<https://suplementocampus.com/la-comipems-el-primer-ano/?srsltid=AfmBOopwui-8VT4xe9cAN1jGWpU11shHEORK2DtN9VAX0cl4iaxTI4T2>

Secretaría de Educación Pública. (1996, febrero 19). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. <http://sidof.segob.gob.mx/notas/4871357>

Secretaría de Educación Pública. (2015, julio 29). *Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior Comipems*.
<https://www.gob.mx/sep/en/prensa/comision-metropolitana-de-instituciones-publicas-de-educacion-media-superior-comipems>

Secretaría de Educación Pública. (2025a, febrero 14). *Proceso de Asignación a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México—Convocatoria 2025*.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/proceso-de-asignacion-a-la-educacion-media-superior-en-la-zona-metropolitana-del-valle-de-mexico-convocatoria-2025>

Secretaría de Educación Pública. (2025b, agosto 18). *Boletín 265. Con “Mi derecho, mi lugar”, todas y todos los jóvenes tienen un lugar garantizado en bachillerato: Mario Delgado*.
<https://www.gob.mx/sep/prensa/bolletin-265-con-mi-derecho-mi-lugar-todas-y-todos-los-jovenes-tienen-un-lugar-garantizado-en-bachillerato-mario-delgado>

Sheinbaum Pardo, C. (2025, agosto 25). *Todos los jóvenes tienen espacio en educación media superior. Conferencia presidenta Sheinbaum* [Video en YouTube].
<https://www.youtube.com/watch?v=O-k-P6LFAzg>

Universidad Autónoma Metropolitana. (2025). *Pase UAM 2025. Ingreso a licenciatura para el trimestre 2025 Otoño*. <https://pase.uam.mx/>

Reseña del libro *Un decir literario: la radiografía lectora* coordinado por Daniel Téllez.

Anagricel Camacho Bueno¹

Un decir literario: la radiografía lectora, obra colectiva coordinada por Daniel Téllez, constituye una aportación al campo de la educación literaria y la formación docente al articular de manera reflexiva la escritura autobiográfica, la investigación narrativa y la didáctica de la lectura. El volumen reúne ocho textos elaborados por docentes-alumnos de la Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes, desde sus trayectorias personales, reconstruyen su experiencia lectora como un proceso formativo, cultural y afectivo.

Desde su presentación, el libro plantea una concepción de la escritura que trasciende su función instrumental. Retomando la noción heideggeriana de la obra de arte como aquello que “dice algo-otro”, la escritura autobiográfica es entendida como un acto de revelación que permite al sujeto reconocerse y configurarse en el lenguaje. En este marco, la “radiografía lectora” opera como una metáfora epistemológica que alude al examen profundo de las huellas que la lectura ha dejado en la vida de los autores: la infancia, la memoria, los afectos, el entorno familiar y escolar, así como las condiciones socioculturales que han mediado su relación con los libros.

La obra se organiza en ocho relatos, cada uno correspondiente a una radiografía lectora distinta. Estos textos no buscan construir relatos lineales ni homogéneos, sino que se presentan como fragmentos de memoria en los que la experiencia lectora aparece entrelazada con procesos de

¹ Doctora en Historia por la UNAM, especialista en historia social del trabajo, salud obrera y políticas públicas de salud y seguridad social en la industria minerometalúrgica. Autora de *Legado minero. La salud en México hasta la creación del IMSS (1934–1943)* (Libros del Alicate, 2022), ha publicado en *Trashumante. Revista Americana de Historia Social, Gaceta Criba, Testimonios* y además como autora de un capítulo en el libro colectivo *Salud pública y ocupacional en el espacio urbano* (UNAL, 2025). Con amplia trayectoria docente, imparte clases en la Maestría de Filosofía e Historia del Centro Universitario de Estudios Jurídicos (CUEJ) y en la SEP, en los niveles básico y medio superior. Coordinó dossiers en *Gaceta Criba* sobre salud, género y trabajo, y se distingue por su compromiso con la enseñanza crítica de la historia y la difusión de la memoria obrera en México.

desarraigo, descubrimiento, resistencia y recomienzo. La pluralidad de voces revela que no existe una única forma de devenir lector, sino múltiples trayectorias marcadas por discontinuidades, silencios y apropiaciones tardías de la lectura.

Uno de los principales aportes del libro es la problematización de la figura del docente como lector y mediador. La obra cuestiona las concepciones idealizadas que asumen que todo docente es, por definición, un lector competente y entusiasta. Por el contrario, las radiografías lectoras evidencian tensiones entre las lecturas escolares obligatorias y las lecturas significativas, así como la persistencia de vacíos en la formación literaria del profesorado. Esta mirada crítica resulta valiosa en un contexto educativo donde la promoción de la lectura suele sustentarse en discursos normativos más que en el reconocimiento de las experiencias reales de los mediadores.

Desde el punto de vista metodológico, el texto se inscribe en la investigación narrativa de enfoque cualitativo, donde las historias de vida funcionan como herramientas para comprender la experiencia humana. No obstante, el libro va más allá del testimonio pedagógico. La infancia, en particular, aparece como un territorio simbólico recurrente, entendido no solo como origen cronológico, sino como reserva de sentidos que continúa influyendo en la identidad docente y en la práctica educativa.

Asimismo, la obra ofrece una reflexión sugerente sobre la relación entre vida, lenguaje y formación profesional. Las radiografías lectoras se presentan así como textos abiertos, atravesados por la movilidad de la experiencia y por la conciencia de que la lectura y la escritura son prácticas siempre inacabadas. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para repensar la formación docente desde una lógica menos prescriptiva y más reflexiva.

