

# asalto

# AL CIELO

REVISTA EDUCATIVA • Número 5 • Septiembre-octubre 2024



Xochimilco, 1926; Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado, camafes en madera, 1977. 13 cm, Colección Andrés Blaisten, Fondo Francisco Díaz de León, ID:FDL\_0228.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

14

Transformando la educación: la Nueva Escuela Mexicana y su impacto en el futuro

31

El acompañamiento pedagógico como proyecto de transformación de los territorios

EDITORIAL

4 Último CONAEDU

ELVIA CARRILLO PUERTO - CRÓNICAS

7 Polvo con raíces

RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA - ENSAYOS DOCENTES

14 Transformando la educación: la Nueva Escuela Mexicana y su impacto en el futuro

ENRIQUE DUSSEL - MEMORIA HISTÓRICA

16 Neoliberalismo y educación en México. ¿Podemos pensar, soñar o imaginar una educación pos-neoliberal?

RITA CETINA - INCLUSIÓN

26 La Nueva Escuela Mexicana, un currículum transformador en el contexto inmigrante de Suchiate, Chiapas (la puerta de México)

ROSARIO CASTELLANOS - EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

29 Las nuevas tecnologías como medio en la revitalización de las lenguas originarias

ANTONIO GRAMSCI - EVALUACIÓN

31 El acompañamiento pedagógico como proyecto de transformación de los territorios



42

La formación de comunidades en la coyuntura de la Nueva Escuela Mexicana: ¿revalorización de lo *común* o resignación de lo *tribal*?

56

Las matemáticas de los Libros de Texto Gratuitos 1972, 1993, 2014 y 2023

LAURA MÉNDEZ DE CUENCA - BIBLIOTECAS Y FOMENTO DE LA LECTURA

36

La Nueva Escuela Mexicana y la Biblioteca Centenaria Paulo Freire 2024: un legado transformador

38

Gobierno mexicano publica 18 obras del educador brasileño Paulo Freire

JORGE CUESTA - CONSTRUCCIÓN DE LO HUMANO

42

La formación de comunidades en la coyuntura de la Nueva Escuela Mexicana: ¿revalorización de lo *común* o resignación de lo *tribal*?

PAULO FREIRE - PENSAMIENTO CRÍTICO

46

Senderos de continuidad para NEM

50

El Programa Analítico es una semilla que puede germinar, enraizar y florecer

HIPATIA - PENSAMIENTO MATEMÁTICO

56

Las matemáticas de los Libros de Texto Gratuitos 1972, 1993, 2014 y 2023

JAIME TORRES BODET - MEMORIA

62

Fechas para recordar y reflexionar

# Último CONAEDU

por Marx Arriaga Navarro

Compañeras, compañeros, sé que a algunos aún les aguarda bastante tiempo en sus Secretarías estatales, pero a otros sólo nos restan unos cuantos días en nuestros encargos. Ello obliga a mirar el presente de otra manera y, como escribía Garcilaso, es momento de reflexionar el pasado:

Quando me paro a contemplar mi estado  
y a ver los pasos por donde he venido,  
hallo, según por donde anduve perdido,  
que a mayor mal pudiera haber llegado...

Compañeras, compañeros, literalmente, dimos sangre, sudor y lágrimas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus Libros de Texto Gratuitos (LTG). No importa si ustedes apoyaron o no el proyecto, hasta aquellos que desde los prejuicios se oponían, hasta los disidentes ideológicos, junto a los que generaron propuestas alternativas para resistirse; todos, sin importar las filias o las fobias, todos y todas formamos parte de un momento histórico que pasará a la literatura como otro ejercicio de transformación educativa a la altura de los misioneros culturales de Vasconcelos, del Plan de 11 años de Torres Bodet o la propuesta del normalismo rural o la educación socialista del presidente Lázaro Cárdenas. Por eso, permítanme el atrevimiento, y espero se unan a mi alegría al afirmar: "lo logramos". Logramos aquel compromiso número 100 de nuestro presidente; cumplimos el artículo 23 del *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*; alcanzamos a solventar aquella parte del *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* donde se mencionaba:

[...] en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos laborales del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización

generalizada de la enseñanza. Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades.

Hoy, siéntanse orgullosos porque logramos revertir aquella mal llamada reforma educativa y no sólo eso; logramos transformar el modelo educativo en educación básica bajo un modelo humanista. Hoy, tenemos 109 LTG que representan las aspiraciones más nobles de la pedagogía mexicana... En otro momento, en otro CONAEDU, hubiera aprovechado este espacio para exhibir a las anteriores gestiones, burlándome de la cantidad de libros que ellos alcanzaron a editar y los millones que gastaron, pero hoy con la nostalgia que me embarga, con la felicidad al ver todos los libros de Primaria, de Secundaria, de Telesecundaria, de Preescolar, de inglés, las 180 adaptaciones de ellos en 20 lenguas de nuestros pueblos originarios; viéndolos a todos ellos, me parece ocioso e injusto compararlos con algo... Esta familia de LTG es la prueba fehaciente de que, con voluntad, constancia y paciencia, se puede transformar un país. Qué razón tenía nuestro presidente cuando solicitaba a los funcionarios públicos 3 principios: no robar, no mentir, no traicionar. Ahí se encontraba el germen que daría vida a las políticas públicas de la transformación.

Ahora bien, no me quiero ir sin antes resumir lo que implican estos LTG y la NEM. Porque aquel que piense que el logro se sostiene sobre la producción de millones de libros y su reparto en las aulas; aquel que piense eso, debería sonrojarse porque sigue anclado en el pensamiento instrumental neoliberal. El logro en los LTG no se sostiene sobre la forma del programa, sino por su fondo, por los contenidos, por la manera innovadora como se abordan; por convertirse en objetos simbólicos para

un cambio cultural. Hoy, el gran logro de los LTC estriba en reconocer cómo el magisterio se apropió de ellos, en cómo la sociedad los reconoce como el germen de una transformación. Por ello, cuando alguien me pregunta sobre la educación en México, suelo decir: México sufrió una transformación en su educación básica y normalista (aquí, le mando un fuerte abrazo y reconocimiento a Mario Chávez, titular de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, pues todos sabemos que sin la transformación que sufrió el normalismo, hoy no tendríamos la paz que vemos en las aulas). Les decía, México sufrió una transformación, dando un viraje a su modelo con una propuesta decolonial, comunitaria, emancipadora, anticapitalista y popular.

Primero, reconozcámoslo, es decolonial porque rompe con las hegemonías eurocéntricas; con la visión histórica, científica y cultural de los países colonialistas. Rompe con la tradición de los círculos urbanos hegemónicos europeos, con la educación centrada en asignaturas fragmentadas, con el desarrollo de competencias laborales, y permite que sea el docente y su comunidad que completen una currícula sintética con los saberes emanados de su territorio, generando un espacio horizontal donde conviven los avances científicos, tecnológicos y culturales de las civilizaciones eurocéntricas con los saberes subyugados de nuestros pueblos. Esto lo hemos llamado: “codiseño curricular” y da como resultado un “Programa de estudio analítico”, diseñado en cada aula (hablamos de más de 300 mil centros escolares en la educación básica mexicana): un programa de estudio analítico diseñado después de la reflexión crítica sobre las incongruencias y las desigualdades del territorio común a cada colectivo. En pocas palabras, logramos, desde lo institucional, fomentar el diseño de más de 3 millones de programas analíticos, misma cantidad de docentes en educación básica; todos esos programas desde una ecología de saberes.

Segundo, nuestra educación es comunitaria porque rompió con la presión del neoliberalismo educativo y colocó al centro a la comunidad y no a un estudiante aislado como el capitalismo educativo solicita. En la actualidad, trágicamente, no es el Estado el obligado a ofrecer una educación democrática, sino somos todos, todas y todes los que debemos asumir ese compromiso que empuja al mercado educativo, al individualismo, la meritocracia, el oportunismo, el consumismo y el emprendimiento. Frente a esas políticas gerenciales importadas del ámbito empresarial, con las cuales se capacita, se deshumaniza a los obreros, México dice no y coloca en el centro de su modelo educativo al reconocimiento, la instalación, la organización de comunidades democráticas, diversas, demodiversas e interculturales.

Tercero, México propone una educación emancipadora y no sólo porque el modelo abraza el paradigma crítico, las epistemologías del sur, y la filosofía de la liberación. Por cierto, entre los millones de libros de la Biblioteca SEP Centenaria se encuentra nuestro gran logro. Por primera vez en la historia de México, se repartirá una colección a cada centro escolar en educación básica, ya sea un centro público o privado. Y no cualquier colección; hablamos de que cada escuela recibirá la obra completa de Paulo Freire, sus 18 títulos, los cuales contienen las claves para el análisis de nuestras realidades y los principios para la búsqueda de una educación otra, una educación profundamente mexicana que surgirá después de la reflexión, acción y transformación en nuestros territorios...

Disculpen el extravío, les decía, nuestra educación es emancipadora no sólo por estas condiciones simbólicas, sino por las condiciones materiales que se han generado. Pero antes, como preámbulo, permítanme una generalidad. Desde la conformación de los Estados Nación, la educación pública y privada sirvió como herramienta para homogeneizar el tipo de ciudadanía que el sector hegemónico necesitaba. La derecha, con el estandarte del progreso, el crecimiento sostenido, la competencia, la familia nuclear y Dios, diseña programas de estudio que deben cumplirse a pie puntilla con la esperanza de conseguir la ciudadanía sumisa, trabajadora y resignada con la que se sentirían cómodos. Sin embargo, lastimosamente, la izquierda actuó de manera semejante: con la bandera de la justicia social, la lucha de clases, la democracia, la fraternidad y la solidaridad, se diseñan programas de estudio que deben seguirse a pie puntilla para conseguir al ciudadano revolucionario que luchará contra aquellos tiranos. En ambos casos, la derecha y la izquierda desconfían del pueblo; lo asumen como ignorante, como desvalido; y es ahí donde se encuentra el principio del colonialismo. Nuestro presidente, Andrés Manuel López Obrador, realizó un acto revolucionario: ¡confió en su pueblo! En todo su pueblo, no sólo en los blancos barbados de ojos azules; sino en los morenos, en los desarrapados, en los “nadies”. En el caso de la educación mexicana, me refiero a lo que desde la Secretaría de Educación Pública hemos llamado “autonomía profesional” de la educación básica, que implica las condiciones materiales para que el docente pueda territorializar el programa de estudios según las necesidades y los saberes subyugados de su comunidad. Así, entre las condiciones simbólicas que aporta la pedagogía crítica, las epistemologías del sur, la filosofía de la liberación y las condiciones materiales que permiten la reflexión crítica de la comunidad, el reconocimiento de las desigualdades y los saberes subyugados; la educación básica mexicana hoy se aprecia como una educación emancipadora.

Cuarto, la educación básica mexicana puede plantearse como una estrategia anticapitalista. Aún falta mucho para conseguirlo porque las raíces del consumismo son largas y retorcidas, ya que no sólo se encuentran en lo económico, sino también en lo cultural, lo social, lo emocional, etcétera. Pero sólo por tener claras algunas estrategias desarrolladas durante este sexenio, en el año 2018, cuatro editoriales privadas con

fondos transnacionales —podría decir fondos buitres por la manera como desplazaron la participación de las pequeñas editoriales nacionales— y me refiero a los españoles de Grupo SM, Editorial Castillo, Santillana y Trillas, que acaparaban los contratos en la compra de los LTC de la educación secundaria (1,500 millones de pesos, casi \$90 millones de dólares) hoy, ninguna de estas empresas que lucran con la educación reciben un solo centavo porque el Estado asumió su responsabilidad y convocó a miles de maestros del país para realizar sus LTC. Esto es clave, compañeras y compañeros, resulta estratégico que el Estado recupere el protagonismo en las políticas públicas educativas, pero no sólo ello; el Estado debe cuidar el que los intereses privados no coopten esas políticas públicas. No podemos continuar con estos amasiatos en donde se delegan las responsabilidades del Estado al sector privado y nos convertimos en gestores, en operadores de licitaciones que sólo sirven para enriquecer a los empresarios de la educación.

Quinto, es una educación popular porque, a través de la **autonomía magisterial** y del **pensamiento crítico**, se busca abordar los contenidos por medio de proyectos con carácter social en donde se visibilicen y atiendan las injusticias y las desigualdades que hay en los territorios. A través de todo ello, lo que se pretende es propiciar las condiciones simbólicas y materiales para convertir aquellas escuelas, aquellos centros escolares, en cooperativas comunitarias, de la misma manera como lo imaginó Rafael Ramírez al diseñar el normalismo rural de nuestro país.

Termino, compañeras y compañeros, siéntanse orgullosos por representar a sus estados en este momento histórico. A los que aún se encuentran en la oposición, reflexionen sobre la bondad y la hospitalidad de la Nueva Escuela Mexicana porque, en verdad, ella representa una política pública decolonial, comunitaria, emancipadora, anticapitalista y popular. El sueño de Rafael Ramírez, de Vasconcelos, de Altamirano, de Ignacio Ramírez, de Dussel, de Comboni, de Díaz Barriga, de Obrador y muchos otros pensadores mexicanos más, tal vez se alcance: una pedagogía mexicana, diseñada por mexicanos, que obliga al diálogo desde la hospitalidad, desde la dignidad de nuestros pueblos con aquellos que insisten en vernos y tratarnos como su capital humano. México, desde la Secretaría de Educación Pública en general y sus Libros de Texto Gratuitos en particular, dicen No al modelo por competencias y dicen Sí al humanismo mexicano. ❖



**ELVIA CARRILLO PUERTO**  
Crónicas

*La educación es el arma más poderosa que podemos utilizar para cambiar el mundo.*

Elvia Carrillo Puerto, ca. 1922, Colección Archivo Casasola, © 12178 Secretaría de Cultura. INAH. Sinafo. FN. México, Secretaría de Cultura- INAH Mex., reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

# Polvo con raíces

por **Enrique Guzmán Sánchez**  
Docente frente a grupo, nivel primaria  
Escuela General Lázaro Cárdenas, Puebla

¿Qué impulsa a las y los docentes a tomar decisiones que cambien las dinámicas del sistema educativo e impacten directamente en las aulas? Algunos dicen que la vocación se ha terminado; otros más, que las utopías son infértiles en el terreno de la planeación didáctica mientras eligen formatos tradicionales en los consejos técnicos escolares. La libertad suele dejarse en manos de todos, pero como el agua, se escapa mientras tratamos de atraparla cerrando el puño. ¿Es acaso la autonomía algo parecido al agua? Difícil ha sido lograr que las puertas del sistema educativo en México dejen ver por el cerrojo. ¿Será que las y los docentes preferimos oro, en lugar de la espada en la piedra? Un “buenos días, profesor”, me regresa a la realidad para recibir a un aprendiente pequeño que tiene en su vocabulario vivo la palabra esperanza, en lugar de corrupción. La aventura de aprendizaje inicia: “Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales.” (Freire, 1992).

Durante 30 años ha sido común encontrar enojo y frustración en los ojos de las y los docentes al contraer deudas bancarias para equilibrar la realidad del hogar con el aula. Aun así, nos invitan a una nueva esperanza abriendo un libro de texto gratuito.

Al recibir la Medalla Belisario Domínguez ante el Senado de la República, el maestro Jaime Torres Bodet dio un mensaje premonitorio que legitima la necesaria ubicuidad del quehacer educativo, intemporal y rebelde, con gran laboriosidad en el México contemporáneo:

Las condiciones del mundo en que nos ha tocado crecer no son, por cierto, las más propicias para la evolución de los pueblos que no desean asumir el papel de súbditos y satélites, sino de constructores de una convivencia justa y civilizada. Pero afortunadamente nuestro pueblo posee una fuerza interior que construye, a mi juicio, su capital más valioso y más perdurable: el estoicismo, la fe en sí propio, el caudal de esperanza que lo enaltece y que lo conducirá a conservar incólume su verdad.

La resistencia de la educación en su binomio, proyecto educativo de nación y Libros de Texto Gratuitos (LTG), ha enfrentado los intereses de la religión hegemónica en nuestro país a través de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), frontales opositores a diversos artículos de la Constitución de 1917, y con mayor fiereza contra el Artículo 3º, así como a los contenidos de los materiales educativos oficiales.

Esto fue notable en el año 2023, después de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) convocó a las y los docentes de México a crear la Nueva Familia de LTG. La UNPF, junto con particulares que representan intereses comerciales y religiosos, lanzaron violentas campañas difamatorias contra la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la SEP, la Dirección General de Materiales Educativo (DGME), coordinadores e innovadores de la NFLTG. Antecedentes sobran de tales denuestos:

La reclamación, la inconformidad de los autores y editores comerciales es ampliada por la Unión Nacional de Padres de Familia. Esta organización, promovida por la iglesia católica, defiende públicamente, como en otras ocasiones, la libertad de enseñanza; se agravia por el autoritarismo de la medida, que juzgan digna de regímenes totalitarios por su carácter antidemocrático. (Zertuche, 2011, p. 155)

Otra referencia importante es la que proporciona Padilla de la Peña:

El surgimiento de la Unión en 1917 puede entenderse también como el resultado de la lucha entre el Estado y la Iglesia. La Iglesia sostuvo una lucha frontal con el Estado mexicano a través de cartas pastorales, promoción de protestas, manifestaciones e incluso fomentando la resistencia a través del boicot, pero lo que tuvo un mayor efecto y duración, fue una política social y patrocinio de organizaciones de seglares militantes que trabajaron en defensa de los intereses católicos (p. 51).

Si bien las oposiciones han sido tales en diversos años y cambios de programas político educativos, lo vivido en todo el proceso del Plan 2022 y la NFLTG, queda en los registros de la historia de la educación en México como uno de los denuestos más fieros por parte de la UNPF, que se asume con artilugios propagandísticos apoyados por televisoras privadas, como la voz de padres, madres y tutores de todo el territorio nacional. Pero el contexto real

de las vivencias cotidianas en el aula terminó por desmontar el engaño con fines políticos y comerciales ante un proyecto educativo conformado desde la máxima expresión del pueblo, la escuela pública:

Los recursos económicos de la Unión provienen del sector privado y de sus militantes a lo largo del siglo XX para poder enfrentarse a los gobiernos nacidos de la Revolución mexicana, oponiéndose violentamente a todo proyecto oficial que buscara ampliar los espacios de libertad en detrimento de la hegemonía del clero católico. La Unión es un fuerte opositor a todos los intentos de gobiernos y grupos progresistas por impulsar la educación sexual e incluso la educación mixta (Padilla de la Peña, 2020, p. 43).

A pesar de los embustes, niñas y niños recibieron su Nueva Familia de LTG el primer día de clases del ciclo escolar 2023 - 2024. Después de repartirlos en el aula, tomé un ejemplar y lo acerqué a mi nariz para olerlo. Inhalé profundo como queriendo desprender sus letras impresas para que llegasen a mis pulmones.

—¿Por qué lo huele, maestro? —preguntó Naty.

—Es que quiero percibir el olor de la patria —le dije.

Sonrió y también se lo acercó a la nariz.

—Huele a pintura... —dijo debajo del libro, y oí su risa de una niña de 10 años.

Lo primero que hice fue preguntarles sobre lo que han escuchado en medios de comunicación respecto a los nuevos libros de texto.

—Pues según dicen que es el comunismo y otras cosas... —comentó Luis.

—¿Y tú qué piensas, Luis?

—Pues que son cosas que se dicen sin saber, y así. Mi papá y yo investigamos y pues, nadie sabe qué cosa es el comunismo, es más, dice mi papá que ni existió.

—¿Y qué opinan los demás?

La mayoría coincidió en que lo primero era leer los materiales educativos. Vanesa tomó la palabra:

—No creo que los maestros permitan algo que nos haga daño.

—¿Por qué piensas eso?

—Pues en esta escuela nos tratan bien, y no creo que sea malo lo que viene en los libros.

—¿Y por qué crees que no es malo lo que viene en los libros?

—Pues porque usted no es malo con nosotros.



Entendiendo que: “La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía profesional del magisterio para decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2023a, p. 21), considero que éste fue mi primer ejercicio de autonomía aplicada en el aula.

¿Cómo iniciar ahora con la articulación del trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos?

Partí de conocer el contexto de los aprendientes después del cerco informativo. Ponderé sus saberes, sentimientos y dudas respecto al trabajo por proyectos, y en lugar de las acciones escolares comunes tomadas desde el adultocentrismo, preferí escucharlos, reconocer en ellos el contexto inmediato y el de su familia, partiendo de la horizontalidad y diálogo circular. Leímos en pequeñas comunidades, de manera solidaria, las presentaciones e índices de los libros, además de explorar los proyectos que los integran.

—Maestro, ¿podemos hacer todos los proyectos? —preguntó Sharon después de hojear el libro *Proyectos de Aula*.

Otros más se interesaron por los del campo formativo Saberes y pensamiento científico, y algunos más por el libro de *Proyectos Comunitarios*. Al concluir, pregunté qué les había llamado la atención. Israel nos compartió que le parecían interesantes los proyectos en los que se podían construir cosas, (él tiene habilidades para matemáticas y la ciencia). Lucy manifestó que le gustaría realizar los proyectos para hacer libros artesanales y un programa de radio (ella cuenta con habilidad lectora, bagaje cultural y gran desenvolvimiento oral). Marco refirió que le llamaban la atención los proyectos donde se pueda construir modelos con plastilina y títeres, (él gusta de las artes escénicas y el dibujo).

Al concluir con el horario de clase, se llevaron sus libros a casa para explorarlos junto a sus familiares y que ellos, a su vez, fueran partícipes de los proyectos que habían sido difamados en medios, sin que todavía se conocieran los materiales educativos.

¿Por qué iniciar conociendo los intereses de las niñas y niños de mi grupo? En este nuevo modelo educativo humanista y comunitario, reconocer en cada individuo sus intereses y formas de construir aprendizajes es algo central en la NEM: “En una visión liberadora y no “bancaria” de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nacen de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas” (Freire, 1975).

En la NEM, niñas y niños no son receptores de aprendizajes, sino partícipes activos en su construcción comunitaria. En la dinámica descrita se identifica que reconocen situaciones que les rodean, algunas más atractivas que otras, pero no desconocidas en su contexto inmediato. Desde el adultocentrismo se cree que las infancias carecen de interés para identificar problemas sociales como la incidencia delictiva, las inequidades o la falta de congruencia. Sin embargo, sólo son escasos los espacios para que ellas y ellos manifiesten

Carta astral, Dra. Alesha (18347-19157) en *El libro de la vida*, año 1898, Bibliotecas de la Universidad de California.



sus ideas y pensamientos sin pasar por un juicio que minimice su palabra, o análisis. Por ello, dentro del aula, en comunidad y confianza con sus compañeros comparten diariamente anhelos, problemáticas, frustraciones y todo lo que desean cambiar. Sólo hay que guardar silencio como adultos para escucharlos, sin juicios ni superioridad: “La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que la niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (SEP, 2023a, p. 9).

Esto no significa restar autoridad, sino hacer comunidad donde todas y todos formamos parte, siendo el docente un líder capaz de participar en una retribución ideológica intrínseca a los pueblos, a través de la democracia circular.

Reconociendo en un diagnóstico inicial las características, emociones y sentimientos de los aprendientes, pusimos a selección algunos de los proyectos, sin perder de vista la problemática que se identificó en el Plan Analítico. La mayoría coincidió con el denominado “La Cápsula del Tiempo”, que se encuentra en el libro *Proyectos de Aula*, cuya intención didáctica consiste en realizar un recorrido de las experiencias en la primaria para escribirlas en relatos que guardarán en una cápsula del tiempo, descubriendo cómo adecuar las frases de manera lógica para comunicar, organizar y relacionar las circunstancias de su vida cotidiana con el uso de adverbios y frases adverbiales. Realizamos las actividades propuestas, y desde la planeación didáctica se plasmó lo necesario para potenciar el proyecto apoyando la decisión en la autonomía apegada a la laicidad y científicidad. El *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* lo refiere: “Esa autonomía profesional del magisterio los faculta para construir metodologías pertinentes a la lógica, los temas y las problemáticas de cada ámbito del saber y su articulación con otras disciplinas en cada fase y grado de aprendizaje de los campos formativos, desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria” (p. 62).

De esta manera se agregaron estrategias para potenciar la intención didáctica respecto a las relaciones temporales de secuencia: simultaneidad (sucesos que ocurren al mismo tiempo), y duración (noción de tiempo); además de adverbios de modo, todo esto de manera integradora tal y como el proyecto

propicia mediante la construcción de aprendizajes.

—¿Puedo sacar una hoja blanca del paquete nuevo? —preguntó Ricardo.

—También hay hojas en la caja que está cerca del escritorio, tú decide —le respondí.

—¡Mejor tomo una de la caja! (en ella colocamos hojas para reusar). —Profe, ¿podemos partir la hoja para poner tres anécdotas? —agregó.

—¿Cómo lo vas a hacer?

—Pues doblo la hoja en tres.

—¿La vas a recortar?

—Bueno, la divido en tres y le hago una raya para que se vean tres espacios.

—¿Y en qué parte de la hoja trazará esa línea?

—Pues mido un lado de la hoja y lo que me salga lo divido en tres, y lo que dé en la división es el número de centímetros que pondré entre línea y línea.

Para finalizar, le pregunté:

—¿Y qué vas a escribir en cada tercio?

Ricardo respondió que en el primero, una anécdota con Erick, su mejor amigo; en el segundo tercio, una anécdota triste de cuando estábamos en la pandemia, y en el tercero escribiría una reciente que vivió con sus compañeros.

Antes de ponerlas en la cápsula, propusieron colocar un objeto de su preferencia para que, dentro de 13 años cuando regresemos a la escuela para abrirla, puedan reencontrarse con él, testigo de su infancia, anhelos y esperanzas.

—Maestro, quizás cuando vengamos algunos ya tengamos trabajo, o hasta hijos... —mencionó Carolina, —¡y usted ya estará viejito!—, dijo mientras todos reíamos.

—Los estaré esperando, mis niñas y niños, aquí estaré para recibirlos con afecto. Y en caso de que yo no esté, ustedes abrirán la cápsula del tiempo, y su recuerdo me traerá nuevamente a este mundo, aunque yo sea ya polvo con raíces.

