

Las corpoterritorialidades en la formación inicial docente del normalismo tehuacanero; Tlalmanalli educativo y calendarios socioecológicos. Artículo de Guillermo López Varela y Daniela Palma Patiño. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300208>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

DOSSIER

Las corpoterritorialidades en la formación inicial docente del normalismo tehuacanero; Tlalmanalli educativo y calendarios socioecológicos

Corpoterritorialities in the Initial Teacher Training Program at the Tehuacán Normal School; Educational Tlalmanalli and Socio-Ecological Calendars

As corpoterritorialidades na formação inicial de professores na Escola Normal de Tehuacán; Tlalmanalli educativo e calendários socioecológicos

Guillermo López Varela

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

guillermo.lopezvar@correo.buap.mx

ORCID 0000-0002-7001-9271

Daniela Palma Patiño

Escuela Normal Superior de Tehuacán, México

daniela.palma@enst.edu.mx

ORCID 0000-0001-7227-5159

Recibido: 2026-01-18 | **Revisado:** 2026-04-11 | **Aceptado:** 2026-04-18

Resumen

El presente artículo documenta aprendizajes derivados de la implementación de dos estrategias corpoterritoriales de acompañamiento magisterial realizadas para el fortalecimiento de los trayectos de práctica de docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar, primaria y telesecundaria de la Escuela Normal Superior de Tehuacán. Institución formadora de docentes enclavada en una región étnica y lingüísticamente diferenciada (Náhuatl, Ngigua, Mixteco, Mazateco) atravesada por escenarios de estrés hídrico, conflicto armado interno, desplazamiento y desaparición forzada, alerta de género, transiciones energéticas, una profunda brecha digital, desigualdad estructurante y vulnerabilidad crítica y aguda. La investigación se encuentra en una fase de consolidación y pretendemos tejer de forma comparativa cómo nuestros hallazgos de investigación educativa podrían extrapolarse a otras realidades, particularmente, desde Abya Yala. Al finalizar, buscamos aportar reflexiones que fortalezcan la evaluación formativa de la docencia para resemantizar nuestro papel histórico desde la defensoría etnoterritorial y la promotoría comunitaria y no solo desde la tecnocracia educativa que solo valida la experiencia magisterial a partir de las técnicas, herramientas o estrategias que implementa. Por ello nuestra mirada al modelo educativo llamado Nueva Escuela Mexicana es una crítica situada, reflexiva y contextualizada desde los territorios educativos como docentes entre los colectivos de inter-aprendizaje y desde horizontes de escucha acuerpada con futuras generaciones de docentes que han sido formados en el plan 2022 en Tehuacán, Puebla, México.

Palabras clave: educación, normalismo, etnoterritorios, socioecológico, esperanza

Abstract

This article documents lessons learnt from the implementation of two co-territorial teacher support strategies designed to strengthen the practical training pathways for trainee teachers on the Bachelor's degree programmes in pre-school, primary and distance secondary education at the Escuela Normal Superior de Tehuacán. This teacher-training institution is situated in an ethnically and linguistically diverse region (Nahuatl, Ngigua, Mixtec, Mazatec) affected by water stress, internal armed conflict, displacement and enforced disappearance, gender-based violence, energy transitions, a profound digital divide, structural inequality, and acute vulnerability. The research is currently in a consolidation phase, and we aim to explore, through comparative analysis, how our educational research findings might be extrapolated to other contexts, particularly within Abya Yala. In conclusion, we seek to offer reflections that strengthen the formative evaluation of teaching in order to redefine our historical role from the perspective of ethno-territorial advocacy and community promotion, and not merely from the educational technocracy that validates teaching experience solely on the basis of the techniques, tools or strategies implemented. That is why our perspective on the educational model known as the Nueva Escuela Mexicana is a situated, reflective and contextualised critique, informed by our experiences within educational communities as teachers within co-learning groups, and grounded in a spirit of active listening alongside future generations of teachers who have been trained under the 2022 programme in Tehuacán, Puebla, Mexico.

Keywords: education, teacher training, ethno-territories, socio-ecological, hope

Resumo

O presente artigo documenta os aprendizados decorrentes da implementação de duas estratégias corpoterritoriais de acompanhamento docente, realizadas com o objetivo de fortalecer os percursos de prática dos professores em formação do curso de licenciatura em educação pré-escolar, fundamental e ensino médio à distância da Escola Normal Superior de Tehuacán. Instituição formadora de professores situada em uma região étnica e lingüísticamente diferenciada (náhuatl, ngigua, mixteco, mazateco), marcada por cenários de escassez hídrica, conflito armado interno, deslocamento e desaparecimento forçado, alerta de gênero, transições energéticas, uma profunda exclusão digital, desigualdade estrutural e vulnerabilidade crítica e aguda. A pesquisa encontra-se em fase de consolidação e pretendemos tecer, de forma comparativa, como nossas descobertas em pesquisa educacional poderiam ser extrapoladas para outras realidades, particularmente a partir de Abya Yala. Ao concluir, buscamos contribuir com reflexões que fortaleçam a avaliação formativa do magistério para redefinir nosso papel histórico a partir da defesa etnoterritorial e da promoção comunitária, e não apenas a partir da tecnocracia educacional que valida a experiência docente apenas com base nas técnicas, ferramentas ou estratégias que ela implementa. Por isso, nossa abordagem ao modelo educacional denominado “Nova Escola Mexicana” é uma crítica situada, reflexiva e contextualizada a partir dos territórios educacionais, como docentes inseridos em coletivos de aprendizagem mútua e a partir de horizontes de escuta em sintonia com as futuras gerações de docentes que foram formadas no plano 2022 em Tehuacán, Puebla, México.

Palavras-chave: educação, normalismo, etnoterritórios, socioecológico, esperança

A Cecilia y Laura por el camino, la semilla de lucha y la esperanza

Introducción en clave esperanza

¿Son las escuelas heridas abiertas o espacios de redención y de sueños aún posibles? Las dos estrategias corpoterritoriales de las que hablaremos en el presente artículo persiguen exponer la necesidad de articular estrategias de escucha en las escuelas de formación docente donde pueda hacerse audible las diversas formas en las que habitamos el escenario escolar. El talmánalli educativo es una apuesta por poner en el centro a las entidades anímicas del territorio que nos constituyen como sujetos educativos en escenarios étnica y lingüísticamente diferenciados y hacer al tiempo un ritual de agradecimiento a aquellos y aquellas que nos precedieron en el camino del magisterio. Los calendarios socioecológicos nos permiten ir más allá de la mirada estadocéntrica que establece calendarios escolares donde las prácticas socioculturales de los pueblos y comunidades que acompañamos quedan totalmente fuera de los campos de visibilidad e incidencia. Por lo que involucrar ejercicios donde nuestras temporalidades, espacialidades y ritualidades se ponen en el centro es un esfuerzo de restitución del vínculo comunitario. De esta forma, este artículo se constituye de cinco apartados, en el primero se contextualiza qué entendemos por pedagogía en claves críticas y desde los sueños posibles (Freire, 2005), aportando datos contextuales de las escuelas de formación docente, sus desafíos y problemáticas, así como variables que nos permiten comprender dónde estamos situados como región desde el valle de Tehuacán, Puebla, México para un lector no familiarizado con nuestra realidad. En el segundo apartado planteamos posicionamientos metodológicos que nos permiten enunciar la forma en que realizamos investigación en las Escuelas Normales. En el tercer apartado hablamos de las dos estrategias docentes pormenorizadamente. En el cuarto apartado planteamos algunos hallazgos para tramanarnos desde las propuestas situadas en nuestras Escuelas de formación inicial docente y en un quinto apartado hablamos de las conclusiones de nuestro estudio.