En términos pedagógicos, el libro subraya la importancia de reconocer la experiencia lectora personal como un componente central de la mediación en el aula. Las historias narradas muestran cómo las creencias, emociones y recuerdos asociados a la lectura influyen directamente en las prácticas de enseñanza. En este sentido, el texto se perfila como una herramienta formativa que permite a los docentes analizar críticamente su propia relación con los libros y repensar su papel como mediadores culturales.

En conjunto, resulta una obra que conjuga experiencia, teoría y escritura literaria para ofrecer una mirada compleja sobre la lectura como práctica cultural y formativa. El libro puede resultar de especial interés para docentes, investigadores en didáctica de la lengua y formadores de profesores

que buscan comprender la lectura no solo como competencia escolar, sino como experiencia vital que se construye, se transforma y se transmite en el tiempo.

Téllez, Daniel, coordinador. *Un decir literario: la radiografía lectora*. UPN, 2025.

Una interpretación del ciervo en la poesía de Rosario Castellanos

Resumen: Es indudable la importancia de la obra copiosa e interesante de Rosario Castellanos en las letras internacionales y mexicanas en particular. Es así como en este ensayo pondremos atención en su poesía en los poemarios: “Trayectoria del polvo” (1948), “La vigilia estéril” (1950) y “Lívica luz” (1960). Dado que en sus poemas ‘Apuntes para una declaración de fe’, ‘En el filo del gozo’ y ‘Destino’ contienen en sus versos un símbolo animal muy revelador: el ciervo. El cual, *abreva de la simbología cristiana y griega para consolidarse como metáfora de iniciación del yo lírico*. Es por ello, por lo que el objetivo de este artículo será demostrar, a través de los *cuatro niveles de interpretación*, cómo Castellanos teje un sutil, aunque potente, corolario de significaciones, que afianza su propuesta como madura y fundamental para el estudio del simbolismo animal en México.

Palabras clave: poesía, Rosario Castellanos, ciervo.

An Interpretation of the Deer in the Poetry of Rosario Castellanos

Abstract: The significance of Rosario Castellanos' extensive and engaging work in international and, in particular, Mexican literature is undeniable. In this essay, we will focus on her poetry in the collections: “Trayectoria del polvo” (1948), “La vigilia estéril” (1950), and “Lívica luz” (1960). In her poems 'Apuntes para una declaración de fe,' 'En el filo del gozo,' and 'Destino,' there is a highly revealing animal symbol in her verses: the deer. This symbol draws from Christian and Greek symbolism to establish itself as a metaphor for the initiation of the lyrical self. Therefore, the objective of this article is to demonstrate, through the four levels of interpretation, how Castellanos weaves a subtle yet powerful corollary of meanings, which consolidates her proposal as mature and essential for the study of animal symbolism in Mexico.

Keywords: poetry, Rosario Castellanos, deer

Xochiquetzalli Cruz Martínez: Investigadora y académica mexicana. Maestra en Letras Españolas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctoranda en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa UAMI. Especialista en las colecciones de *exempla* españolas de los siglos XII al XV. Desde hace 15 años se dedica al estudio del simbolismo animal desde la perspectiva de la escuela francesa de Los Annales y los cuatro niveles de interpretación literaria (literal, simbólico/alegórico, moral y anagógico).

Trabajó en el rescate documental de biografías de monjas del siglo XVIII. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales (en Cuba, Estados Unidos, Suiza, Argentina, España y Canadá) que versan sobre literatura, crítica y antropología entre otros.

Es coorganizadora del “Congreso Internacional *De animalibus*: La presencia zoológica en la literatura”.

Correo electrónico: xochiquetzalli.cruz.martinez@gmail.com

Cómo citar este artículo: Cruz, Xochiquetzalli. Una interpretación del ciervo en la poesía de Rosario Castellanos. *Criba. Historia y Cultura*. no. 11, ene.–mar. 2026, pp. 70- 79.

Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Una interpretación del ciervo en la poesía de Rosario Castellanos

Xochiquetzalli Cruz Martínez

*En définitive, ce qui intéresse la littérature [...] dans
l'animal, c'est ce qui touche à l'homme*
Michel Zin

Introducción

Rosario Castellanos se consolida como una escritora excepcional en el ámbito de las letras mexicanas. Su obra abarca: poesía, ensayo, teatro, etc., y es conocido también su amplio bagaje cultural y literario dado que, recordemos, estudió filosofía (Licenciatura y Maestría); obtuvo un posgrado en España. En este sentido, no es extraño que conociera ampliamente la filosofía e historia judeo-cristiana. Es así como en este ensayo pondremos atención en su poesía en los poemarios: “Trayectoria del polvo” (1948), “La vigilia estéril” (1950) y “Lívida luz” (1960). Dado que en sus poemas ‘Apuntes para una declaración de fe’, ‘En el filo del gozo’ y ‘Destino’ contienen en sus versos un símbolo animal muy revelador: el ciervo. El cual, abrevia de la simbología cristiana y griega para consolidarse como metáfora de iniciación del *yo* lírico. Es por ello, por lo que el objetivo de este artículo será demostrar, a través de los cuatro niveles de interpretación, cómo Castellanos teje un sutil, aunque potente, corolario de significaciones en dichos poemas.