Por todo esto, coincido con lo siguiente:

Esta apertura al sentipensamiento, a la amorosidad, al querer bien, significó la manera de reconocer la naturaleza y la magnitud del compromiso que asumía como educador. No era un compromiso que se me imponía desde un deber ser, era un compromiso desde el poder: puedo amar y todo lo que amo lo cuido responsablemente y todo lo que cuido, protejo, acompaño, asisto, defiendo, también lo amo (Chiso, 2023, p. 45).

Se menciona que los nuevos LTC “Constituyen una guía con orientaciones metodológicas, que dan coherencia y pertinencia a la educación básica.” (SEP. 2023b, p. 15). Por lo antes expuesto, y haciendo uso de la autonomía a partir de la identificación de la problemática comunitaria y el contexto áulico, la planeación refleja la manera de potenciar sin perder la intención didáctica, concatenando proyectos integradores con los ejes articuladores, siendo los propuestos para este proyecto, Pensamiento Crítico y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Sin embargo, consideré pertinente apoyarme en Artes y experiencias estéticas para visibilizar sentimientos y emociones mediante otros lenguajes.

Los resultados superaron lo planeado. Niñas y niños participaron con entusiasmo en registrar sus recuerdos, llevaron fotografías para ubicar temporalmente sus vivencias con sus compañeras y compañeros de juegos, mientras expresaban emotivos sus anécdotas, porque en el aula hemos generado ambientes confortables donde el respeto a las emociones de todas las personas de la comunidad es primordial. Su ternura es también su voz, y ésta reflejó el aprecio por lo que fueron, son y pueden construir al expresarse humanamente libres:

Necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos con los que comparto mi actividad pedagógica. Necesito volverme, si no absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan extraño y distante a ella. Y la disminución de mi extrañeza o de mi distancia de la realidad hostil en que viven mis alumnos no es una cuestión de pura geografía. Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano es una cuestión de mi real apertura, es una cuestión de mi real adhesión a ellos y ellas, a su derecho de ser (Freire, 2004, p. 62).

Una escuela humana que comparte su espacio para la comunidad puede encontrar y proponer más soluciones que conclusiones. En el mercado público, me encuentro con dos madres de familia y me preguntan respecto al comunismo. Hacemos una broma de la realidad del “consumismo” en las compras; se muestran sorprendidas por tantas cosas que dicen los medios de comunicación sobre los libros: que si son del demonio o les enseñarán a tener cambio de sexo, entre otras calumnias. La señora del puesto de verduras pregunta:

—¿Es usted maestro?

—Así es, señora, soy maestro.

—¿Y cómo ve lo que dicen en la tele?

— Me gustaría más conocer lo que usted piensa de lo que ha escuchado... —le pido con curiosidad.

—Pues mire usted, la verdad ya ni se sabe, ya ve que todo lo mezclan con la política y luego nada más andan queriendo meter pleito. Yo digo que si vemos algo distinto en las escuelas, platiquemos con ustedes para que se deje de dar algo que afecte a nuestros hijos, pero luego ya ni se sabe, ¿o no?

—Usted esté tranquila, señora. Las maestras y los maestros somos los primeros en reconocer las realidades de nuestra escuela, verá que se van a divertir aprendiendo. Hay muchos proyectos donde se abordará la paz, la solidaridad, el trabajo comunitario y reconocimiento del valor de la comunidad; por ejemplo, la importancia de nuestros mercados públicos.

—¡Ah, eso está muy bien! Porque luego ya ni quieren respetar, o reconocer nuestro esfuerzo. ¡Muy bien, maestro!

¿Qué se debe analizar de la realidad donde viven y conviven nuestros aprendientes? ¿Conocer la realidad, o sólo desenvolvernos en ella? Cuando nos encontramos con nuestros alumnos en la calle acompañados de su familia, o caminando solos, hacen contacto visual y agitan su mano para saludarnos. Responder es un mensaje de certidumbre de que no somos ajenos a su realidad, al contexto en el que ellos se desenvuelven. Una compañera que labora en la sierra nororiental de Puebla, me comenta el caso de un pequeño de ocho años golpeado por otros tres niños, dejándolo inconsciente con daños en órganos internos que ponen en riesgo su vida; también me cuenta sobre las constantes amenazas de los grupos armados a docentes que laboran en las escuelas de la región. ¿Debemos identificar sólo situaciones agradables para diseñar un Plan Analítico, o explorar aquellas que nos duelen, lastiman, dan miedo y paralizan?

Una de las tareas más difíciles del agente educativo al reconocer la violencia de realidad en nuestros contextos de trabajo es no ceder ante el miedo e incertidumbre, y poner en duda la misión. Es necesario reconocerlo porque es la realidad de donde parte la intención pedagógica de cada proyecto plasmado en la Nueva Familia de LTC. Desde la docencia afrontamos esas condiciones, pero de manera distinta y en un campo de lucha diferente. Y aun así, la docencia mexicana ríe con franca resistencia a ceder espacio ante el lodo, porque sabe que de él aún surgen flores bellas. Porque desde esa realidad hay una fuerza que anima a seguir, ésa que algunos se empeñan en decir que ya no existe:

Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde su sentido. Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con la que la gran mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no sólo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego (Freire, 2004, p. 64).

Vivenciar los espacios dentro y fuera de la escuela ayuda a reconocer el lugar que habitamos. La lectura de la realidad entendida como "... el ejercicio de problematización sobre condiciones educativas de la escuela..." (SEP, 2023c, p. 45) es una de las acciones prioritarias para que un proyecto no sea ficticio. Cada uno de éstos, plasmados en los nuevos LTC, comparten una visión del contexto donde la autora o autor viven y conviven, compartiendo la propuesta que las realidades por sí mismas generan. Hay una sistematización que parte de concretar la vivencia diaria donde niñas y niños se desenvuelven con su diversidad en lenguas, cultura, tradiciones, etcétera. Es decir, la lectura de la realidad es la fuente creativa no sólo de proyectos, sino de contenidos, procesos de desarrollo, de la voz viva en la NEM.

Para leer la realidad hay que abrir los sentidos desde la perspectiva de las infancias, dónde se desenvuelven, interactúan, compran, caminan, temen o sueñan. Se puede plasmar la imaginación, pero la responsabilidad pedagógica nos obliga a no plantear a la realidad como

una fantasía. La dificultad no es sistematizar un proyecto, sino que el mismo tenga los alcances para acercarnos a realidades con honestidad y congruencia. Proyectos educativos que sean humanamente viables en la ciudad, comunidades rurales, indígenas, marginadas o complejas, con la flexibilidad de ajustarse para convivir en otras realidades, tomando otro cariz sin perder didácticamente su intención dialógica, la horizontalidad comunitaria fortaleciendo la autonomía docente, aquella que es capaz de convertir una canasta de naranjas, en el sistema planetario más atractivo de la escuela ubicada en cualquiera de las montañas de nuestro país: "En la ecología de saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias" (Santos, 2010, p. 52). La resistencia de la educación en México ha trascendido sierras, ríos y el pasar de los tiempos. En los últimos treinta años resistió embates desde instituciones legalmente conformadas, sistemas privatizadores; ideologías punitivas e injustas: ha resistido alianzas leoninas entre gobernadores, sindicatos, secretarías, decretos, leyes y reglamentos. Así se recuerda esa etapa de oscuridad institucional: "El Estado utilizó a la educación como un instrumento de un plan más amplio de desdibujamiento simbólico y biológico de las personas indígenas, la extranjería, y la diversidad en general, en donde la educación fungía como un bien para que el sujeto se incorporara al progreso social y al desarrollo económico, con una mentalidad productiva y a un tipo de democracia sujeta al sistema corporativo y clientelar" (SEP, 2023a, p. 41).

Mientras, del otro lado, en el trajín diario donde los botes de tamales bostezan en la entrada de una escuela, o docentes montan borricos en las montañas para llegar a las aulas, están los contextos de realidades tácitas abordados en los nuevos LTC. Hasta el rincón más alejado de nuestra patria, las nuevas voces buscan que las comunidades se reen cuentren y reconozcan a través de las infancias valerosas y límpidas que desarrollan un proyecto comunitario. Que, a pesar de todo, no se pierda la esperanza, porque entonces de nada habría servido resistir todo este tiempo, o peor aún, convertirnos en todo aquello contra lo que luchamos.

No venimos a rescatar la educación; ella, por sí sola, busca su cauce como el agua. Venimos a unirnos a la resistencia comunitaria

que mantiene viva su lucha atávica, su dignidad popular, contra la que no pudo el neoliberalismo: “Este periodo se ha centrado en que las niñas y los niños acudan a la escuela con un fin predeterminado por el Estado, la llamada sociedad civil o las empresas, con escasa libertad y participación de las y los estudiantes y de las maestras y los maestros. Estos fines se han expresado curricularmente en objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave que predeterminan el diseño de las experiencias educativas y establecen sus productos al final del proceso formativo” (SEP, 2023a, p. 44).

No triunfó la vulgar irresponsabilidad de intereses livianos, porque la resistencia del pueblo habla y trasciende a través de las páginas de la nueva familia de LTC. Cada que abro un ejemplar, es necesario recordar su devenir entre el derecho a la educación gratuita y los intereses comerciales. La campaña difamatoria realizada a través de diversos medios informativos y redes sociales dio pauta a escarnios desorientados y añejos: el fantasma del comunismo, la educación libre y la derogación del artículo 3º Constitucional. Solamente se sofisticó la forma, pero en el fondo sigue siendo el mismo deseo procaz y ambicioso, como en 1959:

Una previsible oposición es la de los editores y autores de libros escolares, que resenten abruptamente el despojo de un mercado natural y, en alianza, protestan ante un supuesto autoritarismo del gobierno federal. Reivindican, además la libertad de enseñanza y denuncian el desdén ante derechos adquiridos (Zertuche, 2011, p. 152).

En agosto de 2023 se difundieron, al unísono, videos que muestran a un pequeño grupo de madres de familia rechazando la entrega de la Nueva Familia de LTC para que sus hijos no fueran educados con “enseñanzas inmorales”, según afirmaban. Otros más, de algunas gobernadoras y gobernadores negándose a distribuirlos, alardeando desde su investidura, argucias legaloides. Pero un video trastornó excesivamente a la opinión pública al mostrar la quema de ejemplares de los LTC en una comunidad al sur del país. Compañeras y compañeros indignados de nuestra comunidad pedían parar ese latrocinio. “¡Hagamos algo!”, me decía uno de ellos. Sin embargo, preferí recordarle las palabras que el maestro Jaime Torres Bodet nos dejó en *Tiempo de arena* (1995), una de sus obras emblemáticas: “Hasta en la hoguera —pensaba yo— ¡basta en la hoguera donde los tiranos lo arrojan, el libro, ardiendo, desprende luz! Y ésa, si no me engaño, era la actitud espiritual que correspondía a la época

que vivíamos: época de fervor y de don total, sin discrepancias y sin reservas, en que el patriotismo —para muchos de nosotros— se llamó juventud también” (p. 118).

Cada proyecto, con la voz del contexto por bandera, y autoras y autores desde el aula como chispas incendiarias, renovaron la luz del pebetero donde nos orienta la educación pública indicando nuevamente el camino que durante 30 años fue cooptado por la opacidad. Resistiendo día a día, dentro de las aulas en condiciones agrestes, pero con esperanza en niñas, niños y adolescentes que buscan la palabra de la maestra o el maestro que llegó de lejos, con la voz de la patria bajo el brazo.

—Maestro, ¿podemos hacer este proyecto donde se habla del machismo? —dijo Sharon.

—Hagamos ese donde podemos crear coreografías para el 8M —pidió Marco.

En el aula se ha instalado el “Memorial de las mariposas”, dedicado a cincuenta mujeres asesinadas por feminicidio; el mural “Hasta que la dignidad se haga costumbre”, donde escribieron sus compromisos con la defensa de los derechos humanos, al margen de las fotografías de Yanga, Marisela Escobar, Las Patronas y colectivos de madres buscadoras en México, y realizan sus animaciones en caricatura para visibilizar al patriarcado, el clasismo, la discriminación contra migrantes, mujeres, pueblos originarios, entre otros, en concordancia con esta idea: “Un principio fundamental de la ciudadanía democrática es el reconocimiento de que las mujeres y los hombres son iguales en derechos, con capacidad de decisión, acción y autonomía para construir su vida con pleno uso de sus libertades” (SEP, 2023a, p. 102).

“¡Justicia por ellas!”, gritan en coro al presentar su memorial el 2 de noviembre. Después, van a convivir con las tradiciones locales respetando los diversos credos, seguros de su identidad nacional y de la realidad donde participan aportando ideas y soluciones.

La aventura de aprendizaje concluyó por este día. El silencio se apropia del aula mientras niñas y niños salen con una misión: cumplir en casa una serie de investigaciones en fuentes confiables para argumentar sus ideas e incluirlas en sus entregables para socializarlos con la comunidad escolar. Erik regresa por su lonchera y al salir dice: “¡Gracias profesor, hoy fue un día muy feliz!, aquí no me discriminan por mi cultura. ¡Kamatsa, profesor!”. Lo veo caminar con su mochila en la espalda, sujetado a lo posible y a la esperanza. Será por estos momentos, así, transparentes, que dormiré en paz cuando yo sea polvo con raíces. ❖



**RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA**  
Ensayos docentes

*La mejor educación es la que resuelve las necesidades vitales a través de la práctica.*

Rafael Ramírez Castañeda, bajo licencia CC0.

# *Transformando la educación: la Nueva Escuela Mexicana y su impacto en el futuro*

por **Yadira Resa Álvarez**

El inicio de un nuevo ciclo escolar siempre trae consigo una mezcla de emociones: expectativas, retos y oportunidades. Este año, en particular, marca un hito significativo en la educación de nuestro país con la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta propuesta educativa busca dejar atrás la visión neoliberal predominante durante décadas y se presenta como una oportunidad para evolucionar y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y contextos de nuestras comunidades.

## **Historia y evolución de la NEM**

Desde sus primeras etapas, el sistema educativo mexicano ha pasado por diversas transformaciones, cada una reflejando las circunstancias sociales, políticas y económicas de su tiempo. Sin embargo, durante los últimos años, se ha vuelto evidente que el proyecto neoliberal, centrado en la competencia y la estandarización, no estaba cumpliendo con las expectativas ni las necesidades de la mayoría de los estudiantes y sus comunidades.

La NEM surge como respuesta a la necesidad de reimaginar la educación en México, por eso se fundamenta en una filosofía educativa que promueve la inclusión, la equidad y la calidad. Busca formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno, capaces de enfrentarse a los retos del siglo XXI con habilidades y conocimientos pertinentes.

## **Desafíos y retos: apropiación del nuevo modelo**

Adoptar un nuevo modelo educativo como la NEM no está exento de desafíos. Como educadores, tenemos la responsabilidad de apropiarnos de esta transformación, entender sus principios y aplicar sus metodologías en nuestras aulas. Esto implica una

renovación constante de nuestras prácticas pedagógicas, una apertura al aprendizaje continuo y un compromiso con la mejora educativa. Uno de los principales retos es la formación continua del personal docente. Capacitar a los maestros y maestras en los nuevos enfoques pedagógicos y en el uso de tecnologías educativas es crucial para el éxito de la NEM. Además, se requiere una infraestructura adecuada que permita la implementación de estos cambios de manera efectiva.

## La importancia de evolucionar

La evolución del sistema educativo es esencial para estar en sintonía con las comunidades y los diversos contextos que componen nuestro país. Cada comunidad tiene características únicas, y es fundamental que el sistema educativo sea lo suficientemente flexible para adaptarse a estas particularidades. La NEM promueve la contextualización de los contenidos educativos, permitiendo que los estudiantes aprendan de manera significativa y relevante.

Formar ciudadanos con pensamiento crítico y constructivo es uno de los objetivos primordiales de la NEM. En un mundo cada vez más complejo e interconectado, es vital que los jóvenes sean capaces de analizar, cuestionar y proponer soluciones a los problemas que enfrentan sus comunidades y la sociedad en general. Además, la NEM busca formar investigadores y personas capaces de tomar decisiones asertivas, contribuyendo así al desarrollo científico y tecnológico del país.



Trabajadora parisina soplando una perla de imitación, Jules Ferat (1829-1906), grabado en madera en *Les merveilles de l'industrie*, vol. 1, año 1800, p. 137.

## Impacto positivo en la sociedad

La NEM no sólo se enfoca en el individuo, sino también en su capacidad de intervenir de manera positiva en la sociedad. A través de proyectos comunitarios, aprendizaje-servicio y otras metodologías participativas, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido en el aula en situaciones reales, fomentando el sentido de responsabilidad social y el compromiso ciudadano.

En conclusión, la NEM representa un cambio de paradigma en la educación mexicana. Nos desafía a dejar atrás prácticas obsoletas y a adoptar un enfoque más inclusivo y contextualizado. Al hacerlo, no sólo mejoramos la calidad educativa, sino que también contribuimos a la formación de una sociedad más justa, equitativa y preparada para enfrentar los desafíos del futuro. El camino puede ser arduo, pero el impacto positivo que generaremos en nuestros estudiantes y en nuestras comunidades será el mayor incentivo para continuar en esta ruta de transformación. ❖



**ENRIQUE DUSSEL**  
Memoria histórica

*La vida humana no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, son el modo de realidad de cada ser humano en concreto, condición absoluta de la ética y exigencia de toda libertad.*

Fotografía de Ralg23/bajo licencia CC0.

## Neoliberalismo y educación en México

### ¿Podemos pensar, soñar o imaginar una educación pos-neoliberal?

por **Patricia Vargas**  
y **Martín Cañas**

**Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo.**

**George Santayana**

El capitalismo en su versión neoliberal impuso un modelo basado en la liberalización de las economías y la globalización del mercado, la transnacionalización del capital y del trabajo donde el sector financiero (capital especulativo) adquiere mayor relevancia frente al capital productivo y el mercado se erige como agente regulador (¿mano invisible?) de la economía mundial y de la vida misma. Para este modelo, no sólo económico sino político e ideológico, el Estado -desde una mirada gerencial- resulta ineficaz y reduce al mínimo su intervención en materia económica, acotando las políticas sociales en detrimento de la mayoría de la población. Si bien el Estado se empequeñece en cuanto a las regulaciones económicas y los beneficios sociales, se refuerza en los aparatos represivos para someter el descontento popular. Bajo esta condición se instrumentaron políticas neoliberales para la inserción de los países en la economía global con la retórica de que los países en “vías de desarrollo” podrían lograr su “desarrollo”, “progreso”, “crecimiento” y una alta “productividad”. Ah, pero, para que un país pudiera ser socio confiable para el

mercado mundial, primero debería lograr altos índices de calidad, eficiencia y competitividad de acuerdo con estándares internacionales requeridos por el nuevo orden económico.

En México, para lograr dichos estándares, se impuso la denominada “modernización” del Estado, efectuada por gobiernos espurios, impuestos a través de fraudes, represión y falacias para llevar a cabo los cambios constitucionales y reformas neoliberales dirigidas a efectuar las privatizaciones, desregulación financiera, flexibilización laboral y apertura de mercados (tratados de libre comercio), ofertando recursos naturales, mano de obra barata, tercerización de servicios y trabajo precarizado, con lo que se eliminaban los derechos laborales y sociales de la población.

La lógica neoliberal de mercado no sólo se instaló en el ámbito económico, sino que se extendió en los ámbitos de la comunicación, ciencia, tecnología, cultura, recursos naturales, alimentación, salud, educación, etcétera, convirtiendo todo en mercancía. Dicho modelo se impuso en América Latina al inicio de los años 90 del siglo pasado con el denominado



Consenso de Washington,<sup>1</sup> aunque desde los años 70 ya se había experimentado en Chile bajo la dictadura de A. Pinochet (1973-1990), en Gran Bretaña con Margaret Thatcher (1979-1990) y en Estados Unidos con Ronald Reagan (1981-1989).

En nuestro país, el modelo neoliberal se instaló plenamente durante los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari, del PRI (1988-1994), Ernesto Zedillo Ponce de León, del PRI (1994-2000), Vicente Fox Quesada, del PAN (2000-2006), Felipe Calderón Hinojosa, del PAN (2006-2012) y Enrique Peña Nieto, del PRI (2012-2018). Pero, esta sucesión de gobiernos neoliberales se vería acotada a finales del año 2018 con el ascenso de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) a la presidencia de México, quien desde el inicio de su mandato declaró que se oponía al modelo neoliberal y su política económica.

## Breve esbozo de las reformas y políticas educativas neoliberales en México

### Recordando...

En el ámbito educativo el modelo neoliberal, basado en la lógica del mercado (costo/beneficio), impuso diversas reformas para establecer políticas privatizadoras dictadas por organismos internacionales de carácter económico y financiero como el Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y, en Latinoamérica,

el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras. Al respecto, cabe destacar un importante movimiento estudiantil que se dio a finales del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988). El entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Jorge Carpizo MacGregor, trató de imponer reformas estructurales y académicas con la intención de eliminar la gratuidad de la educación, entre otros aspectos. En oposición a dichas reformas surge un gran movimiento de estudiantes de la UNAM, representado por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), que inició una huelga el 29 de enero de 1987 en contra de dichas reformas. Este movimiento logró la derogación de las reformas de Carpizo.<sup>2</sup>

### Carlos Salinas de Gortari (PRI 1988-1994)

En nuestro país, el neoliberalismo se instaló estructuralmente con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari<sup>3</sup>, que arribó a la presidencia en torno a la acusación de fraude electoral<sup>4</sup> en contra del candidato del Frente Democrático Nacional (FDN), Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano. Durante el gobierno salinista se realizaron reformas constitucionales que dieron paso a la inversión extranjera directa y a la venta de empresas paraestatales. Una de las reformas neoliberales más perniciosas fue la modificación en 1992, al artículo 27 de la Constitución con el propósito de ofrecer las tierras ejidales al mercado, permitiendo así la venta, privatización y despojo de las tierras ejidales (tierras,

1 A finales de 1989, diversos organismos financieros internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), el Congreso y la Reserva Federal de EE. UU., diversos Centros Económicos e Institutos de expertos (think tanks), **consensaron** la aplicación de un paquete de medidas económicas que los países latinoamericanos deberían aplicar durante los años 90, para "impulsar su crecimiento".

2 A finales de 1986 surge un importante movimiento de estudiantes de UNAM, en contra de las reformas del entonces rector Jorge Carpizo MacGregor, para imponer colegiaturas y eliminar el "pase automático" del bachillerato a la licenciatura. En contra de estas reformas, el 29 de enero de 1987 inicia una huelga de estudiantes, representados por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU). El movimiento logra suspender las reformas hasta la celebración del Congreso Universitario de 1990, proponiendo el diálogo público con los representantes de la Rectoría. Como resultado se logró la derogación de la reforma de Carpizo.

3 En México, el neoliberalismo se introdujo con el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) que estableció las bases para las reformas constitucionales dirigidas a las privatizaciones, desregulación y reducción del gasto público. Pero los cambios estructurales y constitucionales se efectuaron plenamente con el siguiente gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Durante su administración se estableció el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) con Estados Unidos y Canadá, y en 1994 México ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

4 Las elecciones presidenciales de 1988 quedaron marcadas por una fraudulenta operación del Estado. El miércoles 6 de julio de 1988 se realizó la jornada electoral, pero cuando se registraba una mayoría de votos en favor de Cuauhtémoc Cárdenas, la Secretaría de Gobernación anunció que había ocurrido una falla en el sistema: Manuel Bartlett, al frente de la Comisión Federal Electoral dijo "se cayó el sistema oficial de cómputo electoral". Cuando se recuperó la información se anunció la victoria de Carlos Salinas de Gortari (CNDH México. 1988. "Violentan los derechos democráticos de la población mexicana. Fraude electoral a Cuauhtémoc Cárdenas").

bosques y aguas), cuando el ejido sostenía -a través de los núcleos agrarios- una estructura social, cultural y productiva-alimentaria fundamental para la vida de la población rural e indígena del país. Esta reforma fue uno de los reclamos principales por parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que el 1 de enero de 1994 declaró la guerra en contra del gobierno neoliberal de Carlos Salinas y del entrante gobierno de Ernesto Zedillo.

### *Política educativa de Salinas de Gortari*

En un contexto de protestas e indignación generalizada, Salinas echó a andar la Reforma neoliberal del Estado mexicano, que, en el ámbito educativo, sustentaba la finalidad de acotar las obligaciones del Estado y abrir el sector educativo a la iniciativa privada. A principio de los años noventa se creó un Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), utilizando un esquema de financiamiento basado en resultados. Los cambios medulares en educación iniciaron cuando Ernesto Zedillo era Secretario de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e impulsó la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el 18 de mayo de 1992, suscrito por los gobernadores de los estados, el Poder Ejecutivo Federal y la autoridad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Con el ANMEB se estableció la descentralización del sistema educativo, por lo que el gobierno federal, a través de la SEP, transfirió a los gobiernos de los estados la financiación y operación de los servicios de educación básica y de formación de los docentes. De esta manera se pretendía descentralizar la lucha y reclamos de las maestras y los maestros cuyas demandas, a partir de entonces, deberían ser atendidas por los gobiernos estatales. Con la firma de dicho acuerdo (ANMEB) se legitimó la reorganización de toda la estructura central del sistema educativo para iniciar el proceso de liberalización y competitividad que exigía el mercado global. Se derogó la Ley Federal de Educación que fue sustituida por la nueva Ley General de Educación de 1993; se realizaron reformas al Artículo 3º constitucional para ampliar

la libertad de la educación privada y religiosa; se estableció la educación básica y se declaró la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, con lo que se puso en marcha una reforma curricular en educación secundaria. Y bajo la frase de “Revaloración de la función magisterial” y la profesionalización docente, se instaló el Programa Nacional de Carrera Magisterial; así, la supuesta profesionalización de la labor docente resultó ser un mecanismo de diferenciación salarial de los maestros con base en la productividad, lo que permitió al Estado evadir la responsabilidad de asignar un salario justo y digno a todos los docentes. En cuanto al Plan de Estudio y Programas de 1993, éste se elaboró de acuerdo con lineamientos internacionales y los criterios de la Declaración de Jomtien,<sup>5</sup> definiendo las “competencias básicas” como el dominio de las aptitudes de lectura, escritura y aritmética; de conocimientos prácticos y de aptitudes para resolver problemas y desenvolverse en la vida bajo una visión eficientista, apelando a que los procesos de enseñanza-aprendizaje debían adaptarse a las necesidades del campo laboral para la productividad y competitividad internacional.