En este orden de ideas, las presentes reflexiones parten de la centralidad de la pedagogía de la esperanza en Paulo Freire como campo de lucha para hacerle frente a los embates del neofacismo del siglo XXI. Partimos de situar como ha sido acuerpada la esperanza en el pensamiento crítico haciendo énfasis en la llamada Escuela de Frankfurt, para propender a problematizar cuáles podrían ser algunos caminos para seguir problematizando los cimientos de la educación, la escuela, el vínculo, arraigo y cuidado que necesitamos para hacerle frente a la fascistización del mundo. La educación es un acto político Freire dixit. En el presente escrito pretendemos abordar la dimensión de la esperanza como constitutiva de la posibilidad de un mundo que nos permita cobijar el vínculo educativo como hábito de vida contra toda forma de barbarie, escarnio y violencia. ¿De qué forma podemos en nuestra práctica educativa urdir la vida como utopía frente a la larga cadena de barbarie, guerra y exterminio que vivimos? Si tuviéramos que comenzar con una frase que condense los procesos que constituyen el sentido único en la producción de preguntas espaciales y temporales, constantemente, tendríamos que decir aquellas circunstancias de la subjetividad negada en las históricas condiciones de acumulación y despojo. Particularmente en el libro de Paulo Freire, *Pedagogía de los sueños posibles*, por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia, en el subcapítulo *Es imposible existir sin sueños* (Freire, 2016: p. 43) nos ayuda a desenmascarar la pretensión de la postmodernidad tecnocapitalista de fines del siglo XX de invisibilizar la lucha de clases, el antagonismo social y preponderar la idea de la cultura, sociedad e historia única:

Recientemente las fuerzas reaccionarias proclamaron con éxito la desaparición de las ideologías y el surgimiento de una nueva historia desprovista de clases sociales y, por lo tanto, sin intereses antagónicos en la lucha de clases. Al mismo tiempo, esas fuerzas reaccionarias preconizan que no hay necesidad de continuar hablando de sueños, utopía o justicia social. Sin embargo, para mí, es imposible existir sin sueños. ¿Cómo podemos aceptar esos discursos neoliberales que se pregonan verdaderos y mantener vivos nuestros sueños? Una manera de hacerlo, creo yo, es despertar la conciencia política de los educadores. (Freire, 2016: p. 42)

Esa conciencia política de la que habla Freire como un acto político de resistencia ante el conservadurismo reaccionario consideramos es el eje de la posibilidad de tramarnos como docentes ante el genocidio de la cosificación del capitalismo tardío. Como veremos en el recorrido de constelaciones, tanto del pasado como del presente, las historias de vida de las y los luchadores que habitan la palabra escrita y hablada de Freire, constituye un flujo de resistencia para pensarnos en, desde, más allá y contra la muerte banalizada, invisibilizada, naturalizada, y burocratizada por las técnicas del mercado, es una historia que remite concretamente al presente de personas que han desplegado en sus vivencias *esperanzas* contra la forma institucionalizada de conceptualizar socialmente la muerte, lo muerto y quienes matan la utopía. En ese sentido, como Walter Benjamin y/o Michel Foucault, destacamos que recorrer la historia socio-antropológica de hombres y mujeres no es para definir y homogeneizar la genealogía de un *origen* vaciado de contenidos materiales y vitales. El primer objetivo de una mirada al pasado es mirar cómo las constelaciones del pasado se actualizan en las subjetividades del presente de luchas contra el destino manipulado (reaccionario en Freire) por los discursos del Capital. Así, con las motivaciones del *joven Marx*, rastreamos en toda la propuesta utópica freireana no solo ver el trabajo abstracto y concreto como la verdad empírica dominante del Capital, sin contenidos sociales y políticos de deseos y aspiraciones en el mundo concreto de *bordes políticos* negados por el capitalismo. Encontramos en la mirada de Freire (2005, 2006 y 20216) la necesidad de rescatar o redimir aquellas sensibilidades de espiritualidad en la criatura oprimida para exponer cuáles serían las posibilidades, contra y más allá de la instrumentalización de la cultura política, para fortalecer las materialidades subyacentes en las vidas dañadas del presente. En la obra de Paulo Freire en torno a la esperanza, la utopía y el potencial político de lo utópico vemos tejerse constelaciones *a contrapelo* (Benjamin, 1972) de la historia hegemónica. Desde nuestra perspectiva, queremos subrayar que el pensamiento teológico político freireano no expresa solo la crítica a los dogmas de fe, formas de espantar los terrores de la naturaleza, la conciliación con el inexorable destino de la muerte o la neurosis compensativa y parental de cara a una sociedad represiva, sino, reflexionando con los aportes epistemológicos de Horkheimer, un irrefrenable *anhelo de justicia* (2000), un impulso de búsqueda de lo *radicalmente otro*, incluyendo la crítica a la muerte como una ansia de *apertura* (Nancy, 2010): posibilidades del momento comunitario o la situación en un mundo regido por la desesperación de corazones en un mundo sin corazón (Marx, 2009). Así, en la obra de

Freire en torno a la necesidad de las utopías como irrefrenable anhelo de transformación (2016), consideramos que es posible vislumbrar *signos* que se sitúan más allá de lo que se puede ver en la inmediatez en la vida cotidiana, ese irrefrenable anhelo de justicia inscrito en las genealogías de la política de la vida, entendida como impulso de ruptura frente a las lógicas de cosificación mercantil de la muerte. Sabemos que los acercamientos epistemológicos permiten pensar al sujeto desmembrado, fragmentado frente a la sociedad objetivada con la que se confronta día a día. Sabemos que, si el sujeto se muestra, por tanto, dislocado, el mundo social objetivo de negatividades se desplegará como producto de la actividad vedada del sujeto. Una trayectoria histórica que la forma mercancía se ha encargado

de esparcir de manera violenta en las prácticas discursivas del mercado. En este sentido, porque lo sabemos en carne propia (condiciones de mercantilización) nuestras preocupaciones y preguntas individuales (que son sociales y políticas también) han sido nuestros esfuerzos para ir más allá de la lógica mercantil/fragmentaria que permea los análisis sociales y hace de los sujetos la copia fiel, la copia conforme. Por ello, con Walter Benjamin (1967, 1971, 1972, 1990), sobre todo en sus *Tesis sobre el concepto de Historia*, mediante un vigoroso viraje dialéctico, basado en *constelaciones*, sabemos que las narrativas y relatos de Freire tejen aquellos instantes del movimiento barroco, para ubicar signos de emancipación social latentes en los trazos de la vida que no se conforma con la muerte del capital. Sus cuentos testimonian la fragmentación social que se vive en sociedades capitalistas con respecto a la esperanza teleológica, o aquella supuesta regeneración de la vida histórica *al final de los tiempos*. Sin embargo, en diálogo con Benjamin, hemos aprendido que cuanto mayor es el aspecto mortificado o devaluado de la historia que movió la construcción de civilizaciones, como en el mundo del *Trauerspiel* alemán o en los cristos dolientes barrocos, cuerpos momificados de iconos devocionales, más la concreción simbólica de un momento histórico deviene índice negativo de la felicidad adolorida en los movimientos contra la Muerte. Por eso, la negatividad de una trascendencia teológica y mesiánica, en *espera* tras los bastidores de la Historia, deviene un aquí y ahora que no discurre en las conmemoraciones de los relojes, los calendarios y los monumentos, sino en las necesidades del trabajo y su liberación. Como el joven Benjamin (2007: 175-182) nos lo propone en el texto *Destino y Carácter* (1923), nuestro objetivo es mirar en los discursos y representaciones la subjetividad de manera coherente y completa para mirar en los conceptos mismos tanto los signos exteriores que los condicionan como los signos que se sitúan más allá de lo que se puede ver inmediatamente.

La ENST y el territorio educativo tehuacanero

La Escuela Normal Superior de Tehuacán (ENST) se encuentra ubicada en la junta auxiliar de Santa María de la Asunción Coapan, pueblo milenar nahua hablante enclavado en el municipio de Tehuacán en el sur del estado de Puebla. La ENST detenta tres programas académicos; Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. De acuerdo a estadísticas del Sistema Educativo Nacional (2024-2025), la población escolar en las Escuelas Normales en México, el estado de Puebla y la Escuela Normal Superior de Tehuacán la constituyen:

Fuente 1

Población de las Escuelas Normales en México

Ciclo escolar	Población total de las escuelas normales
2022-2023	130,720 alumnos.
2023-2024	131,307 alumnos
2024-2025	127,938 alumnos

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas del Sistema Educativo Nacional. Lugar: Secretaría de Educación Pública Puebla. Fecha: marzo de 2026

Fuente 2

Población escolar de las escuelas normales de Puebla

Rubro	Cifras para el ciclo escolar 2024-2025
Matrícula total	11, 799 estudiantes inscritos
Distribución por sexo	8,888 alumnas y 2911 alumnos
Personal docente	1,003 docentes
Número de planteles	29 escuelas de formación docente

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas del Sistema Educativo Nacional. Lugar: Secretaría de Educación Pública Puebla. Fecha: marzo de 2026

Fuente 3

Población escolar de la ENST

Población total	906 estudiantes
Género y Diversidades	77% mujeres y 21 % varones, 2% pertenecen a una diversidad sexo genérica no especificada
Pueblos originarios	17% hablan, comprenden o escriben en una lengua originaria de Puebla y México (Náhuatl, ngigua, mixteco, mazateco, zapoteco)