I. Las obras

1.1.El poemario “Trayectoria del polvo” (1948) es la obra con la que debuta Rosario Castellanos y fue editado por Costa-Amic en Puebla. El cuál, a decir de ella, es producto de su deficiente formación literaria, sin embargo, en el mismo año “1948 encontré un libro revelador: la antología de *Laurel*. Allí leí *Muerte sin fin*, que me produjo una conmoción de la que no me he repuesto nunca. Bajo su estímulo inmediato, aunque como influjo no se note, escribí en una semana *Trayectoria del polvo*. Es una especie de resumen de mis conocimientos sobre la vida, sobre mí misma y sobre los demás”(Castellanos en Emanuel Carballo, 1966).

Es por esta razón que en el poema “Apuntes para la declaración de fe”, conformado por 262 versos, la voz lírica rememora, primero, la creación del mundo en donde la mano de Dios se mecía libre y perfecta, pero cuando aparece “la gran tentadora”, la serpiente todo se defenestra y la soledad, el tedio, la ambición además de la iniquidad se apoderan de la humanidad y, por ello, lo positivo que, pudo encarnarse en ella, desaparece en la modernidad, la tecnología y en la fatuidad de la existencia capitalista.

1.2. En lo que concierne a *La vigilia estéril* (1950), ésta vio la luz bajo el sello Ediciones América y de él Castellanos apunta:

“Allí se nota cierta tendencia a la abstracción, tendencia, que también es evidente en el libro anterior. No me parecía válida la abstracción por lo menos no deseaba escribir poemas intelectuales. Quería crear poemas si no emotivos por lo menos con imágenes referidas a cosas concretas.[...] *La vigilia* exuda retórica, según se llegó a decir. Y es que, por esos años, poseía una facilidad siniestra para alargar los poemas, y me dejaba llevar por ella: una imagen me conducía a otra, un adjetivo traía consigo otro adjetivo. Y así hasta el infinito” (Castellanos en Carballo, 1966).

En este tenor, ‘En el filo del gozo’, el yo lírico evidencia la consumación carnal entre los amantes y para ello utiliza, por ejemplo, metáforas animales “Mi sangre se enardece igual que una jauría/ olfateando la presa y el estrago. / Pero bajo tu voz mi corazón se rinde/ en palomas devotas y sumisas.” (39) como geográficas “Entre la muerte y yo he erigido mi cuerpo/ que estelle en ti sus olas funestas sin tocarme y resbale en ti en espuma desecha y humillada” (39) o. Así tanto las figuras retóricas como la prosopopeya, la metáfora o el símil enraizan los versos de la autora en lo mundano, pero también en lo etéreo, inasible.

1.3. Para finalizar, *Lívica luz* se publica en 1960, a cargo de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la dedicatoria “a la memoria de mi hija”¹, la autora de *Mujer que sabe latín* deja de lado la contemplación estética y busca ver al mundo como un lugar en pugna en el que hay que comprometerse como individuos (127 en Carballo 1966). Dado que,

¹ Esta pérdida matiza, a lo largo del poemario, la necesidad de expiar el dolor, la culpa, por tanto, vivir en el hoy, en lo físico.

recordemos al lector, que por esos años trabaja en el Instituto Nacional Indigenista en promoción cultural y elaboración de textos escolares específicamente dirigió el “Teatro Guiñol” dedicado a las comunidades indígenas. De acuerdo con esta experiencia le comenta a Emanuel Carballo: “Ahí se reflejan las experiencias que obtuve en Chiapas [...] en esos lugares la lucha llegado extremos desgarradores de brutalidad. Asimismo, aparecen lecturas sobre los temas sociales y políticos que, por entonces, comenzaron a interesarme de manera muy particular, todo ello está implícito en lo poemas” (en Carballo 127). Dicha materialidad podemos palparla en “Destino”, ya que, en particular, en estas estrofas: la crueldad, el desgarrar, la asfixia, el dolor: la corporeidad se toca, se respira, se escucha.

II. El ciervo.

2.1. Dilucidados algunos datos sobre estos poemas, nos falta mencionar que hay uno en particular que nos interesa: los tres mencionan a la figura zoológica del **ciervo** para afianzar su semántica. Es por ello por lo que, en este apartado, indagaremos el posible o posibles significados de esta bestia con base en la metodología de los cuatro niveles de interpretación literaria. Cabe anotar que estos tienen antecedentes clásicos y patrísticos. Empero, para este artículo me centro en estos últimos y su uso en el cristianismo dado que, considero, Castellanos abreva de esta vena para construir los poemas. La aplicación de estos niveles tiene su inicio en la hermenéutica judeo-cristiana, es decir, la exégesis o interpretación de la Biblia, con el fin de hacer accesible el dogma a los feligreses. El tema de los cuatro niveles de interpretación ya había sido comentado por san Jerónimo, en la traducción de la Biblia conocida como la Vulgata (382 d. C.); y san Gregorio, en la “Homilía sobre las horas”. Sin embargo, el primero en ahondar sobre el tema fue san Agustín, quien, en su *Doctrina Cristiana*, asienta las bases de este cuarteto interpretativo con respecto al receptor. En este sentido Voss señala: “Augustine stresses at the outset that the intuition of deeper meaning in a text stimulates the student’s own desire to learn, and that the penetration of this meaning is a pleasurable activity in that it leads towards the ultimate joy of union with God (“From Allegory to Anagoge”: 1).² Ya para el siglo XI, un monje benedictino llamado Guiberto