Las reformas al marco curricular y la reorganización de la estructura central del sistema educativo estuvieron dirigidas a la inserción de la educación en el proceso de liberalización y competitividad global. Para asegurar el cumplimiento de dichos lineamientos, el BM en el documento “Prioridades y Estrategias para la educación de 1995”, ordenó condicionar el presupuesto educativo a los resultados del aprendizaje, por lo que se ejecutaron mayores controles y mecanismos de evaluación. En este contexto, en 1995 se implementó otra reforma, proponiendo el modelo curricular de Educación Tecnológica que dio fundamento a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST): se incorporaron nuevos contenidos programáticos (Formación Tecnológica Básica) y se priorizó la adquisición de los conocimientos, las habilidades intelectuales y manuales, los valores esenciales (básicos) del campo de conocimiento de la tecnología. Pero la aplicación del modelo curricular de educación tecnológica representó un mayor

5 En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT), celebrada entre el 5 y el 9 de marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, se estipularon las necesidades básicas que comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los *contenidos básicos del aprendizaje*.

esfuerzo para los docentes debido a que la integración de los nuevos contenidos programáticos era diferente a la especialidad con que ellos contaban en su perfil profesional. Los lineamientos del ANMEB se mantuvieron durante los gobiernos de Ernesto Zedillo y de Vicente Fox (1994-2006).

### Ernesto Zedillo Ponce de León (PRI 1994-2000)

Ernesto Zedillo asumió la presidencia de México el 1 de diciembre de 1994, en un escenario agravado por la violencia electoral. Zedillo, del equipo de Salinas de Gortari, fue nombrado candidato presidencial del PRI en sustitución de Luis Donaldo Colosio, asesinado el 23 de marzo de 1994 en plena campaña electoral y seis meses después, el 28 de septiembre fue asesinado José Francisco Ruiz Massieu, secretario general del PRI. Zedillo inició su mandato en un contexto de incertidumbre y descontento, en medio de la crisis económica financiera denominada “Efecto Tequila”<sup>6</sup>, provocada por el gobierno neoliberal de Salinas. Uno de los primeros actos del gobierno zedillista fue declarar la entrada en vigor del Tratado de Libre

Comercio de América del Norte TLCAN (negociado por Salinas) el 1 de enero de 1994. Pero, como respuesta a las reformas neoliberales del salinismo y su sucesor Ernesto Zedillo, ese mismo día el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas contra las desigualdades, la pobreza y el abandono de los pueblos indígenas, declarando la guerra al gobierno mexicano y su política neoliberal. Un año antes de terminar el sexenio de Zedillo, en abril de 1999, emergió otro gran movimiento de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), representado por el Consejo General de Huelga (CGH) en contra, nuevamente, de los intentos de privatización de la educación pública. Este movimiento estudiantil, que fue violentado, sostuvo una huelga durante casi un año e hizo posible el repliegue de las tendencias privatizadoras de la educación superior, de ese momento<sup>7</sup>. Ernesto Zedillo terminó su mandato dejando una gran deuda económica, política, social y de graves violaciones a los Derechos Humanos, debido al rescate bancario con dinero público a través del Fobaproa<sup>8</sup>, los crímenes de Estado como las matanzas de Acteal<sup>9</sup>

6 La crisis económica-financiera de 1994, provocada por banqueros y empresarios, denominada “efecto tequila” que Salinas calificó como “error de diciembre”, a fin de no hacerse cargo del desastre económico que produjo su gobierno: falta de reservas internacionales, devaluación del peso mexicano; fuga de capitales; falta de liquidez y aumento de la deuda del país. Con la devaluación del peso mexicano también se produjeron altas tasas de inflación, interés muy alto y disminución de la actividad comercial, generando el cierre o fuga de algunas empresas deudoras al extranjero, precarización laboral y desempleo. Se le denominó “Efecto Tequila” porque afectó a otros países que tenían tratados comerciales con México (Venezuela, Brasil, Chile y Argentina) y al verse afectados por la crisis financiera, tuvieron que recurrir al endeudamiento.

7 La huelga estudiantil (1999-2000) de la Universidad Nacional Autónoma de México fue un movimiento de resistencia contra la privatización de la educación. En 1999, se intentó imponer un reglamento de pagos por inscripción y servicios. El movimiento estudiantil se opuso e inició una huelga el 20 de abril de ese año; durante nueve meses se ocuparon las instalaciones universitarias, se realizaron marchas, actos político-culturales y diversas actividades con el fin de informar a la sociedad las razones del paro de actividades. En respuesta, el gobierno de Zedillo y los medios de comunicación oficialistas criminalizaron el movimiento representado por el Consejo General de Huelga (CGH), desprestigiando a estudiantes, docentes y trabajadores. Finalmente, la huelga fue rota violentamente el 6 de febrero del año 2000, con el ingreso a Ciudad Universitaria de más de 2 mil elementos de la Policía Federal Preventiva (PFP). Cinco días antes se había dado el violento desalojo en la Preparatoria N° 3 “Justo Sierra”, con la detención de más de 300 estudiantes, muchos menores de edad. Entre enero y febrero del año 2000, fueron detenidos más de 900 estudiantes, mujeres y varones, algunos estuvieron reclusos por varios meses (CNDH México, *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM*, 2022).

8 El Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa) fue creado en 1990 por el gobierno de Carlos Salinas. En 1995, tras la crisis del llamado “error de diciembre”, el gobierno de Zedillo utilizó el Fobaproa para el *rescate bancario*, comprando las deudas de los bancos y las grandes empresas. La deuda privada de la banca y los empresarios pasó a ser pública (el pueblo ha tenido que pagarla hasta la fecha).

9 Durante su primer año de gobierno, Zedillo desató la ofensiva militar en contra del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas. En 1997, en medio de la negociación avalada por la Ley para el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas, el 22 de diciembre un grupo de 90 paramilitares al mando del ejército asesinaron a pobladores tzotziles de la comunidad Las abejas, en la localidad de Acteal, Chenalhó en Chiapas, mientras se encontraban orando dentro de una iglesia. El saldo de la matanza fue de 45 indígenas, incluidos niños y mujeres embarazadas. El gobierno mexicano calificó la masacre como un “conflicto étnico” entre comunidades. Pero organizaciones civiles y defensores de derechos humanos consideraron la matanza de Acteal como una estrategia del

y la de Aguas Blancas<sup>10</sup>, entre otros, así como las privatizaciones de recursos naturales y empresas estratégicas fundamentales para el bienestar del pueblo (aeropuertos, mineras, ferrocarriles, satélites, producción de energía, exploración petrolera, etcétera).

### *Política educativa de Ernesto Zedillo*

Durante su gobierno se dedicó a consolidar las reformas que había iniciado cuando fue Secretario de Educación con el gobierno de Salinas. Se continuó con un modelo educativo basado en *competencias* y se introdujo la asesoría de organismos internacionales, como la UNESCO, para la transformación pedagógica; un ejemplo de ello fue el cambio de los objetivos de aprendizaje por los “perfiles de desempeño” de los estudiantes, a partir de los cuales se determinarían los nuevos planes de estudio. También se hizo mayor énfasis en los procesos de evaluación a través de instancias internacionales y nacionales. Para tal efecto, Zedillo inauguró el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), una asociación civil que surgió en 1994 con la finalidad de elaborar y aplicar instrumentos de medición (exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades) procedentes de lineamientos estandarizados, así como la certificación en distintos niveles educativos, resultando un jugoso negocio por el cobro de exámenes y la certificación. Para la educación superior se implementaron las evaluaciones y acreditaciones a través del Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Se creó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el *Programa para el Mejoramiento del Profesorado* (Promep, 1996) para evaluar el desempeño individual de los académicos ligado a la designación de recursos extraordinarios

por mérito; las universidades públicas podían acceder a recursos financieros bajo la condición de alinear sus proyectos educativos a los lineamientos de la “modernización” neoliberal. Con la Reforma de la Escuela Normal en 1997, la educación normal pasó a nivel licenciatura y se diseñaron nuevos planes y programas para la formación de los docentes; el perfil de egreso de los licenciados en educación se definió a partir de competencias y los contenidos se organizaron en asignaturas. “Teoría y filosofía de la educación; Didáctica y evaluación del aprendizaje; Psicología infantil (o en su caso de la adolescencia) y del aprendizaje, desaparecieron del mapa curricular para dar paso a una visión instrumental: planeación de la enseñanza o el estudio de los libros de texto de primaria (español y su enseñanza; matemáticas y su enseñanza, etcétera)...” (Díaz-Barriga, A., 2021). Dicha reforma fue el resultado de las exigencias de organismos internacionales que delinearon los sistemas educativos para América Latina, por lo que este cambio curricular tenía que ver más un modelo económico, que con una mejora pedagógica.

### **Vicente Fox Quezada (PAN 2000-2006)**

El de 2 julio del 2000 Vicente Fox, candidato de la derecha conservadora del Partido Acción Nacional (PAN), obtuvo la presidencia de México enunciando el cambio y la alternancia política después de 71 años del PRI en el poder. Sin embargo, no hubo tal cambio, ya que Fox dio continuidad a la política neoliberal de su antecesor Ernesto Zedillo con el impulso de las privatizaciones y apertura al capital privado en los sectores estratégicos estatales: generación y comercialización de energía eléctrica, distribución de gas natural, petroquímica,

---

gobierno para mermar la influencia del EZLN en la región (CNDH México. *Matanza de Acteal, Chiapas. Grave violación a los derechos humanos por parte del Estado mexicano en 1997*).

<sup>10</sup> La Masacre de Aguas Blancas fue un crimen cometido por la policía del estado de Guerrero en “El Vado” de Aguas Blancas (Coyuca de Benítez, Costa Grande). La mañana del 28 de junio de 1995, miembros de la Organización Campesina de la Sierra del Sur (ocss) se dirigieron a Coyuca de Benítez para exigir la presentación con vida de uno de sus integrantes. Los campesinos iban en dos camiones de carga, el primero fue detenido en “El Vado” por la Policía Motorizada y la Policía Judicial del estado. Los hicieron bajar y los obligaron a acostarse en el suelo, a esperar. Cuando llegó el segundo transporte también los obligaron a bajar, entonces, los policías comenzaron a dispararles, asesinando a 17 campesinos y dejando a 14 gravemente heridos. Obligaron a los sobrevivientes a regresar a sus pueblos, los policías colocaron armas a los campesinos asesinados para armar la versión de que se había producido un “enfrentamiento.” Después de la masacre, el gobierno giró órdenes de aprehensión contra los líderes de la ocss; se dieron detenciones, desapariciones y encarcelamiento (CNDH México. *Masacre de Aguas Blancas*. 28 de junio).

Destierro- Cienfuegos, en la Laguna, 1939; Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado en madera de plé, 9,9 x 13,2 cm, Colección Andrés Blaisten, Fondo Francisco Díaz de León, ID: FDL\_0156.



seguridad social, pensiones, educación, etcétera, situación que empeoró las condiciones de vida de la población. También estableció las bases para efectuar una reforma laboral a fin de flexibilizar la contratación de la fuerza de trabajo y reducir los derechos laborales y prestaciones de los trabajadores.<sup>11</sup> Dentro de los actos más connotados y violentos que vulneraron los Derechos Humanos del pueblo trabajador durante el sexenio de Vicente Fox, y que debemos retener en la memoria, fue la explosión en la mina Pasta de Conchos en Coahuila el 19 de febrero de 2006, que dejó con quemaduras de primer y segundo grado a 11 trabajadores, mientras que 65 mineros murieron.<sup>12</sup> Otro hecho que ha sido calificado como crimen de Estado fue la brutal represión en contra de los habitantes del pueblo San Salvador Atenco en el Estado de México, quienes desde el año 2001 se opusieron a la venta y expropiación de sus terrenos agrícolas junto con los habitantes de Tocuila, Nexquipayac, Santa Cruz de Abajo y San Felipe, que se verían afectados por la construcción del nuevo aeropuerto propuesto por el gobierno de Vicente Fox. Pero, debido a las protestas y lucha de los

pueblos afectados y de diversos grupos sociales, el 2 de agosto de 2002 el gobierno foxista anunció la cancelación del proyecto. Sin embargo, en el año 2006, siendo gobernador del Estado de México Enrique Peña Nieto y con Fox aún en la presidencia, se dio la embestida contra los pobladores de Atenco y, principalmente, contra su organización, el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT), que simpatizaba con el EZLN. Previo a la incursión de las fuerzas policiacas en Atenco, elementos de la policía municipal impidieron a un grupo de comerciantes vender flores en el mercado de Texcoco y el FPDT salió en defensa de los floristas por el derecho a su trabajo. En represalia, el 3 y 4 de mayo de 2006 ingresaron al pueblo de Atenco la Policía Federal Preventiva, la Agencia de Seguridad Estatal del Estado de México y la policía municipal. Más de 3,500 efectivos policiacos atacaron a los pobladores, dejando un saldo de dos jóvenes asesinados y 207 personas detenidas; 47 mujeres, de las cuales 27 fueron víctimas de violencia y tortura sexual. A la fecha, 11 sobrevivientes continúan una denuncia ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.<sup>13</sup>

11 Desde el año 2000 con Vicente Fox, por recomendación del Banco Mundial, los panistas buscaban avalar la reforma laboral de corte neoliberal, impulsada por el titular de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), Carlos Abascal (Ley Abascal). Y fue hasta final del sexenio de Felipe Calderón, en el año 2012, que se logró imponer dicha reforma elaborada por la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex).

12 Esa tragedia, que pudo evitarse, evidenció la violación sistemática de los derechos laborales de los mineros por la falta de seguridad de la mina y las condiciones infrahumanas en las que trabajaban, situación encubierta con el contubernio entre la Secretaría del Trabajo y los grandes consorcios como el Grupo Industrial México, del empresario German Larrea y el Grupo Villarreal (CNDH México. *Desastre minero de Pasta de Conchos*).

13 CNDH México. Represión en San Salvador Atenco. La resistencia digna frente a la brutalidad del Estado.

### *Política educativa de Vicente Fox*

En el sexenio foxista se impusieron las ideas de modernización de la administración pública desde una visión gerencial, con un enfoque del ciudadano-cliente y se implementaron políticas educativas de acuerdo con modelos de calidad para la formación de competencias y de capital humano. Se instauró el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) para el ciclo escolar 2001-2002, incidiendo en la organización y el funcionamiento del sistema educativo a través del modelo de asignación de recursos a las escuelas con base en los resultados; esto implicaba la instrumentación de mecanismos de rendición de cuentas mediante la evaluación de las escuelas, de los estudiantes y del profesorado. La idea era que para mejorar la calidad de los servicios y productos se debía impactar a los centros públicos con el modelo de Gestión de Calidad Total (GCT) que permite la explotación de las capacidades de la empresa (escuela) mediante el desarrollo de innovaciones incrementales y promueve el desarrollo de competencias necesarias para la innovación radical. El PEC también incentivó la creación de Consejos de Participación Social (CPS) y les dio funcionalidad con la posibilidad de concursar por recursos adicionales para los planteles de educación básica, a condición de constituirse y registrarse formalmente.

En el 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que fungía como autoridad en materia de evaluación educativa a nivel nacional y dentro de sus atribuciones tenía la de “evaluar” la permanencia de las profesoras y los profesores. En esa misma lógica, el gobierno de Fox impuso el instrumento para la “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE), una prueba diseñada de acuerdo con estándares internacionales que se aplicó a partir del año 2006 a estudiantes de 3° a 6° de primaria y de los tres grados de secundaria en todas las escuelas públicas y privadas del país. La prueba ENLACE pretendía medir, fijar, clasificar y certificar tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, como la práctica docente, los contenidos curriculares, el desempeño escolar e incluso la gestión del sistema de educación nacional.

### **Felipe Calderón Hinojosa (PAN 2006-2012)**

El partido conservador (PAN) obtendría por segunda vez la presidencia de México con su candidato Felipe Calderón, pero su triunfo electoral del 2 de julio de 2006 estuvo severamente cuestionado, debido a lo cerrado de la votación con apenas una diferencia del 0.58% (244 mil sufragios), entre él y Andrés Manuel López Obrador, candidato de la Coalición por el Bien de Todos (PRD), lo cual puso en cuestión el proceso electoral denunciado como fraudulento, dando inicio a un prolongado movimiento de resistencia civil en defensa del voto. En esas condiciones, Calderón inició su mandato caracterizado por el autoritarismo y la imposición de reformas, buscando el consenso de los grupos de poder afines a su política neoliberal. Una de las políticas del gobierno de Calderón que trajo graves consecuencias al país fue la “guerra contra el narcotráfico”,<sup>14</sup> declarando el combate abierto al narcotráfico con el uso de las fuerzas armadas. Sin embargo, su ofensiva errónea desató un enfrentamiento feroz entre el gobierno y los grupos de la delincuencia, incrementando así mismo la lucha encarnizada entre cárteles. Dicha estrategia también sirvió para fomentar un ambiente de terror entre la población como herramienta de control social ante el descontento social, dejando como saldo la expansión de la violencia y el “crimen organizado” en todo el país, así como miles de asesinatos y desapariciones forzadas. muchos de esos casos, hasta la fecha, no han sido resueltos y no se han castigado a los culpables.

Otra de las acciones punitivas del gobierno de Calderón en contra de los trabajadores fue extinguir por decreto, el 11 de octubre de 2009, la empresa pública Luz y Fuerza del Centro para ceder el sector eléctrico a la iniciativa privada, dejando a miles de trabajadores sin empleo. La operación de LFC se transfirió a la Comisión Federal de Electricidad. La extinción de esta empresa estuvo acompañada de un violento operativo policial para desalojar las sedes del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), lo que representó un duro golpe al sindicalismo independiente.

14 La llamada “guerra contra el narcotráfico” consistió en el despliegue de miles de efectivos militares a lo largo del territorio nacional y la sustitución de múltiples titulares de instituciones de seguridad pública, estatales y municipales, por militares en activo o en retiro.

## *Política educativa de Calderón Hinojosa*

Desde el inicio de su mandato sostuvo la alianza entre el gobierno federal y la cúpula del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE); en diciembre de 2006 nombró subsecretario de Educación Básica a José Fernando González Sánchez (yerno de Elba Esther Gordillo). Así mismo, en mayo de 2008, suscribió la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), negociada con el SNTE a través del secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio. Con esta Alianza se convocó a gobiernos de los Estados y los municipios, legisladores, padres de familia, estudiantes, sociedad civil y empresarios para avanzar en la construcción de una Política de Estado y se incluía el acuerdo para impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, la enseñanza de inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad. Además, se puntualizó que los maestros fueran seleccionados de manera adecuada, que estuvieran debidamente capacitados y recibieran incentivos en función de sus logros educativos, estableciendo la evaluación como núcleo central para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia, la rendición de cuentas y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (ACE, 2008). En 2009 se estableció la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para el nivel primario, basada en la reforma de 1993. Con la RIEB se consolidó el modelo educativo con el enfoque de las competencias y los aprendizajes esperados para desarrollar en los estudiantes “habilidades para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012). Los cambios se dieron con el Enfoque Curricular Basado en Competencias (ECBC) y la evaluación, por lo que se exigiría a los docentes una planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes; los procesos de evaluación se extenderían no sólo para el alumno sino también para el docente. Con dicha reforma se estableció la Articulación de la Educación Básica, que “impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.” (Acuerdo No. 592, publicado el 19 de agosto de 2011 en el DOF). En concordancia, la SEP publicó el *Plan de estudios 2011 para la Educación Básica* en donde se define claramente el enfoque pedagógico de la RIEB basada en competencias, estándares curricu-

lares y aprendizajes esperados. Para completar el ciclo de reformas educativas durante este periodo se aplicó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), basada también en el modelo pedagógico de competencias a fin de articular el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), designando a la Dirección General del Bachillerato para conducir el proceso de la RIEMS, con lo cual se constituyó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Entre los principales cambios se impuso el Marco Curricular Común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, el perfil del docente y del directivo. La política educativa neoliberal de Calderón también trató de eliminar las disciplinas de filosofía y humanidades como obligatorias para la educación media superior. El 26 de septiembre de 2008, Felipe Calderón emitió un decreto por conducto de la SEP (Acuerdo 442, publicado en el DOF) por medio del cual se establecía el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En ese acuerdo desaparecían las disciplinas filosóficas como obligatorias. Al respecto, el presidente de la Asociación Filosófica de México, Gabriel Vargas Lozano, declaró que: “La eliminación de la filosofía en el bachillerato ha generado una enorme indignación entre la comunidad filosófica nacional e internacional, porque la considera no sólo un grave atentado contra la cultura de nuestro país y contra las propias facultades de filosofía y letras, sino una clara expresión del tipo de país que quiere construir la derecha.” (Vargas, 2009).

La SEP a razón del sinnúmero de protestas emitidas en contra de la eliminación de la filosofía, replanteó que la filosofía, la ética y la lógica se mantendrían en el Marco Curricular Común (MCC), pero, como competencias genéricas transversales (Acuerdo 444, del 26-09-2008). Las reformas curriculares, dirigidas por organismos internacionales afines al mercado, dictan qué debe aprender el estudiante (perfil del estudiante) y qué debe enseñar el docente (perfil del docente) de acuerdo con valores e intenciones, instrumentalizada para la formación, en este caso, de una sociedad competitiva.

## **Enrique Peña Nieto (PRI 2012-2018)**

En 2012 el PRI retornó a la presidencia de México con Enrique Peña Nieto, ahondando la crisis de legitimidad, ya que nuevamente Andrés Manuel López Obrador, candidato presidencial por la coalición Movimiento Progresista (PRD-PT-MC) denunciaría un fraude electoral; las irregularidades se centraron en la compra masiva de votos por medio de tarjetas de supermercado (Soriana) y el uso ilegal

de recursos económicos y mediáticos en favor de Peña Nieto. Sin embargo, no se emprendió ninguna investigación sobre la implicación de altos cargos en estos sobornos electorales. Esto generó la movilización de miles de personas en contra del “triumfo” de Peña Nieto, exigiendo reglas claras y equitativas en las elecciones, así como la democratización de los medios de comunicación masiva.<sup>15</sup> Un movimiento que se destacó en su lucha por la democratización del país, del proceso electoral y en contra de la manipulación de los medios de comunicación, fue el Movimiento #YoSoy132.<sup>16</sup> Este fue un movimiento conformado en su mayoría por estudiantes de educación superior, tanto de instituciones públicas como privadas. En ese contexto de protestas y rechazo, Peña Nieto inició su gobierno buscando legitimidad para realizar las reformas neoliberales, estableciendo una alianza con las dirigencias de los partidos PRI, PAN y PRD, por lo que se firmó el 2 de diciembre de 2012 el “Pacto por México”. Dentro de las primeras reformas que se efectuaron estuvieron la reforma financiera, la reforma en telecomunicaciones y la reforma educativa.

#### *Política educativa de Peña Nieto.*

En febrero de 2013 decreta la Reforma Educativa, y sus Leyes Secundarias signadas en septiembre del mismo año. Se reformaron el artículo 3º Constitucional y la Ley Federal del Trabajo; se promulgaron leyes y reglamentos como la “Ley del Servicio Profesional Docente”, aprobada el 11 de septiembre de 2013, cuya

base fundamental fue la evaluación del desempeño docente. Se estableció la evaluación docente a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que adquirió autonomía. Con la Reforma de 2013 se modificaba la política educativa nacional en cuanto a su funcionamiento, estructura administrativa, financiamiento, relación SEP-SNTE (dando mayor poder a la cúpula sindical), y, sobre todo, la modificación del esquema laboral y contractual entre el gobierno y los trabajadores de la educación. La evaluación, de carácter punitivo, se transformó en el eje del sistema educativo nacional. Se incorporaron al texto constitucional todas las recomendaciones hechas por los organismos internacionales (OCDE) y la palabra *calidad* apareció por primera vez en el texto constitucional. Además, se responsabilizó a los docentes de los problemas educativos del país y bajo el discurso de “mejorar la calidad de la educación”, se implementó la evaluación docente como un instrumento sancionador para la acreditación de los “conocimientos necesarios” y se establecieron los lineamientos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal docente, Asesor Técnico Pedagógico (ATP), dirección y supervisión; así como la Evaluación de Desempeño obligatoria para todo aquel que fuera convocado. De no presentarla o salir insuficiente, perdía su plaza y quedaba desempleado. Así mismo, con la reforma de 2013 se avizoró el mecanismo de la “libre competencia” al poner a competir por una plaza a los egresados de las normales con los egresados de distintas licenciaturas universitarias,

15 Durante la toma de protesta de Enrique Peña Nieto, se realizaron diversas protestas en contra del proceso electoral fraudulento, en las que participaron diferentes grupos como La Unión de la Juventud Revolucionaria de México (UJRM), el Frente Popular Revolucionario (FPR), el Partido Comunista de México-Marxista Leninista (PCMML), la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca APPO y otros grupos, entre los que destacó el movimiento YoSoy132.