Fuente: Control escolar ENST. Lugar: Tehuacán, Puebla. Fecha: marzo de 2026

En el horizonte de las Escuelas Normales del estado de Puebla para el ciclo escolar 2024-2025 las cifras implican los siguientes desafíos; en el ámbito de la cobertura total de educación superior (que incluye normales, universidades y tecnológicas) se ha mostrado un crecimiento sostenido en los últimos tres ciclos: 2022-2023: 50.4%, 2023-2024: 50.6% y 2024-2025: 51.8%. A nivel federal, la matrícula de licenciatura normal ha experimentado una ligera disminución en el último año, pasando de 131,307 alumnos en el ciclo 2023-2024 a 127,938 alumnos en el 2024-2025. Aunque el estado de Puebla mantiene una de las matrículas normalistas más significativas del país con 11,799 estudiantes, los indicadores generales de educación superior en la entidad sugieren un incremento en la atención educativa global, a pesar de la tendencia nacional de ligero descenso en la modalidad normalista. Basado en las cifras y modelos presentados en el estudio para el ciclo 2024-2025 por parte de la Secretaría de Educación Pública (2025), los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo mexicano se centran en el abandono escolar, la brecha de egreso en el nivel superior, las desigualdades regionales y las carencias en infraestructura básica. El llamado “embudo educativo” implica una baja eficiencia en las trayectorias formativas. El desafío más crítico es la pérdida de estudiantes a lo largo del camino. El modelo de tránsito escolar muestra que, de cada 100 alumnos que iniciaron la primaria en el ciclo 2007-2008, solo 32 lograron terminar una licenciatura para el ciclo 2023-2024. Esto significa que el sistema pierde al 68% de sus estudiantes antes de concluir la educación superior. La educación media superior representa el punto de mayor ruptura. Mientras que en primaria el abandono es de apenas 0.6%, en bachillerato la tasa de abandono escolar se dispara al 11.3%. Esto impacta directamente en la eficiencia terminal de este nivel, que es de solo 76.3%. Lo anterior se expresa con características específicas en regiones donde se manifiesta una brecha abismal entre las entidades federativas. Para el caso del egreso de licenciatura, mientras que en la Ciudad de México se gradúan 67 estudiantes por cada 100 que iniciaron la primaria, en estados como Oaxaca la cifra cae a solo 14 alumnos, una brecha de 53 puntos porcentuales.

Para las cifras de Analfabetismo: Aunque el promedio nacional es de 4.1%, estados como Puebla, Chiapas o Oaxaca reportan un 11.5%, casi el triple de la media nacional. El sistema aún no logra atender a la totalidad de la población en edades clave: En Educación Superior la cobertura total (incluyendo posgrado) es de apenas 30.2% de la población en edad reglamentaria (18 a 23 años). Mientras que para la Educación Preescolar la cobertura es de 63.9%, lo que indica que una parte significativa de los niños inicia la primaria sin la preparación previa completa. Concerniente a las deficiencias en infraestructura y equipamiento escolar el estudio (SEP, 2025) revela carencias importantes en los planteles, especialmente en educación básica:

- Acceso a Internet: Menos de la mitad de las escuelas de educación básica (49.5%) cuentan con conexión a internet.
- Inclusión: Solo el 28.3% de las escuelas básicas tienen infraestructura adaptada para personas con discapacidad, y apenas el 11.8% cuenta con materiales adecuados para esta población.
- Servicios básicos: El 17.2% de las escuelas básicas públicas aún carece de conexión a la red de agua potable.

Para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), el estudio que citamos de la SEP señala que no todos los docentes cuentan con la formación pedagógica mínima exigida: En preescolar, el 19.7% de los profesores carece de dicha formación mínima. En primaria, el 10% se encuentra en esta situación. En este tenor, las estrategias situadas presentadas a continuación se derivan de los aprendizajes que aportó la pandemia de COVID19 decantados en varios artículos y capítulos (López Varela, 2021 y López, Galán y López, 2022) y que se traducen en una consciencia de los desafíos que se enfrentan y enfrentarán mientras no se establezcan mecanismos, políticas, alternativas y propuestas de incidencia para acompañar a la población vulnerable de nuestras Escuelas de formación docente. En el ámbito educativo, derivado del plan estatal de desarrollo (con cifras de CONEVAL, Medición de la Pobreza Municipal, 2015. INEGI. Encuesta Intercensal, 2015, SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Estadística Educativas, Ciclo 2018-2024) de la presente administración, sabemos que la región 13 con sede en Tehuacán cuenta con 25.8% de rezago educativo, el grado promedio de escolaridad es de 6.8 y la población analfabeta es del 8.5%. Existen 874 escuelas totales en todos los niveles educativos, figurando 23 Instituciones de Educación Superior. La eficiencia terminal en primaria es del 98%, en secundaria del 82.6% y de media superior del 68%. La deserción escolar es del 2.6% en Primaria, del 6% el Secundaria, del 15.8% en Media Superior y del 16.3% en Superior. Tehuacán es el municipio con mayor número de niñas y niños indígenas (22057). El 32.8% de la población es indígena (158,893), entre la que el 9.8% nunca ha recibido una instrucción escolar, el 1% es monolingüe en lengua originaria y el 50% habla aún su lengua materna. Tehuacán es habitado por 29.2% de hogares con jefatura femenina y detenta una brecha de desigualdad laboral del -40 (Mujeres 29.7%, Hombres 56.3%). Las mujeres ejercen un total promedio de 51.2 horas a la semana de trabajo doméstico y de cuidados (el 90.7%), frente a las 18.5 horas que ejercen los varones (54.7%). Las cifras de rezago educativo (Mujeres 60.7%, Hombres 56.3%), del grado promedio escolar (Mujeres 6.5, Hombres 7.1) y de población analfabeta (Mujeres 68.2%, Hombres 31.8%) nos hablan de una sociedad desigual y asimétrica.

Posicionamiento metodológico

La investigación que se ha realizado es de corte cualitativo e inductivo, mediante el estudio de caso que despliega vínculos y tramas clave desde una subjetividad situada, en nuestro caso, las estrategias docentes de educación intercultural en la Escuela Normal Superior de Tehuacán, para aminorar la deserción escolar de nuestra comunidad universitaria de la ENST fortaleciendo el trayecto de prácticas y de tutoría académica. En esta investigación se parte del supuesto que la comprensión de las vicisitudes que atraviesan docentes en formación nos abre ejercicios de gobernanza sociocultural educativa encarnando complejidades, antagonismos, ambivalencias y contradicciones de los procesos de comunidad inscritos en las trayectorias educativas de nuestro estudiantado. Se han realizado, a la par de la implementación de las dos estrategias detalladas a continuación, un diagnóstico con docentes en formación, cuyo rango de edad abarca entre los 20 y 33 años de edad. De igual manera para este diagnóstico se han considerado a docentes en formación inscritos en los tres programas de licenciatura que nuestra institución oferta (Preescolar, Primaria y Telesecundaria). Dentro de los resultados de este diagnóstico destacan los siguientes datos. Un 26,9 % lo integran estudiantes del séptimo semestre, 23,1% de quinto semestre, 19,2% de octavo semestre, 15,4 estudiantes de sexto semestre, 11,5 de segundo semestre y finalmente 3.8% se encuentran cursando el tercer semestre. Con la presente investigación se busca generar las condiciones de establecimiento de una política educativa situada y específica para que los colectivos, instituciones y organizaciones, articulados en torno al trabajo de la Escuela Normal Superior de Tehuacán que acompañamos, puedan expresar su voz en el espacio público, en aras de fortalecer prácticas políticas científicas no colonizadoras de los imaginarios que atraviesan la vida de las sabedoras y sabedores de nuestras comunidades universitarias. Propiciando horizontes de incentivación de vocaciones científicas tempranas en juventudes normalistas. Desde proyectos integradores interdisciplinarios generaremos información cualitativa para identificar grupos vulnerables y subrepresentados en la política de ciencia y tecnología para generar estrategias de colaboración con el desarrollo de políticas públicas educativas y desarrollar programas de estudio o materiales incluyentes, transversales e interseccionales aplicables a contextos de diversidad etnolingüística que tengan que ver con la forma en que los pueblos originarios precisan de acceder al derecho a la educación en contextos de interculturalidad crítica.

Corpoterritoriales como campo de investigación educativa en las Escuelas Normales; Tlallmanalli educativo y calendarios socioecológicos

Paulo Freire en diálogo con Ernest Bloch nos enseña que, la humanidad ha mostrado a lo largo de la historia, la necesidad de hacer de la utopía una brújula meditativa, una esperanza que expresa: “la dignidad innegable de no darse por contenta con el cadáver” (Bloch, 1979: 206). Por ello, afirmamos que aquellas zonas desiderativas poéticas del *aún no todavía* de Bloch son potencias en el plano de lo social para subvertir el terror, -infringido por los poderosos-, de la muerte y su contra-utopía. Un significado cultural que también nos habla la Teoría Crítica de Max Horkheimer: el *anhelo de justicia* en las batallas inmortales de la mistificación y la realización de deseos y aspiraciones de justicia.

¿Qué es religión en el buen sentido? El inextinguible impulso, sostenido contra la realidad, de que ésta debe cambiar, que se rompa la maldición y se abra paso la justicia. Donde la vida está, hasta en el más pequeño gesto, bajo este signo, allí hay religión. Y, ¿qué es religión en el mal sentido? Este mismo impulso pervertido en afirmación, en proclamación, y por tanto en transfiguración de la realidad a pesar de todos sus flagelos; es la vana mentira

de que el mal, el sufrimiento, el horror tienen un sentido, bien gracias al futuro terreno, bien al futuro celestial. La mentira no necesita siquiera de la cruz; ella anida ya en el mismo concepto ontológico de trascendencia. Cuando el impulso es auténtico no necesita de ninguna apología, ni admite justificación alguna (Horkheimer, 2000: 226).

La urgencia de involucrar la búsqueda de lo utópico en el pensamiento freireano considero proviene de una consciencia de lo inminente. La necesidad de buscar la utopía en tiempos de crueldad. Pero ¿Qué sería aquello inminente? Que nos están matando, que la muerte se nos ha negado, que solo aspiramos a ser cadáveres sin tumba, muertos sin su propia muerte (Gaza, Acteal, Aguas Blancas, San Fernando, Aytozinapa). Por estas afirmaciones y preguntas en la vida cotidiana, nosotros concebimos que sólo podremos avanzar en la comprensión de una educación liberadora en clave freireana, cuando exponamos que aquella constituye como resistencia a la cosificación en las luchas de las subjetividades antagónicas. En ese sentido de antagonismo, con Michael Löwy (1997) podemos decir que, lo que nuestro análisis marxista aporta a la obra de Paulo Freire es una *docta spes*, (esperanza sabia), el saber activo del pasado, orientado hacia la praxis transformadora del mundo redimido en un presente denso de subjetividades en lucha contra la cosificación. Una *docta spes* que navega a contracorriente de las utopías abstractas del pasado (milenarismos y conmemoraciones) -que se limitaban a oponer su imagen-deseo al mundo existente-, sin acentuar las posibilidades objetivas presentes en la realidad misma, donde pudiera advenir la utopía concreta. Aquella donde parafraseando a Freire; Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, todas y todos aprendemos uno con el otro y la otra con la mediación de la esperanza en la transformación concreta.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos es un desafío que no podríamos remontar sin considerar, epistemológicamente, un método crítico como aquel de *constelación*. Benjamin nos plantea en su *El origen del drama barroco alemán*:

Las ideas no se manifiestan en sí mismas, sino sólo y únicamente en virtud de una ordenación, en el concepto, de elementos concretos: como la configuración de estos elementos (...). *Las ideas son a los objetos lo que las constelaciones son a las estrellas*. Esto significa, en primer lugar, que las ideas no son ni las leyes ni los conceptos de los objetos (...). La función de los conceptos es recolectar los fenómenos; y la división que en ellos tiene lugar gracias a la facultad discriminatoria del intelecto es tanto más significativa en cuanto de un sólo golpe consigue un doble objetivo: la salvación de los fenómenos y la manifestación de las ideas (Benjamin, 1990: 34).

Esta estrategia comprensiva de *constelación* nos permite entender que las ideas no subyacen a los fenómenos a como modos de esencias, fuera del mundo, sino en el mundo mismo. Dan forma o permiten hacer aprehensibles las problemáticas sociales de esperanza y crítica social de deseos y aspiraciones contra el mundo de la condena y la muerte. En ese sentido, es, por el contrario, la manera en que un objeto se configura conceptualmente con las esencias (deseos y aspiraciones de la historia -diría Siegfried Kracauer, 2010), dentro de las esencialidades materiales del éxtasis creyente. Acercarnos con este método crítico, en todos sus elementos diversos, polifacéticos y contradictorios, nos permitirá desmantelarlo para liberar su valor, sin dejarlo al margen de él como si fuera una cualidad de la cosa misma (cosificada), sino como una trayectoria que antes se revelaba sólo en su forma de ser negada. Entonces, ¿Cuál fue una manera de hacer justicia epistemológica a la materialidad suprimida, invisibilizada en la obra de Freire? Concebimos que, a partir de la idea de constelación, con Adorno (2004: 151-152), consideramos que podemos mirar “los productos de desecho y puntos ciegos que han escapado a la dialéctica” para potencializar el *todavía no aún* que ha

motivado la historia. Heredada por los extraterritoriales de la Escuela de Frankfurt (Benjamin, Bloch, Kracauer, diría Enzo Traverso en su análisis histórico de *Siegfried Kracauer, itinerario de un intelectual nómada*) rechazamos con la *constelación* cualquier esencia metafísica de la división kantiana, entre lo empírico y lo inteligible. Por esto, nuestro acercamiento mira esa misma metafísica concreta de la historia desde la filosofía de ilusiones y desilusiones como centrales en la constitución del pensamiento y praxis de lo humano: la reconciliación entre lo perceptual y lo conceptual, tratando de resaltar aquellos procesos contenidos en las conceptualizaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje. Con ello, intentamos avanzar hacia aquella dimensión aurática, mimética o edénica, donde la palabra y el objeto en la representación concordaban, como en aquella relación mimética entre Naturaleza y humanidad que la caída en la razón cognitiva vino a quebrantar. Por esto, consideramos necesario pensar, justamente, cómo la dimensión freireana de la experiencia humana en el ámbito de su pedagogía de los sueños posibles (2005, 2006, 2016) siempre ha sido antagónica y repleta de sujetos detrás de las objetivaciones de la historia lineal y acumulativa. En ese sentido, las estrategias corpoterritoriales que propondremos parten de una crítica a la linealidad del tiempo histórico del capital, lo patriarcal y colonial aportando materiales sensibles de lucha para traducir nuestro trabajo docente como un hacer que cultivo sueños aún posibles.

El tlamanalli¹ educativo es una estrategia corpoterritorial que busca desplegar conocimiento situado en asambleas escolares educativas para habilitar espacios de escucha donde se ponen en el centro las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué maestros y maestras te han constituido? ¿Dónde les conociste? ¿Qué recuerdas de su práctica? ¿Qué has aprendido de ellos y ellas? ¿Hay algo que quisieras agradecer del vínculo que te une a su práctica docente? ¿Cómo era la escuela dónde se inscribe este recuerdo? ¿Si la escuela pudiera hablar que nos diría? ¿Puedes aún hacerle llegar la carta que has escrito?

La actividad transcurre en dos días; en el primer día dentro de nuestra planeación académica se establecen los criterios de trabajo y en qué consiste la metodología. Se encomienda la escritura de una narrativa pedagógica acorde con los lineamientos de la evaluación formativa del plan 2022 de la DGESUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio) que responda a las preguntas previamente referidas y se pide que se le dirija a un docente que te haya marcado significativamente a lo largo de tu trayectoria como estudiante. Se sugiere en la medida de lo posible que la narrativa sea entregada al profesorado a quien fue dirigido en algún momento del proceso de reflexión situada. Se solicita también traigan algunos de los siguientes elementos para el siguiente día de la actividad; semillas propias de la región, una vela o veladora, agua o una flor endémica del territorio. En el segundo día nos colocamos en círculo y antes de comenzar se pide permiso a las entidades anímicas del territorio que nos permitan realizar el ritual que efectuaremos, explicando la intencionalidad pedagógica que persigue nuestra actividad:

Hoy en su presencia venimos a pedir permiso para poder efectuar este altar de agradecimiento. Sabemos que nuestros caminos se deben a quienes nos precedieron y el pueblo que marcó el surco que hoy caminamos. No buscamos ofender con este ritual su presencia y esperamos nuestro hacer cultive el corazón y rostro de los aquí presentes por el

¹ Los tlamanallis en clave de la lengua náhuatl del altiplano mexicano se puede traducir como altares de agradecimiento a la madre tierra, como rituales de pedimento a las fuerzas telúricas del territorio y como un umbral de diálogo con otras formas de vida, como lo refieren los sabedores: “la dueñidad de la montaña, del agua, de lo sagrado, de todo lo vivo y viviente”. Son altares que se colocan en la tierra y pretender conjugar las cuatro fuerzas de la naturaleza (agua, tierra, viento y fuego) reconocidas por los conocimientos propios de los pueblos mesoamericanos para aperturar algún ciclo ritual central dentro de la cotidianidad de los habitantes de nuestra región.

bien de los niños y niñas de nuestras comunidades por quienes trabajamos y a quienes acompañaremos².

Se solicita que cada miembro del colectivo pueda leer en voz alta su narrativa o dedique alguna palabra de agradecimiento para aquel maestro o maestra que nos marcó cuando fuimos niños. Al finalizar las palabras de cada participante se sitúa la flor, agua, vela o semilla en la tierra y se “siembra” el legado del maestro o maestra que nos constituye. Es necesario contemplar un acompañamiento socioemocional especializado por parte de los participantes, ya que hemos atestiguado que en el proceso de la escucha muchas veces se despliega el relato de la escuela como un escenario de violencia, vulneración y crueldad por lo que se insiste en que nadie está obligado a participar y que en cualquier momento nuestros estudiantes pueden desistir en su opinión de participar inicialmente, mediante un consentimiento libre, previamente difundido, culturalmente apropiado y de buena fe se realiza la actividad. Los elementos del territorio se ubican en forma de espiral y se explica que la espiral de la palabra, llamada también “vírgula de la palabra” ha sido un símbolo sobreviviente de la invasión territorial de nuestros territorios y expresa un valor sociocultural central en nuestras cosmovisiones mesoamericanas y que tiene que ver con la idea de la palabra como eterno movimiento entre la escucha y la palabra y con la convicción de que nada que está estático o inerte puede de alguna forma estar sano.

Fuente 4

Tlalmanalli educativo

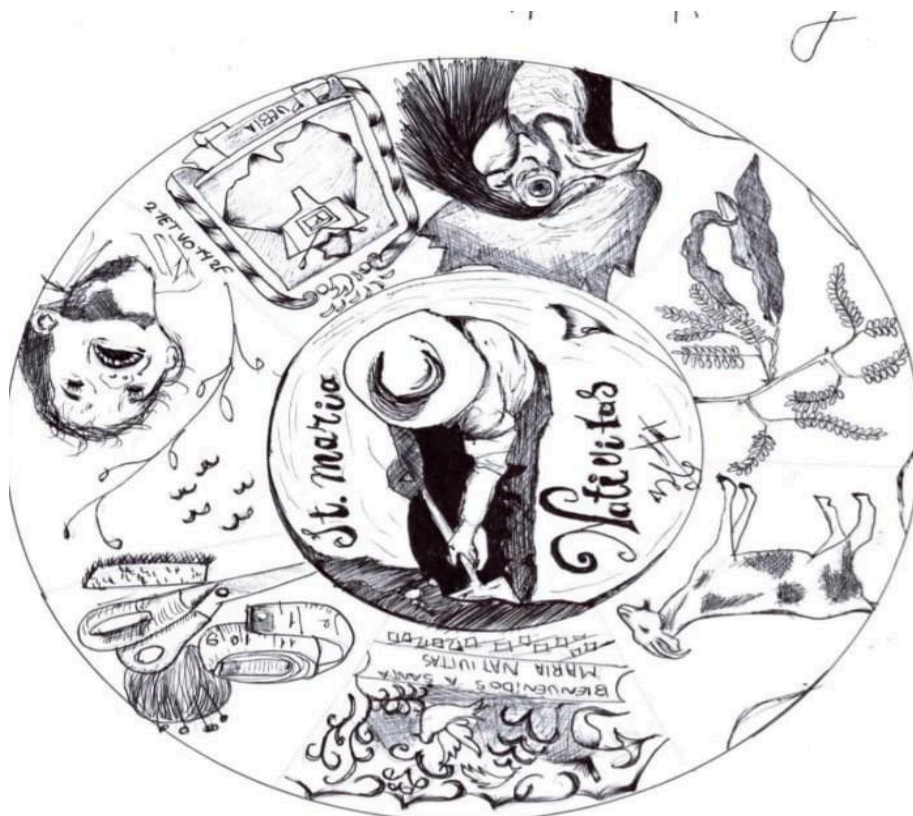


² Como se estableció previamente buena parte de nuestros estudiantes son hablantes de lenguas originarias (principalmente la lengua náhuatl, mazateca, ngigua y mixteco) por lo que se hace traducción simultánea del “pedimento” al comenzar la actividad. Para la cosmovisión de los pueblos mesoamericanos este tipo de actividades deben realizarse siempre antes del mediodía y para algunos pueblos antes del amanecer pues hay “energías y lugares pesados” que debe cuidarse no invocar pues pueden perdernos y “quebrantar” el corazón (ansén en la lengua ngigua) de los participantes. Por las circunstancias de nuestro horario laboral la actividad se realizó en el horario de nuestra asignatura de investigación educativa de 11 am a 13 pm y se explicó las implicaciones de realizar estos altares en el contexto mesoamericano en el horizonte de la salvaguarda de las prácticas propias y los sistemas normativos de los pueblos a los que nos debemos en el territorio milenario de Santa María Coapan.



Fuente: Proyecto de documentación dentro del semillero de investigación “Educación, trabajo, género y diversidades”. Lugar: Escuela Normal Superior de Tehuacán Fecha: Otoño de 2025.

Fuente 5.
Calendarios socio-ecológicos



Fuente: Proyecto de documentación dentro del semillero de investigación “Educación, trabajo, género y diversidades”. Autor: Alexis González Hernández, Lugar: Santa María Nativitas³. Fecha: Otoño de 2025.

³ Santa María Nativitas es una comunidad que pertenece al municipio de Ajalpan el cual pertenece a la sierra negra del estado de Puebla. En esta comunidad hay presencia de hablantes de la lengua náhuatl quienes aún convierten la tradición de cultivar la tierra, rábano, cilantro, cebolla y maíz. Se trabaja el campo al tiempo desde la tradición y la tecnificación, algunos migran y otros se desenvuelven en la maquila.

Fuente 6.

Cartel de divulgación científica

ENST
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE TEHUACÁN

Feria de Ciencia Internormales
CALENDARIOS SOCIOECOLÓGICOS PARA LA PRÁCTICA DE LA DOCENCIA EN TERRITORIO

PARTICIPANTES
ALEXIS GONZALEZ HERNÁNDEZ
EYNTHIA ORTIZ ÁNGELES
OLENIV AGUILAR CUEVARA
LEÓN LEÓN DANIEL LEONARDO
DOCENTE: DANIELA PALMA PATIÑO

DESCRIPCIÓN
Los calendarios socioecológicos son horizontes de trabajo colaborativo que recuperan escalas hidrológicas, astronómicas, climatológicas, rituales, de prácticas y actividades comunitarias socioambientales para transversalizar los conocimientos vertidos en las aulas y hacer de “la comunidad el centro” haciendo uso de la matriz como insumo de experiencia, incidencia y acompañamiento.

METODOLOGÍA
Bajo un paradigma socio-crítico y de complejidad el calendario socioecológico es una práctica, enfoque y metodología situada, inductiva, reflexiva y pertinente para el acompañamiento de pueblos y comunidades.

RECURSOS
Observación participante desde la práctica docente
Materiales: hojas, lapiceros, pintura, registro sonoros y audiovisuales
Talleres de diálogo de saberes con las comunidades.
Bibliográficos y hemerográficos: revisión teórica y análisis de notas periodísticas de los territorios en el marco de la contemporaneidad.

CRONOGRAMA
Fase 1 (Abril- Mayo 2025) Inmersión desde el trabajo de campo y la práctica docente
Fase 2 (Junio 2025) Implementación del taller de diálogo de saberes con sabios de las comunidades.
Fase 3 (Junio 2025) Creación Artística de los calendarios desde los resultados de las fases anteriores.

REFERENCIAS
Quintero, A. M. (2024) El calendario socioecológico como currículum comunitario en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje. Faro educativo IBERO. Recuperado en <https://faroeducativo.iberomx/2024/11/06/el-calendario-socioecologico-como-curriculum-comunitario-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>
da Silva, L. J. (2012) El método inductivo intercultural y el calendario socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. (10). 79-96.

Fuente: Proyecto de documentación dentro del semillero de investigación “Educación, trabajo, género y diversidades” Lugar: Escuela Normal Superior de Tehuacán Fecha: Primavera de 2025

En el horizonte de los mapeos corpoterritoriales, nuestra experiencia con metodologías y enfoques como el de los calendarios socio-ecológicos surge, principalmente de reconocer la gran complejidad cultural y ecológica de la región en la que situamos nuestra labor docente, por lo que, es fundamental dar un buen acompañamiento desde nuestros pueblos y comunidades. Los calendarios socio-ecológicos son horizontes de trabajo colaborativo que recuperan escalas hidrológicas, astronómicas, climatológicas, rituales, de prácticas y actividades comunitarias y socioambientales para transversalizar los conocimientos vertidos en las aulas y hacer de “la comunidad el centro” como plantea la Nueva Escuela Mexicana

(2022), haciendo uso de la matriz como insumo de experiencia, incidencia y acompañamiento. De modo que, están pensados para fortalecer la vocación docente desde la fortaleza que implica la investigación-acción para la transformación social.

Como hemos referido, los docentes en formación provienen y realizan sus prácticas en comunidades con características etnolingüísticas muy diversas, donde aún se practica la agricultura y múltiples actividades que implican un fuerte vínculo con la naturaleza. Sin embargo, las violencias estructurales que implican una colonialidad del ser y del saber, así como las políticas educativas neoliberales, conforman un escenario en el que se espera que los conocimientos vertidos en la formación docente se acerquen en mayor medida los supuestos de la ciencia y la modernidad occidental, aparentemente cómo la única vía para afrontar los retos que implican el momento histórico y político en el que nos situamos, donde imperan discursos que abogan por el desarrollo de las inteligencias artificiales y un estilo de vida basado en el consumo a costa de territorios como el nuestro en donde hemos atestiguado las múltiples caras del extractivismo.

Tales procesos no pueden pasar desapercibidos en la formación de ninguna persona, especialmente de nuestros docentes en formación. Visto de esta manera, la tarea de tomar en cuenta la realidad que se vive en una región como Tehuacán, parece obvia, es decir, es importante que los docentes en formación se ubiquen en la realidad que los acompaña. Pero, lamentablemente, también nos topamos con una tendencia en la educación, derivada de la política neoliberal, que espera de la formación de los futuros docentes la conformación de un ejército de tecnócratas que dominen procesos administrativos y especialmente que reproduzcan contenidos sin cuestionarlos y a su vez, los alumnos esperan de nosotros que los dotemos de un arsenal de técnicas y fórmulas infalibles para continuar reproduciendo las mismas lógicas. De tal modo que pensar el acto educativo como un acontecimiento, que por ende surge en situaciones muy particulares, es el mayor reto al que nos hemos enfrentado.

En la realidad concreta, esto se traduce en un profundo desdén por la investigación como componente fundamental de la formación docente y, aquella que se promueve, se enfoca en tratar la educación desde una perspectiva que relaciona lo material y lo tecnológico como el determinante para el desarrollo de los aprendizajes en las aulas, viendo déficit, carencia, rezago donde existe potencia y existe un escenario complejo que nos proporciona un sinfín de elementos para crear y producir aprendizajes y conocimiento. Esto también se traduce en un cierto tipo de subjetividad que valora a los sujetos con base en la apropiación de una forma de hacer docencia, valoramos a aquellos estudiantes que memorizan, que cosifican los saberes y los instrumentalizan, que acatan órdenes que son prolijos. Pero qué pasa, por ejemplo, con aquellos estudiantes cuyos cuadernos están repletos de obras de arte, dibujos, por ejemplo, qué potencia existe en ese ejercicio de la mirada que vierte la experiencia vivida en expresiones gráficas que condensan universos de saber. En mi experiencia docente noto un desdén por el estudiante que no toma notas y pareciera no estar enterado de lo que se está hablando en clase, pues pocas veces participa o toma la palabra o interpela a sus compañeros y docente. Sin embargo, cuando hacemos de esos lenguajes visuales y artísticos el centro, se revela una riqueza de la experiencia que no criminaliza al estudiante que no toma notas, que tiene el cuaderno lleno de “dibujitos”, sino que abre caminos, donde los estudiantes exploran la realidad de forma crítica y sensible puesto que los docentes ahora identifican problemáticas sociales que atraviesan la realidad educativa y no ven individuos que no alcanzan un estándar de rendimiento por falta de voluntad, disciplina y la obtención de una calificación. A su vez su propia realidad se transforma, se reconoce su importancia y aporte para el colectivo e incluso se reafirma su compromiso con sus escuelas de prácticas y las comunidades. Se forman como docentes que reconocen el dolor, la injusta, la desigualdad pero que reconocen en la alegría del compartir y establecer vínculos con los otros, una alternativa frente a la barbarie.

Justo en ese lugar encontramos una de las posibilidades que este ejercicio permitió, la poesía, el dibujo y la vocación científica fueron convocadas para condensar la experiencia de las escuelas y del territorio en investigaciones situadas, pero, sobre todo, investigaciones que les invitaran a tomar en cuenta a las voces de los sabios de las comunidades y por qué no, las voces de otras formas de vida, las voces del devenir de nuestras comunidades. De tal modo que tanto podemos ver en un calendario un mezquite, chivos, niñeces y máquinas de coser que condensan los ciclos de la vida de una comunidad a partir de las actividades productivas y los actores que intervienen en ellas, el contexto en el que las juventudes y niñeces crecen. Y así mismo podemos contemplar la dimensión ritual y religiosa, que expresan los tiempos de las comunidades que son muy distintos al calendario escolar oficial.

Hallazgos y resultados

En el caso de la reflexividad situada del tlamanalli educativo una de las variables importantes que emergieron es, que la forma en que nuestros maestros y maestras nos trataron como estudiantes, explica el tipo de docencia que pretendemos articular como docentes en formación. Los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria se posicionan en antagonismo con prácticas de violencia física y emocional que los vulneraron cuando fueron estudiantes en educación básica y se posicionan a favor de cultivar prácticas docentes de cuidado de la vida y el bienestar desde las docencias que les cobijaron cuando fueron niñeces. Lo anterior advierte en el ámbito de los sistemas de acompañamiento institucional de tutoría académica la necesidad de propiciar escenarios de acuerpamiento previos a la inscripción de nuestros docentes en formación donde se pueda hacer énfasis en torno a los imaginarios que de la docencia existen entre nuestros matriculados. Pudiendo ello ayudarnos a entender cuál es la motivación profunda de que nuestros docentes decidan inscribirse en nuestra escuela de formación docente.

Otra variable es que de los 79 estudiantes participantes 70 refirieron no recordar los contenidos curriculares de su escuela preescolar, primaria y secundaria, pero si recuerdan como se sintieron habitando sus aulas. La sensación de peligro, angustia, miedo, terror, esperanza o alegría que los constituye al recordar al profesorado que nos marcó permanece en sus cuerpos y territorialidades. Traduce sus calendarios y geografías y problematiza el lugar de la escuela como escenario de enseñanza y aprendizaje pues aporta sentidos axiológicos de una escuela que se despliega como herida o grieta ante la desesperanza.

En el contexto de aplicación de estas herramientas de escucha nos enfrentamos al hecho de tener que atender una población de estudiantes ya en si misma compleja y diversa. De ahí que nuestra principal brújula sea el fortalecimiento de la educación intercultural inclusiva, bajo un enfoque socioemocional desde el cultivo de las artes, la autonomía comunitaria, la defensa de la vida, los etnoterritorios, la lengua y cultura. Y asimismo promover la participación de nuestros alumnos en distintos campos como la investigación y la divulgación científica, como se ha llevado a cabo en universidades y con nuestros propios compañeros normalistas de distintos estados de nuestro país, podemos referir especialmente la presentación de nuestros calendarios en la Feria de ciencias Internormales. Donde pudimos presentar nuestros calendarios socioecológicos y validar nuestros aprendizajes ante la presencia de siete estados de la república mexicana presentes y sus Escuelas Normales con quienes establecimos diálogos muy significativos y detonadores. En el horizonte de la aplicación de los tlamanallis educativos o siembras de las trayectorias de las docencias que nos constituyen nos llamo mucho la atención la experiencia contradictoria, antagónica y diversa que de la escuela existe entre nuestros colectivos de interaprendizajes. Los siguientes son testimonios registrados entre los dos colectivos que participaron y muestran la riqueza de habitares que nos constituyen como docentes:

Cuando era niño mi mamá trabajaba mucho. Nunca tuve papá. Recuerdo que mi maestra se esperaba conmigo hasta las 5 de la tarde. Hasta que llegara mi mamá. Ahora como adulto sé que mi maestra no tenía la obligación, pero ella esperaba conmigo. Mi madre quien trabajaba en la maquila muchas veces tenía problemas y salía muy tarde y nunca sentí angustia porque mi maestra esperaba conmigo. Nunca olvidaré lo que mi maestra hizo por mí. Yo estoy aquí es por ella. La escuela para mí fue un refugio. (Testimonio 1)

Yo sobreviví a la escuela. La escuela sobrevivió a mí. Recuerdo que mis maestras nos jalaban las patillas, nos aventaban el borrador y pellizcaban. Nos gritaban y castigaban. Yo llegaba a la escuela y me recuerdo siempre enojado. Me desquite siempre con quien se me atravesara por eso digo también que la escuela me sobrevivió por que recuerdo el miedo que tenían mis compañeros también de mí. (Testimonio 2)

Gracias a mi maestra de la telesecundaria yo me inscribí a la Normal. También era mi vecina y siempre la admire mucho. Un día le pregunté que me recomendaba estudiar y me dijo que maestra. Me ayudo a llenar las formas e incluso me acompaño a inscribirme. Le voy a agradecer siempre lo que hizo por mí. Me enseñó a querer este camino. Yo quiero ser como ella y caminar su camino. (Testimonio 3)

Mi maestro siempre me dijo que yo era un indio toto que nunca iba a ser nada en la vida. Quisiera que viera donde estoy ahora. Me voy a graduar y voy a ser maestro. Uno de los buenos. Nunca olvidaré el daño que me hacen sus palabras. Muchas veces es como si las siguiera escuchando, pero espero con mi práctica olvidar el maltrato. (Testimonio 4)

Yo no recuerdo nada de la escuela, lo que vi o que me enseñaron. Lo que nunca olvidaré es cómo me sentí en ella. Eso nunca lo olvidaré. Creo que lo más importante de la escuela es cómo te hace sentir, De lo demás no me acuerdo. (Testimonio 5)

Cuando era niño mis compañeros metían hojas, que arrancaban de su libreta y con las que se limpiaban el culo, en mi mochila. Cuando estaba en los primeros grados me pateaban y tiraban a su paso los mayores. Nunca entendí por qué lo hacían y sigo preguntándomelo. Recuerdo la adrenalina de sentirme expuesto al dolor. Un dolor que nunca entenderé. Mi maestro de cuarto grado cuando me veía llorar en la banca de mi salón se acercaba a mí y nunca pude explicarle que me pasaba. Solo sé que su presencia era una fuerza que me hizo nunca querer desistir de asistir al siguiente día. Años más tarde lo vi a través de la ventana de mi transporte público caminando con el mismo portafolio que recuerdo portaba cuando era mi maestro, pero el maestro fuerte que recuerdo era ya un maestro cuyo caminar era cansado. Hubiera querido bajarme en esa estación y decirle lo que significó para mí su presencia, pero no pude hacerlo. Creo nunca lo volveré a ver. ¿Qué fue de mi maestro? ¿Qué será de mí? (Testimonio 6)

Como podrá referenciarse en los testimonios previamente enunciados existe un amplio cúmulo de experiencias que en el trayecto formativo de nuestros docentes en formación habría que poner en el centro para entender la forma en que cotidianamente la escuela se muestra como una herida o como un umbral de transformación. Nos volvemos a preguntar como lo hicimos en las primeras líneas de esta investigación: ¿Son las escuelas heridas abiertas o espacios de redención y de sueños aún posibles? Consideramos después del camino recorrido que las escuelas son escenarios de sueños aún posibles siempre y cuando nuestros haceres colectivos, sentires, habitares, decires, pensares persigan el combate de toda forma de violencia, escarnio, vulneración o crueldad. Si la escuela perpetua formas cada vez más refinadas de vulneración no seremos capaces de acuarpar el proyecto político de una educación transformadora. Los testimonios previos reflejan la profundidad de las fibras que toca la vida vivida por nuestros colectivos de estudiantes y que el tlalmánalli propicia. ¿Podemos sembrar la semilla de la perpetuación del dolor? ¿Podemos sembrar la semilla de

su reparación? Nuevamente esta investigación habré nuevos debates y nos sitúa en la ardua labor de seguir construyendo entornos de paz, reconciliación, verdad, justicia y dignidad donde nuestras escuelas de formación inicial docente egresen sujetos éticos que hagan suya la lucha contra la desigualdad y contra la matriz de odio que ha visto nacer nuestros escenarios de trabajo docente.

Conclusiones

Lo que vemos, lo que nos mira, *lo que vale la pena*, lo que es *urgente e importante* es uno de los cuestionamientos que surgen cuando leemos la obra en clave esperanza con Paulo Freire. La obra del nacido en Recife no es una afirmación irreductible que debemos desplegar para seguir siendo funcionales al sistema social vigente. Por el contrario, tiene que ver con el lugar de la acción humana como posibilidad de transformar el mundo que nos atraviesa. Consideramos que nuestro proceder episte-metodológico parte de la constatación de que la obra freireana (2005, 1006, 2016), aporta modelos para la acción social que despliegan pensamientos en torno a los horizontes de esperanza dentro de la sociedad imperante que nos limita al reproducirla subjetivamente al infinito. Siempre hay *algo* en la cosa, en las relaciones sociales objetivadas, que impulsa a pensar los múltiples procesos de *interioridades* (cf., Matamoros, 2017a) que se mueven en el seno de la relación sujeto/objeto. Nosotrxs, en la tradición de la Escuela de Frankfurt, lo llamamos el *momento no conceptual del concepto* (Adorno, 1990: 402), que se mueve en las encrucijadas de los escombros del presente. No para mirar en los escombros la hegemonía del poder y la dominación del capitalismo, sino para mirar en los escombros los caminos que pasan en ellos mismo (Matamoros, 2017b)

Ya que el *momento no conceptual del concepto* somos nosotros mismos en el espejo que nos refleja la dominación, pensamos que la obra freireana *componen la imagen invertida de lo contrario a ella* (Cf., Adorno, 2004, aforismo 153): el cultivo de la vida subsumida a la valorización del valor. Por ello, el lugar enunciativo de nuestra reflexión, a partir de la aplicación de estos dos horizontes de escucha (el tlamanalli y el calendario socioecológico) no tiene que ver con describir a la educación como instrumento de dominación, sino también como experiencias sociales y comunitarias de conflicto y antagonismo decantado en representaciones, mitos y leyendas populares, fantasmagorías sociales, fundamentadas en un sujeto concreto que aspira a la esperanza. Se trata de ideas, pensamientos que materializan negatividades teológicas del más allá, pero siempre en el mundo concreto devienen materialidades espaciales de aires frescos, en conflicto con las mitificaciones del mundo de la muerte. En ese sentido, la educación se nutriría y se materializaría históricamente en la construcción de espacios y tiempos concretos de esperanzas en las contradicciones concretas del mundo para significar una erradicación de las condiciones sociales del destino anunciado por la violencia del capital en los cuerpos. Por ello, afirmamos que la obra freireana busca impulsar un proceso de explosión de todo aquello que *impulsa a pensar el objeto*. En aras de resaltar la subjetividad en crisis, que plantean las preguntas, desde una subjetividad determinada, frente a la creciente lógica de la razón acumulativa e instrumental, reflejada en la tristeza, nostalgia y melancolía acumulada en los gritos de la criatura oprimida por el Capital, nosotros preguntamos con Freire caminando las calles para mirar y escuchar los datos que huelen, saben a lo injusto en las amargas y tristezas de la vida cotidiana. De esta forma, con Walter Benjamin consideramos que el hilo conductor de nuestra reflexión es rastrear los *momentos auráticos o las frágiles fuerzas mesiánicas* que, asidas como movimiento de *aquietamiento* teológico del devenir, irrumpen en la imagen de la educación como acto liberador inexorable para cultivar una subjetividad que horada, sueña, revienta y reinventa el interior de los objetos/conceptos que sancionan los horizontes de la vida y sus tensiones. Así, anunciando lo que ha sido un latido acompañando nuestras preguntas podemos advertir que

las interrogaciones, preguntas en la vida, son para actualizar, y redimir también, aquellos pequeños detalles de la historia: “El conocimiento no tiene otra luz iluminadora del mundo que la que arroja la idea de la redención: todo lo demás se agota en reconstrucciones y se reduce a mera técnica” (Adorno, 2004: 250). Como lo refiere Marx en el primer capítulo del *Capital*, refiriéndose al *fetichismo de la mercancía* (Marx, 2010: 36), pretendemos subrayar que nuestro hacer docente está repleto de *resabios metafísicos y las sutilezas teológicas* del proceso que constituye a la imagen como actualidad y lenguaje de quiebre social, epistemológico, simbólico y metafórico de las constelaciones de nostalgia y melancolía del pasado en el presente. En la presente reflexión buscamos comprender la verdad racional y concreta del momento actual de un diálogo en clave esperanza, pues consideramos puede desplegar, desde el materialismo histórico, categorías, tensiones, conflictos, subjetividades y movimientos, que sólo podrán ser explicados o explicitados a la luz de una aproximación socio-histórica completa de esos detalles teológicos políticos concretos de la utopía. Por ello, nuestra mirada está en constante tensión entre las lógicas imperantes, condicionantes y determinantes del *momento aurático* de la educación bancaria (Freire, 2005) y las *leves fuerzas mesiánicas* que encarnan el tiempo pleno, repleto de potencial utópico y de transformación social; aquellas partículas negativas que constituyen la historia de los éxtasis materiales en la historia del presente.

Así, dejando abiertas las palabras y conceptos que nos movilizan para el conocimiento, la mirada que invierte una imagen del mundo, donde la dignidad se haga costumbre y quepan todos los mundos es *importante y urgente*. Como Marx (2010) sugiere en las *Tesis sobre Feuerbach*, lo *importante* de la filosofía de la historia no es para interpretar el mundo, sino para transformar la realidad de la lucha de clases, la guerra y la violencia cotidiana que nos amarga y destruye todos los días. Nosotros pensamos que existe algo que permanece incomunicable en la experiencia social y son las múltiples negatividades que el sujeto despliega en un mundo que lo niega; y que aparecen como desbordes, anticipaciones oníricas y ensoñaciones despiertas que prodigan un mundo que ya existe dentro del nuestro y urge históricamente hacerlo despertar. Lo que Bolívar Echeverría (2012) caracterizará como dos afluentes del pensamiento del socialismo revolucionario; el *utopismo* y el *mesianismo*. Aquella inquietante fuerza, - *Unheimlich*-, que silenciosa aguarda en cada segundo de la historia, Bloch (2017) la llamará *fermento utópico*, la *liberación del eros* en Marcuse (1968), lo *no conceptual* encarnado en el concepto de Adorno (2008), la *capacidad de dar forma* (2012) a la experiencia de Echeverría. *La fuerza que llega, aunque la fatiga acosa*, como nos lo recuerda John Berger.

La historia toda estriba en anhelos que se mantienen, se pierden, se renuevan. Y con las nuevas esperanzas llegan nuevas teorías. Pero para los hacinados, para aquéllos que tienen muy poco, o nada, excepto algunas veces el arrojito y el amor, la esperanza funciona de manera distinta. Es entonces algo que morder, algo que poner entre los dientes. No olvides esto. Sé realista. Con la esperanza entre los dientes, llega la fuerza para seguir aun cuando la fatiga acose, llega la fuerza, cuando es necesaria, para elegir no gritar en el momento equivocado, llega la fuerza, sobre todo, para no aullar. Una persona, con la esperanza entre los dientes, es un hermano o hermana que exige respeto (Berger, 2006: 25).

Por estas razones es que los afectos anidados en la crítica social se muestran impostergables para pensar al lenguaje en el espejo de la negatividad que lo interpela, porque no solo estamos intentando hablar sobre lo que no se puede decir cosa alguna, la muerte. Sino también porque consideramos que sólo en la experiencia de un lenguaje que no alcanza a nombrar a la cosa, podremos revelar los contenidos humanos moviéndose al interior del concepto. Una *esperanza entre los dientes* (Berger: 2006) desplegándose como un anhelo que

afirma la vida de cara a los múltiples procesos de muerte establecidos por el capitalismo. Nuestra experiencia situada, nos enseña un camino en comunidad donde es posible responder cuál es el papel de la acción humana en los esquemas de dominación, tanto en la mitigación, superación y cuestionamiento de la dominación como en el sistema social vigente subsumido bajo la forma mercancía. La pedagogía de la esperanza que nutrimos es un modelo para la acción social de las subjetividades antagónicas, el pensamiento en torno a los horizontes de esperanza dentro de esas acciones nos ayudará a entender cómo el sistema social vigente persiste, se fractura o se profundiza en las contradicciones de la educación que niega la utopía como el corazón de todo proyecto pedagógico.



Colección Pájaros, acrílico sobre papel. Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (2004). *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (2004). *Teoría Estética*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (2005). *Escritos sociológicos I. Tomo 8*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (2006). *Introducción a la Sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Adorno, T. W. (2008). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (2009). *Consignas*. Madrid: Amorrortu.
- Adorno, Theodor W. y Horkheimer, M. (1997). *Dialéctica del iluminismo*. Trad. H.A. Murena. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Benjamin, W. (1967). "Para una crítica de la violencia" en *Ensayos escogidos*, Buenos Aires: Editorial Sur.
- Benjamin, W. (1971). "Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres", en *Angelus Novus*, Barcelona: Editorial Sur.
- Benjamin, W. (1972). *Poesía y capitalismo, Iluminaciones II*. Prólogo y traducción de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1990). *El origen del drama barroco alemán*. Madrid: Taurus.
- Berger, J. (1975), *Modos de ver*. Ed. Adolfo Gilly, Barcelona
- Berger, J. (1994). *Páginas de la herida*, Visor de Poesía, Madrid

- Berger, J. (2006), Con la esperanza entre los dientes. La Jornada Ediciones/Editorial Ítaca, México.
- Berger, J. (2017). Doce tesis sobre la economía de los muertos. Buenos Aires: Página 12
Recuperado
<https://www.pagina12.com.ar/12824-doce-tesis-sobre-la-economia-de-los-muertos>
- Bloch, E. (1977). El principio esperanza, I, Madrid: Aguilar.
- Bloch, E. (1979). El principio esperanza, II, Madrid: Aguilar.
- Bloch, E. (1980), El Principio Esperanza, III, Madrid: Aguilar.
- Bloch, E. (1991), Le princepe Espérance III, París, Gallimard.
- Bloch, E.(2002). Thomas Müntzer. Teólogo de la Revolución. Madrid: A. Machado Libros.
- Bloch, E. (2017). ¿Despedida de la Utopía?. Madrid: A. Machado Libros.
- Echeverría, B. (comp.) (1994). Modernidad mestizaje cultural y ethos barroco. México: UNAM/El Equilibrista.
- Echeverría, B.(2000). La modernidad de lo barroco. México: Era.
- Echeverría, B.(2002). La clave barroca de la América latina. Exposición en el Latein-Amerika Institut de la Freie Universität Berlin, doi:
<http://www.culturamas.es/blog/2016/10/16/giorgio-agamben-walter-benjamin-y-el-capitalismo-como-religion/>
- Echeverría, B. (2012). Valor de Uso y Utopía. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2016) Pedagogía de los sueños posibles, por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freud, S. (2012). El porvenir de una ilusión. Madrid: Taurus.
- Freud, S. (1915). Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte, en Obras Completas, vol. II, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Horkheimer, Max (2000). Anhelos de Justicia. Teoría Crítica y Religión. Madrid: Trotta.
- Kracauer, S. (2010). Historia. Las últimas cosas antes de las últimas. Buenos Aires, Las cuarenta.
- Kracauer, S. (2008), La fotografía y otros ensayos. El ornamento de la masa I, Barcelona, Gedisa
- López Varela, G. (2021). Pedagogías dialógicas en contextos sindémicos; acuerpar el acto educativo en la región ngigua poblana. Revista Copalá (Num. 13, Vol. 6 mayo 2021), México.
- López Varela G., Galán López F. y López Ramos M. (2022) Etnografía de los afectos entre madres estudiantes ngiguas de la UIEP en San Marcos Tlacoyalco en tiempos de COVID19 en Enseñanza Superior en tiempos de pandemia, México: CLACSO-El Colegio de la Frontera Sur.
- Marcuse, H. (2010). Eros y civilización. Madrid: Ariel.
- Marx, K. (2015). El 18 Brumario de Luis Bonaparte, Madrid, Fundación Federico Engels.
- Marcuse, H (2010). Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana/Centro Simón Bolívar
- Marcuse, H (2009). Introducción a la filosofía del Derecho de Hegel. Chile: Editorial Clinamen.
- Marcuse, H. (2008). El capital. Crítica de la economía política, México / Buenos Aires / Madrid, Siglo XXI.
- Marcuse, H. (2007). Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel, Obras fundamentales, tomo I, México, Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, H. (1980). Manuscritos. Economía y Filosofía. Madrid: Alianza Editori
- Marcuse, H. (1974). Sobre la religión, ed. Hugo Assmann, Madrid, España: Sígueme.

- Marcuse, H. (1974). *Obras Escogidas. Tomo II*. Moscú: Editorial Progreso.
- Marcuse, H. (1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, México, Siglo XXI editores
- Matamoros Ponce, F. (2005). *Memoria y utopía en México. Imaginarios en el génesis del neozapatismo*. México: Universidad Veracruzana/BUAP.
- Matamoros Ponce, F. (2017a). “Reflexión e interrogación epistemológica sobre esperanza, religión, metafísica y erotismo. Genealogías sobre lo que ‘somos’ y lo que ‘vemos’”, en *Eikasia, Revista de Filosofía*, número 76, Oviedo, España.
- Matamoros Ponce, F. (2017b), “Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y Congreso Nacional Indígena (CNI) en espacios electorales. Dignidad y esperanza en el tablero de lo político”, en *CoPaLa*, año 2, núm. 4, julio-diciembre.
- Nancy, J. L. (2010). *En el cielo y sobre la tierra. Conferencia sobre “Dios a los niños”*. Buenos Aires: Ediciones la Cebra.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 1(10), 57- 72. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486/1482
- Pires, R. (2025, octubre 8). Dos años de una guerra cruel que ha destrozado a la infancia en Gaza. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/dos-anos-guerra-cruel-destrozado-infancia-en-gaza>
- Sanz, F. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(33), 53-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117992>