²“Agustín enfatiza desde el principio que la intuición de un significado más profundo en un texto estimula el propio deseo del estudiante de aprender, y que la penetración de este significado es una actividad placentera en

compone un pequeño tratado titulado: *Liber quo ordine sermmo fieri de beat*, donde realiza una interpretación moral sobre el Génesis; en él ejemplifica puntualmente, con extractos de la Biblia, los diferentes niveles de interpretación aplicados, por ejemplo, a la ciudad Santa:

Hay cuatro maneras de interpretar las Escrituras; sobre ellas, como si fueran rollos múltiples, gira cada página sagrada. La primera es **la historia**, que habla de los sucesos reales como han ocurrido; la segunda es **la alegoría**, donde una cosa representa otra distinta; la tercera es la **tropológica o edificación moral**, que trata del ordenamiento y de la disposición de la vida de cada uno, y la última es la **anagoge** o iluminación espiritual, por la cual nosotros, que estamos en condiciones de tratar asuntos celestiales y sublimes, somos llevados a un modo superior de vida. Por ejemplo, la palabra “Jerusalén”: históricamente representa una ciudad determinada; en la alegoría representa a la santa Iglesia; tropológica o moralmente es el alma de todo hombre de fe que anhela la visión de la paz eterna; y anagógicamente se refiere a la vida de los ciudadanos celestiales que ya contemplan al Dios de los dioses, revelado en toda su gloria de Sión” (Guiberto en Murphy, 308).³

Este tratado, aunque corto, es el primero que define los cuatro niveles de interpretación bíblica en Occidente. Posteriormente, santo Tomás de Aquino escribiría a este respecto en la *Summa Teológica* (escrita entre 1261-1264).⁴

Santo Tomás dice que existen tres razones por las que debe hacerse de esta manera; la primera, para que lo simbólico no sea tomado como propiedad de la divinidad, para que no se concatene lo simbólico sólo con los cuerpos bellos [refiriéndose a las imágenes sensibles], sino también con los cuerpos miserables; segunda, porque al estar encubierto lo

el sentido de que conduce hacia el gozo supremo de la unión con Dios”. (“From Allegory to Anagoge”: 1). La traducción es mía.

³ Las negritas son mías.

⁴ La luz de la revelación divina no desaparece por las figuras sensibles con las que se rodea, [...] sino que las eleva para entender lo que es posible ser comprendido. De este modo, aquellos a quienes se les revela algo, pueden enseñarlo también a otros. Por eso, lo que en algún lugar de la Escritura se transmite simbólicamente, en otros se hace explícita mente. La misma sombra en que aparece la revelación por las imágenes es útil tanto para que los estudiosos investiguen más como para que queden sin sentido las risas de los incrédulos, de quienes dice Mt 7,6: No déis lo santo a los perros. (Parte 1ª, Cuestión 1, objeción 2, *Summa Teológica*, 9).

simbólico, bajo ropajes humildes y con cosas inferiores a Dios, se puede encontrar su grandeza en lo ínfimo; finalmente, la tercera, porque así lo simbólico queda encubierto a los ojos de gente inadecuada. En consecuencia, Aquino dota al conocimiento simbólico elevado de un rasgo común y más simple con el fin de hacer digerible la Sagrada Escritura y ayudar al feligrés en su camino al Paraíso. Para el siglo XIV, Dante Alighieri en el *Convivio* definiría los cuatro niveles de la siguiente manera:

Los escritos se deben entender y se deben exponer principalmente en cuatro sentidos. Llámese el primero literal, [y éste es aquel] que no avanza más allá de la letra de las palabras convencionales, como sucede en las fábulas de los poetas. El segundo se llama alegórico, y éste es el que se esconde bajo el manto de esas fábulas, y consiste en una verdad oculta bajo un bello engaño[...] El tercer sentido se llama moral, y éste es el que los lectores deben atentamente descubrir en los escritos para utilidad suya y de sus discípulos[...] El cuarto sentido se llama anagógico, es decir sentido superior, y se tiene cuando se expone espiritualmente un escrito (123-124).

Después de hacer este somero recorrido por la historia de los niveles de interpretación, podemos aplicarlos al análisis de los tres poemas. En “Apuntes para una declaración de fe” Rosario Castellanos realiza una cosmogonía del mundo trasponiendo, por lo menos al principio, la visión cristiana retomada en el Génesis: “En un día de amor yo bajé hasta la tierra:/ vibraba como un pájaro crucificado en vuelo/ y olía a hierba húmeda, a cabellera suelta,/ a cuerpo traspasado de sol al medio día” (29); continúa con una prosopopeya de la voz poética como territorio: “A través de mi piel corrían las edades;/ se hacía la luz, se desgarraba el cielo/ y se extasiaba –eterno– frente al mar”(29) y, posteriormente, la población de la tierra por los animales y los humanos en aquel mundo primordial: “Cada especie quería constatarse, saberse/ y ensayaba las notas de su esencia:/ la jirafa alargaba la garganta para abreviar en nubes de limón./ Punzaba el aire en las avispa múltiples/ y vertían chorritos de miel en cada herida”(30) y es en la siguiente estrofa que el venado aparece: “El **ciervo competía con la brisa**/ y el hombre daba vueltas alrededor de un árbol/ trenzado de manzanas y serpientes” (30).⁵ En un sentido literal el verso en negritas menciona las características

⁵ Las negritas son mías.

biológicas del animal: correr briosamente en descampado portando su impresionante cornamenta. Por otro lado, la alegoría encubierta podría concatenarse con la significación originaria y pura del astado dado que el Salmo (42:1-2), nos menciona:

1. Como **el ciervo** brama por las corrientes de las aguas,

Así clama por ti, oh, Dios, el alma mía.