16 El 11 de mayo del 2012, el entonces candidato presidencial de la coalición (PRI y PVEM) Enrique Peña Nieto presentó su plataforma política ante cientos de estudiantes de la Universidad Iberoamericana en la ciudad de México. Al final de su exposición, un grupo de estudiantes lo interpeló por su mala actuación como gobernador del Estado de México durante la intervención violenta en contra el pueblo de Atenco. Peña Nieto contestó que se usó de la fuerza pública para restablecer el orden y la paz. Ante la respuesta del candidato, los estudiantes gritaron consignas en su contra y tuvo que salir de la universidad en medio de un operativo de seguridad. El encuentro fue video grabado por estudiantes y publicado en las redes sociales. Las principales cadenas televisivas del país, periódicos nacionales y políticos afines a la candidatura de Peña Nieto argumentaron que la protesta en la “Ibero” no era una auténtica expresión de jóvenes universitarios, que se trataba de un boicot con infiltrados políticos de la oposición. Ante estos señalamientos, el 14 de mayo de 2012, un grupo de 131 jóvenes publicaron un video en Internet en donde mostraban las credenciales que los acreditaban como estudiantes y respondieron: “somos estudiantes de la Ibero, no acarreados, no porros, y nadie nos entrenó para nada.” Tras la publicación de ese video, en las redes sociales se sumaron más estudiantes en apoyo a los 131, de ahí surge el eslogan #YoSoy132.



menoscabando la formación de los docentes normalistas. Además, con Peña Nieto, se realizó la desindexación del salario mínimo y se creó la Unidad de Medida y Actualización (UMA), por lo que el salario mínimo dejó de funcionar como unidad de medida y los incrementos anuales empezaron a ser menores que el salario mínimo. Con dicha reforma se vulneraron los derechos laborales del sector educativo y se pretendió someter al magisterio para consolidar las políticas neoliberales en torno a la precarización y a la flexibilización del trabajo docente. Y ante las protestas y movilizaciones del magisterio en contra de la reforma educativa, el gobierno de Peña Nieto utilizó la fuerza del Estado para reprimir a maestras y maestros.<sup>17</sup> Como ejemplo de la violencia de Estado, ejecutada entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, no podemos olvidar los brutales hechos que llevaron a la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, la noche del 26 de septiembre de 2014, en Iguala, Guerrero.<sup>18</sup> Así como la masacre en Nochixtlán, Oaxaca, efectuada la mañana del domingo 19 de junio de 2016, en contra de pobladores (maestros, escolares, padres de familia) que apoyaban al movimiento magisterial (CNTE) en contra de la imposición de la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto. Esa violencia de Estado dejó 8 personas fallecidas, 103 lesionados y 46 afectados

por la exposición a gases lacrimógenos (35 menores de edad).<sup>19</sup>

### Andrés Manuel López Obrador (Morena 2018-2024)

El presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) fue tres veces candidato a la presidencia de la República (elecciones federales de 2006 y 2012). En 2018, por tercera vez volvió a ser candidato presidencial por la coalición electoral formada por el Movimiento Regeneración Nacional (Morena), el Partido del Trabajo (PT) y el Partido Encuentro Social (PES). En esta ocasión ganó las elecciones presidenciales con el 53.19% de los votos. AMLO sumió la presidencia de México el 1 de diciembre de 2018 y desde el inicio de su gobierno se manifestó contrario al modelo neoliberal y su política económica.<sup>20</sup> ❖

Leer artículo completo:



<https://bit.ly/3XO3IRp>

17 Con la imposición de la Reforma Educativa de 2013 se intensificó la lucha política y magisterial en contra de esta. La respuesta del gobierno de Peña Nieto fue la represión brutal (asesinatos, desapariciones, encarcelamiento, golpes, despidos y desalojo violento de plantones) contra las/los maestras. Esto nos recuerda el viernes 13 de septiembre del 2013, cuando la Policía Federal desalojó y destruyó de manera violenta el campamento del magisterio (CNTE) establecido en el Zócalo capitalino. La Policía Federal golpeó a decenas de maestras, maestros y activistas solidarios. Además, se echó a andar una intensa campaña de desprestigio en contra de la lucha magisterial, denostando y estigmatizando a docentes a través del embate mediático emprendido por grupos de “intelectuales, especialistas, periodistas, analistas u opinólogos” afines al gobierno neoliberal de Peña Nieto.

18 CNDH México. *Desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”, Ayotzinapa.*

19 La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se opuso a la reforma educativa de Peña Nieto y denunció la violación a sus derechos laborales, por lo que realizaron diversas acciones de resistencia en diferentes Estados de la República. El 13 de junio de 2016 fueron detenidos por la Policía Federal dos representantes de la Sección XXII de la CNTE, Rubén Núñez Ginés, secretario general, y a Francisco Villalobos Ricárdez, secretario de organización, lo cual provocó una serie de bloqueos carreteros en diferentes zonas de Oaxaca. El domingo 19 junio de 2016, se realizó un bloqueo en la carretera que conecta Huajuapán de León con la ciudad de Oaxaca (tramo de Nochixtlán). En ese lugar se reunieron maestras, maestros, padres de estudiantes y pobladores en apoyo al movimiento magisterial. En respuesta, el gobernador del estado, Gabino Cué, ejecutó el “Operativo Oaxaca” enviando 400 policías federales, 400 estatales y 50 elementos de la Agencia Estatal de Investigaciones para reprimir a maestras, maestros y pobladores bajo el argumento de “recuperar la libre circulación en las vías federales”, dejando un saldo de 8 personas muertas y 103 lesionados (CNDH México. *Masacre en Nochixtlán, Oaxaca*).

20 AMLO: “Estamos iniciando una etapa nueva, es un cambio profundo, una transformación; no es un simple cambio de gobierno, es un cambio de régimen. Es el momento de expresar que para nosotros ya se terminó con esa pesadilla. Declaramos formalmente desde Palacio Nacional el fin de la política neoliberal, aparejada esa política con su política económica. Quedan abolidas las dos cosas: el modelo neoliberal y su política económica de pillaje, antipopular y entreguista.” Comunicado, Presidencia de la República, 17 de marzo de 2019.



**RITA CETINA**  
Inclusión

*Sacudid la inacción, alzad la frente,  
levantad con orgullo la cabeza,  
y podremos decir con entereza  
que alcanza cuanto quiere la mujer.*

Rita Cetina Gutiérrez, bajo licencia CCO.

## *La Nueva Escuela Mexicana, un currículum transformador en el contexto inmigrante de Suchiate, Chiapas (la puerta de México)*

por **José Daniel Espinosa Salazar**

Docente de 3er grado de primaria  
Escuela "Ignacio José Allende y Unzaga"  
Suchiate, Chiapas

Como sabemos, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el modelo educativo vigente que busca la verdadera transformación educativa en nuestro país, priorizando el enfoque humanista, la autonomía del magisterio, la comunidad como centro y la contextualización de contenidos, los cuales se relacionan con la metodología por proyectos. Lo anterior implica que debemos romper con el paradigma de la educación neoliberal para integrar contenidos que no se tomaban en cuenta con los modelos anteriores y dejaban de lado las problemáticas de la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes. Las metodologías pedagógicas para abordar tales problemáticas no deben faltar en la formación de un docente, ya que retomar los desafíos de la comunidad y sus integrantes le dará un significado muy importante a lo que se aprende en la escuela. A través de este conocimiento de la realidad, el docente debe vincular los contenidos de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) con sus propuestas de materiales didácticos, respetando así la autonomía profesional y respondiendo a las necesidades, intereses e inquietudes de las y los alumnos.

La NEM plantea que el docente tenga la capacidad de realizar diagnósticos a partir de las necesidades de la comunidad estudiantil, desde los estilos de aprendizaje, ritmos, dificultades e inquietudes, así como sus verdaderas necesidades dentro y fuera del centro escolar. De esta manera es posible abrir una relación entre los contenidos contextualizados y la comunidad para que cobren un sentido significativo en la vida de las y los estudiantes.

Como ejemplo, quiero exponer el impacto de este modelo educativo en el contexto inmigrante de la Escuela primaria "Ignacio José de Allende y Unzaga", de turno Vespertino, con más de 400 alumnas y alumnos, quienes en su mayoría son de países extranjeros como: Guatemala, Honduras, Salvador y Nicaragua. La escuela está ubicada en el centro del Municipio de Suchiate, en el Estado de Chiapas, donde soy docente del tercer grado, y tuve la oportunidad de participar como innovador en uno de los proyectos del libro de texto gratuito *Proyecto de Aula. Tercer grado* de primaria.

Los nuevos LTC son una herramienta muy importante para la y el docente en nuestro contexto inmigrante, pues el acercamiento de proyectos contextualizados es un punto de encuentro para la reflexión y el análisis de la estructura y contenido. Para nosotros, este nuevo material didáctico es una respuesta a la necesidad de la comunidad de educación básica de impulsar un aprendizaje activo-situado que se relacione con la vida cotidiana. Los libros de texto nos permiten la comprensión de la transformación en la educación y la construcción de una verdadera interculturalidad basada en el trabajo en equipo, donde se desarrolle el diálogo, la investigación, la experimentación y la construcción de diversos saberes para la vida.

El plan y programas de estudio son fundamentales para que las y los docentes de nuestra escuela podamos construir proyectos integradores contemplando a las y los estudiantes de diversos países, logrando conocimientos desde diversas perspectivas que puedan ser aprovechados por todas y todos. Buscamos que los aprendizajes sean verdaderamente significativos, con un enfoque humanista, por lo que la escuela ya no es un lugar donde únicamente se va a aprender contenidos; ahora es un espacio donde se vinculan conocimientos desde el hogar, la comunidad y que aterrizan totalmente en ella. La educación humanista busca hacer efectivos el derecho a la vida, a la educación, a no ser discriminados. Además, tiene presente el objetivo de desarrollar en niñas, niños y adolescentes las dimensiones integrales cognitivas, físicas, éticas, morales, emocionales y estéticas (SEP, 2022).

El humanismo es uno de nuestros estandartes como forma de vida y cultura, ya que las niñas y los niños de nuestra institución son marginados en varios aspectos, en particular en la cuestión educativa, pues llegan con miedo de no ser aceptados. Por otra parte, no tienen las condiciones económicas, emocionales y sociales para ingresar a una institución educativa; sin embargo, en nuestra escuela, adoptando la NEM, brindamos educación sin distinción alguna. No sólo los aceptamos, también creamos conciencia de que son parte de la comunidad y tienen derecho a recibir educación y desarrollarse como cualquier persona de nuestro país. En nuestra escuela, impulsamos que todas y todos tengan la iniciativa de participar en las soluciones de las problemáticas que afectan nuestra comunidad, donde se entrelazan historias de vida con una gran diversidad lingüística, étnica, social, sexual, religiosa, etcétera. Aquí, ni la discriminación ni la segregación tienen cabida.

El desarrollo del pensamiento y la interculturalidad crítica es fundamental para construir seres reflexivos desde su actuar comunitario y humanista, pues no basta ser un intelectual; también es importante tener un sentido empático para fortalecer comportamientos de armonía, intercambios interculturales y tolerancia (SEP, 2022). Puedo asegurar, desde mi experiencia como docente, que esta manera de llevar el modelo educativo en el contexto inmigrante es exitosa, porque se crean verdaderos vínculos donde no es necesario el autoritarismo o la hegemonía del dominio de unos sobre otros. La disciplina es entendida como una forma de no desistir en la lucha por la defensa de una educación de este tipo y no como metodología para hacer correctivos en una conducta.

Para nosotros, la disciplina también ha sido la manera en que podemos alcanzar el objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, cuando les platicamos a nuestras niñas y niños que para trabajar el proceso de la iniciación de la lectura es necesario no desistir, seguir luchando constantemente para lograrlo; que los obstáculos son parte de la vida así como los fracasos, y que el ser constantes es la pieza clave para superar los problemas en la vida real (SEP, 2019).

Otra parte fundamental del modelo educativo actual que incide en la mejora de los procesos de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes, es la autonomía profesional vinculada con la actualización constante en los procesos de enseñanza para poder responder, por medio de conocimientos, saberes, estrategias didácticas y metodologías, a las problemáticas reales de las niñas y niños (SEP, 2022).

Las niñas y los niños que se desarrollan en el contexto inmigrante parten de situaciones complejas que viven día a día, por lo que esta nueva familia de LTC nos brinda todos los elementos para atender las problemáticas cotidianas. Si comparamos los libros de los modelos educativos anteriores, podemos darnos cuenta de que no estaban contextualizados y apegados a las necesidades de las y los estudiantes. Los LTC han sido el acceso a la información para las comunidades de provincia durante muchos años. Es por medio de la nueva familia de LTC que se busca cambiar las realidades de niñas, niños y adolescentes, fortaleciendo la responsabilidad, solidaridad, empatía y justicia (SEP, 2022).

Dentro de la colección de los nuevos LTC, quisiera destacar los títulos *Nuestros saberes. Libro para alumnos, maestros y familia* y *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*. El primero es un libro destinado a ser leído tanto por el estudiante,

como por su familia, por ello, es una gran aportación en los hogares, no sólo de familias inmigrantes, sino de todo el país. En él, podemos tener acceso a la información, pues puede ser usado tanto por la niña o el niño del nivel educativo primaria, por el o la estudiante de secundaria, por el o la estudiante de media superior e, incluso, por los del nivel superior, así como por los padres y madres de familia. Por su parte, *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*, es un material que busca transformar la práctica docente, ya que brinda la orientación teórica y pedagógica para mejorar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, muy útil en nuestro contexto inmigrante. Gracias a este libro, podemos atender pedagógicamente a nuestra población y crear la verdadera interculturalidad. También, nos permite reflexionar constantemente sobre nuestra posición de docentes creadores más que ejecutores de instrucciones, capaces de comenzar a caminar el terreno complejo de la utopía para cambiar las formas de pensar de las y los niños.

Por su parte, los ejes articuladores integrados en el Plan de estudio 2022, nos ayudan a conectar los contenidos de las diferentes disciplinas. Es falso que éstas hayan desaparecido; en realidad, están inmersas en los diferentes proyectos integradores plasmados en los LTG, y son los docentes quienes desde su autonomía curricular, pueden interrelacionarlas tomando en cuenta que mediante los proyectos, se busca resolver problemáticas o transformar realidades que enfrentan las y los estudiantes.

Niños jugando, Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado en madera de pie, 5.8 x 5 cm, Colección Andrés Blaisten, Fondo Francisco Díaz de León, ID: FDL\_0867.



El trabajo por proyectos interdisciplinarios es una herramienta muy valiosa que nos ha ayudado a establecer vínculos basados en la empatía y el trabajo comunitario para crear conciencia de que necesitamos unos de otros en la labor de seguir construyendo una sociedad apegada al humanismo. Ejemplo de ello es el proyecto que desarrollamos en la escuela primaria para celebrar las festividades patrias, el cual fue titulado “La interculturalidad en la gastronomía de mi localidad”, donde propusimos diversos platillos de las diferentes culturas de los países que representamos dentro de nuestra comunidad. De esta forma, vinculamos platillos típicos extranjeros con los antojitos mexicanos e invitamos a todas y todos los miembros de la comunidad a que fueran parte de ese enriquecimiento cultural, pedagógico y social. Ésta es una pequeña muestra de lo que, como docente, junto con mis compañeras y compañeros, las y los estudiantes, el director de la institución, el supervisor de zona y los demás miembros de la comunidad, pudimos caminar hacia nuestro objetivo común: seguir construyendo una mejor sociedad para todas y todos. ❖



**ROSARIO CASTELLANOS**  
Educación intercultural y bilingüe

*Feliz de ser quien soy, sólo una gran mirada:  
ojos de par en par y manos despojadas.*

Rosario Castellanos, ca. 1965, Colección Archivo Casasola, © 12492 Secretaría de Cultura. INAH. Sinafo. FN. México, Secretaría de Cultura- INAH Mex., reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

## *Las nuevas tecnologías como medio en la revitalización de las lenguas originarias*

por **Uriel Sánchez Ruíz**

Lic. en Pedagogía y estudiante en la maestría en la enseñanza de las ciencias naturales. Docente de educación secundaria y entusiasta de la divulgación y aplicación de las nuevas tecnologías en la educación en beneficio de las niñas, niños y adolescentes.

La historia de quienes habitamos México lleva consigo años de conquista e imposición de una misma historia, cultura y lengua: la castellanización. Desde la llegada de los españoles, pasando por la independencia, la revolución mexicana, hasta los diferentes gobiernos después de la revolución, se ha tratado de fomentar ese pensamiento de pertenencia a una sola nación, con la finalidad de una idea nacional en cada persona. Sin embargo, en este proceso, muchos pueblos han tenido que negar sus raíces, su historia, su cultura y su lengua para poder ser parte de esta sociedad "única". Algunos otros han vivido y viven una lucha constante en la defensa de su cosmovisión, entendiéndola como un todo o como la esencia de cada persona y, aunque han pasado muchos años desde los métodos bárbaros para que los indígenas cambiaran su manera de pensar, en la actualidad existen métodos más sutiles, pero que tienen y pretenden el mismo fin: la negación de la identidad y el arraigo a una cultura originaria. Este actuar también lo conocemos como **discriminación**, una palabra tan simple, pero con tanto simbolismo negativo, que puede llevar al

odio entre seres humanos, e, inclusive, de uno mismo.

En los años 70, mi papá, originario de San Lucas Ojitlán, perteneciente a la región de Tuxtepec, hijo de padre campesino y madre ama de casa, hablante de una variante del chinanteco, llegó a la capital del estado de Oaxaca con la idea de continuar sus estudios. Sin embargo, las barreras que se le presentaron fueron palpables desde su llegada. La lengua fue una de ellas, ya que, al tener padres monolingües, en ese entonces su español no era muy bueno, lo cual le ocasionaba problemas en la escuela y en el trabajo, además del desprecio que vivía día a día. Estas situaciones fueron tan impactantes que formaron en él la idea de que hablar su lengua originaria era algo malo, algo que sólo le ocasionaba problemas y castigos. Así que, poco a poco, fue dejando su lengua y cultura a un lado para poder ser parte de los distintos grupos sociales que estaba conociendo. Él me contó esta historia después de hacerle muchas preguntas: ¿Por qué no nos enseñas chinanteco?; ¿por qué sólo hablas tu lengua cuando estamos en tu pueblo?; ¿por qué no hablas tu lengua con tu familia cuando viene de visita?

Después de escucharlo, lo entendí todo. En esa época no había tanto hincapié en el respeto y rescate de las lenguas originarias como en la actualidad, lo cual, aunque es un gran avance, no ha sido suficiente, ya que debemos entender la idea de que las lenguas, junto con otros elementos culturales como la relación humano-naturaleza, son una parte indispensable dentro de la cosmovisión de todo un pueblo.

Por ello, las lenguas originarias no sólo deben verse como un agente externo dentro de una sociedad cambiante y globalizada, e inclusive, no sólo se trata de ver a los pueblos originarios como un lugar que visitar o ropa “típica” que usar, sólo porque está en tendencia o de moda. Debemos ver las lenguas originarias como parte de la cotidianidad de todas y todos, como lo son el uso del celular, las redes sociales, las aplicaciones, o como el mismo uso del español.

Es imperante hacer visibles las lenguas originarias de nuestros pueblos, recordando que lo que no se ve, puede no existir; por ello, aunque no soy hablante de la lengua originaria del pueblo de mi papá, la cual está muriendo en mi familia con cada uno de los integrantes que parte de este plano existencial, debo empezar a conocerla y hacerla visible para los demás a través de los recursos con los que cuento, que, en este momento, son las redes sociales digitales: Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube entre otras.

Las redes sociales digitales ya son parte de mi lenguaje y de la historia de mi vida; puedo ir posteando en chinanteco o usar los modismos de mi pueblo. También puedo escribir artículos donde se narre la cosmovisión de cómo mis antepasados entendían al ser humano y su armonía con la naturaleza. Además, puedo compartir con los demás hablantes lo cotidiano de mi historia en la actualidad, y el porqué no aprendí mi lengua, a la que se me negó el derecho de conocerla y usarla por discriminación.

Actualmente distintos grupos activistas trabajan en el rescate de las lenguas a través de las nuevas plataformas de comunicación. Rodrigo Pérez, por ejemplo, es uno de los impulsores de la traducción del buscador Mozilla Firefox a diversas lenguas de México (Onofre, 2022). Su trabajo no es sencillo, pero con esto se empieza a dar esa revitalización de las lenguas de los pueblos. En otros casos, podemos escuchar distintos géneros musicales y letras de

canciones traducidas a diferentes lenguas, disponibles en Youtube, o en proyectos como la “Furgo Nana”, donde una pareja viajó en una furgoneta a través de diferentes países de América Latina recopilando canciones de cuna en sus lenguas natales, para después compartirlas a todo el mundo. Y así, podemos investigar múltiples casos donde existen personas que se encuentran en esta lucha contra el colonialismo y el rescate de las lenguas originarias. La lucha es amplia, pero se puede empezar desde cada espacio donde tengamos injerencia, aceptando esta diversidad cultural como propia, así como lo hemos estado haciendo desde hace décadas con las culturas extranjeras a través de su música, como el famoso *k-pop* que actualmente escucha la mayoría de los adolescentes; el rock en inglés que normalmente se escucha en muchos lugares en la ciudad; las películas y series que vemos en los cines o en las plataformas en internet; y, sobre todo, la forma de vestir, adoptando así estas culturas como parte de nuestro ser.

Todo lo anterior me lleva a concluir que, para iniciar con el activismo no es necesario algo complicado. El activismo puede partir desde la vestimenta diaria o completando la lista de música con canciones en diferentes lenguas, aprenderlas y compartirlas utilizando el internet como medio masivo de comunicación para abrir un diálogo sobre diversos aspectos relacionados con la cultura de todos los pueblos originarios a través de la creación de comunidades de aprendizaje, e incluir en estas nuevas formas de comunicación las lenguas de todas y todos nuestros hermanos y hermanas de cualquier lugar, por remoto que sea.

Las lenguas originarias se encuentran en peligro de extinción en México y en otros países del mundo. Nuestra tarea es no dejar que mueran, a pesar de la discriminación y negación sistemática de su existencia por parte de las nuevas generaciones, quienes, al negar su origen, fomentan una sociedad incapaz de entender la multiculturalidad como eje central de la vida de las personas, donde prevalezca el respeto por encima de cualquier interés superfluo.

*Laji jñening un le je jme kya*  
(Donde quiera que vayas,  
habla tu lengua materna).❖



**ANTONIO GRAMSCI**  
Evaluación

*Todos los hombres del mundo en la medida en que se unen entre sí a la sociedad, trabajan, luchan y se mejoran.*

Antonio Gramsci, bajo licencia CCO.

## El acompañamiento pedagógico como proyecto de transformación de los territorios

por **Luis Miguel Cisneros Villanueva**

**En esencia la función supervisora estriba en hacer que nuestras escuelas buenas sean mejores y las mejores se tornen excelentes.**

**Rafael Ramírez**

La Nueva Escuela Mexicana plantea refundar la educación en muchos frentes; se avanza con más claridad en unos que en otros. Sin embargo, existen problemas en algunos espacios de dirección, de asesoría técnico-pedagógica (ATP) y de supervisión escolar que se traducen en conflictos entre el profesorado y las personas que realizan estas funciones. Dichos problemas se agudizan por las herencias formativas, elegimos una mala interpretación del liderazgo, pues directivos, supervisores y ATP, piensan y deciden por el colectivo. Es decir, imponen sin consensar, proponen soluciones rápidas, crean ambientes hostiles, se asumen superiores, no establecen metas claras, gritan, mandan, denuestan y exhiben al profesorado. En algunos casos simulan escuchar al colectivo, pero en realidad niegan e impiden que todas las voces se valoren y se atiendan con respeto. En suma, reproducen prácticas punitivas y persecutorias que someten y matan la creatividad magisterial que se traduce en una carga administrativa sin razón.

Para coadyuvar en la solución de este conflicto, proponemos una metodología flexible, abierta y comunitaria para resignificar la función supervisora, directiva y de asesoría pedagógica. El propósito es construir proyectos de acompañamiento pedagógico territorializado,

pertinente y con un alto sentido de pertenencia. Es decir, pensado desde, con y para la base magisterial, y que, por tanto, recoja los sentires, vivires, pensares y experiencias del profesorado. La idea es utilizar, cimbrar y revolucionar los espacios establecidos para el encuentro pedagógico como son las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, las reuniones ordinarias y extraordinarias, los talleres, los conversatorios y otros espacios de reflexión y decisión colectiva. En consecuencia, tener una ruta de acompañamiento con actividades precisas que se desplegarán a lo largo del ciclo escolar.

Por lo expuesto, el acompañamiento pedagógico implica una serie de reflexiones, acciones y transformaciones con el propósito de reinventar la praxis del profesorado. Acompañar significa caminar-preguntando y, reconocer el territorio sin dejar a nadie atrás, sin dejar a nadie fuera. Acompañar para asesorar y potenciar las capacidades humanas de las y los profesores es crucial para fortalecer su identidad, la mística y el liderazgo comunitario. Por cierto, ¿de qué liderazgo hablamos? De uno que establece relaciones dialógicas, que promueve la democracia, que dirige obedeciendo al colectivo, que revoluciona los procesos y que tiene autocrítica.

En esta perspectiva, Freire propone ciertas características para el líder dialógico: “No teme enfrentar, no teme oír, no teme el desvelamiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, del que da como resultado el creciente saber de ambos” (Freire, 1970, p. 24). En efecto, es un liderazgo valiente que respeta-valora la libertad propia y la de los otros; además, es congruente, pone el ejemplo, abraza la causa, ayuda, moviliza y organiza. En un marco así, la fuerza de la colectividad envuelve y/o desaparece al sujeto líder.

Un elemento esencial para el acompañamiento pedagógico es reconocer como persona a la profesora y al profesor, asimismo, como sujetos históricos, reflexivos, dialógicos y en permanente reinvención. En esta opción emancipadora, se reconfigura el vínculo con los colectivos para acompañar desde la empatía, el respeto, la confianza y la valoración del profesorado; por consecuencia, la retroalimentación es cálida y propositiva, esto quiere decir que anima, impulsa y transforma la praxis pedagógica y comunitaria.

En el proceso de acompañamiento, los acompañantes y acompañados asumen que es necesario “aprender a desaprender lo impuesto para volver a aprender” (Walsh, 2020); nos referimos a las categorías, conceptos y acciones que no son congruentes con su opción política, ética y pedagógica. Por cierto, ¿qué es necesario desaprender para impulsar proyectos emancipadores en los territorios? ¿Qué se debe aprender en este tiempo? ¿Para qué acompañar? Sin duda las respuestas son variadas; no obstante, impulsar la corresponsabilidad en la mejora educativa y comunitaria debe ser primordial. Por ende, el acompañante ayuda, motiva, retroalimenta, sensibiliza, dialoga, pregunta, escucha, acuerda, colabora, organiza, fomenta el trabajo colaborativo, identifica áreas de oportunidad y promueve una cultura de mejora continua.

### Construir comunidades de diálogo para un acompañamiento genuino

Para un acompañamiento emancipador es necesario construir auténticas comunidades de diálogo donde los sueños posibles, el diálogo de saberes, la negociación cultural, el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y la valoración de cada integrante apunten a la acción y organización comunitaria. Cabe señalar

que construir una comunidad implica decisión colectiva dado que ésta no es producto de una donación, no se hace por mandato o buenos deseos, se construye poco a poco, pero con acciones concretas y consensuadas. Así, se convierte en un territorio social, simbólico y político donde se trabajan, desarrollan y logran los sueños colectivos. Existe corresponsabilidad, cooperación, confianza, respeto, cuidado y valoración de todos sus integrantes, independientemente del lugar que ocupen en la organización de la escuela y/o zona escolar. Esta atmósfera comunitaria facilita reconocerse y nombrarse compañero o compañera en virtud de que se busca el bienestar de todos. Sin embargo, los integrantes de la comunidad no pierden lo que son o el lugar que ocupan en la institución o zona escolar, pero sí se reconocen como compañeros porque: “el diálogo, auténtico reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común”. (Freire, 1970, p. 26). Efectivamente, dialogar en la comunidad no significa reducir o nivelar al otro; tampoco es a favor de uno u otro, en todo caso, es a favor de la colectividad, la concientización, la humanización y por supuesto, la transformación.