2. Mi alma tiene sed de Dios, del Dios vivo;

¿Cuándo vendré, y me presentaré delante de Dios?⁶

Es decir, partiendo de esta cita bíblica el ciervo es uno de los animales cristológicos por excelencia, así lo señalan varios bestiarios; pongamos por caso el *Bestiario rimado de Gervaise*: “El ciervo representa al hombre que hace penitencia. Cuando el hombre se siente en pecado y presa del diablo, debe quitárselo de encima mediante el ayuno y la vigilia. Debe acudir a la Santa Iglesia y arrancar su pecado” (en Malaxecheverría, 45). Además, este sentido también es alimentado por las hagiografías:

La leyenda de San Eustaquio nos cuenta que, siendo aún pagano, en una cacería encontró al ciervo más grande y hermoso, el cual se dirigió al cazador y le demostró que era Cristo convertido en un ciervo para atraerlo. Eustaquio quiso comprobar que realmente se trataba de Cristo, a lo que éste le respondió: «Yo soy Cristo. Yo soy quien hizo el cielo y la tierra, el sol, la luna y las estaciones. Yo saqué al hombre del barro terrenal, y más tarde, para salvarlo de sus iniquidades, me encarné como hombre y morí en la cruz; y luego, al cabo de tres días pasados a la sombra del sepulcro, recobré vida para siempre. Y ahora te espero, ven a mí, soy Cristo.» (Charbonneau-Lassay 1997: 249).

En cuanto a **la enseñanza**, en este caso seglar, la autora nos sugiere que por la falta de prudencia y humildad este paraíso (donde todo era funcional y perfecto), se pierde es por

⁶ Las negritas son mías.

ello que no es una coincidencia que el ciervo en estos versos haga mancuerna con su antónimo: la serpiente. Finalmente, el nivel topológico se manifiesta en cómo la voz interna y creadora del poema (“cuál pequeña [Diosa]”, diría Huidobro), destroza todo beneficio para el género humano: condenándolo a vivir en la futilidad, la mecanización y la falta de sentido: Aquí estaríamos todos:

la horda devastando la pradera,
dejando siempre a un lado el horizonte,
tratando de tachar la mañana remota,
de arrasar con la sal de nuestras lágrimas
el campo en que se alzaba el Paraíso. (31).

2.2. Con respecto a “En el filo del gozo” la autora de *Tablero de damas* da un giro a la figura del venado, dado que continua con la imagen del ciervo sediento en busca de agua, no obstante, ahora el cariz es erótico. El poema describe la relación amorosa entre dos personas, la cual se debate entre los extremos: la tranquilidad y la necesidad; el delirio y sensatez; entre la concupiscencia y lo sublime (**literal**). **La alegoría** de tener al ser amado, pero intermitente: inalcanzable, la lección es no dejarse llevar y mantenerse ecuánime; por el contrario, el deseo triunfa y entonces la poetisa escribe: “Cuando partes, arrasas jardines y transformas/ la feliz somnolencia de la tórtola/ en una fiera expectación de galgos. Y, amor, cuando regresas/ el ánimo turbado te presiente/ como los ciervos jóvenes la vecindad del agua” (40). Estrofas que nos recuerdan al Cantar de los Cantares (2:7-9):

7. Yo os conjuro, oh doncellas de Jerusalén,
por los **corzos** y por las **ciervas** del campo,
que no despertéis ni hagáis velar al amor,
hasta que quiera.

8. ¡La voz de mi amado! He aquí él viene
saltando sobre los montes,
brincando sobre los collados.

9. Mi amado es semejante al corzo,
o al **cervatillo**. Helo aquí, está tras nuestra pared,
mirando por las ventanas,

atisbando por las celosías.⁷

Aquí nos muestra el *yo* lírico que el acto sexual no es amor, sino deseo, por tanto, **la enseñanza** es que no se puede alcanzar, ni satisfacer. En otras palabras, el deseo amoroso no admite templanza ni sosiego, sino la consumación, esa tensión entre el deseo y la inapetencia, que sostiene el instante eterno (**tropológico**).

Finalmente, en “Destino”, la poetisa retoma la imagen de la caza del corzo (**sentido literal**). Pero este acto descubre otra cosa, ya que ésta tiene antecedentes muy antiguos como en el capítulo 597 del *Dotzé del Cristià* de Francesc Eiximenis; obra que ilustra como el buen gobernante debe tener una naturaleza piadosa con sus súbditos como el ciervo, igual que éste se acerca a sus cazadores lastimado y humilde (**enseñanza**): “E açò coneix lo servo per natura, qui cant veu que no pot escapar als cans qui’l cacen, fug e posa’s en mas del caçador, quaix qui diu: tu qui est animal benigne e piadós per natura, defèn-me d’aquest cans qui tan cruelment me persegueixen” (Eiximenis, 1986, I: 299).

Es decir, el amante cae vencido ante la decepción, se amanza ante la pérdida y se sabe indefenso como el ciervo ante los cazadores (**alegoría**). Así, Castellanos utiliza **un contra ejemplo**, para acrecentar el dolor y la derrota ¿tal vez del amante frente al amado? (**tropológico**): “El hombre es un animal de soledades,/ **ciervo** con una flecha en el ijar/que huye y se desgrana./ Ah, pero el odio, su fijeza insomne/ de pupilas de vidrio; su actitud/que es a la vez reposo y amenaza./ El **ciervo** va a beber y en el agua aparece/el reflejo de un tigre./ El **ciervo** bebe el agua y la imagen. Se vuelve-antes de que lo devoren-(cómplice, fascinado) / igual a su enemigo.” (131).⁸

Es así como comprobamos que Castellanos es poseedora de un gran bagaje cultural en la tradición judeo-cristiana y en sus poemas ‘Apuntes para una declaración de fe’, ‘En el filo del gozo’ y ‘Destino’ contienen en sus versos un símbolo animal muy revelador: el ciervo. El cual, *abreva de la simbología cristiana y griega para consolidarse como metáfora de iniciación del yo lírico, de libertad, de perdición, de insatisfacción y todo lo anterior a través el ciervo* porque éste: “ha sido siempre el primer elemento de conocimiento para el hombre y arquitrabe o modelo de los diferentes instrumentos para conocer la realidad”(Tonutti 15).

⁷ Las negritas son mías

⁸ Las negritas son mías.

Bibliografía consultada

ALIGHIERI, DANTE. *Obras completas*. Tomo III. Barcelona: Aguilar, 2006.

Biblia (edición Reina-Valera), 1960 en línea: <https://www.biblia.es/reina-valera-1960.php>
(consultada el 12 de septiembre).

CASTELLANOS, ROSARIO. *Obras completas*. Notas de Eduardo Mejía. México: FCE, 1998.

CARBALLO, EMANUEL. *XIX protagonistas de la literatura mexicana*. México: Empresas Editoriales, 1966.

CHARBONNEAU-LASSAY, LOUIS. *El Bestiario de Cristo. El simbolismo animal en la Antigüedad y la Edad Media*. Palma de Mallorca: Olañeta Editor, 1997.

EIXIMENIS, FRANCESC. *Dotzè del Crestià*, en Curt. J. Witllin et al. (eds.). Girona: Universitat de Girona: 1986.

MALAXECHEVERRÍA, IGNACIO. *El bestiario medieval*. Siruela: Madrid: 1995.

MURPHY, JAMES. *La retórica en la Edad Media. Historia de la teoría de la retórica desde san Agustín hasta el Renacimiento*. México: FCE, 1986.

TONUTTI, SABRINA Y ROBERTO MARCHESINI. *Animales mágicos. Símbolos, tradiciones e interpretaciones*. Barcelona: Vecchi, 2002.

El más bello vicio

Alberto Paredes

Ce vice impuni, la lecture.

– Valery Larbaud, *Domaine anglais*.

Pueblo viejo

Era un pueblo
sin nada que pareciera
una librería
Nada – ni kiosco de periódicos
farmacia o papelería
tampoco la tienda general
Un pueblo viejo
sin fantasía

(Y sólo a mí me importaba
Dios mío, qué semana!)

Old Town

A town there it was
without nothing some alike
to a bookstore
Nothing – nor a newspaper stand
drugstore or stationery

Nor even the general shop

An old town

without phantasy

(& only me that cared

my God what a week!)

*

Lectoras de pura sangre

Ciudad de México, fines de los años ochenta e inicios de los noventa. Un examen moral retrospectivo deberá incluir entre sus premisas: ¿cuál fue la aventura y cuáles las desventuras para obtener mis ingresos en los años duros? Entonces, cuando *la diritta via era smarrita* e impensable, Fortuna me puso frente a un manojo de lectoras puras. Son liebres raras y finas que saltan cuándo y dónde no se les espera.

Se sabía que yo estaba a disposición, aceptando propuestas, pero según mis humores. Una llamada. Aquello respondía a las siglas FAME: una escuela o algo similar de señoras adineradas, esposas de industriales, profesionistas altamente exitosos y demás habitantes de mansiones en Las Lomas. Se trataba de que diseñara un curso literario, bien pagado, una vez por semana. No soy jugador pero gracias a la sangre que corre por mis venas entiendo el espíritu: blofear, pasar al ataque, mostrarse remiso. La paga era buena, parecía haber otras facilidades. Solicité más dinero, condicioné libertad total de temario y de ideas que podrían ser demasiado liberales, pero siempre a partir de nuestra diosa las letras. La respuesta fue sí a todo.

Habré diseñado un primer temario de cuatro meses apelando a algunas de mis sombras tutelares con el simple objetivo de leerlos con atención. Ahí empezó todo. Pronto, las “estudiantes” me hicieron ver que todas leían todo, que eran capaces de responder a preguntas, y que todas o la mayoría tenían su propia responsabilidad laboral: o bien llevaban

su pequeño negocio o eran ejecutivas en firmas donde ser “la esposa/la hija de” no tenía sentido. De modo que no era un club de señoras ociosas matando el tiempo con autores inmortales. Fin del curso, dinero bien ganado.

Nueva llamada: las autoridades y el grupo básico no se daban por satisfechos. “Juguemos en serio”, dije al teléfono y en la primera nueva sesión. Todos amamos el *Quijote*, no es ni con mucho mi especialidad ni mi siglo de estudios: dos cursos, uno por parte. Saltó la evidencia: ellas y yo nos enfrascamos hasta el cuello en una lectura exigente, cotejando (les enseñé que así decimos) ediciones anotadas. Algo aprendimos. Todos y yo de ellas tanto como de la obra elegida. Fue la primera de las dos o tres lecturas que he hecho en mi vida adulta del clásico cervantino. Aprendí a comprender, respetar y alentar las inquietudes que adivinaba dentro de esas mujeres que formaban el grupo.