### Acompañar para coadyuvar en la armonización de los territorios y los materiales educativos

En el nuevo paradigma educativo, los supervisores, directivos y ATPs son fundamentales para profundizar la transformación educativa, por lo que una de sus tareas principales es coadyuvar en la armonización genuina de los programas analíticos y los nuevos Libros de Texto Gratuitos. Esta tarea reclama construir dispositivos inéditos y territorializados, así como construir espacios para la autonomía del colectivo. En esta perspectiva, Paulo Freire (1997, p. 20) señala: “La autonomía es un proceso de decisión y de humanización (...) Nadie es primero autónomo para luego decidir. La autonomía se va construyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que se van tomando”. Por lo expuesto, el acompañante tiene un gran desafío: ayudar sin suprimir la voz y decisión del colectivo; clarificar que no es lo mismo libertad y libertinaje y, finalmente, tejer hilos diversos para que todas las voces estén presentes en los proyectos.



En este marco, compartimos una posible ruta de acompañamiento basada en la metodología de Telesecundaria, pero que bien puede ser aplicada y ajustada en los distintos espacios de supervisión, dirección y asesoramiento pedagógico. Es decir, las siete etapas que integran los proyectos académicos de Telesecundaria representan una posibilidad de concretar un discurso de la NEM, así como los desafíos del territorio y las acciones concretas a realizar por el colectivo.

Enseñándole a los niños, Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado, aguatinta al azúcar, 22.2 x 17.2 cm, Colección Andrés Blaisten, Fondo Francisco Díaz de León, ID: FDL\_0528.



## Etapa 1. ¿Qué haremos?

Estamos a punto de iniciar un nuevo ciclo escolar, un buen momento para realizar una lectura y/o relectura de la realidad, preguntar y preguntarnos: ¿cómo vamos en el proceso de armonización de los nuevos LTC y los territorios? ¿Cuál es el sentir y pensar de cara al nuevo ciclo escolar? ¿Cuáles son los desafíos y los anhelos que guiarán al colectivo? Para que la reflexión en torno a las interrogantes sea útil y productiva, se necesita crear atmósferas comunitarias para dar voz a todas y todos. Este diálogo horizontal y genuino permitirá que los integrantes de la comunidad compartan sus experiencias, sus inquietudes y sus propuestas.

Una forma para lograr que el profesorado diga su palabra es construir una estrategia detonadora que movilice, convoque y desequilibre al colectivo, es decir, que plantee un problema fuerte. Al respecto, Vasco *et al* (2000) la define así: “una pregunta que contiene en sí misma la polaridad de una paradoja, el poder de explicitar una insuficiencia o una contradicción en nuestras formas de comprender la realidad que genera una deriva amplia de hipótesis, nuevas preguntas, tesis o, en fin, muchos movimientos para abordarlo o resolverlo, todo ello en búsqueda de un nuevo equilibrio”. Justamente, la estrategia detonadora posibilita la reflexión, la escucha y valoración de las múltiples voces para abordar, disminuir o resolver la problemática.

Después de transitar una etapa impregnada de la pedagogía del caracol, del diálogo y de la pregunta, se está en condiciones de responder de forma contundente y consensuada, “¿qué haremos?”, en virtud de que se han identificado problemáticas, desafíos, fortalezas y áreas de oportunidad en los territorios de aula, escuela y comunidad.

## Etapa 2. ¡Ése es el problema!

Una vez que se identificó y jerarquizó las problemáticas que afectan al profesorado, ahora corresponde problematizar y problematizar-se en ellas. Es decir, usar la (s) problemática (s) que definió el colectivo para que cada integrante reflexione qué hace o qué no hace para disminuir o agudizar la problemática señalada. Este ejercicio intenta transitar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica y, por último, a la conciencia política. Esto quiere decir que los integrantes de la comunidad dejan de ser espectadores de la realidad, asumen una posición respecto a la problemática y son corresponsables en la solución o disminución de ésta.

Aquí la motivación del acompañante es fundamental para sensibilizar y promover la participación que proporcione insumos para la elaboración del proyecto de acompañamiento a desarrollar. Recuperar los vivires, sentires y pensares de la comunidad magisterial es vital, pero también es esencial delimitar y clarificar con el colectivo qué se puede hacer en este ciclo escolar y qué todavía no se puede hacer.

### **Etapa 3. ¡Una propuesta de solución!**

Es momento de pasar de la crítica a la propuesta y, mediante una lluvia de ideas u otra técnica de participación social, construir el o los propósitos para el proyecto de acompañamiento de la zona escolar o la escuela. Aquí es importante reconocer y valorar la experiencia, así como la autonomía profesional de cada participante. En este marco, el acompañante debe evitar imponer recetas y, en su lugar, orientar y compartir horizontes de acción para que el profesorado construya sus propios caminos de mejora tomando en cuenta su territorio, su contexto y sus necesidades.

Recordemos que la idea central es pensar qué, cómo y para qué solucionar y o disminuir la problemática definida; en este orden de ideas, promover los consensos y la toma horizontal de decisiones es una tarea de los acompañantes. Cabe señalar que consensar es difícil, lento y complejo; sin embargo, es una de las pocas posibilidades que se tiene para profundizar el sentido de pertenencia y los buenos resultados del proyecto. Trabajar desde y para la comunidad implica ubicar consensos y disensos, pero sobre todo construir las condiciones para la gestación de los acuerdos, es decir, que exista un ánimo de acordar, basado en una conciencia para el bien común de la zona escolar, las escuelas y las comunidades. En suma, los colectivos deben caminar-preguntando para dar forma a asambleas deliberativas. No obstante, si no hay consenso en el diseño de los propósitos, se deberá recurrir como última opción a la votación y la negociación, cuidando que el resultado no genere un ambiente de vencedores contra vencidos.

### **Etapa 4. Paso a paso**

En esta etapa cobra relevancia la frase zapatista “caminar-preguntando” en virtud de que el diseño del proyecto de formación y acom-

pañamiento pedagógico implica “reflexionar sobre el sentido del tiempo educativo y sobre la necesidad de adoptar estrategias didácticas de ralentización, por una escuela lenta y no violenta”. (Zavalloni, 2011, p. 29). Es decir, se trata de reconocer que acompañar es un proceso lento, pero firme, de “caminar y no correr”; por tanto, aquí se definen una serie de actividades, sus tiempos, su organización y sus tareas. Asimismo, se precisan las herramientas y dispositivos que se van a utilizar en este proceso de formación, así como los plazos y los responsables para el desarrollo del proyecto. Ahora bien, más allá de que la ruta sea clara, es importante vivir momentos de evaluación y sistematización en los momentos estipulados en el cronograma o cuando se requiera. La tarea de estos momentos de reflexión-acción es hacer una relectura de la realidad y si es necesario, ajustar el proyecto o crear otros proyectos que ayuden al propósito planteado al inicio.

### **Etapa 5. Distintas fuentes de consulta**

La corresponsabilidad es clave para la transformación educativa y comunitaria: a todas y todos corresponde investigar en distintas fuentes para dar sentido y fuerza al proyecto definido por la colectividad. Sin duda, los supervisores, directivos y asesores técnico-pedagógicos deben poner el ejemplo, no sólo en la investigación, sino también en la lectura de materiales que ayuden al propósito común, así como en la importancia de la formación continua, en la compartencia de experiencias y en la construcción de materiales que coadyuven en la solución de la problemática. Es fundamental animar al profesorado a hacer lo mismo.

Lo más importante en esta etapa es acordar un plan de búsqueda de acuerdo con las condiciones del colectivo. Revisar si se cuenta con la información para la formulación e implementación del proyecto de acompañamiento pedagógico; si no es así, corresponde localizar, extraer, registrar y comprender la información requerida en fichas o documentos que ordenen, clarifiquen y fortalezcan los elementos del proyecto.

### **Etapa 6. Unimos las piezas**

En virtud de que en las primeras semanas del ciclo escolar ya se vivieron varias sesiones pedagógicas donde se identificó un problema

(Etapa 1), se problematizó (Etapa 2), se formuló uno o más propósitos (Etapa 3), se definió una serie de actividades (Etapa 4) y se investigó colectivamente (Etapa 5), ahora se está en condiciones de ejecutar el proyecto (Etapa 6) en lo que resta del ciclo escolar, analizando y ajustando en las sesiones acordadas para tal fin, como los espacios de los consejos técnicos escolares, las reuniones y los talleres referidos en la Etapa 4.

## Etapa 7. ¡Ya lo tenemos!

Esta etapa tiene lugar en los últimos días del ciclo escolar, sobre todo porque son fechas para la fiesta, la socialización y la compartencia del producto y las acciones colectivas desarrolladas a lo largo del ciclo escolar. Igualmente es momento para evaluar y sistematizar el trabajo de los colectivos escolares. Aquí la retroalimentación es fundamental, pero no hablamos de cualquier retroalimentación, sino una cálida que reconozca, destaque y valore los logros del profesorado, por pequeños que parezcan. Reconocer el esfuerzo, el compromiso y la creatividad en el diseño, desarrollo y la concreción de los proyectos es una de las tareas más importantes de los acompañantes.

Por cierto, en el cierre de ciclo escolar se debe crear espacios para que el profesorado sistematice lo que escribió en su diario pedagógico, y así, tener condiciones de realizar una autoevaluación y una coevaluación que permita trazar rutas de acción de cara al nuevo ciclo. Es importante cerrar con una fiesta pedagógica y comunitaria para presentar los proyectos ejecutados en la zona escolar, la escuela, el aula y la comunidad.

## La evaluación como ocasión para pensar

En la comunidad de diálogo la evaluación es integral y formativa, coadyuva en el proceso de humanización de sus integrantes. Es una evaluación comunitaria que moviliza, orienta y ayuda. No tiene parámetros rígidos, no sanciona, no exhibe, no deshumaniza. Al contrario, en cada cierre de sesión existe un momento para que la comunidad viva un ejercicio de autoevaluación y coevaluación. En tal sentido, el acompañante realiza una serie de preguntas sobre el trabajo comunitario, los participantes responden apuntando con el pulgar hacia arriba (sí lo hizo), hacia abajo (no lo hizo) o en medio (si más o menos). Algunas preguntas pueden ser: ¿Escuché con atención cuando participó mi compañera o compañero? ¿Contribuí con

algún comentario a la discusión del día de hoy? ¿Hice buenas preguntas?

Aunado a lo anterior, en cada etapa se puede reflexionar sobre el trabajo en comunidad, utilizando, para la valoración: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca. A continuación, compartimos unas posibles pautas generadoras para la reflexión. Etapa 1. Analizamos en comunidad la situación y/o necesidad de formación.

Etapa 2. Se nos invitó a conocer más sobre nuestra realidad, lo que pasa en nuestra praxis y por qué ocurre.

Etapa 3. Compartimos lo que consideramos importante y escuchamos con atención a los demás para saber qué es significativo para ellos.

Etapa 4. Participamos en el registro de rutas, caminos, estrategias y actividades que nos gustaría realizar y las organizamos en "Paso a paso".

Etapa 5. Nos convertimos en investigadores e indagamos contenidos que desconocíamos; encontramos respuestas; buscamos lecturas; seguimos algunas pistas e hicimos descubrimientos.

Etapa 6. Utilizamos nuestro ingenio para reconocer caminos o rutas diversas para cumplir con el horizonte de expectativas proyectado.

Etapa 7. Compartimos la experiencia por medio de exposiciones o narraciones, lo cual nos ayudó a encontrar otros temas, situaciones y experiencias interesantes que tendremos en mente al desarrollar otros procesos.

## A modo de cierre abierto

El acompañamiento pedagógico y emancipador es una necesidad actual, esencialmente porque: "Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre". Para dar sentido a este pensamiento *freiriano*, las personas que hacen la función de supervisor escolar, director y ATP deben ejercer liderazgo comunitario para construir auténticas comunidades de diálogo para dar voz y decisión a la colectividad. Lo fundamental es construir un proyecto de acompañamiento pedagógico caminando y preguntando con el profesorado. Para tal fin, es necesario construir herramientas inéditas y territorializadas con el fin de coadyuvar en la construcción de programas analíticos genuinos y con elementos puntuales de codiseño. Asimismo, impulsar el trabajo entre pares para la observación mutua y la retroalimentación cálida a partir de una pregunta más: ¿Qué otras tareas deben realizar en el marco de las transformaciones educativas y comunitarias? ❖

**LAURA MÉNDEZ DE CUENCA**  
Bibliotecas y fomento de la lectura

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

Laura Méndez de Cuenca, 1893, Secretaría de Fomento.



# La Nueva Escuela Mexicana y la Biblioteca Centenaria Paulo Freire 2024: un legado transformador

por **Édgar Omar Avilés Martínez**

Estamos en un momento histórico de profunda transformación educativa. La Nueva Escuela Mexicana se erige como un paradigma valiente y trascendental que redefine los cimientos de la educación en nuestro país. Como parte de este ambicioso proyecto, la Secretaría de Educación Pública, por medio de la Dirección General de Materiales Educativos, presenta la Biblioteca SEP Centenaria Paulo Freire 2024, un acervo de 18 obras fundamentales del pedagogo brasileño que se convertirá en un pilar esencial para la formación de docentes y la implementación de los principios de la NEM, el cual será distribuido en la segunda mitad de 2024 en todas las escuelas de educación básica públicas y privadas del país.

La NEM, construida de manera participativa con la voz de maestras, maestros, comunidades indígenas y afromexicanas, así como de diversos grupos sociales, representa un giro radical en la forma de concebir la educación en México. Inspirada en la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y la educación popular, la NEM se propone formar una nueva ciudadanía regida por principios de comunalidad, justicia social, interculturalidad y derechos humanos. En este marco, la Biblioteca Centenaria Paulo Freire es un recurso invaluable que fortalece a los educadores mexicanos con herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para materializar esta visión transformadora.

Las obras de Paulo Freire, uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, representan un legado profundo y vigente para la educación latinoamericana. Su filosofía, enraizada en la concepción de la educación como práctica de la libertad, aboga por una pedagogía dialógica, problematizadora y emancipadora, que pone en el centro a las comunidades y sus realidades concretas. Estas ideas encuentran un eco profundo en los principios de la NEM, que busca promover una educación crítica, intercultural, territorializada, decolonial y comprometida con el pueblo.

Al integrar la Biblioteca Centenaria Paulo Freire en el marco de la NEM, se abre una poderosa oportunidad para que docentes y estudiantes se apropien de este legado y lo hagan suyo, convirtiéndolo en una herramienta viva y dinámica de cambio educativo y social. Cada uno de los 18 libros que componen este acervo ofrece un arsenal conceptual y metodológico para fortalecer la implementación del plan de estudio, los ejes articuladores y los campos formativos de la nueva propuesta curricular.

Por ejemplo, obras como *Pedagogía de la autonomía* y *Pedagogía de la esperanza* brindan a las y los educadores herramientas para fomentar el pensamiento crítico y la participación de las y los estudiantes, mientras que *Cartas a Cristina* y *La importancia de leer y el proceso de liberación* resaltan el papel fundamental de la lectura y la escritura en la apropiación de las culturas. Asimismo, textos como *Pedagogía del oprimido* y *Política y educación* ofrecen reflexiones profundas sobre la dimensión política de la educación y su potencial transformador.

Pero la invitación va más allá de la mera lectura y el estudio de estos textos. La Biblioteca Centenaria Paulo Freire 2024 debe convertirse en una plataforma viva de diálogo, reflexión y acción pedagógica, donde docentes y estudiantes se embarquen en un proceso de cuestionamiento, reinención y compromiso con la realidad social. Esto implica el desarrollo de estrategias innovadoras, como círculos de lectura docente, talleres de reflexión crítica, proyectos de investigación-acción y laboratorios de pedagogía crítica que permitan a la comunidad educativa apropiarse de las ideas de Freire y traducirlas en prácticas transformadoras.

Asimismo, la integración de esta Biblioteca con la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos brinda la oportunidad de enriquecer y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes podrán encontrar en estas obras de Freire inspiración y herramientas concretas para vincular los contenidos curriculares con la realidad social de sus estudiantes, fomentar el diálogo, la problematización y la acción comunitaria.

Diagrama del rostro, Dra. Alesha (1834?-1915?) en El libro de la vida, año 1898, Bibliotecas de la Universidad de California.



De esta manera, la Biblioteca Centenaria Paulo Freire 2024 se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, entre el aula y la comunidad, entre el pasado y el futuro de la educación mexicana. Más que un simple recurso académico, este acervo representa una invitación a la transformación, un llamado a que docentes, estudiantes y familias se embarquen en un proceso colectivo de reinención de la escuela y de la sociedad.

En un mundo cada vez más complejo y desigual, la educación se erige como el campo de batalla fundamental para la construcción de un futuro más justo y equitativo, marcado por una educación liberadora, crítica y comprometida con la justicia social. Así, al recibir este acervo en nuestras escuelas, maestras, maestros, alumnos, alumnas y familias tenemos la oportunidad histórica de sumergirnos en las ideas de uno de los más brillantes pensadores de la educación, y de convertirlas en realidad a través de nuestras prácticas cotidianas. Porque como nos recuerda Freire: “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. ❖

# Gobierno mexicano publica 18 obras del educador brasileño Paulo Freire

por Leopoldo Cervantes-Ortiz

**Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la “praxis” humana busca, en la interioridad de ésta, retotalizarse como “práctica de la libertad”.**<sup>1</sup>

Ernani Maria Fiori

En un esfuerzo editorial sin paralelo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con Siglo XXI Editores ha publicado 18 de las principales obras del afamado educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), para su distribución en todas las escuelas de educación básica de México. Precedidas todas por un prólogo institucional firmado por el Dr. Marx Arriaga Navarro, director general de Materiales Educativos, abarca la totalidad de los aspectos abordados por Freire durante una larga trayectoria desarrollada en su país natal (Brasil), en Chile (donde inició su exilio), en Suiza, en Estados Unidos y otros países en los que vivió antes de volver a la Universidad de Campinas en Brasil en 1980. En el prólogo de cada volumen de la Colección Paulo Freire, Arriaga Navarro afirma: “...hasta donde tenemos noticia, en ninguna parte del mundo se había conformado una colección que reuniera la obra completa de Paulo Freire y se repartiera en todas las escuelas públicas y privadas de educación básica, en las escuelas normales urbanas y rurales, así como en todas las bibliotecas de un país. Hoy tenemos 240 000 colecciones que llevan como propósito el desarrollo del pensamiento crítico en los lectores”.<sup>2</sup> Todo ello en camino, señala Arriaga, hacia la aplicación de una sólida filosofía de la liberación. La colección cuenta con un tiraje de 240 mil ejemplares por título y hace un recuento de otros proyectos editoriales que publicaron obras de Paulo Freire en décadas pasadas.

Abogado de profesión, a los 20 años, Freire comenzó a enseñar portugués en escuelas secundarias y, a partir de 1962, fue profesor de Pedagogía en la Universidad de Recife, su ciudad natal, donde creó su método de alfabetización. En 1947 fue director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria. Se doctoró en 1959 en Filosofía e Historia de la Educación con la tesis *Educación y actualidad brasileña*, en la que sentó las bases de su método, según el cual, todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada persona. En los años 50, perteneció al primer Consejo Estatal de Educación de Pernambuco y en 1961 fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. En 1963 puso en práctica su primera experiencia educativa de grupo, dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización, con la cual consiguió alfabetizar a 300 trabajadores rurales en mes y medio. Fue acusado de agitador político por sectores tradicionales y por ciertos sectores de la Iglesia. Salió de su país en 1964 luego del golpe de Estado militar.

En Chile fue profesor e investigador del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), organización vinculada a las Naciones Unidas.<sup>3</sup> Además, participó en diversos planes del gobierno democristiano de Eduardo Frei, como el programa de educación de adultos del Instituto Chileno para la Reforma Agraria (ICIRA). Allí escribió su segundo libro,

1 E.M. Fiori, “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, en P. Freire, *Pedagogía del oprimido*. México, Secretaría de Educación Pública-Siglo XXI Editores, 2024 (Colección Paulo Freire), p. 9.

2 M. Arriaga Navarro, “Prólogo Biblioteca SEP Centenaria. Colección Paulo Freire”, en *Pedagogía del oprimido*. México, Secretaría de Educación Pública-Siglo XXI Editores, 2024, p. 5.

3 Federico Brugaletta, *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2020, p. 90.

*Pedagogía del oprimido* (Montevideo, Tierra Nueva, 1970 (el primero, por la misma editorial, fue *La educación como práctica de la libertad*, 1969, originalmente en portugués, 1967<sup>4</sup>), cuyo contenido no fue del agrado del gobierno chileno.<sup>5</sup> A partir de entonces trabajó en diversas organizaciones internacionales, especialmente en el Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, quien lo contrató y le dio amplia libertad para escribir y exponer sus ideas educativas.<sup>6</sup> Kirkendall observó la evolución del pensamiento y la influencia de Freire en diferentes regiones del mundo:

En los años setenta, Paulo Freire se convirtió en una figura internacional. Viajó sin descanso, sobre todo en nombre del Consejo Mundial de Iglesias. Sus ideas viajaron aún más lejos y se difundieron más rápidamente por todo el mundo. Si su experiencia chilena le había dado una perspectiva latinoamericana más amplia, ahora hablaba cada vez más como representante del Tercer Mundo. Comenzó a tener un impacto en las naciones industrializadas, así como en otros países en desarrollo más allá de América Latina, a menudo de maneras que parecían contradecir sus teorías. Fue un periodo embriagador y, en muchos sentidos, satisfactorio para Freire. Sus actividades durante esta década han recibido una atención académica menos sostenida, y se ha hecho poco esfuerzo por distinguir incluso entre los esfuerzos que exigieron gran parte de sus energías intelectuales y emocionales y los que recibieron considerablemente menos. Sus escritos fueron traducidos a muchos idiomas, pero, a medida que sus ideas sobre la alfabetización y la concientización se difundieron, su impacto se hizo más difuso.<sup>7</sup>

El nombre de Freire se volvió sinónimo de la lucha pedagógica por la liberación sociopolítica, por lo que

fue invitado a participar en diversos proyectos nacionales en los que aportó su experiencia creciente y una visión utópica viable de la educación crítica.

En la Universidad de Harvard fue profesor visitante en 1969. Sobre esa estancia se ha escrito:

‘Paulo Freire no estudió en Harvard. ¡Harvard estudia a Paulo Freire!’, recuerda Víctor Arruda, estudiante de 25 años, oriundo de la ciudad natal de Freire [...] Mientras Brasil vivía los momentos más duros de represión cultural bajo la dictadura de los años 70, en Estados Unidos se produjo un cambio en los valores culturales que atrajo a seguidores a la filosofía de Freire. ‘El libro *Pedagogía del oprimido* tuvo un inmenso impacto en los educadores estadounidenses que se estaban politizando a través de la participación de Estados Unidos en la guerra colonial, a través de la oposición a esa guerra y también a través del movimiento de la Guerra Civil en este país’, explicó [Judith] Goleman.<sup>8</sup>

El profesor estadounidense Thomas G. Sanders definió como sigue el concepto de *concienciación* (o *concientización*) que concentró lo que Freire proponía como factor clave de la educación crítica:

Significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno [o si tomamos parte del título del libro de Freire, *Educación como práctica de la libertad*]: una “praxis de la libertad”.<sup>9</sup>

4 Ídem: “...el primer texto de Paulo Freire publicado como libro [por Paz e Terra] fue *Educação como prática da liberdade*, el único título perteneciente a la primera etapa del sello. Finalizada la escritura en Santiago de Chile en 1965, implicó para el sello editorial la publicación de un autor perseguido por el régimen militar. Algunos sostienen que el título original iba ser *Educação para libertação* (*Educación para la liberación*) pero que los editores decidieron matizar el título a fin de sortear el proceso de censura previa establecido por el gobierno militar. [...] La edición incluía también un hermoso poema de Thiago de Mello —un activo opositor al régimen militar— [“Canción para los fonemas de la alegría”] dedicado a Paulo Freire, a quien definía como ‘hermano de los hombres’”. Cf. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*. México, Secretaría de Educación Pública-Siglo XXI Editores, 2024, p. 21.

5 Enrique Martínez-Salanova Sánchez, “Paulo Freire”, en [https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0\\_paulo\\_freire.htm](https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm)

6 Cf. Andrew J. Kirkendall, “Paulo Freire & the World Council of Churches in the First & Third Worlds, 1969-1980”, en *Paulo Freire & the Cold War Politics of Literacy*. Universidad de Carolina del Norte, 2010, pp. 90-117.

7 A. Kirkendall, *op. cit.*, p. 110.

8 Carolina Lindquist, “Paulo Freire exiled on Mass Ave”, en <https://harvardindependent.com/paulo-freire-exiled-on-mass-ave/>, 22 de marzo de 2023.

9 T.G. Sanders, “The Paulo Freire method: Literacy training and conscientización”, en Nueva York, American Universities Field Staff, junio de 1968, p. 12, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED101294.pdf>, cit. por J. Barreiro, “Educación y concienciación”, en P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 16.

Durante los 16 años que duró su exilio, Freire tuvo una intensa actividad que se reflejó en la gran cantidad de obras publicadas, algunas de ellas prohibidas en su país. En 1986 recibió el premio internacional “Paz y Educación” de la UNESCO y fue investido doctor *Honoris causa* por una veintena de universidades de todo el mundo. Al volver a Brasil, fue profesor y secretario de Educación de la ciudad de Campinas. Su ingreso en 1985 a la Universidad Estatal de Campinas no estuvo exento de polémica, pues debió enfrentar una evaluación burocrática que recayó, luego de varios momentos, en Rubem Alves, uno de los iniciadores de la teología de la liberación.<sup>10</sup> Freire falleció en São Paulo el 2 de mayo de 1997. Como gran autor reconocido de manera unánime, se han hecho incontables recopilaciones y análisis de sus obras, entre las cuales destaca *The Paulo Freire Reader*, editado por Ana María Araújo Freire y Donaldo Macedo en 1998.

El trabajo de Freire se caracterizó por un enfoque profundamente renovador de la visión pedagógica basado en la observación de la realidad social, a fin de señalar en ella los conflictos producidos por la existencia de opresores y oprimidos.

La propuesta de Freire es la “educación problematizadora” que niega el sistema unidireccional propuesto por la “educación bancaria”, ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la “educación problematizadora” se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.<sup>11</sup>

*La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973; edición original: Chile, 1969) y *Acción cultural para la libertad* (1975) fueron publicados por Tierra Nueva, sello editorial perteneciente al movimiento protestante ecuménico Iglesia y Sociedad en

América Latina (ISAL), financiado por el Consejo Mundial de Iglesias CMI. Dicho movimiento tuvo mucha cercanía con Freire durante su estancia en Chile. Federico Brugaletta rastreó los contactos entre el jurista Julio Barreiro, representante de ISAL, a quien cataloga como “agente clave”, y el pedagogo brasileño que dieron como resultado esas ediciones.<sup>12</sup> El prólogo del primer libro (“Educación y concienciación”, título de la cuarta sección), es de Barreiro. Sobre la pregunta “¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas...?”, afirma:

Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En boca de este extraordinario pedagogo pernambucano, la afirmación está respaldada por una amplia experiencia llevada a cabo no sólo en Brasil, sino también en Chile, o sea, en la compleja trama de la realidad latinoamericana, donde plantear tan sólo la posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad es convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos.<sup>13</sup>

Luego de explorar en el segundo capítulo de su tesis las dificultades para publicar sus primeros libros en Brasil, Brugaletta dedicó los tres finales a los entretelones de las ediciones en español.<sup>14</sup> En 1969 comenzó a circular *Conciencia y revolución: contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina. Ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, un conjunto de ensayos escritos por cinco autores uruguayos, entre ellos Barreiro, los cuales “habían sido discutidos en el marco de un ‘seminario de preparación de Coordinadores para la aplicación del Método Pedagógico de Paulo Freire’”.

De la etapa de libros publicados por Barreiro en Buenos Aires se ocupa Brugaletta en el último capítulo, pues allí aparecieron *Fichas Latinoamericanas*, núm. 4 (1974), con ocho textos inéditos, y *Educación para el cambio social* (1975), con textos de Freire, Pierre Furter e Iván Illich. La editorial

10 Rodrigo Ratier y Bruno Mazzoco, “Dois mitos e um parecer. O dia em que Rubem salvou Paulo da burocracia educacional”, en *Nova Escola*, 1 de junio de 2015, <https://novaescola.org.br/conteudo/1548/dois-mitos-e-um-parecer>

11 E. Martínez-Salanova Sánchez, *op. cit.*

12 F. Brugaletta, *op. cit.*, p. 3.

13 J. Barreiro, *op. cit.*, p. 9.

14 F. Brugaletta, *op. cit.*, pp. 107-208.



Búsqueda también dio a conocer otros títulos freireanos: *Concientización* (1974), *Diálogo* (1975) y *Educación y cambio* (1976), entre ellos. La Aurora editó *Educación para el cambio social* (1984) y *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faundez* (1986). Para entonces, Freire ya era un auténtico *best-seller* en diferentes idiomas.

En meses recientes, cuando se puso en marcha el nuevo plan de estudios de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), uno de los textos para los profesores de educación básica fue *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, título que alude a *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, un libro provocador que se agregó a la ya larga producción de Freire y que inspiró los planteamientos de la NEM, que comenzaron a aplicarse en el ciclo escolar 2023-2024. La reacción de algunos sectores fue muy agresiva, pues incluso en un canal de la televisión privada se aseveró que las ideas de Freire estaban pasadas de moda y que obedecieron al interés por promover la revolución en América Latina. Los nuevos libros de texto fueron señalados como incitadores de un “comunismo trasnochado” y como ejemplos de una “pedagogía arcaica” que divide a la sociedad.<sup>15</sup>

La revisión de los 18 títulos reeditados, ahora muestra el amplio espectro que fue desarrollando Freire a medida que su pensamiento evolucionó y la experiencia le permitió clarificar sus conceptos y propuestas, aun cuando no había optado por sistematizarlos. Muchos textos alcanzaron su forma final luego de ser expuestos y trabajados en diversos proyectos para responder a auditorios concretos y sólo después de pasar la prueba de su aplicación llegaron a formar parte de los volúmenes definitivos. Otros surgieron de manera más unitaria, lo que se puede apreciar al ver su contenido de modo panorámico. Existen varias recopilaciones bibliográficas, como la de Carlos Alberto Torres y Moacir Gadotti, *Paulo Freire: una biobibliografía* (1996; 2001), y el *Diccionario Paulo Freire* (<https://archivovivopaulofreire.org>). Entre los múltiples textos introductorios están los de Miguel Escobar G., *Paulo Freire y la educación liberadora* (antología, 1985); Samuel Escobar, *Paulo Freire: una pedagogía latinoamericana* (1993); de Lidia Mercedes Rodríguez, *Paulo Freire. Una biografía intelectual* (2015); y *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores Populares*, de autores varios (también coeditado por la SEP, 2023).

Más allá del orden cronológico, es posible agrupar las obras de Freire en secciones bien definidas.

La primera sería, sin duda, la que lleva por delante el membrete de la *Pedagogía: Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa; Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido; Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto; Pedagogía del oprimido; Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de su vida; Pedagogía de la tolerancia; y Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*.

La segunda serían las de respuestas a situaciones muy concretas que demandaron al autor un trabajo específico: *La educación como práctica de la libertad, La educación en la ciudad, y ¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. La siguiente en diálogo con otros educadores: *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (con Antonio Faundez) y *La voz del maestro. Conversaciones acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*. Otra más, con propuestas audaces e instigaciones directas para la reflexión sobre las acciones educativas: *El grito manso, La importancia de leer y el proceso de liberación, El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante, Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora y Política y educación. Ensayos para reinventar el mundo*. La última incluye los libros más personales, en los que no deja de ahondar en la problemática educativa: *Cartas a Cristina y Cartas a quien pretende enseñar*.

En todas ellas acontece el encuentro con un apasionado de la pedagogía transformadora que no dudó en contraponerse con las ideologías dominantes para configurar y transmitir los elementos de una disciplina científica, sólidamente construida, para contribuir al cambio social de manera efectiva. Sus palabras están a la espera de ser recuperadas para seguir adelante, con la intención de cambiar al mundo mediante procesos educativos auténticamente liberadores: “...el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y, en el cual, ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el *estar siendo con las libertades y no contra ellas*”.<sup>16</sup> ❖

15 Cf. Rodrigo Álvarez y Ollinka Méndez, “Pedagogía en los nuevos libros de texto gratuitos de la SEP es arcaica y divide”, en [www.tvazteca.com/aztecanoticias/libros-texto-gratuitos-pedagogia-arcaica-que-divide-a-la-sociedad](http://www.tvazteca.com/aztecanoticias/libros-texto-gratuitos-pedagogia-arcaica-que-divide-a-la-sociedad), 10 de agosto de 2023.

16 P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 90. Énfasis original.



**JORGE CUESTA**  
**Construcción de lo humano**

*Cuando el aire es homogéneo y casi rígido y las cosas que envuelve no están entremezcladas, el paisaje no es un estado de alma sino un sistema de coordenadas.*

Jorge Cuesta, 1930, bajo licencia CC0.

## La formación de comunidades en la coyuntura de la Nueva Escuela Mexicana: ¿revalorización de lo común o resignación de lo *tribal*?

por **Sady Arturo Loaiza Escalona**  
 y **Richards Alberto Monroy Acosta**

**Somos Comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; [...]**

**Jaime Martínez Luna**

En un mundo cada vez más interconectado y, paradójicamente, fragmentado, la cuestión de cómo se construyen y se mantienen comunidades se ha vuelto fundamental para entender nuestra existencia social: lo común es una posibilidad y un camino que conduce al buen vivir. Este texto busca explorar, bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la tensión entre dos conceptos aparentemente opuestos, pero intrínsecamente relacionados: lo común y lo tribal.

De manera introductoria, el término “común” evoca la idea de un espacio geográfico y simbólico compartido, de recursos y valores que pertenecen a todos y que se cuidan, construyen y gestionan colectivamente, pues en la revalorización de lo común se juega la construcción de las identidades individuales y colectivas. Por otro lado, lo “tribal” sugiere la formación de grupos más pequeños y cerrados, unidos por lazos de identidad específicos y, a menudo, excluyentes, que sobreviven muchas veces por inercia de las circunstancias del presente.

En las sociedades contemporáneas observamos una oscilación constante entre estas dos tendencias. Por un lado, hay un creciente reconocimiento de los “bienes comunes” globales, como el medio ambiente o el conocimiento, que requieren una gestión colectiva y colaborativa. Por otro, presenciamos el auge de movimientos políticos, identitarios y nacionalistas que refuerzan las fronteras entre grupos.

Esta tensión se manifiesta en diversos ámbitos de la vida social:

1. En el plano político, donde la idea de ciudadanía global que migra compite con el resurgimiento de los nacionalismos que atomizan los grupos sociales.
2. En el ámbito económico, donde la economía colaborativa en búsqueda del bienestar social coexiste con modelos de negocio que fomentan la personalización, la exclusividad y la explotación.
3. En el espacio digital, donde las redes sociales facilitan la conexión global, pero al mismo tiempo la formación de “burbujas” de afinidad.
4. En el campo educativo, donde se debate entre un currículum común y enfoques más particularistas.

Cabe aclarar que cuestionarse entre revalorización de lo común o resignación de lo tribal no busca una respuesta binaria, sino que invita a reflexionar sobre cómo se pueden construir comunidades inclusivas y diversas, pero que, al mismo tiempo, permitan la expresión de identidades particulares, como ser hospitalarios entre las diversidades desde la unidad nacional, premisa filosófica de la NEM. Ante esto, ¿es posible conciliar la necesidad humana de pertenencia con la aspiración a una sociedad más abierta y solidaria? La apuesta es afirmativa.

En un momento en que la polarización social y política amenaza con fragmentar las sociedades, reflexionar sobre cómo construimos comunidades se vuelve no sólo relevante, sino urgente. Cabría explorar algunas maneras de fomentar un sentido de lo común que no niegue las diferencias, sino que se integren en un proyecto que es de todos.

En tal sentido, la NEM se asume como un paradigma pedagógico que sitúa a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este posicionamiento busca superar las limitaciones del tribalismo, que tiende a formar grupos basados en intereses particulares para construir comunidades con una visión más amplia y crítica, fundamentada en el materialismo histórico.

El materialismo histórico, desarrollado por Marx y Engels, ofrece un marco conceptual valioso para analizar y proponer acciones de transformación de la realidad desde una perspectiva dialéctica y estructural (Marx & Engels, 1974). Aplicado al ámbito pedagógico, este enfoque permite comprender las dinámicas sociales, económicas y políticas que configuran el entorno comunitario y su relación con los procesos educativos, en constante tensión.

La formación de comunidades desde esta perspectiva implica desarrollar una conciencia crítica sobre las condiciones materiales e históricas que determinan la realidad social. Freire (2005) argumenta que la educación debe ser un proceso de concientización que permita a los individuos reconocerse como sujetos históricos y oprimidos, capaces de transformar su entorno a partir de lecturas de la realidad. Este planteamiento se alinea con las intenciones de la NEM, que busca promover una educación integral y socialmente comprometida a partir de la territorialización del trabajo pedagógico, el cual aterriza en las realidades sociales, culturales, económicas de cada comunidad.

La promoción de una educación integral involucra entender las interdependencias e interrelaciones entre la escuela y la comunidad en donde la dignidad humana funge como núcleo formativo a partir del cual:

- Ayuda a develar y transformar las relaciones desiguales.
- Permite favorecer aprendizajes, valores, habilidades, comportamientos y capacidades intelectuales, físicas, sociales, éticas, estéticas, emocionales de cada sujeto.
- Habilita la construcción de procesos formativos desde las diversidades en búsqueda de la hospitalidad entre éstas; de un pensamiento crítico, de una conciencia ambiental y de un diálogo de saberes.
- Genera un tejido social compartido y un arraigo a la comunidad.

Hablar de las relaciones entre escuela y comunidad permite repensar lo común desde la diversidad, donde se permea un punto de partida que involucra a todos bajo los principios de dinamismo, corresponsabilidad y compartición.

En contraste, el tribalismo, entendido como la tendencia a formar grupos cerrados basados en intereses particulares, puede limitar el desarrollo de una visión comunitaria más amplia y solidaria. Bauman (2017) señala que, en la sociedad contemporánea, el tribalismo se manifiesta como una respuesta defensiva ante la incertidumbre y la fragmentación social, pero que a menudo refuerza las divisiones y dificulta la construcción de proyectos colectivos. El tribalismo lleva a seguir actuando desde la individualidad, teniendo a la propiedad privada como tótem y bajo el cual se rigen las formas de vida, sus relaciones y sus vínculos.

La NEM, al proponer la comunidad como eje nodal, busca superar estas limitaciones y crear centros comunitarios de aprendizaje que promuevan la colaboración y el compromiso social. Para lograr esto, es fundamental incorporar la perspectiva del materialismo histórico en la formación de comunidades educativas. Esto implica:

1. Desarrollar una comprensión crítica de la realidad social y sus contradicciones.
2. Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad en los procesos educativos.
3. Vincular los contenidos académicos con las problemáticas y necesidades concretas del entorno.
4. Promover proyectos colectivos que busquen la transformación social.
5. Reconocer que la escuela no es una isla alejada de la comunidad.
6. Incorporar contenidos curriculares que surgen desde la irrupción de la vida misma en comunidad.
7. Tomar en cuenta los saberes, histórica y socialmente construidos en la vida comunitaria.

La implementación de este enfoque en el marco de la NEM requiere un esfuerzo sostenido por parte de educadores, estudiantes y miembros de la comunidad. Como señala Torres (2017), la construcción de comunidades de aprendizaje implica un proceso de diálogo y negociación constante donde se articulen los saberes locales con el conocimiento académico, ya que la escuela es parte de un conjunto de relaciones que producen espacios en los que confluyen el tejido productivo, la ciencia, la tecnología, la familia, los saberes originarios, el medio ambiente, el Estado, las instituciones y sujetos de la sociedad en un enjambre de relaciones y prácticas sociales, culturales, ambientales, económicas o políticas con intereses que se expresan en múltiples escalas: local, regional, nacional e internacional. (SEP, 2023).

La formación de comunidades representa un desafío y una oportunidad transformadora de la realidad desde la NEM. Este enfoque permite superar las limitaciones del tribalismo y construir espacios educativos más inclusivos, críticos y comprometidos con la transformación social. Esta propuesta dependerá de la capacidad de los actores educativos para articular teoría y práctica, reflexión y acción, en

un proceso continuo de aprendizaje y transformación comunitaria.

La articulación entre teoría y práctica en la coyuntura de la NEM implica, por tanto, un ejercicio de descolonización del saber y del ser. Como argumenta Walsh (2013), este proceso requiere no sólo una transformación de los contenidos curriculares, sino también de las formas de producir y validar el conocimiento. En este sentido, los actores educativos enfrentan el reto de deconstruir sus propias prácticas y concepciones, a menudo internalizadas a través de su formación dentro de un sistema educativo colonizado.

La reflexión crítica sobre la propia práctica, propuesta por Freire (2004), adquiere aquí una dimensión decolonial. No se trata sólo de mejorar las técnicas pedagógicas, sino de cuestionar los fundamentos epistemológicos y ontológicos que subyacen a la práctica educativa. Esto implica un proceso de “desprendimiento epistémico” (Mignolo, 2010) que permita a los educadores y estudiantes reconocer y valorar otras formas de conocimiento y aprendizaje presentes en sus comunidades. Con esto, emerge el compromiso de proponer ideas generadoras, involucrando conocimientos escolares y comunitarios, y participando en prácticas sociales comprometidas con la comunidad. En otras palabras, generar experiencias culturales con sentido desde, con y para el territorio.

La transformación comunitaria, central en la propuesta de la NEM, requiere superar la visión instrumental de la educación como mera transmisión de conocimientos. Desde una perspectiva crítica y decolonial, la educación debe concebirse como un proceso de construcción colectiva de conocimientos y prácticas emancipadoras. Santos (2010) propone la idea de una “ecología de saberes” que reconozca la diversidad epistemológica del mundo y promueva un diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento.

Sin embargo, la implementación de estas ideas en el marco de la NEM enfrenta obstáculos estructurales. La lógica burocrática del sistema educativo, la presión por resultados cuantificables y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales dificultan la innovación y la experimentación necesarias para una verdadera transformación educativa (Díaz Barriga, 2020).

Además, la formación de los docentes, a menudo basada en modelos pedagógicos

convencionales, no siempre los prepara para asumir el papel de facilitadores de procesos de aprendizaje críticos y situados. Como señala Zemelman (2015), es necesario desarrollar un pensamiento epistémico que permita a los educadores trascender los límites de las disciplinas y construir conocimiento desde la realidad concreta de sus comunidades.

La capacidad de los actores educativos para articular teoría y práctica en un proceso de transformación comunitaria también se ve desafiada por las condiciones materiales en las que se desarrolla la educación en México. La desigualdad social y económica, la falta de recursos en muchas escuelas y la precariedad laboral de los docentes, son factores que no pueden ignorarse en un análisis crítico de la

circularidad y apropiación, o, en otras palabras, de la implementación de la NEM (Rockwell, 2018).

La articulación de teoría y práctica, reflexión y acción en el marco de la NEM, requiere un enfoque crítico y decolonial que permita dismantlar las estructuras coloniales aún presentes en el sistema educativo. Este proceso implica no sólo una transformación de las prácticas pedagógicas, sino también una redefinición de las relaciones de poder en la producción y validación del conocimiento. Lo expuesto en estas líneas dependerá de la capacidad de los actores educativos para desarrollar una conciencia crítica, valorar los saberes locales y construir colectivamente nuevas formas de educar y aprender que respondan a las necesidades y aspiraciones de sus comunidades.

En síntesis, lo común se construye a partir de un ejercicio de voluntad ética y política, con la participación de todxs. El vehículo para forjar y dinamizar las voluntades es la escuela que, como centro comunitario de aprendizaje, ahora se preocupa por y para la comunidad, resignificando una de las finalidades más trascendentales de la escuela como lo es la formación de ciudadanxs y su profundo sentido de construcción colectiva vinculada a las comunidades desde el apoyo mutuo, la solidaridad, el diálogo, las libertades y responsabilidades recíprocas que buscan construir relaciones para el bienestar y el buen trato (SEP, 2024).

La revalorización de lo común se traduce a partir de las relaciones entre la escuela y la comunidad que pretende la formación de ciudadanxs felices, realizadxs, emancipadxs, comprometidxs con su territorio y participativxs en la transformación de sus realidades bajo sentidos creativos, sentipensantes y críticos. ❖



Corredor de caña, 1930. Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado, barniz suave, 11.3 x 8.3 cm, Colección Andrés Bialstein, Fondo Francisco Díaz de León, ID: FDL\_0191a.

**PAULO FREIRE**  
Pensamiento crítico

*Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.*

Fotografía del Ministerio de Cultura Argentina.

# SENDEROS DE continuidad para NEM

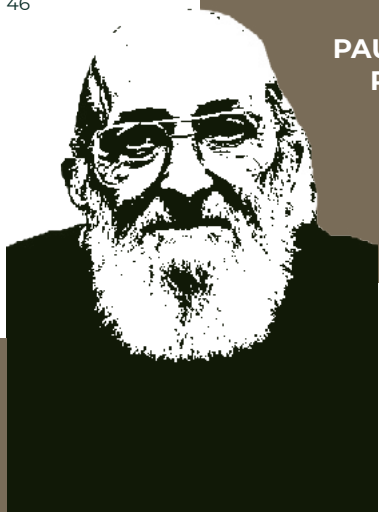
por **Ysabel Camacho Norzagaray**  
y **Fabiola López Ibarra**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una convocatoria que surge a partir de un gran debate político-económico, ideológico y sociológico que se dio en México entre los años 2018 y 2019, el cual parte de la idea de recuperar lo público en la educación a través de principios contrahegemónicos y antineoliberales. Esta propuesta se presenta con la intención de que las maestras y los maestros, familias, educandos, académicos, investigadores, entre otros, se plantearan la necesidad de construir un paradigma educativo propio, nuestro, mexicano, desde el posicionamiento del enfoque crítico.

Un paradigma se define, desde Thomas Kuhn (1992), como la forma en la que una comunidad científica vinculada a un tiempo y lugar histórico específico, a partir de consensos, comprende la producción de conocimientos; por lo tanto, el paradigma se conforma como un sistema de valores, creencias y métodos que comparte dicha comunidad alrededor de ciertas disciplinas.

La configuración de un paradigma educativo mexicano no se trata únicamente de un cambio, es decir, pasar de un modelo explicativo y comprensivo del acto educacional a otro ya construido, argumentado, deliberado y pensado por una comunidad científica y académica legitimada; todo lo contrario, es un constructo que “está siendo”, alejándose de modelos conductistas, cognoscitivistas, constructivistas, que no responden a nuestro momento presente y que han perdido vigencia.

Es por lo anterior, que surge la necesidad de apoyarnos en principios que se encuentran expresados en el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, tales como: romper con la fragmentación del conocimiento, reconocer tanto la ausencia de propuesta pedagógica de los modelos educativos anteriores como su didáctica instrumentalista o técnica, así como visualizar un plan educativo nacional desde la diversidad y promover la autonomía profesional.



En este sentido, la gran tarea de construir el paradigma educativo mexicano no implica que una comunidad científica y académica legitimada subsuma a otra, sino que se arrije a este constructo desde los principios ya mencionados para generar discusiones no desde el poder, sino desde el equilibrio entre el paradigma eurocéntrico que promueve la monocultura y el reconocimiento de las epistemologías, educaciones y pedagogías otras. Además, este constructo partirá de la relación dialéctica que enriquezca las rutas lógicas inductivo-deductivo y viceversa.

Ahora bien, ¿por dónde empezamos?

Para construir un paradigma educativo propio es necesario promover **la democracia participativa**, comprendida no como mayoriteo desde el verticalismo, sino desde las dinámicas horizontales para la toma de decisiones participativas que exponen el disenso, consenso y negociación durante este proceso dialógico.

En ese sentido, es preciso tomar como orientación la propuesta desde las pedagogías del sur que posicionan a la práctica como un lugar epistémico que produce saberes y no sólo conocimientos pedagógicos. Entiéndase que no es lo mismo el conocimiento que el saber, puesto que el conocimiento pertenece a la disciplina y el saber pertenece a la práctica (Foucault, 1975). De manera que es necesario abandonar perspectivas que evalúan la práctica para ser “mejorada”, ya que este ejercicio lleva implícitamente a la homogeneización y cumplimiento de estándares sobre la vivencia educativa.

En concreto, esta convocatoria llamada NEM, ¿qué nos solicita, además de prácticas educativas innovadoras?: evidentemente, que éstas nos lleven a la transformación.

Este tipo de prácticas, desde Freire, las podemos comprender como praxis:

La praxis implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un determinado fenómeno o momento histórico que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en que el sujeto dice su palabra sobre el mundo y pasa a actuar para transformar esta misma realidad. Es una síntesis entre teoría-palabra-acción. (1993)

Al respecto, hay dos posicionamientos desde las aulas: la vinculación teoría-práctica y la articulación de ambas.

- Vinculación: significa llevar una base teórica a la experimentación; es fija, predeterminada

y directa, además, funciona como un condicionamiento de la teoría sobre la acción.

- Articulación: reconoce que el saber se argumenta en la práctica, la cual busca teoría que le dé fundamento, es decir, tanto la práctica como la teoría tienen movimientos propios pero, en situaciones específicas, pueden complementarse.

La posición desde la vinculación lleva a problemáticas en el discurso de las maestras y los maestros, quienes hacen afirmaciones tales como: “una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica”, por ejemplo. Esta dicotomía lleva a los educadores a posicionarse en uno de los aparentes polos. Si se colocan desde la teoría, que subsume a la práctica, los procesos pedagógicos caen en simulaciones; pero en contraposición, es decir, desde la práctica, se demerita el conocimiento disciplinar, que queda en lo anecdótico.

No obstante, si se comprende desde la articulación, estamos en el terreno de la praxis, porque se ponen de manifiesto los saberes en acción, mismos que, al ser sometidos a un proceso de sistematización, se abstraen y se teorizan. Este ejercicio conlleva una forma de pensamiento dialógico y crítico que rompe con la dicotomía conocimiento científico *versus* conocimiento popular (Boaventura de Sousa, 2010), para pensar en una construcción tanto colectiva como subversiva del saber y del conocimiento, que transforme la realidad desde una perspectiva más humana y más humanizante.

En este continuo se genera un fenómeno epistémico distinto, ya que son dos formas de construir teoría: por un lado, desde el conocimiento, el cual se basa en la teoría y la experimentación y además busca una episteme de “lo universal”; mientras que el saber se fundamenta en la práctica, encontrando una episteme de la diversidad.

En el ámbito educativo, durante los modelos neoliberales y bajo el argumento de la mejora de las prácticas, se ponderaron los postulados de las ciencias de la educación por sobre los saberes pedagógicos de las y los maestros, lo que dio como resultado una paulatina despedagogización. Esto nos lleva a la siguientes preguntas:

- Desde las academias y sus investigaciones, ¿hemos conocido a las pedagogías mexicanas?

- ¿Es posible erigir paradigma educativo sin la construcción, concreción y definición de las pedagogías mexicanas?

- ¿Cómo podemos construir esas pedagogías mexicanas?

La praxis que las maestras y los maestros han vivido durante su experiencia educativa, los ha llevado a generar saberes ligados a una situación de trabajo y anclados a tareas específicas en un territorio determinado (Tardif, 2014). Si estas experiencias se abordan desde lo anecdótico, corren el riesgo de quedarse sólo como casos documentados. En este sentido, una metodología que puede generar procesos dialécticos entre estos saberes y la abstracción teórica es la sistematización de experiencias, ya que ésta permite no sólo el diálogo, sino que saca a la luz “lo común” y “lo propio” en educación, además, promueve la negociación cultural entre los participantes que atraviesan estructuras de disenso para llegar al consenso y, finalmente, a la innovación.