Hubo una cuarta ronda, probablemente la final: ahora Flaubert. Incluyendo la lectura de su intensa e inmortal correspondencia con Louise Colet. Si remonto correctamente el río del tiempo, llegó la fecha de mi examen doctoral. Fin del juego. Varias de ellas estuvieron presentes en la larga sesión cuyo mejor recuerdo es don Manuel de Ezcurdia: resumió las objeciones de sus colegas, dijo con voz mesurada que para él todo eso eran virtudes. “No tengo nada que preguntar.”

De manera accidentada me veía ahora frente a un sinuoso camino de trámites en la UNAM; con todo, me impuse liberarme de ocupaciones para redondear ingresos. Había que revisar la tesis para que acabase de tomar forma de libro, y los nuevos asuntos de escritura que yo mismo me inventaba con prodigalidad.

Pocas veces he vuelto a tener la experiencia de un equipo lector tan macizo. Los estudiantes de posgrado con los que preparé los volúmenes de “mi seminario”: *Paradiso* y poetas mexicanos recientes. Con las estudiantes (más un varón) de la USP (U. de São Paulo) que después de llamarles la atención reaccionaron briosamente retándome a que las guiara para establecer los fundamentos convenientes en su profesión de letradas en ciernes.

Muchos años después... frente al desempeño real de los estudiantes de la UNAM y los reveses ocasionados por mi actitud que acaso intentaría disculpar como idealismo, sólo para poder mirarme al espejo sin vergüenza, me vi orillado a diseñar un curso específico de

literatura hispanoamericana, para estudiantes que están concluyendo la licenciatura. El Coordinador fue gentilísimo en instruirme: necesitamos que el grupo no se cancele desde sus inicios por ausencia de alumnado, de modo que... Nunca uno solo, elegir tres autores, armar una suerte de seminario básico pasando de uno a otro de la tercia de ases elegida. Por supuesto que narradores: ¿poetas?, los rehuirán así que curémonos en salud. Improcedente la extravagancia de aventurarme a explorar siglos ajenos a mi adscripción o letras francesas o sajonas. Llegado el momento, la nave navegando las aguas turbulentas de Onetti, les pregunté: Si antes de conocerme, al inicio, el semestre hubiera anunciado sólo Onetti, ¿cuántos se habrían inscrito y cuántos no? El coordinador tenía la razón cuando me había advertido: ¿Doce, catorce sesiones sobre un solo autor, por grande que sea? Esa empresa comprometería el navío por ausencia de tripulación mínima. “Principio de realidad” – diría mi Freud de bolsillo; escucharlo es ahorrarse problemas sin solución cuando se vea uno en lo oscuro del callejón solitario.

Apuesto doble contra sencillo que mientras aquellas damas no sintieran que conocían ya todos mis trucos de lector, podríamos haber aumentado los episodios de lo nuestro (alguien, acaso yo, mencionó “Shakespeare”, por supuesto, y alguien más sugirió alguna edición anotada y el santo y seña “Bloom”). Supongo también que podría haberlas azuzado con el reto de Onetti y, ya en ese punto, sorprenderlas con nombres de poetas de potente irradiación. Ellas no pretendían ni con mucho un título universitario sancionado por la SEP. No se planteaban “formarse profesionalmente” pues la manera en que profesaban la religión de la literatura era pura y desinteresada. La legión a la que pertenezco, poetas no particularmente célebres y críticos literarios, vivimos un poco de nuestra obra y sobre todo de la de los grandes maestros: escribiendo libros y manuales sobre ellos, artículos bien pagados para la prensa del momento; acaso guiones, sobre ellos; más diversas formas de la divulgación cultural en los medios. Otra modalidad bastante encomiable es ingresar a una universidad dispuesto a cumplir los requisitos de todo personal académico.

¿Dónde estáis lectores y sobre todo lectoras de pura sangre? A ellas, espero haberles hecho sentir mi respeto rayano en la devoción por su alma de lectoras. Los clásicos siempre tendrán la razón si sabemos apelar a la cita idónea: *ubi sunt*? Sí, siempre sí: *ubi sunt*, carajo? Sólo queda murmurar entre dientes la ranchera mexicana “Vino el remolino y nos alevantó”,

frase, queja, que otro *raro* o *contradictorio* (como dirían Darío y Cabrera Infante), llamado Juan Bustillo Oro, volvió lema de su filme de 1949. “Vino el remolino y nos alevantó”. Mas sobrevive al inclemente vendaval de los años aquella estación en el paraíso de la lectura.

Vayan estas líneas a título de melancólico reconocimiento tardío que seguramente ninguna de ellas leerá pero que al fin pongo en palabras.

Columna:
qué/ ¿poesía?