La sistematización de experiencias no es sólo reconstruir o narrar hechos, actividades, acciones, anécdotas o cualquier acontecimiento que esté inmerso en la experiencia-objeto de estudio; tampoco es ordenar datos, información, por simplemente ordenarlos; la sistematización de experiencias es, esencialmente y a nuestro entender, una reflexión crítica con propósitos transformadores que favorece un proceso de aprendizaje y construcción social de conocimientos por parte de las personas que han protagonizado la experiencia, así como también favorece la concepción de acciones para la transformación social (CEPEP, 2010).

Por lo anterior, se puede colegir que la sistematización es una metodología que orienta para realizar una interpretación crítica de la experiencia pedagógica vivida, la cual se ordena a partir de cuatro etapas (Jara, 2018):

- Aprender de la experiencia
- Producir conocimientos
- Construir propuestas
- Socializar los resultados (CEPEP, 2010)

La última etapa de socialización de resultados no se refiere sólo a un ejercicio donde se comparte unilateralmente la información, sino que se pone a disposición para la discusión colectiva y pasa por un proceso de toma de decisiones e intersubjetividad a través del cual se genera teoría.

Por ello es deseable que las pedagogías mexicanas tomen orientaciones de las pedagogías críticas: "El arte de la pedagogía crítica es proveer de lenguajes variados, lenguajes de posibilidades, lenguajes críticos, lenguajes de esperanza de tal forma que los estudiantes puedan empezar a entender mejor cómo fueron creadas sus subjetividades y puedan construir alternativas" (McLaren, 2010).

Estos procesos de sistematización, además, llevarían a resignificar los procesos de acompañamiento y asesoramiento, es decir, estas nuevas concepciones demandan también procesos de innovación.

Los caminos de innovación también son la fuente de la autonomía profesional, pues permiten visibilizar los saberes emanados del hacer, que al exponerse, no sólo se manifiestan desde el sentido común o desde un posicionamiento teórico, sino que conllevan procesos sociales, culturales,



políticos. Asimismo, conllevan una serie de nociones, creencias, ideas, símbolos, rituales y representaciones simbólicas que, en su conjunto, le permiten abstraer las pedagogías mexicanas de las cuales no son consumidores, sino codiseñadores que promueven la co-autoría de todos los implicados en la vivencia del acto pedagógico, postura desde la cual también le corresponde innovar los discursos con los que explicará su hacer sentipensado.

Ahora bien, ¿cómo podemos comprender el término innovación a la luz del codiseño y la co-autoría?

La innovación en educación es un concepto polisémico que ha implicado diversas discusiones.

En el marco de la NEM, es necesario concebirla no como cambio, que significa actualizar lo viejo, ni como un proceso de integración de “lo novedoso”, que podría tratarse sólo de lo que algunos autores han llamado modas, lo que concluye en una pedagogía *light* tal como sucedió con el modelo educativo neoliberal, sino que conforma su piso común a partir de la reformulación del propio concepto. Marco Raúl Mejía (2017) en el artículo “La innovación, asunto central de la sociedad del siglo XXI”, aporta una propuesta de criterios que nos permiten delimitar lo que significa la innovación en la educación:

- Tener una concepción de educación que orienta el proceso.
- Un enfoque pedagógico coherente con lo educativo que orienta los procedimientos.
- Un contexto que dota de espacio, tiempo e historia.
- Unas acciones y procedimientos que hacen concreta la innovación.
- Un sentido que permite constituir sus fines.
- Que sea significativa y adecuada, es decir, que dé respuesta a problemas y necesidades de una práctica social específica.
- Unos procedimientos metodológicos que hacen concreta la propuesta educativa y pedagógica.

En este sentido, es necesario enunciar que no hay autonomía profesional (y evidentemente co-diseño y coautoría) sin procesos que atiendan los criterios de innovación citados.

Dicho todo lo anterior, ¿estamos a la altura de las exigencias de innovación del momento histórico en el que se está gestando la NEM y del que todos somos partícipes?

Las pedagogías mexicanas deben pensarse y tomar postura. Sólo así se alejarán de las pedagogías reproductoras y de educación bancaria, es decir, dejarán la racionalidad instrumental que forma capital humano, para imaginar sociedades en las que se manifieste el humanismo mexicano.

En estas exigencias, no hay retos ni desafíos para el magisterio, tal como lo han manifestado en un sinnúmero de conferencias y exposiciones los académicos e intelectuales orgánicos que tras el discurso promueven la competencia, propia de los modelos neoliberales. Si hablamos de “reto”, estaríamos refiriéndonos a una amenaza latente, tal como lo evidencia la raíz etimológica del verbo “retar”; tampoco es un “desafío”, palabra que proviene del verbo “afiar” que es dar garantía de algo y del prefijo “des” que, en conjunto, significa quitarle a alguien la confianza depositada. Estas metáforas conceptuales aluden a la competencia, a la tensión entre poderes y a la búsqueda, entre líneas, de un ganador.

La NEM es una convocatoria que atiende a las voluntades rebeldes que nos lleven a re-existir, esto es, trascender la mal llamada profesionalización docente para recuperar el ser y hacer de maestras y maestros. De ahí que, si luchamos juntas y juntos para defender la autonomía profesional del magisterio, podremos romper el techo de cristal burocrático-opresor que ha subyugado nuestros saberes pedagógicos. Ése es el camino para construir las pedagogías que le darán basamento al paradigma educativo mexicano que tanto anhelamos construir. ❖



En el mercado, 1945; Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado, madera y metal, 32,7 x 25 cm, Colección Andrés Blaisten, Fondo Francisco Díaz de León, ID: FDL\_0183B.

# El Programa Analítico es una semilla que puede germinar, enraizar y florecer

por Andrea Marian Martínez Espinosa



Lovanderas, 1930. Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado, madera al hilo, 17.3 x 12.9 cm, Colección Andrés Blaisten, Fondo Francisco Díaz de León, ID: FDL\_0242.

Un Programa Analítico es un proceso vivo y en movimiento tal como plantar y cuidar una semilla para que germine, enraíce, y florezca. A lo largo de este texto, con el apoyo de varias preguntas detonadoras, se juega con esta metáfora con la finalidad de movilizar los sentires y pensamientos de las y los maestros para que, en este inicio de ciclo escolar, decidan plantar sus semillas y éstas tengan mayores posibilidades de germinar y enraizar.

## Para comenzar, ¿por qué el Programa de Estudio y el Programa Sintético no son una semilla?

El Programa de Estudio es el *primer nivel* de concreción curricular donde se plantean los contenidos nacionales para educación básica, entendiendo lo nacional como espacio de lo común desde la diversidad que nos caracteriza como país. Como parte de éste, el Programa Sintético concreta los contenidos, campos y procesos de desarrollo de aprendizajes para cada nivel (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

El Programa Sintético es un acuerdo o síntesis de lo que se pretende que las niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica aprendan en su tránsito por la escuela; sin

embargo, estos no son una semilla que pueda germinar porque, aunque incluyen una ruptura al colocar lo comunitario como horizonte de la formación básica, están incompletos e inacabados y deben ser considerados apenas un punto de partida.

## ¿Por qué el Programa Analítico puede ser una semilla?

El Programa Analítico es el *segundo nivel* de concreción curricular donde las y los maestros, como colectivo, a partir de los documentos previamente mencionados, crean otro documento en el cual contextualizan y territorializan los procesos formativos de las y los estudiantes de acuerdo con las condiciones concretas de su comunidad, escuela y aula (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

Este no es un formato administrativo adicional, sino un insumo donde, a partir de las circunstancias, problemáticas, características, necesidades, conocimientos, saberes, prácticas, experiencias, sueños y anhelos de todas y todos, se plasman y organizan junto con las acciones colectivas que se realizarán en, con y desde la comunidad escolar, durante todo el ciclo escolar. En tal sentido, el Programa Analítico puede ser una semilla porque es una oportunidad para transformar nuestra realidad.

## ¿Por qué nuestras semillas estaban en dormancia?

El Programa Analítico no es algo que las y los maestros desconozcan. En la historia de la educación mexicana, cuando se imponían contenidos generalizados, desvinculados y fragmentados desde el nivel federal, varios sectores de maestras y maestros, a partir de sus conocimientos y saberes docentes, tomaban esos contenidos y los reajustaban acorde con las realidades de las y los estudiantes (SEP, 2023).

No obstante, no sobra decir que estos actos de resistencia y rebeldía solían ser motivo de amenazas, intimidación, hostigamiento y castigo. Esto, aunque no obstruyó en su totalidad, en algunos casos restringió el potencial de las y los maestros como profesionales de la enseñanza (SEP, 2023).

Dicho lo anterior, el Programa Analítico hace referencia a estas semillas que se encontraban en dormancia, es decir, un estado de inactividad en el cual las semillas reducen su actividad para conservar energía y protegerse de condiciones desfavorables; después de un periodo de relativa pausa, despiertan y están listas para ser plantadas. Esto ocurre porque, después de una lucha que aún continúa, se han gestado ciertas condiciones que no sólo reconocen y revalorizan, sino que favorecen e impulsan la autonomía magisterial (SEP, 2023).

## ¿Por qué el Programa Analítico puede ser, pero no es en sí mismo, una semilla?

El Programa Analítico hace referencia a la posibilidad de reivindicar la dignidad de las personas y resarcir parcialmente el daño histórico hacia los grupos históricamente vulnerados, lo cual se logra no sólo al visibilizar y denunciar, sino al alterar, desestabilizar y romper las estructuras sociales que mantienen las discriminaciones, violencias, desigualdades e injusticias.

Un Programa Analítico será una semilla siempre y cuando se construya desde la sensibilidad, la conciencia, el compromiso, el diálogo, la participación y el establecimiento de acuerdos de carácter ético, político y pedagógico. Esta semilla podrá germinar, enraizar, brotar y crecer en la medida en que toda la comunidad escolar, de manera horizontal, colaborativa y participativa, reflexione y accione para transformar su realidad.

En cada ciclo, en cada territorio, en cada escuela y en cada aula, las y los maestros, a través de su Programa Analítico, único y singular, podrán

plantar su semilla y, con los cuidados necesarios, podrá germinar.

## ¿Qué hacer para que nuestra semilla tenga mayores posibilidades de germinar?

Como ninguna escuela y aula es igual a otra, no hay un Programa Analítico igual a otro. La enorme variedad de semillas que se sembrarán dará cuenta de la diversidad y pluralidad de realidades que se viven en nuestro territorio. Para que cada una de las semillas tenga mayores posibilidades de germinar, se requiere de un proceso de revisión y ajuste constante porque la realidad no está dada de una vez y para siempre, sino que es dinámica y cambiante y, justo porque nada es fijo y definitivo, es posible transformarla (Freire 2012; bell, 2021).

Este proceso continuo y permanente de revisión y ajuste de un Programa Analítico debe ser entendido como una serie de momentos en los cuales nos detenemos a observar cómo va nuestra semilla y qué necesita para germinar, crecer y florecer.

En dicho proceso de construcción y reconstrucción hay que considerar tres planos como procesos intercalados e imbricados: el primero refiere a la lectura de la realidad; el segundo implica la contextualización; y el tercero refiere a la territorialización. Estos tres planos forman parte del codiseño.

## Plano 1: Lectura de la realidad

### ¿Por qué es importante escoger una semilla?

Este primer plano del Programa Analítico se refiere a la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo. La lectura de la realidad implica reconocer, reflexionar y analizar conjuntamente entre el colectivo de maestras y maestros, situaciones, circunstancias y problemáticas de interés para la comunidad con la finalidad de que puedan vincularse con el trabajo escolar (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

Realizar este ejercicio es indispensable porque resultaría muy complicado que se diera un fruto específico sin haber plantado una semilla en particular. Esto quiere decir que, cuando aspiramos a formar estudiantes como personas conscientes, reflexivas y críticas, es importante delinear en colectivo, y a través del Programa Analítico, el horizonte por alcanzar y las posibles rutas para dirigirnos hacia él.

En otras palabras, es necesario vislumbrar aquellas situaciones, circunstancias y problemáticas que queremos cambiar y transformar y aquellas posibles acciones que las y los estudiantes, maestras y maestros, familias y gente de la comunidad podemos realizar en, con y desde la escuela. Recordemos que, en palabras de Freire (2012; 2018), “la escuela no lo puede todo, pero puede algo”. En este sentido, la escuela, al vincular el trabajo escolar con un horizonte de transformación comunitaria, puede ser concebida como el espacio de construcción de realidades emergentes.

### **¿Qué tomamos en cuenta para elegir nuestra semilla?**

La lectura de la realidad, en pocas palabras, es un ejercicio de problematización sobre lo que pasa dentro y fuera de la escuela, en particular, aquellas situaciones, circunstancias y problemáticas que se entremezclan, es decir, ocurren afuera, pero impactan dentro y viceversa.

Nuestro referente para ubicar, conocer, comprender y problematizar la realidad social es la vida cotidiana. Ésta se puede definir como aquello que transcurre en nuestro día a día, durante el hacer juntas y juntos en comunidad y, aunque no solemos darle mucha importancia porque nos resulta tan usual y habitual, constituye parte fundamental de lo que somos (SEP, 2023).

Frente al desafío de realizar una lectura de la realidad a través de la problematización de nuestra vida cotidiana, solemos dar por hecho qué conocemos de la realidad. Sobre esto, es importante subrayar que no hay una única realidad, sino muchas realidades.

Esto quiere decir que las situaciones, circunstancias y problemáticas son significadas de múltiples maneras. Las personas percibimos e interpretamos nuestra realidad desde un lugar situado y parcial; es decir, a partir de nuestras vivencias, experiencias, ideologías, principios, creencias y, también, desde nuestros estigmas, sesgos, prejuicios y estereotipos (McLaren y Giroux, 1998). Ante esto, surge la pregunta: ¿cómo hacer una lectura de la realidad, de manera reflexiva y crítica, entre el colectivo de maestras y maestros?

### **¿Cómo fertilizar la tierra?**

Para realizar esta lectura reflexiva y crítica entre las y los maestros, es necesario fertilizar la tierra con el objetivo de que la semilla que plantemos reciba los nutrientes necesarios para crecer. La preparación de nuestro fertilizante requiere que, de manera simultánea a la identificación de situaciones, circunstancias y problemáticas que se pueden abordar en la escuela, nos cuestionemos desde dónde miramos y cómo concebimos dichos acontecimientos. Para esto, los espacios de diálogo y reflexión colectiva son indispensables (SEP, 2023).

En este proceso, hay muchas preguntas que nos pueden ayudar: ¿cómo entendemos esa situación, circunstancia y/o problemática?; ¿qué queremos transformar de ella?; ¿en qué sentido o dirección queremos que cambie? ¿Qué podemos hacer en, con y desde la escuela para

contribuir de manera significativa a la vida de estudiantes, familias y comunidad?; ¿cómo favorecer la participación de toda la comunidad escolar?; ¿cuáles son los alcances y posibilidades de nuestra escuela?; ¿qué procesos formativos se pueden desplegar?

Conforme se vayan generando estas y otras preguntas, surgirá la necesidad de recurrir a distintas fuentes de información para intentar dar una respuesta. No hay que olvidar que existen múltiples fuentes para investigar; no hay unas mejores que otras, sino que su pertinencia, relevancia y suficiencia dependen del tipo de información que deseen obtener.

### ¿Cómo plantar nuestra semilla?

Una vez que hemos nutrido la tierra, es momento de plantar la semilla. Con anterioridad se apuntó que las personas interpretamos la realidad de múltiples maneras; por esto, más que una lectura de la realidad, tenemos lecturas de muchas realidades. Cuando nos reunimos y, entre todas y todos rotamos la voz y la escucha, podemos ampliar, cuestionar y enriquecer nuestra mirada e incluso movernos del lugar donde previamente nos encontrábamos. De esta manera podemos avanzar hacia una lectura conjunta, enriquecida, densa y compleja de la realidad.

### ¿Por qué nuestra semilla no es igual a otra?

A pesar de que en las escuelas y aulas hay situaciones, circunstancias y problemáticas comunes, la lectura de la realidad que hace cada colectivo de maestras y maestros es distinta porque las personas y su vida cotidiana son únicas y singulares. Por consiguiente, no es posible apuntar que existen mejores análisis que otros, sólo son distintos. En última instancia, lo importante es que ese proceso de lectura de la realidad tenga sentido para quienes participan en él.

La idea es que el colectivo de maestras y maestros pueda plasmarlo en un documento, decidiendo su estructura, contenido y extensión con la finalidad de utilizarlo, revisarlo y/o actualizarlo cada vez que se requiera a lo largo del ciclo escolar.

## Plano 2: Contextualización

### ¿Cómo germinar nuestra semilla?

Una vez que se plantó la semilla es necesario desplegar acciones para que germine. Esto quiere decir que una vez que se identificaron, reflexionaron y analizaron situaciones, circunstancias y problemáticas que se abordarán en, con y desde la escuela, es necesario realizar un trabajo de contextualización (SEP, 2022a; 2022b; 2023).



El niño enfermo, 1930. Francisco Díaz de León (1897-1975), grabado, madera al hilo, 12,6 x 8,5 cm, Colección Andrés Blaisten, Fondo Francisco Díaz de León, ID: PDL\_0243.

La contextualización hace referencia al proceso en el cual cada maestra y maestro, a partir de la lectura de la realidad, despliega sus saberes, conocimientos y experiencias como profesional de la educación, con la finalidad de darle sentido a los contenidos curriculares plasmados en el Programa Sintético según las condiciones educativas, familiares, culturales, sociales, ambientales y territoriales (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

Dicho de otro modo, la revalorización del trabajo de maestras y maestros junto con el fomento de su autonomía profesional, son el punto de partida en este ejercicio de contextualización. Son las maestras y los maestros quienes, como intelectuales, toman decisiones de manera colectiva e individual respecto a los contenidos plasmados en los Programas Sintéticos con la finalidad de darles sentido, apropiarlos, situarlos, ajustarlos y adecuarlos tomando en cuenta las necesidades, características, opiniones, expectativas e intereses académicos y formativos de las y los estudiantes, así como las condiciones concretas de los territorios aula, escuela y comunidad (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

En pocas palabras, la contextualización hace referencia a un ejercicio crítico en el cual las y los maestros resignifican los contenidos nacionales según las condiciones diversas, pero singulares, del contexto socioeducativo.

### ¿Cómo cuidar nuestra semilla?

Para que la semilla germine y desarrolle la plántula hay que brindar algunos cuidados, como reconocer la luz, el agua y la temperatura que necesita nuestra planta. De manera similar, el proceso de contextualización requiere de ciertos aspectos.

De entrada, es necesario que las y los maestros conozcan la estructura y los elementos del Programa Sintético, como: los perfiles de egreso, las especificaciones de las frases y grados, los cuatro campos formativos, los siete ejes articuladores, entre otros.

También es fundamental que vinculen los contenidos del Programa Sintético con las situaciones, circunstancias y problemáticas que, a partir de la lectura de la realidad, se han decidido abordar en, con y desde la escuela. En concreto, será necesario decidir qué contenidos, con o sin ajustes, son pertinentes para trabajar conjuntamente entre la comunidad escolar y de qué manera se pueden establecer conexiones, distribuir y secuenciar contenidos, campos, ejes y más.

Además, es importante que ubiquen los procesos de desarrollo de aprendizajes considerando que no son estáticos, lineales y totales, sino abiertos, flexibles e inacabados, esto es sustancial porque permite prever y proyectar, sin llegar a la planeación didáctica, algunos posibles espacios, tiempos, proyectos y estrategias didácticas que permitirán a las y los estudiantes comprender, analizar, reflexionar, problematizar y accionar ante las situaciones, circunstancias y problemáticas que se han acordado.

Lo más importante para cuidar nuestra semilla es no olvidar que no hay acción educativa y pedagogía sin contexto. La educación no es simple transmisión de conocimiento. La educación, para favorecer la formación de personas conscientes y capaces de reflexionar, analizar y transformar su realidad, necesariamente debe partir del contexto (Freire, 2012; bell, 2021).

La idea es que maestras y maestros plasmen esto en un documento que se puede desarrollar de diferentes maneras; no hay un formato o una receta, la intención es que les pueda servir como insumo.

## Plano 3: Territorialización

### ¿Cómo hacer que nuestra semilla enraíce?

Una vez que nuestras semillas germinaron, desarrollando una plántula, comenzarán a enraizarse en la tierra fértil, comenzarán a germinar y de este modo, algo que no existía, empezará a surgir: una vez que maestras y maestros contextualizaron los contenidos plasmados en el Programa Sintético estableciendo aquellos que se incorporarán con o sin ajustes, podrán abrir paso a la territorialización.

Esto apunta a que las maestras y los maestros pueden determinar colectivamente la necesidad y pertinencia de incorporar, distribuir y secuenciar otros contenidos y saberes locales, comunitarios y populares que permitan ampliar, profundizar y enriquecer el abordaje de las situaciones, circunstancias y problemáticas que se trabajarán durante el ciclo escolar (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

Sobre esto, es importante subrayar que la contextualización y territorialización son dos procesos que van de la mano. La diferencia entre ellos radica en que el primero sitúa, ajusta y adecua lo que se encuentra en el Programa Sintético, mientras que el segundo crea algo que no se encuentra en éste.

La territorialización debe ser entendida como la posibilidad de que, a través de las maestras y los maestros como intelectuales, se reconozcan, valoren e incorporen aquellos conocimientos y saberes locales que históricamente han sido invisibilizados y excluidos. Aunque estos conocimientos y saberes han existido y resistido desde hace mucho tiempo, se asumen parte de una invención o creación en el sentido de que no habían tenido un lugar en el currículum de educación básica (Walsh, 2009; 2021).

Así, la territorialización hace del territorio un lugar no sólo geográfico, sino epistémico. De acuerdo con De Sousa (2009), las Epistemologías del Sur aluden al conjunto de conocimientos, saberes, historias y voces que han sido sistemáticamente invisibilizadas, deslegitimadas, desvalorizadas y excluidas. Ahora, este Sur es el lugar desde el que nos reconocemos, sentimos, pensamos, reflexionamos y actuamos para transformar nuestra realidad.

Esta territorialización exige a maestras y maestros altos grados de sensibilidad, apertura, conciencia y solidaridad porque es a través de ellas y ellos que se abre la posibilidad de reivindicar la dignidad de las personas y resarcir parcialmente el daño histórico hacia los grupos históricamente vulnerados, aspirando a la conformación de una sociedad intercultural, igualitaria, justa y democrática.

### ¿Cómo asumir(nos en) este proceso?

La elaboración del Programa Analítico es un proceso vivo y en movimiento tal como plantar y cuidar una semilla para que germine, enraíce, brote y florezca. Sobre este proceso, es importante mencionar que, aunque la territorialización también se nombra codiseño de contenidos, el codiseño, en términos generales no es propio del último plano, sino de los tres planos del Programa Analítico (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

En concreto, cada Programa Analítico plasmado en un documento es producto del codiseño, entendido éste como coautoría; es decir, cada maestro y maestra, desde su autonomía y en colaboración con las y los estudiantes, las familias y la gente de la comunidad, va contextualizando y territorializando los procesos formativos de las y los estudiantes de acuerdo con las condiciones diversas y particulares de las aulas, escuelas y comunidades (SEP, 2022a; 2022b; 2023).

En este ciclo escolar, queremos ser testigos de las formas diversas y plurales en que las y los maestros, a través de cada uno de sus Programas Analíticos, siembren sus semillas y, eventualmente, cosechen sus frutos. Esos frutos serán esos anhelados y deseados futuros que, desde las luchas sociales, populares y magisteriales hemos vislumbrado. ❖



## HIPATIA DE ALEJANDRÍA Pensamiento matemático

*Defiende tu derecho a pensar, porque incluso pensar de manera errónea, es mejor que no pensar.*

Hipatia joven, 1908, Elbert Hubbard (1856-1915), bajo licencia CCO.

# Análisis de los Libros de Texto Gratuitos a partir de los cambios curriculares de 1972 a 2023

por Anne Alberro Semerena

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de matemáticas para la escuela primaria con los que se ha trabajado en los últimos 50 años han transitado desde un enfoque formalista hasta aquel que propone la resolución de problemas para el aprendizaje de las matemáticas. A lo largo de este camino, se incorporaron corrientes pedagógicas y didácticas que, junto con la dosificación excesiva de los planes y programas de estudio, resultó en una camisa de fuerza tanto para estudiantes y maestros, como para los propios autores de estos materiales. Además, la fragmentación y secuenciación de contenidos disciplinarios ha promovido en nuestros estudiantes un aprendizaje lineal que ha empobrecido sus capacidades naturales de aprendizaje y de pensamiento crítico que, posiblemente, sea más preocupante que el aprendizaje en sí de los contenidos.

Los nuevos LTG de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) fueron fuertemente criticados por no “tener” matemáticas. Diversos matemáticos y especialistas en didáctica vertieron sus opiniones en distintos medios de comunicación para mostrar que nuestras infancias ya no dominarían tan importante disciplina. La sociedad en general coincidió con ellos, porque no existía UN libro de matemáticas con operaciones, fracciones, figuras geométricas y problemas.

Pero, ¿qué matemática se enseñaba en los libros de texto de la educación primaria antes de los libros de la NEM?, ¿con qué propósito?, ¿bajo qué enfoque?

## Generación: 1972, 1993, 2014

La elaboración y edición de LTG está asociada con las reformas educativas<sup>1</sup> y curriculares implementadas en la educación básica y media superior. Cada reforma o política educativa ha dado lugar a una nueva generación<sup>2</sup> de ellos. Para la educación primaria se identifican cuatro generaciones de libros de texto anteriores a la NEM: 1960, 1972, 1993, 2011, lo cual no significa que haya cuatro ediciones de los títulos correspondientes a cada asignatura. Las generaciones marcan los cambios que se hicieron a partir de una reforma educativa y que impacta a todas las asignaturas. Sin embargo, en el transcurso de una generación algunos libros sufren ligeras modificaciones, mientras otros son reemplazados por materiales totalmente distintos, como es el caso de los libros de matemáticas de la generación 2011, que en 2014 fueron sustituidos por los denominados *Desafíos Matemáticos* (2014-2022).

1 Patricia Vargas y Martín Cañas, "Neoliberalismo y educación en México. ¿Podemos pensar, soñar o imaginar una educación neoliberal?", *Asalto al cielo. Revista educativa*, núm. 5, Septiembre-octubre, 2024.