Luis Cortés Bargalló

Pobreza

El lenguaje también se empobrece, no es ajeno al empobrecimiento general, pero la poesía resiste lo que puede y se vuelve contra esta condición. Cuando el lenguaje, como sucede crónicamente en nuestras sociedades actuales, ejerce en el día a día y sin tregua su capacidad autoritaria de imponer sentidos unívocos y cada vez más connotados, polarizados y ciertamente pobres, cuando, además, esta capacidad es ponderada como la única posible, no resulta difícil identificarlo con un férreo o, según el caso, endeble soporte que, sostenido a saco, mantiene y da forma —así sea de manera falaz, venal y hasta criminal— a un determinado estado de cosas, es decir, a los poderes de distinto orden y a sus propósitos evidentes o no; en cualquier caso, el resultado siempre es un grave encogimiento de las comunicaciones interpersonales, más aún, de la conciencia —diría Hölderlin—, y un enfermizo vasallaje del sentido y lo que esto implica para el cuerpo social, cada vez más huérfano de voz, casi siempre sin saberlo y, por tanto, inerme. Es ahí cuando la poesía, y casi sólo ella, abre otras dimensiones del lenguaje —quizá las más antiguas, por relacionarse con la desnuda naturaleza humana y aun con lo no humano—, al contraponer una corriente distinta y mucho más vital de significados y formas; al subvertir y aportar otras sintaxis para leer el mundo y al mismo tiempo no desaparecer de él; al subrayar el carácter material de las palabras, su viva plasticidad o su caudal erótico; al sustraerlas y rescatarlas del utilitarismo romo y restablecerles su potencia emocional, cognoscitiva y crítica, e incluso su legítimo carácter celebratorio y lúdico. Lo que quiero decir es que, por encima de su trabazón histórico-temporal —todo poeta escribe desde su tiempo y con él—, o de las convenciones formales, que las tiene pues su quehacer ocupa un largo historial del que se tiene amplia y fecunda memoria, la poesía desregula, desestabiliza y altera los discursos más lineales, duros y, en consecuencia, pone en crisis las realidades que pretenden sostener, fijar o representar.

Antonio Gamoneda habla de la poesía como un lenguaje “no normalizado” y aunque lo dice desde un contexto y una razón muy específica —como sucede siempre con la poesía—, no puedo dejar de citarlo en extenso, por lo que nos enseña sobre su qué, su cómo y de lo que en ella, a contracorriente, puede alojarse como en ningún otro sitio:

En nosotros (“los de la pobreza”, los que nos hemos acercado al conocimiento de forma intuitiva y solitaria y los que, advertida o inadvertidamente, se han identificado con nosotros) la subjetivación radical y el patetismo resultarán naturales, y nuestro lenguaje no estará “normalizado” porque, aun amando la paz, el nuestro será un lenguaje poética y semánticamente subversivo. El sufrimiento de causa social es nuestro sufrimiento, y penetra, en modo imprevisible, nuestra conciencia lingüística.

Al leer sus poemas podemos sentir esa conciencia alterada donde las palabras pueden llegar a otros límites, que no se manifiesta ni remotamente en consigna o argumentación, sino en el estado convulsivo de un lenguaje “no normalizado” que desata la posibilidad de abordar la realidad que allí se alcanza de manera íntima —y aun sufriente y sensible—, como si nos hubiéramos sumergido en ella.

Como dije al principio, la poesía resiste lo que puede. Mantener esa figura de estar sola frente al mundo no es tampoco función o postura de la poesía, y por eso se ve obligada a indagar a través de los lenguajes empobrecidos y entre la propia miseria que hay en el mundo, a la que no puede dar la espalda. Buscar las formas o dismantelarlas, tomar consejo de la necesidad, tomarle el pulso al tiempo, restañarlo para poder asir sus complejidades, señalar o reflejar sus sufrimientos o alienaciones; llevarnos, así sea por un camino escabroso a ese estado de conmoción, que también es una forma de conocimiento, del que han hablado tantos poetas y al que tampoco se le puede dar la espalda.

Tanto para Lezama Lima como para René Char, frente a la erosión y los despojos del devenir y la historia, la poesía levanta señales luminosas. El primero afirma, “

si nuestra época ha alcanzado una indeterminable fuerza de destrucción, hay que hacer la revolución que cree una indeterminable fuerza de creación, que fortalezca los recuerdos, que precise los sueños, que corporice las imágenes, que le dé el mejor trato a los muertos, que le dé a los efímeros una suntuosa lectura de su transparencia, permitiéndoles a los vivientes una navegación segura y corriente por ese tenebrario.

Por su parte, Char aconseja lo siguiente:

mede la longitud cantora de los musgos... Confíate en voz baja a las aguas indómitas que amamos. Así te prepararás para la brutalidad: nuestra brutalidad que va a comenzar a mostrarse audazmente. ¿Se trata de la puerta de nuestro fin oscuro?, preguntabas. No, permanecemos en lo inconcebible, pero con señales deslumbrantes.

Si los tiempos son aciagos, si la pregunta ¿para qué poesía? ha tomado carta de naturalización en un mundo dominado por los espejismos y ambigüedades de los *mass media*, por el empobrecimiento progresivo de los discursos y de quien pudiera reflejarse en ellos, que no son pocos. ¿Qué nos queda, entonces?, quizá, para librarnos de todos esos abultamientos, que en realidad nos disminuyen con su sobrecarga, paradójicamente hueca, la salida —así parecen decirnos algunos poetas— sea la desnudez, un luminoso voto de pobreza, como podemos advertir en los poemas más recientes de Rafael Cadenas, o en la trepidante condición que nos revelan los muy breves poemas sefarditas de Clarisse Nicoïdsky que, con medios de difusión o sin ellos, en un contexto democrático —en caso de que exista— o no, sorteando toda clase de dificultades, han encontrado a sus lectores para conmoverlos, no con formas exuberantes y desbordadas, sino todo lo contrario.



Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2023-110912151500-203 ISSN: (en trámite) ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (México)

Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>