2 Catálogo histórico de libros de texto de la Comisión Nacional de Libros de Texto (CONALITEG), <https://historico.conaliteg.gob.mx/?g=1993&a=2>



### Generación 1972

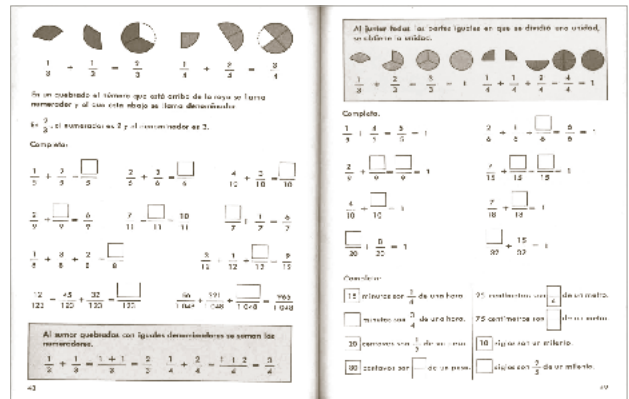
La reforma educativa de 1970, implementada durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, se consideró de amplio alcance. Incluía la reforma a la educación normal, la ampliación de la oferta educativa en todos los niveles, programas de formación y actualización para los maestros y la reformulación del currículum. En el ámbito de la educación primaria abarcó planes, programas y materiales. La elaboración de libros de texto fue encomendada a profesores y académicos de universidades y centros de investigación,<sup>3</sup> a diferencia de las ediciones previas (1960) que fueron elaboradas por docentes normalistas. Para matemáticas, el Plan de Estudios y programas, SEP, 1972 proponía:

La enseñanza de las matemáticas debe fomentar en el educando la capacidad de formalizar con precisión: es decir, la capacidad de razonar, y asimismo la capacidad de aplicar su razonamiento a situaciones reales o hipotéticas de las cuales puedan derivarse a su vez conclusiones prácticas u otras formalizaciones.<sup>4</sup>

Los LTG destacaron por su excelente contenido matemático e incluían contenidos fundamentales (teoría de conjuntos y lógica). Las lecciones se desarrollaban con un enfoque formalista: se explicaba el concepto o algoritmo con un lenguaje accesible que requería una amplia comprensión lectora, acompañado de ejemplos resueltos, preguntas y ejercicios de práctica.

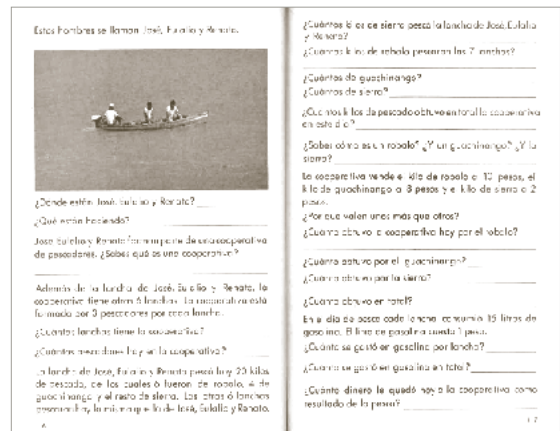
Los problemas matemáticos se trabajaban a partir de una situación que planteaba las condiciones o datos a considerar con una o varias interrogantes. Para resolver el problema se requería analizar, organizar y estructurar la información dada y buscar un camino de solución. Es decir, los autores no formulaban una secuencia de preguntas que guiaran al estudiante en su resolución.

Algunos contextos tenían relación con el entorno social y económico del país, aunque posiblemente alejado de las infancias.



Generación 1972, cuarto grado, páginas 48 y 49.

Hoy en día, con la didáctica que se ha desarrollado para el aprendizaje de las matemáticas, se puede considerar que tanto el contenido como el enfoque de estos materiales era árido y de difícil acceso para la mayoría de los estudiantes.

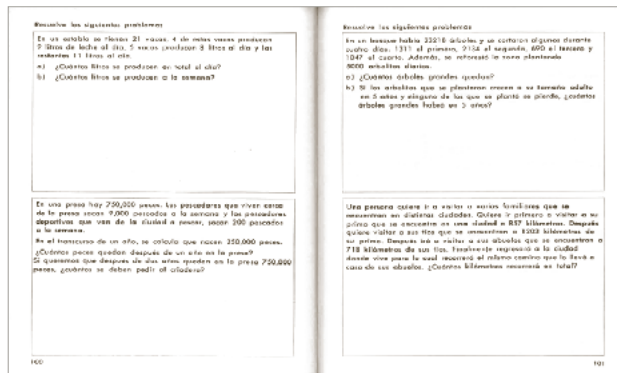


Generación 1972, segundo grado, páginas 116 y 117.

3 Semblanza histórica del Departamento de Matemáticas, CINVESTAV (<https://w3.math.cinvestav.mx/50/historia>). "...Durante el sexenio 1970-1976, a solicitud de la Secretaría de Educación Pública, el departamento se encargó de elaborar los Libros de Texto Gratuitos de matemáticas para la enseñanza primaria. Esto constituyó un gran reto, puesto que ninguno de los profesores del departamento había tenido experiencia en la enseñanza primaria, excepto con sus hijos. Los libros de texto que surgieron de este esfuerzo fueron excelentes; requirieron ser trabajados y mejorados durante mucho tiempo. Sin embargo, la costumbre gubernamental de cambiar los libros de texto sexenalmente no permitió que los libros fueran usados por muchos años.

A raíz de esa experiencia, varios de los profesores del departamento, sobre todo Ímaz y Filloy, decidieron dedicarse por entero a la llamada "matemática educativa"; después de varios años, lograron que se creara la Sección y posteriormente el Departamento de Matemática Educativa."

4 <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/plan-de-estudios-y-programas-1972.pdf>



Generación 1972, cuarto grado, páginas 100 y 101.

### Generación 1993

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se desarrolló el Programa Nacional de Modernización Educativa con los objetivos de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; elevar la escolaridad de la población; auspiciar la participación social y descentralizar los servicios públicos. En 1992, siendo Ernesto Zedillo secretario de Educación Pública, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con el objetivo de reorientar la política educativa.

En el ámbito académico, se determinó la obligatoriedad de la educación secundaria, se modificó el currículum de primaria para retornar a la estructura por asignaturas en vez de las áreas de conocimiento fijadas en la reforma de 1972 y se elaboraron los nuevos planes y programas de estudio. En ellos se cambiaron los *objetivos de aprendizaje por perfiles de desempeño* bajo una visión de selección y eficiencia:

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de

información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.<sup>5</sup>

En forma simultánea se elaboraron libros de texto para todas las disciplinas y grados de primaria (Generación 1993). Un equipo de especialistas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) elaboró los libros de matemáticas y los materiales de apoyo: ficheros de actividades didácticas, libros del maestro y avances programáticos.

El enfoque pedagógico descansaba en la formación de habilidades para resolver problemas: “Se considera que una de las funciones de la escuela es brindar situaciones en las que los niños utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas y que, a partir de sus soluciones iniciales, comparen sus resultados y sus formas de solución para hacerlos evolucionar hacia los procedimientos y las conceptualizaciones propias de las matemáticas.”<sup>6</sup>

Algunos contenidos del programa anterior, como conjuntos y lógica, se quitaron. Otros, se trasladaron a secundaria bajo el argumento de que el estudiante no tenía la madurez que se “esperaba” para comprenderlos. Tal fue el caso de la multiplicación y división de fracciones, que se movieron de quinto de primaria a primero y segundo grado de secundaria, respectivamente.

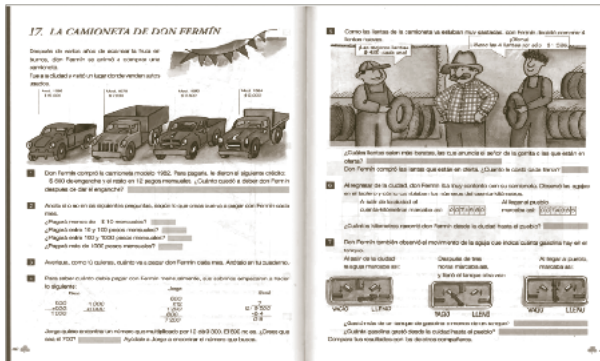
El enfoque con orientación constructivista se reflejó en los libros de texto: la estructura de las lecciones consistía en plantear una situación a partir de un breve texto y/o una ilustración, acompañada de una secuencia de preguntas o actividades para el alumno.

El desarrollo de los contenidos privilegió el proceso de *entender el concepto* en lugar de *entender el procedimiento*, por lo que las actividades de práctica y apropiación de algoritmos fueron escasas.

Cabe mencionar que las ilustraciones, además de ser más infantiles y acordes con la edad de los estudiantes, no eran sólo decorativas, sino que aportaban información relevante.

5 ACUERDO número 181, página 2, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a181.pdf>

6 ACUERDO número 181, página 53, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a181.pdf>



Generación 1993, cuarto grado, páginas 40 y 41.

Uno de los propósitos generales de los planes y programas de estudio era desarrollar en el alumno la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas. Sin embargo, lo que se aprecia en la mayoría de las lecciones es el planteamiento de una situación en la que no hay una pregunta o interrogante a resolver, sino que a partir de ella se arroja una serie de preguntas o tareas para el alumno, con la intención de construir un concepto y no de resolver un problema matemático en sí.

Para aprender a resolver un problema matemático, primero se tiene que comprender plenamente las condiciones, los datos y las interrogantes; a partir de ello, buscar un plan de solución y ejecutarlo. Es un proceso que necesita mucho tiempo y que difícilmente se puede llevar a cabo de manera exitosa a través de un libro de texto dentro de un sistema escolar rígido. Requiere de un trabajo individual y grupal que desarrolle las capacidades de análisis y comunicación.

Aprender y enseñar matemáticas a través de la resolución de problemas es una tarea difícil y compleja. Para ello, los docentes requeriríamos diversas acciones, entre las que podemos mencionar: implementar formas distintas de trabajo; no tener programas saturados de contenidos que además estén hiper dosificados, contar con el tiempo que se requiere y, posiblemente, una de las más importantes, aprender nosotros mismos a resolver problemas matemáticos que signifiquen un reto.

En esta reforma educativa inició la fragmentación y parcialización del estudio de diversos contenidos matemáticos en educación básica. Con las reformas educativas posteriores esta dosificación aumentó. Por ejemplo, en la dosificación de los Aprendizajes Esperados del documento *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral, Plan y Programas de Estudio para la Educación*

*Básica, 2017*, se puede apreciar cómo se parcializa el aprendizaje de la multiplicación de números, incluyendo restricciones tanto en el número de cifras del producto como en el tipo de número de los factores:

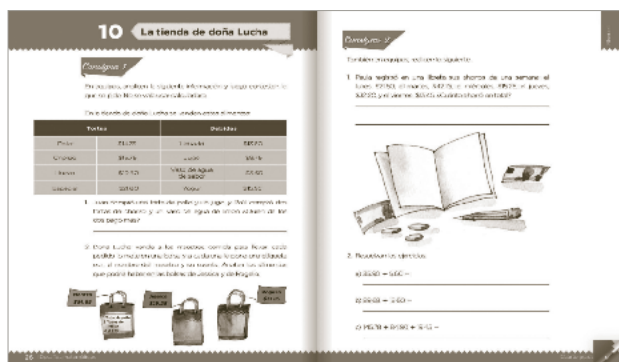
Grado	Aprendizaje esperado
Segundo	Resuelve problemas de multiplicación con números naturales menores que 10.
Tercero	Resuelve problemas de multiplicación con números naturales cuyo producto sea hasta de tres cifras.
Cuarto	Resuelve problemas de multiplicación con números naturales cuyo producto sea de cinco cifras. Usa el algoritmo convencional para multiplicar.
Quinto	Resuelve problemas de multiplicación con fracciones y decimales, con multiplicador número natural.
Sexto	Resuelve problemas de multiplicación con fracciones y decimales, con multiplicador número natural, y de división con cociente o divisores naturales.

La excesiva fragmentación y dosificación de contenidos con la que se trabajó hasta el año 2022, fomenta un aprendizaje lineal en el que no se puede aprender cierto concepto si no se ha estudiado otro previo. Frena la capacidad natural de los niños por aprender e inhibe su curiosidad natural al decirle cómo, qué, cuándo y dónde debe hacer cada paso; crea planes de estudio sumamente largos y cargados de contenidos específicos que saturan el quehacer docente; merma el aprendizaje de la disciplina misma y la interacción con otras y, en los libros de texto, se refleja en actividades pobres y contextos forzados.

### Generación 2014

Durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para la educación primaria, con los cambios en los programas de estudios y con un enfoque basado en competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados. A la par, se elaboraron libros de texto gratuitos para todas las asignaturas y grados (Generación 2011), que fueron fuertemente cuestionados por diversos sectores. En 2013, el secretario de educación Emilio Chuayffet confirmó su reemplazo para el siguiente ciclo escolar 2014 - 2015. En el caso de matemáticas

se elaboraron los *Desafíos Matemáticos*, material que fue sustituido en 2018 para los primeros dos grados de primaria, pero que se conservó para los otros grados hasta 2022. El concepto *Desafíos* resulta poco afortunado, dado que varias de las actividades propuestas están lejos de ser un desafío intelectual como, por ejemplo, las que se muestran en la siguiente imagen.



Generación 2014, cuarto grado, páginas 26 y 27.

En estos materiales encontramos actividades, ejercicios, juegos y algunos problemas. Como puede leerse en la introducción, no son sólo problemas matemáticos o desafíos intelectuales que el alumno debe resolver con recursos y estrategias propias, sino que son actividades graduadas y guiadas por secuencias de preguntas:

Los desafíos serán actividades cuya solución será construida en clase. El reto constante que se plantea, y al que te enfrentarás en cada uno, será buscar procedimientos para darles respuesta.

Los desafíos se deben trabajar en el orden propuesto, ya que, a medida que avances, te plantearán retos mayores para los que necesitarás, gran parte de los que aprendiste en los anteriores.<sup>7</sup>

Al libro del alumno lo acompañó el libro del maestro, en el que se daban las sugerencias didácticas que los autores consideraban pertinentes para llevar a buen término el trabajo en cada desafío con dicho material.

Al parecer, estos materiales no han sido de utilidad para varios docentes. Cada maestro tiene una manera propia de enseñar matemáticas y depende de varios factores, entre los que podemos mencionar: cómo aprendió él la disciplina; cuál es su contexto laboral; qué características tienen sus estudiantes; cuál es la dificultad para trabajar la resolución de problemas; si se privilegia el procedimiento en lugar del concepto; el tiempo restringido para el estudio de la disciplina y, sobre todo, su gusto o disgusto personal por las matemáticas. Esto nos lleva a pensar que, más que el libro de texto que se utiliza, el gusto por aprender matemáticas está directamente ligado al quehacer docente. Por ello es común escuchar: “nunca entendí matemáticas, porque mi maestro explicaba mal” o “me gustan las matemáticas porque mi maestro era muy bueno”.

Entonces, ¿existe la mejor manera de enseñar matemáticas? No, el abanico de posibilidades es amplio y las diversas prácticas pedagógicas con enfoques plurales que utilicemos enriquecerán el aprendizaje de nuestros alumnos.

## Generación 2023

Entonces podríamos pensar que los LTC utilizados en las últimas cinco décadas son el material “adecuado” para enseñar y aprender matemáticas en la escuela básica siendo, además, el típico material que la mayoría de nosotros espera y conoce. Sin embargo, la NEM concibió otra manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina y lo plasmó en sus libros de texto.

Lo primero a mencionar es que se exhibió a la matemática como un lenguaje al incluirla, junto con el arte, la historia, la cultura y la literatura, en el libro *Múltiples Lenguajes*. Más allá de verla como un lenguaje universal utilizado en las ciencias, se muestra que tiene historia, que sigue viva, que tiene diversas ramas de estudio y que con ella también se puede jugar y resolver acertijos.

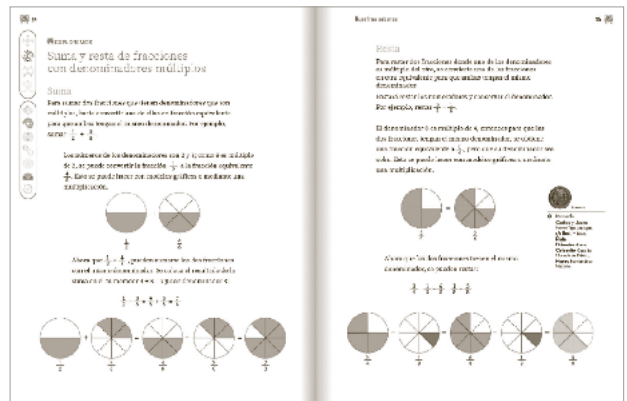
7 *Desafíos Matemáticos*, Secretaría de Educación Pública, 2019, (pp. 7 - 8)



Múltiples Lenguajes, sexto grado, páginas 86 y 87.

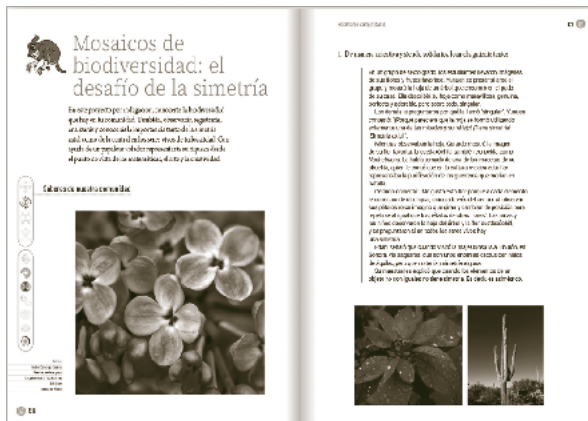
En el libro *Nuestros saberes...*, está la matemática formal con los conceptos, procesos y algoritmos que se deben aprender en cada fase de la escuela primaria. Tanto los alumnos y maestros como los familiares pueden recurrir a ella cada vez que lo necesiten; sea para aprender o enseñar un nuevo concepto o para desarrollar algún proyecto que, en sí mismo, puede verse como un desafío intelectual

dado que deberán formularse preguntas, buscar estrategias y obtener respuestas.

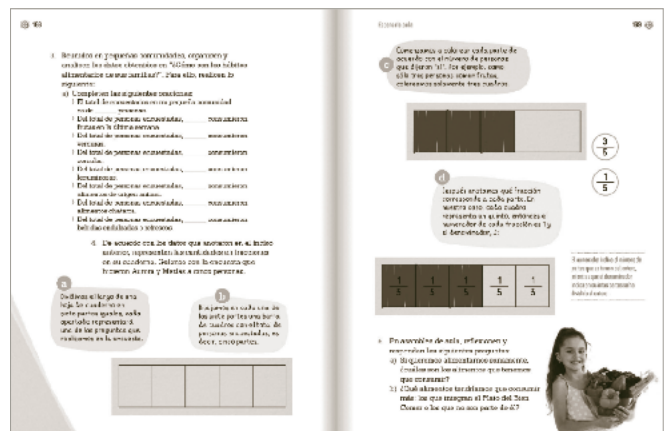


Nuestros saberes, tercer grado, páginas 94 y 95.

Los libros de *Proyectos de Aula*, *Proyectos Escolares* y *Proyectos Comunitarios* también incluyen matemáticas, pero no aquella que estamos acostumbrados a ver en un libro de texto gratuito, sino aquella que está inmersa en situaciones prácticas y que usamos de manera cotidiana. ♦



Proyectos comunitarios, sexto grado, páginas 120 y 121.



Proyectos de aula, cuarto grado, páginas 168 y 169.



**JAIME TORRES BODET**  
Memoria

*No hay problema social que no rescate como raíz recóndita la ignorancia.*

Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques.

# Fechas para recordar y reflexionar

## Evangelina Corona Cadena

El 19 de septiembre de 1985, un terremoto de 8.1 grados en la escala de Richter sacudió a la Ciudad de México. El gobierno del presidente Miguel de la Madrid reconoció la muerte de entre 6 y 7 mil personas, mientras que organizaciones de damnificados arrojaron las cifras de hasta 35 mil muertos. Al día de hoy no hay una cifra exacta; lo que sí se sabe es que al menos mil seiscientas (cifra oficial) trabajadoras costureras que laboraban alrededor del centro histórico en fábricas y talleres, clandestinos en su mayoría, sufrieron el derrumbe de esos inmuebles, quedando literalmente aplastadas entre escombros y máquinas de coser.

Evangelina Corona Cadena, nacida en Tlaxcala en 1938, fue una de las trabajadoras costureras que corrieron con la suerte de llegar a su trabajo minutos después de la tragedia. En ese momento surgió una dirigente social que tuvo la templanza de organizar, trabajar y luchar por la dignificación de su trabajo y el reconocimiento de la deuda que se tenía —y aún se tiene— con este sector. Gracias a que Evangelina tenía la facilidad de comunicar y explicar lo complejo en palabras sencillas, fue nombrada casi inmediatamente secretaria general del naciente Sindicato Nacional de Trabajadores de la Industria de la Costura, Confección, Vestido, Similares y Conexos 19 de septiembre. Su valentía y arrojo hizo lo que en ese tiempo era impensable y, en nombre de sus compañeras, le plantó cara al presidente diciéndole: “No, presidente, las cosas no son como usted las dice”. Tiempo después logró ser diputada federal de la LV Legislatura, actividad de la cual se retiraría decepcionada. En 2007 publicó su libro *Contar las cosas como fueron*, en donde abrió al público los pasajes de su biografía: una mujer trabajadora que hizo frente a la vida.

Evangelina falleció en 2021 siendo trabajadora de la Secretaría del Medio Ambiente de la Ciudad de México. En 2023, uno de los PILARES cerca del edificio colapsado en la avenida San Antonio Abad fue bautizado con su nombre.

## Los Sioux del siglo XXI

En abril de 2016 se instaló el primer campamento de la tribu Sioux de Standing Rock en la confluencia de los ríos Missouri y Cannonball, a unos 80 kilómetros al sur de Bismarck, Dakota del Norte, en contra de lo que han llamado “La serpiente negra”.

Los nativos americanos protestaban por la construcción de un oleoducto de la compañía texana, Energy Transfer Partners, que pretendía transportar petróleo crudo desde los yacimientos de Bakken, Dakota del Norte, a una refinería cerca de Chicago, Illinois, no sólo atravesando sitios arqueológicos, cementerios y lugares considerados sagrados por los Sioux, sino también por debajo del río Missouri, lo que implicaba una amenaza real a la calidad del agua potable y por ende a la vida de toda la comunidad.

Después de semanas y meses de protestas, fue inevitable la confrontación con la policía, así como con los guardias privados de seguridad de la empresa constructora. La provocación, las detenciones arbitrarias, las balas de goma y el uso de perros de ataque en contra de los manifestantes fue uno de los distintivos de la represión en Standing Rock. En pocos días, la lucha en contra del oleoducto se convirtió en tema internacional: miles de simpatizantes se unieron a la causa y reforzaron los campamentos; organizaciones de todo el mundo brindaron el apoyo a la causa de los Sioux mientras medios de comunicación alternativos cubrían y publicaban en internet la represión policial y las grandes cadenas de televisión comenzaron a replicar las escenas de violencia en sus pantallas, generando gran indignación. En diciembre de 2016 se logró frenar la construcción de manera parcial y, en 2020, un tribunal ordenó cerrarlo temporalmente, mientras la empresa busca revertir el fallo.

## Agua en Marte

El 31 de julio de 2008 la NASA confirmó la existencia de agua en Marte. La agencia norteamericana concluyó que es la primera vez que se comprueba, de manera concreta, la existencia de agua en nuestro planeta vecino.

A principios del milenio, en 2001, la sonda Mars Odyssey ya había detectado hidrógeno superficial, lo que hizo pensar en la posibilidad de que se pudiera combinar con grupos de hidroxilo para formar agua helada. Más tarde, en 2004, la sonda europea Mars Express detectó hielo en el polo sur del planeta. Sin embargo, en esta ocasión, después

de semanas de pruebas, el vehículo Phoenix Mars Lender logró tocar y probar la existencia de agua marciana. Este descubrimiento dio la razón a los astrónomos entusiastas que desde el siglo XVIII observaron nubes polares blancas y casquetes en Marte, gracias a sus telescopios.

La confirmación de la existencia de agua en suelo marciano tal como la conocemos en la Tierra, ha marcado un antes y un después en la historia de la humanidad, ya que abre la posibilidad real de la existencia de vida fuera de nuestro planeta. Tan es así que el pasado 17 de julio de 2024 la NASA publicó el hallazgo de una roca que fue bautizada como “Cheyava Falls”, en honor a una cascada del Gran Cañón. La piedra tiene rastros de agua observables en firmas químicas y estructuras compatibles con la vida, como las vetas blancas y manchas blanquecinas y negras que indican una posible actividad microbiana. Sin embargo, este descubrimiento se ha tomado con todas las reservas, puesto que todavía está en los primeros pasos de análisis.

## La noretisterona de Luis Ernesto Miramontes Cárdenas

El 13 de septiembre de 2004 fallece en la Ciudad de México el químico nayarita Luis Ernesto Miramontes Cárdenas, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien inició su labor como becario en los laboratorios Syntex, empresa fundada por el también químico Russell Marker, especializada en la fabricación de esteroides terapéuticos.

Luis Ernesto logró trazar la ruta para sintetizar la noretisterona o noretindrona y así conseguir la patente adquirida para el equipo en conjunto con Carl Djerassi y George Rosenkranz. El nuevo invento provocó ganancias millonarias para los accionistas y directores de Syntex, pero no para sus inventores.

La pastilla anticonceptiva de bajo costo provocó un sisma en la sociedad, particularmente en los sectores conservadores que no tardaron en combatirla por todos los frentes; discusión y debate que en pleno siglo XXI se sigue presentando alrededor del mundo. En el año 2000, la noretisterona fue nominada como una de las invenciones más importantes de los últimos dos mil años por personajes notables en el campo de la ciencia que incluían Premios Nobel. En el 2005, a un año de su muerte, la Academia Mexicana de Ciencias concluyó que el trabajo de Luis Ernesto Miramontes era la mayor contribución científica que, hasta el momento, había hecho México al mundo. ❖



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**

**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA