

asalto AL CIELO

REVISTA EDUCATIVA • Número 6 • Noviembre-diciembre 2024

"Inicios de la Sierra de Guachinango", lámina 21 del álbum Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique, par G. Nebel, 1836, gallica.cn.fr



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

8

Del caos a la claridad:
lecciones aprendidas
en la creación de un libro
de texto

30

La nueva familia de Libros
de Texto Gratuitos: una
reflexión en torno al
proceso editorial

EDITORIAL

4

El porvenir de la Nueva Escuela
Mexicana y los Libros de Texto
Gratuitos

LAURA MÉNDEZ DE CUENCA - BIBLIOTECAS
Y FOMENTO DE LA LECTURA

27

NEM

ELVIA CARRILLO PUERTO - CRÓNICAS

8

Del caos a la claridad: lecciones
aprendidas en la creación de
un libro de texto

BYUNG-CHUL HAN - CONTENIDO DIGITAL E IMAGEN

28

La representación de la escuela
en el cine

10

La NEM, una lucha constante

PAULO FREIRE - PENSAMIENTO CRÍTICO

12

Tejedor de realidades

30

La nueva familia de Libros
de Texto Gratuitos: una reflexión
en torno al proceso editorial

ANTONIO GRAMSCI - EVALUACIÓN

14

La usabilidad de los LTC:
un camino innovador

34

Pensamiento crítico:
¿habilidad cognitiva
o compromiso social?

19

La evaluación formativa:
del discurso a la acción
y a la transformación

JAIME TORRES BODET - MEMORIA

41

Fechas para recordar
y reflexionar

56

La labor docente y la cotidianidad del uso de los libros de texto en el aula

RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA - ENSAYOS
DOCENTES

44 Abordajes metodológicos del Programa Analítico al Plano Didáctico: posibilidades de uso de los LTC de educación primaria

52 Alienación docente frente a la Nueva Escuela Mexicana

DOLORES CORREA Y ZAPARA - DEBATE

56 La labor docente y la cotidianidad del uso de los libros de texto en el aula

60 La Nueva Escuela Mexicana y la búsqueda de la nueva utopía educativa

Los artículos y textos incluidos en esta revista **representan la opinión de sus autoras y autores y no manifiestan**, necesariamente, la perspectiva de la Dirección General de Materiales Educativos.

Las obras que ilustran este número pertenecen a Carlos Nebel, de quien compartimos una breve semblanza a continuación.

Un viajero europeo apasionado de la naturaleza y las diversas costumbres de México

Carl Nebel Habes, también conocido como Carlos Nebel, nació en la ciudad de Altona, suburbio de Hamburgo (hoy Alemania), el 18 de marzo de 1805. Fue ingeniero, arquitecto y dibujante; reconocido por sus paisajes y escenas costumbristas caracterizadas por un estilo naturalista con gran calidad técnica. Murió en la ciudad de París, el 5 de junio de 1855.

Durante su primer período de trabajo en México, de 1828 a 1834, realizó numerosos recorridos al interior del territorio y en 1836 publicó su célebre obra *Viaje pintoresco y arqueológico de la parte más interesante de México*, compuesta por 50 láminas (20 de ellas pintadas a mano) que ilustran la naturaleza y los tipos de población, vistas de una serie de ciudades y motivos arqueológicos.

Sus viajes comprendieron tres áreas geográficas del país: centro, con Puebla y Xochicalco; la vertiente del Golfo de la Sierra Madre Oriental (desde Veracruz hacia el norte, llegando hasta Papantla); y la región minera al noroeste (Zacatecas y Guanajuato). Como puntos aislados aparecen los puertos de Acapulco y Tampico. Las vistas de las ciudades son descriptivas, animadas con registros meticulosos en las plazas principales o con amplias perspectivas tomadas desde los suburbios con el fin de ofrecer una impresión global de la ciudad. Otro tema en las láminas son las figuras de tipos mexicanos en primer plano y con poco decorado escenográfico como el Ranchero, el Hacendado, el Cargador, las Indias serranas o las Poblanas.

Lo interesante del trabajo de Nebel es la predisposición que tuvo para encontrar los tipos y las costumbres nacionales, con el objetivo de hacer entender la historia de Hispanoamérica, particularmente la de México, como dos partes desconectadas: la antigua y la posterior a la conquista española. ❖

Dirección General de Materiales Educativos
Consulta la revista *Asalto al cielo* en su versión digital:
<https://dgme.sep.gob.mx/revistaeducativa>
Encontrarás estos artículos y muchos más.

El porvenir de la Nueva Escuela Mexicana y los Libros de Texto Gratuitos

por Marx Arriaga Navarro

El porvenir puede ser un sueño lleno de esperanzas, pero éstas siempre deben alimentarse con la voluntad del cambio y con acciones que provoquen que el porvenir se convierta en una realidad. Vivimos épocas complicadas e ingratas con todo aquel que es diferente. Cierta justicia social nos hace creer que las cosas van para mejor, que ahora existe mayor democracia, igualdad y equidad. Sin embargo, los pasos dados hacia un México más justo, aún son pocos. Vemos en las calles la apatía, la desesperanza, y muchos se han convencido de que es imposible cambiar las cosas. Nosotras mismas hemos aceptado nuestra realidad educativa, anclada en políticas neoliberales.

Seguramente, cuando ustedes piensan en el neoliberalismo educativo se imaginan escuelas privadas, empresarios de la educación y malos salarios. Sin duda, aquello es el follaje de las acciones neoliberales, pero su tronco y raíz son diferentes. De manera muy astuta, el sistema protege estas sensibles partes de su organismo para que gastemos nuestra energía cortando el follaje superficial y ya sabemos cómo termina eso; uno corta una rama y brotan dos. Tratamos de frenar el crecimiento de aquella maleza, pero con el abono que brindan las políticas públicas de aquellos funcionarios traidores al pueblo y a la justicia social, junto con las grandes cantidades de agua que los empresarios vierten en sus raíces; hacen que el crecimiento de aquel organismo sea casi incontrolable. Así, quiero hacer una pequeña reflexión sobre las raíces profundas y retorcidas del neoliberalismo educativo. Ya en otros momentos, con ejercicios como INVEDECOR 2.0, he platicado sobre la estrategia cultural para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus libros de texto. He analizado las acciones para que ellos no sólo sean textos retóricos, no sólo sean discursos superficiales o una simulación. He repetido hasta al cansancio, por todo el país, una ruta que pasa por el reconocimiento de un conflicto, la lectura de la realidad, el reconocimiento de las otras, de las clases sociales, de la cultura, de las desigualdades; lo cual nos daría el encuadre para desarrollar la tan necesaria etapa de reflexión.

Después de ella, viene la etapa de las acciones, alinear las voluntades comunitarias, la organización de colectivos, la comunicación, la cooperación comunitaria; viene la necesaria insurgencia magisterial para, por fin, llegar a la etapa de la añorada transformación en donde se cumpla el sueño del porvenir y se consolide una nueva manera de ejercicio del poder con nuevas raíces emancipadoras, democráticas, comunitarias y populares. Pero bueno, eso ya lo he tocado en otros textos, en este momento, quiero profundizar más en aquella reflexión hermenéutica, ética, del cómo llegamos aquí. Recordemos aquel soneto I de Garcilaso de la Vega:

Quando me paro a contemplar mi estado y a
ver los pasos por do me ha traído, hallo,
según por do anduve perdido, que a mayor
mal pudiera haber llegado;

mas cuando del camino estó olvidado,
a tanto mal no sé por do he venido;
sé que me acabo, y más he yo sentido
ver acabar conmigo mi cuidado.

Yo acabaré, que me entregué sin arte a
quien sabrá perderme y acabarme si ella
quisiere, y aun sabrá querello;

que pues mi voluntad puede matarme, la
suya, que no es tanto de mi parte,
pudiendo, ¿qué hará sino hacello?

Hoy es buen momento para pararnos, detenernos, y ver esos pasos por donde hemos venido. Les pregunto: ¿cómo llegamos hasta aquí?, ¿cómo se convirtió la educación en un negocio?, ¿cómo se apropiaron de nuestros territorios las escuelas privadas?, ¿cómo avanzó la precariedad laboral?, ¿cómo desaparecieron los servicios escolares básicos como la biblioteca, la luz, el agua potable?, ¿cómo se instaló el racismo, el clasismo, la misoginia, en las políticas públicas educativas?, ¿cómo el magisterio se convirtió en un operador, un técnico, de currículas inhumanas?, ¿cómo se corrompieron nuestros sindicatos?, ¿cómo se satanizó la organización y la disidencia?, ¿cuándo estar en la resistencia implicó no tener programa político, educativo y laboral (en algunas secciones se tiene tan perdido el rumbo que ni siquiera

reconocen qué es un programa político o pedagógico)?, ¿cuándo la escuela se convirtió en una guardería para el futuro capital humano que estará en las fábricas según la incipiente recolocación, según el *nearshoring*, en condición de neo esclavitud?, ¿cuándo aceptamos que las pruebas estandarizadas serían el mecanismo para medir la calidad, la eficiencia, la eficacia y la funcionalidad del proceso?, ¿cuándo entendimos a la educación como un proceso de maquila humana?, ¿cuándo aceptamos que este era el mejor México posible?, ¿cuándo perdimos la facultad para soñar?

Algunos pensarán que estas preguntas son inútiles, que lo que hoy queda es resistir y pelear por la dignidad, entendida como un montón de monedas que los de siempre nos aventarán para callar nuestras bocas. Voy a recordar el final del discurso del pasado 01 de septiembre de 2024 donde nuestro expresidente Andrés Manuel López Obrador señaló:

Tengamos presente que la vida es demasiado corta para desperdiciarla en cosas que no valen la pena. Y no olvidemos nunca, jamás, que la felicidad no reside en el dinero, en las posesiones materiales, en los títulos, ni en la fama, ni en la búsqueda del poder por el poder. La felicidad es estar bien con uno mismo, con nuestra consciencia y con el prójimo.

Aquí resulta obligado preguntarnos: ¿entonces qué es la felicidad?, ¿qué es la dignidad? y ¿por qué algunos insisten en que alcanzaremos la felicidad y la dignidad cuando triunfe, de manera exclusiva, la agenda laboral? Y no me malinterpreten, lo que trato de decir es que estamos rodeados de trampas colocadas por este sistema para observar sólo el follaje de los conflictos de nuestros territorios y nunca acercarnos a ese tronco o esas raíces en donde nuestras acciones podrían generar una transformación sustancial; una transformación permanente.

Sin la intención de mostrarme dogmático o limitar la reflexión de todas ustedes, quiero colocar un par de elementos para el análisis. El primero es distinguir cómo las capacidades humanas imaginativa y de trascendencia; aquellas capacidades que permite el soñar con mundos distintos, con futuros mejores, han sido secuestradas por este sistema de consumo. Ya lo refería Fransis Fukuyama en 1992 en su obra clásica *Del fin de la Historia y el último hombre*,

cuando advertía que con el triunfo del sistema capitalista se implantaba en la mente y el alma de todas nosotras la idea de que sólo hay un modelo posible de organización social. Piénsenlo de esta manera, cuando nos preguntamos: ¿cómo sueñas el día de mañana?, ¿cómo te gustaría vivir? Todas responderíamos que queremos salud, que queremos seguridad, que queremos dinero para satisfacer las necesidades de nuestros seres queridos... Sin embargo, después de un rato de confianza, el sueño consumista de bienestar afloraría, diríamos: queremos una casa, un auto, un teléfono; queremos vacaciones, salir los fines de semana a un centro de diversiones, queremos comer en restaurantes de moda, queremos conocer Madrid, San Francisco, París... Ahora, queridas compañeras, me pregunto: ¿cuándo se sembró este sueño en nosotras?, ¿o este sueño siempre fue nuestro?, ¿acaso nosotras lo imaginamos?, ¿no será éste el sueño norteamericano? Sé que algunos pensarán que exagero y que no es el sueño americano el que ustedes tienen, que no es igual, que ustedes no sueñan con tener en la cuenta bancaria un millón de dólares porque usamos pesos; o que no gustan de una casa con una yarda bien cuidada, con el pasto recién cortado, porque las casas son distintas y que ustedes no quieren un perro sino un gato y que preferirían en lugar de dos hijas, sólo una... En fin, algunos tratarán de resistirse. Dirán que el sueño de futuro que tienen es distinto al sueño americano, que lo soñaron ustedes y que no fue implantado culturalmente, que no nos han manipulado, pero hagamos un ejercicio...

¡Soñemos algo distinto! Imaginemos un futuro sin estos elementos consumistas en donde también podamos ser felices. ¡Inténtenlo! Si creen que tienen una capacidad humana imaginativa y de trascendencia, los reto a que imaginen un mundo mejor sin las características consumistas del sueño norteamericano capitalista... ¿No pueden?... ¿les cuesta trabajo? Claro, ¡no podemos!, ¡tenía razón Fukuyama! Se instaló la idea de un solo mundo posible, el mundo del capitalismo. Ahora, qué implicaciones tiene ello. Si sólo hay un sueño posible, si nos han extirpado la posibilidad de soñar y todas soñamos lo mismo, con sus pequeños matices, entonces quién recordará el sueño de nuestros padres, de nuestros abuelos, de nuestros tatarabuelos... No habrá necesidad, no hay necesidad de recordarlos, no hay necesidad de fijar la historia. Así, trágicamente, el sujeto sólo mira desde el presente el sueño de un futuro inmediato en donde la movilidad social produzca el placer prometido en esta sociedad de consumo.

Espero que todas ustedes se encuentren en este momento preocupadas, se sientan robadas y quieran desarrollar las capacidades humanas imaginativas y de trascendencia para volver a soñar. Pero no es tan fácil, este sistema las va a castigar si lo intentan y lo más seguro es que las seduzca con pequeñas migajas para que desistan... Tal vez, no tendrán el millón de dólares en su cuenta, pero Banco Azteca les dará un crédito por 8 mil pesos; tal vez no tengan un auto deportivo del año, pero sí un Neón

de segunda mano; tal vez no tengan su casa con una yarda recién cortada y sus hijas, pero sí un departamento en el INFONAVIT.

Sin embargo, habrá algunas valientes que aún frente a todos estos obstáculos luchan por desarrollar aquellas capacidades y recuperar los sueños hurtados. Para todas ellas, mis siguientes recomendaciones. En primer lugar, reconocer que no se está viviendo un sueño, sino una vida diurna anclada en un presente monótono y opresor. Esta vida diurna está sometida, bombardeada, por mecanismos de comunicación culturales que no dejan resquicio alguno para desarrollar capacidades humanas que pongan en peligro la supremacía del sistema. También, entiéndase que esta vida diurna está anclada en el presente; y es incapaz de hacer un recuento histórico. La vida diurna no tiene memoria, se sostiene en dos principios que la consumen: el querer y el poder. Los que quieren, luchan, se esfuerzan por alcanzar cosas, consumiendo sus energías vitales. Y los que pueden, se desbocan en vorágines de consumo. Así, estimadas compañeras, el ser se consume a causa de dos actos instintivamente realizados que agotan las fuentes de su existencia en “el Querer y el Poder”; digamos, el querer nos abrasa y el poder nos destruye. Así, encontrar respuestas en lo diurno es una tarea imposible e infructuosa. Debemos transitar a otros espacios. Según la filosofía, la dualidad en lo diurno es lo onírico; es decir, el sueño, pero ya analizamos el problema. El onírico, el sueño instalado en nuestro momento histórico está vinculado con el consumismo, es la supremacía del sistema capitalista. Así, el sueño no nos puede servir para recuperar la habilidad de soñar porque ese sueño ya no es nuestro, fue implantado en nosotras por caciques del norte. Además, ese sueño implantado se alimenta con la diversidad de las personas para convertirlo todo en una infernal monotonía en donde todas pensamos y soñamos lo mismo. Por lo tanto, parece que no queda más nada, que deberíamos aceptar la muerte de la historia, del recuerdo, de la nostalgia y prepararnos para el inevitable futuro.

Pero alguien viene a nuestro rescate: el profesor Rafael Ramírez, el padre del normalismo rural y su mística, quien, en el año de 1937, construyó, simbólicamente, un término que hoy puede ayudarnos; me refiero al porvenir. Algunos pensarán que *sueño* y *porvenir* son sinónimos, pero no es así. El porvenir

es un sustantivo que refleja una acción que transita, que camina desde el pasado y viaja por el presente, hasta llegar a un futuro. El porvenir nace de lo social, nace del recuerdo, de la nostalgia y transita comunitariamente. El porvenir es crítico, nace de la reflexión, solicita acciones y transforma realidades. El porvenir es un acto ético, no es sólo un acto de consumo, solicita a la persona reflexionar sobre su pasado y con base en él, tomar decisiones. El porvenir se levanta como la esperanza frente a esta monotonía, se levanta como un sueño libre de los prejuicios de esta sociedad de consumo. El porvenir es el futuro popular en donde las tiranías de los caciques desaparecen.

Ahora bien, imaginemos que logramos desarrollar las capacidades humanas imaginativas y trascendentales para construir la imagen de un porvenir. Superamos el sueño implantado del capitalismo y creamos un territorio otro en donde los abusos desaparecen. En fin, en pocas palabras, logramos soñar el porvenir, pero, ¿qué haremos con él? A diferencia del egoísmo del sueño en donde la ambición empuja a las personas a su búsqueda de manera individual y egoísta, el porvenir, al tener su origen en la nostalgia del pasado, sólo se puede construir con acciones comunitarias; ¿cómo lograrlo si este porvenir se presenta como una epifanía que sólo yo he visto? Aquí se encuentra la segunda trampa de las políticas educativas neoliberales. El sueño, al ser implantado y ser una acción individual, subvierte los principios de la organización. Si acaso, el que sueña con un estado de bienestar individual, manipula a las personas a su alrededor para alcanzarlo. Tal vez, si ese soñador tiene un poco de escrúpulos, compartirá alguna de las migajas que alcance con nosotros para calmar sus culpas. Sin embargo, el porvenir no funciona así. Al partir del pasado y transitar por el tiempo, busca acciones coordinadas y organizadas. ❖

Leer artículo completo:



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

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.

Del caos a la claridad: lecciones aprendidas en la creación de un libro de texto

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.

Cuando era pequeño, esperaba el día en que me entregarían mis libros de texto. Aún puedo recordar, si cierro un momento los ojos, el olor a libros nuevos. No sabía leer, pero ya quería entender qué decían esas páginas que tenía entre mis manos; quería darle un sentido al texto con las distintas imágenes llenas de colores que había página tras página: “Paco El Chato”, “La caracha comelona”, “El lobo y las cabritas”, son algunas de las lecturas que aún recuerdo del “libro del perrito”, que, combinado con el libro de actividades, lograron despertar en mí el interés por la lectura y el aprendizaje.

Años más adelante, ya como estudiante universitario, presenté un proyecto precisamente sobre los libros de educación básica, con la premisa de que estos materiales deberían ser creados por los docentes en servicio, ya que eran ellos quienes podrían contextualizarlos y determinar los contenidos que deberían abordarse en cada grado escolar. Jamás llegué a imaginar que, años después, tendría la oportunidad de

poner mi granito de arena en la creación de una Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos.

Y es que por allá del 2022, se lanzó una convocatoria a nivel nacional para participar en un proyecto bastante ambicioso donde se invitaba a maestras y maestros de todo el país, de escuelas públicas y privadas, de todos los niveles, a sumarse a la creación de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos y dejar atrás el negocio de las grandes empresas editoriales, quienes hasta ese momento habían sacado provecho de estos materiales.

La primera reunión fue virtual con el doctor Marx Arriaga, director de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien nos invitó a comprometernos durante todo el proceso hasta terminarlo: las capacitaciones virtuales, el desarrollo de los proyectos finales y su seguimiento, los cuales, si llegaban a ser aceptados, pasarían por otras dos etapas más. En aquella reunión éramos más de 3 mil participantes, número que, con el pasar del tiempo, se fue reduciendo.

Después de presentar mi proyecto vino el nervio, la espera y la incertidumbre al pensar “pude haberlo hecho mejor”; “me faltó tal o cual cosa”.

Un mes más tarde recibí un correo de felicitación donde me indicaban que pasaría a la siguiente etapa. Me contactó quien sería mi asesora, a quien jamás conocí en persona, pues toda la comunicación fue a través de reuniones virtuales, llamadas y mensajes. Después de ciertas precisiones, pasé a trabajar con un equipo de expertos de distintos estados de la República, con quienes estuvimos en contacto durante todo un mes, haciendo las revisiones y sugerencias para mejorar el proyecto. Algunos eran de Veracruz, otros de Yucatán, otros más de Chiapas, CDMX, et cétera, con quienes nos conectábamos mañana y tarde, según los tiempos que teníamos.

Al final, con el proyecto terminado, me despedí de mis compañeros para dar paso a la última etapa: la revisión del trabajo en la Dirección General, quienes tendrían la última palabra. En ese momento fue donde realmente los días se volvieron semanas y éstas, meses de zozobra, pero siempre confiado en que me había esforzado al máximo.

Un día por la mañana, estaba en mi correo una vista preliminar del libro de primer grado, donde aparecía mi trabajo. La alegría fue inmediata, mi trabajo era parte del nuevo Libro de Texto de primer grado de primaria. Así que sólo quedaba esperar la notificación oficial, la cual no llegó. En redes sociales comencé a escuchar y ver cómo hablaban pestes de los nuevos libros. Las televisoras principales, como es común, desinformaban a la población: páginas de libros editadas en partes; cargas ideológicas impregnadas en todos los libros. De ahí pasaron a libros comunistas y carentes de contenido, y de una manera exagerada, los conductores de noticiarios y espectáculos, de la nada, se convirtieron en expertos en educación, los cuales tenían toda la capacidad y valor moral de criticar tan agresivamente los nuevos libros, al grado de decir que los que estaban detrás de las páginas no eran ni maestras ni maestros, más bien unos inexpertos. Sin embargo, yo tenía claro que los libros iban por que iban, y así fue.

Hoy los libros se encuentran en las aulas; las niñas, niños y adolescentes, los cargan en sus mochilas, forrados y etiquetados con sus nombres. El trabajo está hecho y puedo decir, orgullosamente, que fui el único maestro oaxaqueño que participó en la elaboración del libro de *Proyectos de Aula. Primer grado*, junto con 34 compañeras y compañeros de distintos estados, quienes más allá de la compensación económica por el trabajo realizado, recibimos la gran alegría de ver nuestro nombre al inicio de cada proyecto.

Mi proyecto “Soy único y tú también”, del campo formativo Ética, naturaleza y sociedades, fue pensado en la importancia del reconocimiento de las niñas y los niños en el ámbito personal y social para combinar lo maravilloso y perfecto de la naturaleza al dotarnos de caracteres que nos hacen únicos, como lo son las huellas dactilares, con la importancia de los documentos oficiales a los que todas y todos tenemos derecho y así ejercer nuestra individualidad en una sociedad. Mi proyecto pretende que, a través del arte, los infantes plasmen sus propias huellas y empiecen a identificar los rasgos físicos que los hacen únicos, especiales y con una identidad propia, que se va complementando con gustos, emociones y convivencia cotidiana con su comunidad.

Al final, la ganancia está en la experiencia del trabajo, las charlas con las personas que tuve la oportunidad de conocer en este camino; el apoyo de mis compañeras y compañeros del centro de trabajo; pero, sobre todo, el cariño de la familia, teniendo claro que, si bien es un sueño cumplido, aún no es el final de lo que puedo aportar como docente. Ahora sé que es posible seguir creciendo, dudar de lo establecido y siempre proponer cosas nuevas, aunque parezcan descabelladas. La vida es eso: arriesgarse y tomar un “no” como reto a vencer.

Me siento contento de poder ejercer mi profesión con toda dignidad y amor, por lo que siempre invitaré a mis colegas a hacer una diferencia en cada espacio en donde se encuentren; poner ese granito de arena en la inmensa playa de la vida de cada estudiante.

Algo que me queda claro es que el esfuerzo, los desvelos y aguantar las malas opiniones públicas, valió la pena. ❖

La NEM, una lucha constante

por **Andrés Varela**

ATP de educación primaria del estado de Chihuahua
Miembro de la Red de Defensa de los Libros
de Texto Gratuitos y la Nueva Escuela Mexicana
y profesor del Instituto de Pedagogía Crítica

"Vista desde el Arzobispado de Tacubaya", lámina 27 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique* /par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



"Espere, señor Hidalgo, no le dé vuelo a esa campana. ¿Ya pidió permiso? Un momento, Zapata, ten cuidado, ¿ya te dieron permiso para levantar en armas a los campesinos? Un momento, no asalten ese cuartel; Arturo, ¿tienes las indicaciones por oficio? ¿Te lo indicó tu supervisor? Esperen un momento, Avelina, ¿ya dieron su autorización los banqueros de hacer la triple expropiación? ¡Un momento, Lucio! ¿Tu oficio trae el sello correspondiente? A ver, Genaro, ¿sí le pusiste bien el horario?

Compas: no necesitamos permiso para manifestarnos. No debemos conceder esa posibilidad de "darnos permiso" a nadie. Los derechos se conquistan, no se imploran. De andar implorando, está tapizado el camino de las desigualdades. ¡Encontrémonos y acompañémonos en la marcha!

5 de septiembre de 2023"

Pronto se cumplirá un año de la publicación de este mensaje que hice en mi muro de Facebook, tres días antes de tener nuestra primera movilización masiva para exigirle a la gobernadora

que desistiera de obstaculizar la entrega de los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y con ello violentar los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA) de nuestro estado; sobre todo, de aquellos que se encuentran en mayores condiciones de desigualdad.

Para ese entonces, y por el privilegio que me concedieron mis compañeros y compañeras de la Red de Defensa de los Libros de Texto Gratuitos y la Nueva Escuela Mexicana, yo participaba en una comisión de prensa, junto a otros compas, quienes asumimos la responsabilidad de sostener un diálogo con nuestras comunidades.

Desde luego que nuestras posibilidades mediáticas, comparadas con las de ellos, eran muy desproporcionadas. Para nadie —o casi nadie— es desconocido que la mayoría de los medios de comunicación en el estado de Chihuahua operan como propagandistas oficiales del gobierno en turno. Así que, mientras la gobernadora y su grupo político tenían todos los micrófonos abiertos —locales, nacionales e, incluso, internacionales— para explicar las sinrazones por las que, en nombre de todos, pero sin preguntarle a nadie, interpusieron

una “controversia constitucional” para detener la distribución de los libros de texto; nosotros, en cambio, encontramos espacios en una cantidad muy reducida de medios de comunicación que, de forma muy generosa, asumieron el papel histórico al que está llamada la prensa. Con todo y eso, la razón nos asistía. Y cuando eso pasa, no hay obstáculos que duren para siempre, porque como decía el Viejo Antonio:

Si no puedes tener la razón y la fuerza, escoge siempre la razón y deja que el enemigo tenga la fuerza (...) El poderoso nunca podrá sacar razón de su fuerza, pero nosotros siempre podremos obtener fuerza de la razón.

No sospechábamos que a esa gran movilización del día 8 de septiembre asistiríamos más de 10 mil personas; seis mil en la capital del estado —en una marcha que culminó afuera del palacio de gobierno— y 4 mil en la heroica ciudad Juárez.

Esa es una de las invitaciones que podemos encontrar en la filosofía de la Nueva Escuela Mexicana: asumir el papel histórico al que estamos llamados como sujetos transformadores; encontrarnos en las historias de maestras y maestros revolucionarios que han luchado por construir un mundo menos desalentador, y negarnos a aceptar el papel de sujeto técnico reproductor de un currículo prescrito y desvinculado de su historia, como al que intentaron reducirnos las reformas del periodo neoliberal.

Las movilizaciones y demandas no fueron fáciles, pero tuvimos éxito. Organizados de manera horizontal, hicimos una lectura de la realidad constante. Nuestro máximo órgano para la toma de decisiones fue la asamblea, sesionando al menos una vez por semana con la representación de varias regiones del estado; desde la Sierra Tarahumara, hasta el desierto y la frontera. Aunque, en realidad, en aquellos momentos y por la velocidad en que los escenarios políticos van cambiando, tuvimos que sesionar de emergencia en muchas ocasiones.

Si el pensamiento crítico tiene que ver con oponerse a las injusticias y visibilizar esos sistemas estructurales de violencia que han sido normalizados en no pocas ocasiones mediante el “sentido común” —pero que no son normales—, nosotrxs orientamos nuestras acciones hacia un horizonte crítico que probó estar más allá de la sola teoría, o la sola práctica.

Y para todo ello, no necesitamos permiso, sino un profundo compromiso comunitario que entendimos en la historia de las maestras y los maestros que nos han antecedido. ¿Pidieron permiso para asaltar el cuartel en Madera los guerrilleros del 65? Tampoco lo hicieron los valientes compañeros/as maestros/as de la región de Madera que, ante la cerrazón del gobierno, rescataron los libros del almacén en el que se mantenían secuestrados.

Algo hicimos, entonces: comunidad. Y ello nos llevó a trascender nuestras fronteras, romper el cerco mediático y hermanarnos con las y los compañeros del estado de Coahuila que, para esas alturas, ya padecían también la obstaculización de los libros de texto por un gobierno violador de derechos humanos.

Y, aunque lo dijimos muchas veces en las calles, no está de más señalar que también lo hizo la Comisión Nacional de Derechos Humanos, mediante la Recomendación 21/2024, de la que sugerimos su consulta.

Al momento que escribo estas líneas, está iniciando el ciclo escolar 2024-2025, y vale la pena recordar que, en estos días, pero del año pasado, ya había síntomas de lo que se veía venir, pero también había organización colectiva que defendería los derechos educativos de nuestras comunidades.

¿Con qué cara íbamos a decirle a las y los estudiantes que, desde la perspectiva sociocrítica de la NEM tenemos que leer los problemas de nuestras comunidades, si ante el problema específico que representó iniciar el ciclo escolar sin libros de texto, las maestras y los maestros no habríamos hecho absolutamente nada?

Afortunadamente, la historia fue otra.

Posdata. ¿Alguien sabe qué pasó con los folletos con los que el gobierno local quiso sustituir a la poderosa familia de Libros de Texto Gratuitos (LTG) de la NEM? Posdata que denuncia. De acuerdo con Save the Children, se estima que, hasta junio de 2024, hay más de 21 mil niñas y niños desaparecidos en Gaza; atrapados bajo escombros, detenidos, perdidos o enterrados en fosas comunes sin identificar.

¡Alto al genocidio que Israel lleva a cabo en contra del pueblo palestino! ❖

Tejedor de realidades

por **Ricardo Rojas Mora**

Director de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”
Acultzinapa (San Miguelito), Atlahuilco, Veracruz

El acto de tejer siempre me ha fascinado: una mano envuelve a la otra y, mágicamente, bajo de sí, surge un ente que antes no existía: crear, como verbo intrínseco a lo humano. Así, como se presenta este escenario de fascinación, también es un acto digno de ser analizado, pues nosotros, seres sociales, tendemos puentes invisibles y tejemos comunidad, misma que se ha rasgado por la violencia, la indiferencia, el aislamiento, el llenarse del yo. ¿Y entonces? ¿Qué tiene que ver tejer con la educación? Todo. Me explico.

La escuela donde ahora laboro está inmersa en la sierra de Zongolica y forma parte de una comunidad nahua hablando con prácticas comunitarias marcadas y que generan un impacto profundo en todos los docentes que llegamos ahí por primera vez: “¿qué hacen aquí todo el tiempo los padres de familia? ¿Por qué hacen asambleas tan seguido? ¿Por qué parece que discuten? ¿Qué dirán?” entre muchas otras preguntas que han nacido en el seno de nuestro colectivo.

Es, realizando un análisis y para fines prácticos, la realidad propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) llevada a cabo en espacios fuera del ámbito escolar, sin la presencia de docentes: el aspecto comunitario, el diálogo horizontal, los cargos, la propuesta del servicio como base de las relaciones. Claro, es una perspectiva muy distinta a los procesos que conoce la mayoría de los docentes. Así, ante esta realidad a la que fuimos arrojados, surge frente a nuestros ojos un gran “problema”: ¿cómo me integro o qué apporto yo, docente, a esta comunidad?

En un inicio, las propuestas nacían de la falsa sensación de superioridad moral que suele otorgar el cargo de docente cuando aún no se reflexiona su significado: enseñemos qué

es lo correcto. Por tanto, ocupamos las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para generar un espacio genuino de reflexión: establecimos pláticas, ejemplos, análisis y lecturas donde, superficialmente, se comprendió que no existe esa superioridad docente, sino una corresponsabilidad de la construcción de comunidad y, a su vez, se llegó a la conclusión de que la actitud es el punto de partida para generarla.

Desde este elemento que, para muchos podrá parecer algo obvio, para nosotros como colectivo fue toda una revelación, misma que nos lleva de nuevo a la metáfora del tejido. Nos asumimos entonces como un elemento indispensable para generar este tejido y entendimos que mostrar disposición es una herramienta que sirve de base para enlazarnos con los *otros* (porque sí, somos otros frente a la comunidad y ellos, a su vez, frente a nosotros).

Derivado de este cambio de postura epistémica y valoral, acordamos generar propuestas didácticas que partan del contexto de una manera más profunda que como se integra en el plan analítico. Y así, integramos a los padres y madres de familia en actividades como el reciclado de botellas de plástico, en la creación de huertos, en mejorar las instalaciones y, próximamente, nos vincularemos con una institución de educación superior para convertir la propuesta de huerto en una actividad sustentable y con proyección de uso no sólo para las y los alumnos sino para la propia comunidad.



"Indias de la Sierra al S. E. de México", lámina 41 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebe!, 1836, gallica.BnF.fr

Sí, ahora los padres y las madres de familia están en la escuela, preguntan y participan; las y los maestros estamos generando propuestas que los contemplan junto a la realidad que podemos percibir; las y los estudiantes muestran interés y también alzan la voz para determinar qué y cómo acercarse a problemáticas de su contexto; desde la dirección gestionamos apoyos, recursos, enlaces y coordinamos este proceso. Todos nos sumamos. Las manos, mágicamente, se mueven para crear un ente que esperamos, podamos llamar aprendizaje. Somos tejedores y transformamos realidades. O al menos, estamos en el camino de hacerlo. ❖



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.

La usabilidad de los LTC: un camino innovador

por Ysabel Camacho Norzagaray
y Fabiola López Ibarra

El proceso innovador a través del cual se pensaron los Libros de Texto Gratuitos (LTC) desde la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), no sólo significó una ruptura con la tradición discursiva del libro escolar en general, sino que confrontó a las tensiones de poder en torno a qué tipo de conocimiento se promueve desde el currículo nacional y quiénes toman estas decisiones.

Para comprender la magnitud de los conflictos de poder que influyen sobre los materiales educativos y la selección del “conocimiento oficial”, Michael Apple rescata una anécdota en su artículo “El libro de texto y la política cultural”. Narra que en Kanawha, Virginia Occidental (EUA), a mediados de los años setenta hubo una nueva propuesta de contenidos en los materiales educativos resultado de la integración de los grupos campesinos a procesos de escolarización. Este ejercicio de cambio fue un agravio tanto para las asociaciones de padres de familia y las instituciones religiosas, como para los grupos de empresarios, quienes iniciaron una serie de protestas que, paulatinamente, se volvieron violentas.

La anécdota anterior muestra cómo el libro de texto es, en sí mismo, un campo de batalla donde se pone de manifiesto qué se debe enseñar en las escuelas, quién lo decide y sobre qué marco ideológico se encuentran estas decisiones.

Ahora bien, cabe preguntarse desde un marco ético y epistémico a quién corresponde decidir cómo se configuran los materiales educativos y el porqué este tipo de decisiones sobre los libros

de texto llevan a pugnas políticas, económicas y culturales.

En México, esta disputa por el poder se ha vislumbrado a partir de la decisión del Estado de construir el libro de texto para educación básica, por lo que las grandes editoriales, que se habían encargado de esta tarea durante varias administraciones, quedaron al margen de este ejercicio. Parecido a como nos cuenta Apple en su anécdota sobre Virginia en EUA, hubo manifestaciones en su contra y lo simbólico trascendió a la realidad: quemas de libros, boicots políticos en algunas entidades federativas y un grupo hegemónico (instituciones religiosas, asociaciones civiles de derecha y empresarios editoriales) que, desde una posición dominante y argumentando tener el *capital cultural* —en términos de Bourdieu (2022)—, cuestionó las formas y metodologías con las que fue construida la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos, considerándolas incorrectas, no científicas y poco profesionales, según una serie de estándares que, entre líneas, revelaban su postura en un discurso clasista y de poder relativo a quién está autorizado para dictar el conocimiento oficial y quién no:

Por lo demás, los libros de texto son, sin duda alguna, importantes en sí mismos y por sí mismos. A través de su contenido y de su forma destacan construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles

conocimientos. Acogen lo que Raymond Williams ha llamado la tradición selectiva: la selección de alguien, la visión del conocimiento y de la cultura legítimos de alguien, una visión que, al conceder derechos al capital de un grupo cultural, los retira al capital de los otros (Apple, 1999: 11).

Al margen de los problemas políticos alrededor de los LTG, que no son más que el reflejo de pugnas más grandes y diversas por el poder, es relevante reconocer que presentaron una serie de innovaciones en diversos aspectos las cuales, finalmente, ampliaron el panorama respecto de la usabilidad de este tipo de documentos.

Cabe destacar que la innovación de los LTG no sólo ocurrió en el aspecto editorial, es decir, en relación con la presentación de los contenidos, la interactividad o la existencia de más recursos digitales. Más bien son novedosos en los términos que Mejía (2017) propone con respecto a la congruencia de las propuestas, así como a la concepción de educación que promueven.¹ Estos nuevos materiales educativos están en consonancia con el planteamiento educativo de la Nueva Escuela Mexicana; además, concretan metodologías y orientan en red, en conjunto con

otros elementos como el currículo y la política educativa, hacia la construcción del nuevo paradigma educativo y las pedagogías mexicanas.

También es notable reconocer que, en el continuo de la gran tradición discursiva del libro escolar, los LTG han representado una transformación en su concepción. Desde el siglo XIX, con la creación de los *textbook* y el *schoolbook* de origen anglosajón, este tipo de textos han tenido pocos cambios: "A partir de entonces, el libro de texto empezó a ser elaborado en la forma en que hoy día se conoce (producción masiva, contenidos acordes con la edad del niño, sujetos a un programa oficial y con respaldo institucional), surgiendo un nuevo género" (Torres, 2008).

Argibay (1991) lo comprende desde ciertas caracterizaciones, independientemente del soporte impreso o digital:

- Son recursos técnico-educativos.
- Presentan una progresión sistemática que atiende secuencias pedagógicas marcadas por los programas de estudio.
- Reproducen conocimientos legitimados.

Asimismo, se estructuran desde la lógica del diseño instruccional, generalmente con exposiciones de conocimientos que luego son corroborados a través de actividades. En este sentido, incluso se puede decir que tienen función taxativa, esto es, no admiten discusión sobre lo expuesto.

La nueva familia de LTG revolucionó este género textual, ya que representó una propuesta que diversificó no sólo las formas de plantear la didáctica, sino que dio apertura a la polifonía. Es decir, interpeló a un cúmulo de voces que, desde lo hegemónico, habían permanecido silenciadas bajo la lógica dicotómica del conocimiento científico *versus* conocimiento popular, en la que el segundo se supeditaba al primero; además, el conocimiento popular fue acotado a espacios familiares, comunitarios y que al ser llevado a las aulas, se folclorizaba siempre a la luz del conocimiento legitimado.

En cambio, la nueva familia de LTG se imaginó bajo otros presupuestos: para democratizar la palabra, el libro de texto no podía ser un repositorio del conocimiento legitimado ni un cuaderno de actividades para constatar que se aprendió dicho conocimiento, sino que debería tratarse de un dispositivo que sirva como puerta de entrada para la vivencia educativa, ya que conforma

1 Cfr. El artículo "Senderos de la NEM" en este mismo número.

marcos de referencia sobre el mundo para que los educandos puedan conocerlos o contrastarlos. Por lo tanto, propone, a través de la metodología de proyectos con enfoque crítico, un discurso abierto que invita a los beneficiarios a realizar lecturas propias de la realidad y, junto con los ejes articuladores, atiende un marco ético desde el humanismo mexicano.

También es notable reconocer que, a diferencia de las propuestas de las editoriales de otras latitudes, estos materiales se hicieron con base en el consenso. Esto es, a partir de una serie de convocatorias, maestras, maestros y sociedad civil en general fueron invitados a participar de su configuración: innovadores para el desarrollo de proyectos, ilustradores y especialistas disciplinares de todo el territorio mexicano formaron parte de este proceso. Desde la democracia participativa, los materiales educativos fueron pensados, creados y revisados por la población interesada. Este ejercicio colectivo y de reconocimiento no sólo del magisterio, sino de corresponsabilidad civil, es inédito en la historia mexicana.

En general, los LTC fueron pensados a manera de dispositivos culturales (Agamben, 2015; Martínez, 2021), es decir, que la discusión en torno a ellos es en realidad una forma de política, no sólo educativa, sino cultural (Apple, 1999). Se puede, entonces, caracterizar al libro de la nueva familia desde las siguientes propuestas, en contraposición con la tradición textual de “libro de texto”:

- Es un código de comunicación abierta.
- Tiene capacidad de representación cultural diversa y no de versiones únicas o cosmovisiones monoculturales.
- Está abierto a la polifonía.
- Sirve a modo de andamios para la comprensión del mundo.
- Ofrece una disposición de mecanismos que permiten la participación de los usuarios para construir conocimiento y saberes en acción.
- Es una red orgánica que permite la constitución de las pedagogías mexicanas.

Ahora bien, respecto de los usuarios, cuando Agamben (2015) habla de los dispositivos incluye a los participantes que le dan uso y activan los mecanismos necesarios en ellos, que en el caso de los LTC serían los profesores, educandos y familias. Una nueva forma de ser con los libros de texto permite también una resignificación de la manera en que se participa de él.

Las profesoras y los profesores que durante décadas fueron técnicos de la educación bajo el auspicio de libros de texto que marcaban no sólo los cómo, sino, entre líneas, los para qué, a partir del uso de los que funcionan como mediadores que ponen de relieve sus saberes pedagógicos:

"Plaza Mayor de Guadalajara",
lámina 42 del álbum Voyage
pittoresque et archéologique
dans la partie la plus intéressante
du Mexique / par C. Nebel, 1836,
gallica.BnF.fr



Esta movilización en el pensamiento y en la acción, determinada por la práctica de los actores, fue haciendo visible a un maestro y una maestra que se veían como productores de saber y conocimiento, todo en la medida en que se fueron implicando en búsquedas innovativas para dar respuesta, desde su práctica, a las nuevas exigencias derivadas de los replanteamientos que trazaban un nuevo contexto como dimensión de la realidad, unos nuevos principios para la ciencia, el conocimiento, las pedagogías y sus dispositivos de acción (Mejía. 2015. P. 22).

Estas movilizaciones y cambios de conciencia están llevando al magisterio no sólo a repensar la práctica, sino a formular y reflexionar sobre cuestionamientos que lo posicionen como agente de cambio y productor de conocimientos y saberes. Tales saberes en acción coadyuvarán a la constitución de las pedagogías mexicanas al poner sobre la mesa cómo lleva a cabo su trabajo el docente y qué tipo de relaciones fomenta durante el mismo:

Este saber de acción, que es territorializado y puede llegar a un conocimiento derivado de la práctica, recorre un camino reflexivo centrado en quien practica y en la práctica misma; ello exige plantearse la relación de esa práctica con el practicante, con otros sujetos, con el medio en donde se realiza la acción, con los tipos de abstracciones que dan cuenta de la fundamentación y con los resultados aprendidos con la práctica que, al ser formalizados, toman el camino de la experiencia y hacen visibles actitudes y comportamientos, haciendo emerger lo que algunos autores han denominado los sistemas auto-observantes, que dan lugar a la investigación de segundo orden (Mejía. 2015. P. 26).

Por su parte, los estudiantes, acostumbrados a las formas tradicionales del libro que los estimulaban

a "resolver" actividades, deben ahora participar no sólo con el fin de responder, sino de construir. En este sentido, aparecen fenómenos dignos de ser nombrados: se devela el adultocentrismo, se hace necesaria la negociación cultural y de saberes intergeneracionales, y se reconoce la valía de todas las voces para la vivencia educativa:

(...) es que la práctica se da en situaciones en conflicto que requieren de una negociación cultural para dar cuenta de la forma en que se integra su saber. El segundo, es que implica reconocer las voces polifónicas; por ello, los textos no tienen la unidad clásica de lo racional, permitiendo la aparición de las voces de muchos sujetos. Esto da espacio a un tercer componente, el del contexto, que opera bajo las determinaciones de la cultura y exige un diálogo permanente de saberes para hacer visible la teoría desde los lugares en los que se gesta, posibilitando un conocimiento real desde la cultura. El cuarto es la subjetividad, que da lugar a los sistemas auto-observantes en el proceso y no es externa al producto, sino algo interno, constituido y constituyente (Mejía, 2015; p. 27).

Entonces, si la lógica de los libros de texto, así como sus intenciones, se ha transformado, documentar el uso de los LTC *in situ* se vuelve necesario bajo tres premisas:

- ¿Cuáles han sido los aportes de los LTC?
- ¿Cuáles fueron las movilizaciones en los marcos referenciales de las y los profesores, educandos y familias, generadas por la usabilidad de los LTC?
- ¿Qué ámbito muestra mayores obstáculos para transitar de manera más consistente en un cambio de paradigma educativo?

Al respecto, a partir del procesamiento de la información obtenida mediante el instrumento “Cosecha de experiencias” propuesto por la Dirección General de Materiales Educativos, se indagó sobre el uso que las maestras y los maestros han dado a los LTC. A continuación se presentan las conclusiones de dicho estudio.

Uso de intencionalidad didáctica

- **Uso transversal:** vinculan los libros disciplinares para complementar la información y los enfoques o fusionan proyectos con el fin de abordar contenidos, ampliar el aprendizaje, o para cubrir necesidades del propio territorio a partir de las lecturas de la realidad.
- **Detonante:** el libro sirve como pretexto para comenzar una actividad de clase, generar un proyecto o resolver una situación educativa. Por su parte, tanto los libros disciplinares como el de *Múltiples Lenguajes*, se emplean como fuente de información para comenzar la discusión o el debate, fomentar la lectura y la apreciación y creación artística.
- **Como forma de vinculación:** se usan con la intención de unir la vivencia educativa con una problemática comunitaria o con alguna experiencia de la vida cotidiana.

Uso práctico

- **Medio de consulta:** el libro sirve como fuente segura de información tanto para detonar un proyecto, como para revisar información para alguno propuesto por otro material educativo, como los libros de proyectos.
- **Guía de proyectos:** se usan los libros de proyectos como guías literales, inspiración para otros ejercicios o como base para adaptarlos al territorio.
- **Herramienta para el aprendizaje:** se prima el uso del libro como “enseñante”, es decir, un soporte de conocimiento al que se puede acceder para aprender contenidos de forma autónoma o guiada.

- **Material de apoyo o complementario:** en el uso, el libro sirve para completar ciertas actividades con lecturas, mayoritariamente.
- **Manual de actividades:** se buscan en los libros de proyectos tablas, preguntas o “instrucciones” y se dan las indicaciones al grupo para que las realicen de forma independiente al proyecto.
- **Dispositivo cultural:** en la intención, hay una preocupación por la dimensión formativa de capacidades humanas, se usa el libro como una puerta de entrada a la discusión sobre problemáticas sociales, familiares y comunitarias, así como puente para la búsqueda de puestas en común o soluciones. Se vincula con lecturas de la realidad y con las familias.

De este modo, los LTC han sido promotores del cambio de paradigma al propiciar otras formas de abordar el hecho educativo. Al respecto, Apple (1999) afirma que:

Lo que más bien requiere, y de forma crucial, no es la estipulación y la incorporación a los libros de texto de listas y conceptos que nos hagan “culturalmente alfabetos”, sino la creación de las condiciones necesarias para que todo el mundo participe en la creación y la recreación de significados y valores. Requiere un proceso democrático en el que las personas —no sólo las que se considera los guardianes intelectuales de la tradición occidental— puedan participar en la deliberación de lo que se considera importante (55). Ni qué decir tiene que ello implica la eliminación de los obstáculos materiales reales —poder desigual, riqueza, tiempo para la reflexión— que entorpecen el camino de dicha participación.

En conclusión, se conciben como dispositivos culturales para que existan no sólo como documentos de consulta, sino como puerta de entrada para ejercicios de intersubjetividad en las que tanto los profesores, los estudiantes y las familias puedan constituir las pedagogías mexicanas y los cambios culturales necesarios para hacer frente a la crisis civilizatoria actual, que es la intención primaria de la educación. ❖

La evaluación formativa: del discurso a la acción y a la transformación

por **Luis Miguel Cisneros Villanueva**

La evaluación formativa humaniza a los sujetos porque retroalimenta desde la reflexión, el diálogo, la solidaridad y la acción colectiva.

LMCV

¿Por qué la evaluación formativa?

Porque todavía quedan gérmenes de la educación neoliberal que hizo creer que la medición estandarizada es lo mismo que evaluación formativa; sin embargo, la primera es una acción orientada a establecer comparaciones, cálculos y cuantificaciones sobre algunos elementos mínimos del proceso educativo. En los tiempos neoliberales se utilizó un examen antipedagógico para, supuestamente, mejorar la educación. Sin embargo, esto fue, es y será falso, porque un examen estandarizado no retroalimenta y no tiene un carácter formativo. Esta situación obliga a develar y desmitificar al examen estandarizado como una “evaluación” imparcial, única y verdadera. Por lo expuesto, se debe señalar a estas pruebas como punitivas, tramposas y tendenciosas que obligan, además, a recitar un decálogo de conocimientos mínimos y desde una sola visión del mundo y de las cosas.

Entonces, ¿por qué la evaluación formativa? Porque la evaluación es un hecho educativo y no debe confundirse con la medición, estimación o control, dado que evaluar en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) refiere a un proceso sistemático, continuo, formativo e integral cuyo propósito es ayudar a lograr el perfil de egreso de los estudiantes; asimismo, a desarrollar sus capacidades humanas y a forjar el humanismo mexicano que se resume en los siete ejes articuladores. La evaluación formativa en la NEM retroalimenta, mejora y/o corrige los aspectos problemáticos del proceso educativo, reconociendo los múltiples factores que intervienen en el mismo. Esta perspectiva permite aprender del proceso y, junto con la investigación y sistematización, produce saberes pedagógicos.



"La mantilla", lámina 16 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique* /par C. Neber, 1836, gallica.BnF.fr

¿La evaluación en México forma o deforma?

En algunos lugares, la Nueva Escuela Mexicana descansa sobre discursos excesivos, hiper positivos o desde un voluntarismo “crítico” que nada tienen que ver con la transformación. Es decir, hoy existen organizaciones, instituciones, personajes y autoridades que viven de discursos que amenazan con domesticar a la NEM. En este marco, la evaluación formativa no ha escapado de esta tendencia discursiva y demagógica que la reduce, banaliza y la aleja de la praxis pedagógica del profesorado mexicano.

El gran problema de nuestro tiempo es que estos discursos están alejados de la realidad y desvían la atención del verdadero sentido de la educación y la evaluación, pero, ¿para qué evaluar?, ¿qué es lo más importante hoy?, ¿la evaluación que se realiza forma o deforma?, ¿qué se entiende por evaluación formativa? Estas y otras preguntas deberán contestarse en colectivo y en voz alta, pero seguramente, si se ha clarificado la opción política, ética y pedagógica, habrá coincidencias en las respuestas, por ejemplo, en concebir una evaluación que ayude a formar subjetividades comunitarias para mejorar los aprendizajes. Es decir, primero se construyen comunidades de diálogo genuinas que tengan la inteligencia colectiva para humanizar a sus integrantes, esto posibilitará que se aprenda en comunidad y, de esta forma se estará cerca de tener “una buena educación” del pueblo y para el pueblo. Por el contrario, si la evaluación formativa no tiene este horizonte, será una simulación más o una simple medición que deforma y deshumaniza a los sujetos.

“Plaza Mayor de Guanajuato”, lámina 32 del álbum Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



¿Qué no es la evaluación formativa?

No es una prueba estandarizada, no es un recetario, no se impone, no es homogénea, no señala, no clasifica, no es mecánica; en suma, no deshumaniza. La evaluación formativa, al igual que la educación, no fue, no es, ni será nunca neutra, siempre es a favor y en contra de algo; por consecuencia, no es aséptica y mucho menos en los tiempos de transformación educativa, por lo tanto, es innegable que no es para rendir cuentas, no se realiza al final de los proyectos, no se realiza a través de pruebas exógenas. No se diseña desde el privilegio del profesorado conservador, ni con un solo instrumento (recurso), una sola técnica (procedimiento) o una sola estrategia de evaluación (plan de acción).

¿Qué es la evaluación formativa?

La evaluación formativa es esencialmente comunitaria, dialógica y territorializada. Es un proceso continuo e integral que acompaña el proceso de aprendizaje. Representa una oportunidad para reflexionar y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje al dar voz y decisión a los miembros de la comunidad. La evaluación formativa orienta, motiva y coadyuva en la humanización de los sujetos porque se vive en atmósferas comunitarias, solidarias y empáticas.

En estas comunidades de diálogo se reconoce y valora la diversidad, se promueve la cooperación genuina y la democracia. Al respecto, Paulo Freire (1994, p. 102) señala: “Si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos”. En efecto, para construir una escuela democrática, la evaluación formativa es esencial, pues no solo da voz a los estudiantes sino los compromete con su educación al promover en ellos la autocrítica, la corresponsabilidad y la reflexión que implica que cada uno se conteste: “de dónde viene”, “dónde está” y, “hacia dónde va” en un marco de autonomía, pero con el acompañamiento del profesorado; por esto, la evaluación formativa es dialógica, negociadora y comprensiva, su atención se centra en el proceso, no en el resultado.

¿Para qué la evaluación formativa?

Para acompañar, reflexionar y tomar decisiones con el horizonte de coadyuvar en la formación de subjetividades comunitarias que permitan la transformación de los territorios. Evidentemente, a partir de identificar áreas de mejora en el aula, la escuela y la comunidad, implica una evaluación comprometida con los usuarios. En los estudiantes sirve para que estos reflexionen y asuman su responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Por su parte, en el profesorado sirve para ajustar, planificar y profundizar su praxis emancipadora con base en una retroalimentación cálida, ética y humanizada. También para detectar y jerarquizar problemáticas, posteriormente, problematizarlas en la clase-comunidad y de esta forma construir una ruta colectiva y viable que disminuya o erradique la problemática.

¿Dónde se trabaja la evaluación formativa?

La evaluación formativa no se da en cualquier espacio (aula o escuela), tampoco se da por buenos deseos, mandato o por voluntarismo crítico. No es individualista, al contrario, es colectiva, por tanto, la evaluación formativa sólo es posible en una comunidad de diálogo. Al respecto, Freire (1970, p. 26) señala: “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. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres —y las mujeres— no se humanizan sino humanizan el mundo”. En efecto, para vivir la evaluación formativa es indispensable transformar las aulas en espacios de diálogo genuino, esta atmósfera comunitaria permite a todas y todos decir su palabra, a hacer preguntas y aprender a escuchar a los otros lo que dará como resultado que la comunidad crezca y progrese.

¿Cómo es el profesorado que impulsa la evaluación formativa?

El profesorado que trabaja la evaluación formativa ha reconfigurado los vínculos con sus estudiantes, las familias y la comunidad; por esta razón, promueve

espacios comunitarios para el diálogo, la negociación y la corresponsabilidad: el propósito es que cada quién haga lo que le toca hacer en esta tarea colectiva. En lo que respecta a su praxis, construye proyectos emancipadores que entretejen el proceso educativo, la evaluación y la vida cotidiana; esto hace posible que quede atrás el viejo paradigma que planteaba la participación del estudiantado en clase, en cambio ahora, estos asumen el compromiso con la clase-comunidad.

Aunado a lo anterior, el profesorado emancipado impulsa el trabajo colaborativo, la autoevaluación y la coevaluación, pues estos elementos son esenciales en la transformación. Además, clarifica qué espera de sus estudiantes no sólo en el ámbito comunitario, sino también en el académico; por ende, socializa y reflexiona con ellos los procesos de desarrollo de aprendizaje a desarrollar, y para este ejercicio utiliza la pedagogía de la pregunta. Entonces, el y la profesora que evalúa formativamente, promueve procesos meta cognitivos, reconoce, valora y celebra el esfuerzo de sus estudiantes.

El profesorado progresista asume que no hay dos escuelas iguales, por consiguiente, no hay dos evaluaciones formativas iguales. Por esta razón, le corresponde construir herramientas inéditas y territorializadas para socializarlas, ajustarlas y ejecutarlas en común acuerdo con sus estudiantes. Estas herramientas le ayudan a planificar, adecuar y reorientar su praxis, así, con base en su autonomía, experiencia, saberes y el territorio donde se encuentra, ejecuta momentos (*timing* pedagógico) para vivir la evaluación formativa. Por lo expuesto, es una o un profesor provocador, utiliza el error como una oportunidad para que los estudiantes reflexionen alternativas y posibilidades. No toma una actitud perfeccionista, pues él también aprende del proceso y, al sistematizarlo, produce nuevos saberes pedagógicos. En suma, es un profesorado que vincula —en todo momento— el aprendizaje y la evaluación, sabe que lo más importante es construir comunidades de diálogo para formar subjetividades comunitarias y, por consecuencia, una atmósfera así, mejorará los aprendizajes.

¿Cuándo se realiza la evaluación formativa?

La evaluación formativa es imprescindible en los proyectos emancipadores, no es algo que se añada o realice al final de los mismos; al contrario, está presente de forma orgánica en todo el proceso educativo comunitario. Así, la evaluación formativa camina de la mano con el aprendizaje, es decir, no es una acción separada o ajena a dicho proceso. En la metodología de Telesecundaria, por ejemplo, está presente en las siete etapas de los proyectos académicos, así como en los proyectos de integración comunitaria que se ejecutan en los territorios del aula, la escuela y la comunidad.

La evaluación de los proyectos académicos en telesecundaria

En la NEM, la evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo; de este modo, la evaluación retroalimenta el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadena procesos de autorreflexión de ambas partes; esta reflexión identifica logros y elementos por trabajar en comunidad, así como los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento (Plan de estudios, 2022, p. 92).

Al respecto, *Nuestro libro de proyectos* propone, como apoyo permanente, una Tabla de

valoración sobre las actividades realizadas en los proyectos académicos. A partir de las pautas generadoras de reflexión de la tabla mencionada, la y el estudiante podrá identificar áreas de oportunidad y fortalezas que anotará en el apartado de la valoración del proyecto académico. Cabe resaltar que los elementos propuestos no son rígidos, sino que, al igual que la metodología de Telesecundarias, son abiertos y flexibles para que el profesorado pueda territorializarlos y los tenga presentes en su planeación.

Tabla de Evaluación de los Proyectos Académicos

Etapa	Pautas generadoras de reflexión	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
¿Qué haremos?	Junto con la maestra o el maestro y compañeros consideramos contenidos del programa, además construimos nuevos contenidos y saberes que no están en ellos.	Siempre dialogamos para tomar decisiones sobre los contenidos que vamos a abordar a través de preguntas como: por qué, para qué o qué nos resuelve.	Casi siempre dialogamos para tomar decisiones sobre los contenidos que vamos a abordar, pero no llegamos a acuerdos.	Algunas veces la maestra y el maestro nos comenta de manera general el contenido que vamos a abordar.	Nunca realizamos un primer momento en el que participemos todos y todas para acordar los contenidos.
¡Ese es el problema!	Fuimos invitados a conocer más sobre nuestra realidad o lo que pasa en nuestra vida y por qué pasa.	Siempre nos reunimos para dialogar sobre las situaciones problemáticas que se proponen en los proyectos y decidimos cuál se acerca más a nuestra realidad o construimos otra situación.	Casi siempre nos reunimos para dialogar las situaciones problemáticas, pero no siempre llegamos a acuerdos para decir cuál elegiremos.	Algunas veces cuando dialogamos sobre la situación problemática, nos inclinamos por la propuesta de la maestra o el maestro.	Nunca hemos propuesto situaciones problemáticas diferentes de las del libro o las que propone la maestra o el maestro.
Una propuesta de solución	Compartimos con el grupo lo que es importante para cada uno y escuchamos con atención para conocer lo que es importante para los demás.	Siempre apartamos un tiempo para pensar y ponernos de acuerdo en el horizonte de expectativas, ya sea que consideremos los que vienen en el libro o que generemos uno desde nosotros.	Casi siempre tenemos momentos para ponernos de acuerdo en el horizonte de expectativas, ya sea que consideremos los que vienen en el libro o que generemos uno desde nosotros.	Algunas veces apartamos momentos para ver el horizonte de expectativas, pero sólo algunas y algunos participamos en la selección.	Nunca apartamos momentos para ponernos de acuerdo en el horizonte de expectativas, ya que siempre se selecciona uno de los que vienen en libro.

Paso a paso	Participamos registrando rutas, caminos, estrategias o actividades que nos gustaría realizar, organizándolas en el “Paso a paso”.	Siempre hemos participado en ejercicios donde organizamos las actividades del Proyecto Académico y vamos registrando las rutas que seguiremos.	Casi siempre participamos en la etapa “Paso a paso” donde organizamos o seleccionamos las actividades para el Proyecto Académico.	Algunas veces participamos en la etapa “Paso a paso” pero sólo algunos de nosotros, guiados por la maestra y el maestro, participamos en la organización y registro de las actividades.	Nunca participamos con nuevas actividades o rutas en la etapa “Paso a paso” ya que sólo adaptamos o elegimos las actividades que vienen en el libro.
Diferentes fuentes de consulta	Nos convertimos en investigadoras o investigadores preguntando cosas que no sabíamos, encontramos respuestas, buscamos ideas de lecturas, seguimos pistas, realizamos descubrimientos.	Siempre realizamos investigaciones relacionadas con los contenidos sugeridos en la etapa “Diferentes fuentes de consulta” a partir de documentos, documentales, personas a quienes preguntamos y nuestros libros de texto, sobre las cuales contrastamos y reflexionamos para valorarlas.	Casi siempre realizamos investigaciones relacionadas con los contenidos sugeridos en la etapa “Diferentes fuentes de consulta” a partir de documentos, documentales, personas a quienes preguntamos y nuestros libros de texto, sobre las cuales contrastamos y reflexionamos para valorarlas.	Algunas veces realizamos investigaciones relacionadas con los contenidos sugeridos en la etapa “Diferentes fuentes de consulta” a partir de diversos documentos, pero no contrastamos las fuentes ni dialogamos sobre ellas para valorarlas.	Nunca realizamos investigaciones además de la búsqueda que la maestra y el maestro nos sugería hacer en los libros de texto disciplinares.
Unimos las piezas	Pusimos en juego nuestro ingenio para reconocer caminos o rutas diversas que nos llevaran al horizonte de expectativas proyectado.	Siempre propusimos nuevas rutas o reflexiones en la etapa “Unimos las piezas” para encontrar la mejor manera de llegar al horizonte de expectativas.	Casi siempre propusimos nuevas rutas o reflexiones en la etapa “Unimos las piezas” para encontrar la mejor manera de llegar al horizonte de expectativas.	Algunas veces propusimos algunas adaptaciones a las pautas que se proponían en la etapa “Unimos las piezas”, pero no pensamos mucho en el horizonte de expectativas.	Nunca determinamos un tiempo para proponer nuevas rutas en la etapa “Unimos las piezas” porque usamos las que venían en el libro solamente.
¡Ya lo tenemos!	Compartimos la experiencia con otras personas, a través de notas, registros, exposiciones o narraciones, lo que me ayudó a encontrar otros temas, situaciones y experiencias interesantes con las cuales comenzar otro proyecto.	Siempre compartimos la experiencia de los Proyectos Académicos con otros compañeros y personas de la comunidad con el fin de reflexionar para lo que, previamente, planeamos la ruta por momentos para la etapa “¡Ya lo tenemos!”.	Casi siempre compartimos la experiencia de los Proyectos Académicos con otros compañeros y personas de la comunidad con el fin de reflexionar para lo que, previamente, planeamos la ruta por momentos para la etapa “¡Ya lo tenemos!”.	Algunas veces pensamos en estrategias para presentar los Proyectos Académicos a otros compañeros, pero no incluimos a personas de la comunidad ni todos participamos en la planificación de esta experiencia.	Nunca compartimos la experiencia de los Proyectos Académicos al final de la ruta, sólo recibimos retroalimentación de la maestra y el maestro sobre el trabajo que realizamos.

Las respuestas, la socialización y la sistematización de este ejercicio dará insumos para que el profesorado reflexione dónde está en el proceso de transformación comunitaria, que se pregunte, ¿qué falta por hacer?, ¿dónde hay que corregir o reorientar?, ¿por qué la clase comunidad respondió así?, etcétera; además, éste y otros insumos le permitirá tomar decisiones para acercarse al horizonte de expectativas que trazó con su grupo.

La evaluación formativa en la comunidad de diálogo

En la comunidad de diálogo, el estudiante tiene un papel activo durante toda la clase, razón por la cual, la evaluación también le corresponde. En esta atmósfera comunitaria, evaluar es igual a pensar, por lo que se plantea una actividad que contempla la autoevaluación que llevan a cabo cada integrante de la comunidad de acuerdo con su compromiso con la clase y la coevaluación que realiza el colectivo en su conjunto; lo anterior, porque el acomodo circular o semicírculo permite observar si la comunidad de diálogo avanza o retrocede cada que el profesor o la profesora realiza los cuestionamientos; finalmente, la actividad también posibilita una evaluación que realiza el profesorado cuyos resultados quedan registrados en el instrumento que él o ella decida.

En este marco y, para el cierre de la clase, el o la profesora recoge los elementos analizados comunitariamente y hace una serie de preguntas para evaluar la sesión (Accorinti, 2014, p. 82). Los estudiantes responderán de manera visual y en función de cómo actuaron en la clase-comunidad. Entonces, los miembros de la comunidad responderán con su pulgar: Hacia arriba, si su participación estuvo bien. Horizontalmente, si su participación estuvo más o menos. Hacia abajo, si algo no estuvo bien o no hizo la actividad. A continuación, se presentan algunas preguntas que la profesora o el profesor podría hacer:

- ¿Nos escuchamos con atención unos a otros?
- ¿Contribuimos con algún comentario a la clase de hoy?
- ¿Profundizamos en el diálogo-debate?
- ¿Levantamos la mano cuando quisimos decir algo?

- ¿Esperamos nuestro turno para hablar?
- ¿Tratamos de relacionar nuestras ideas con las de nuestros compañeros?
- ¿Nos pareció interesante nuestra clase? ¿Por qué sí? o, ¿por qué no?
- ¿Ofrecimos razones para lo que dijimos?
- ¿Pusimos ejemplos para aclarar lo que decíamos?
- ¿Hicimos buenas preguntas?

La idea principal de esta actividad es cultivar el diálogo, el cuestionamiento, la reflexión, la cooperación, la tolerancia, la autonomía, el bien común y otras subjetividades comunitarias. El profesorado coordina el procedimiento, pero también es un miembro más de la colectividad. Por lo expuesto, los miembros de la comunidad aprenden a aceptar sus responsabilidades y a trabajar colaborativamente. En esta perspectiva, la metodología representa una praxis, acción reflexiva y comunitaria; en suma, es un medio para la transformación personal, colectiva y territorial.

También es importante cerrar con una pregunta que recupere: ¿cómo se sintió cada participante en la comunidad? El desafío es que cada miembro debe contestar con una sola palabra, con la intención de que reflexione, sistematice y encuentre la palabra que mejor responda a la pregunta: ¿cómo me sentí en la sesión de hoy? Esto servirá para que el profesorado realice ajustes en su praxis, para que reconozca que los estudiantes no siempre se sienten bien, o cómodos con la clase comunidad. El ejercicio dará insumos para pensar qué podríamos hacer para mejorar la próxima vez.

A modo de cierre abierto

En la evaluación formativa tampoco existen recetas, pero sí horizontes de acción reflexión que provoquen transformación. En tal sentido, la nueva praxis pedagógica en Telesecundaria contempla en cada momento una evaluación intencionada para reafirmar, reorientar o profundizar el proceso educativo-comunitario. En el trabajo por proyectos se desarrollan y fortalecen subjetividades comunitarias y, en consecuencia, es primordial que la evaluación formativa acompañe en esta tarea.

"Tampico de Tamaulipas", lámina 12 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



Si esto sucede, lo cognitivo mejorará, no por arte de magia, sino básicamente, porque es mejor aprender en una comunidad de diálogo afectiva, que en un espacio frío y de competencia constante. Recordemos que un elemento clave de la NEM es formar a un sujeto comunalizado, sensible, crítico, creativo y solidario. Es decir, sujetos humanizados que sean capaces de transformar sus territorios.

La evaluación es “Un hecho educativo útil para todas las personas que participaron en la experiencia y no debe ser vista como una tarea formal que hace un simple balance entre costos y beneficios, cantidad de resultados previstos y obtenidos, tareas cumplidas o no. Al igual que la sistematización de experiencias, la evaluación debe arribar a conclusiones prácticas y ambas deben retroalimentarse mutuamente con el fin de confluir en su propósito común: mejorar la calidad de nuestras prácticas”. (Jara, 2012, p. 57). En efecto, se evalúa para mejorar, pero no desde la visión neoliberal de las cosas, sino desde el sentido comunitario.

En Telesecundaria quedan muchas cosas por hacer, pero ya se tienen materiales educativos que ayudan a la evaluación formativa, como los nuevos Libros de Texto Gratuitos, los interactivos, los cortometrajes, los videos detonadores y académicos. Además, la nueva praxis del profesorado ha inventado y/o territorializado herramientas para una evaluación integral que ayuda a formar estudiantes comprometidos con su aprendizaje y con su territorio. Por ejemplo, el atrapasueños comunitario, el diario escolar, el cartelito de acuerdos, los semilleros comunitarios y otros. La tarea para el profesorado de Telesecundaria sigue siendo pensar, inventar y territorializar herramientas que pongan en el centro el diálogo comunitario, la retroalimentación y el bien común, recordemos que la evaluación formativa es una suma constante de acción y reflexión para la transformación que se trazó en el horizonte de expectativas. ❖

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.

NEM

por **Máximo Fausto**

En la tierra de colores y sueños,
se alza nueva aurora en la educación,
llamada Nueva Escuela Mexicana,
y su paradigma de transformación.

Donde cada niña y niño tiene voz,
es un faro de equidad e inclusión
en donde abrazando sus corazones,
van forjando el futuro con pasión.

Florece valores y aprendizajes,
en sus aulas los jardines del saber,
con sus maestras y maestros como guías,
un lugar para empoderarse y crecer.

Reflejo de libros y de la vida,
conociendo saberes ancestrales,
cultivando la integral formación,
y tejiendo los lazos culturales.

Construyendo comunitariamente
juntos por un México con unidad,
familias, profesores y estudiantes,
sus manos unidas en comunidad.

Es un himno de paz y de valores,
donde se celebra la diversidad,
do se edifica un camino brillante,
para cada mente y cada voluntad.

Por ahora un sueño vuelto realidad
para la Nueva Escuela Mexicana,
formando un crisol de oportunidades,
para hacer brillar un mejor mañana.

Así, en cada rincón de México,
se escucha el latir de un nuevo amanecer,
con la promesa de un futuro justo,
y las compartencias puedan florecer. ❖

"Indios carboneros y la buradores de la vecindad de México",
lámina 46 del álbum "Voyage pittoresque et archéologique
dans la partie la plus intéressante du Mexique / par C. Nebel,
1836, gallica.BnF.fr





BYUNG-CHUL HAN
Contenido digital e imagen

Ya no nos basta consumir informaciones pasivamente, sino que queremos producirlas y comunicarlas de manera activa.

Fotografía de Prix Bristol des Lumières/bajo licencia CC BY-SA 2.0.

La representación de la escuela en el cine

por **Marisol Vargas**

A través de sus representaciones, la pantalla grande es formadora de ideas y opiniones, algunas de las cuales, con el tiempo se tomarán por verdades; de igual manera, habrá personajes que se volverán modelos o arquetipos a seguir. Aunque la película contenga cierto grado de ilusión, sabemos que se ancla en esta existencia y que nos está señalando desperfectos y maravillas de ella; sus enormes reflectores develan caras antes no vistas de nuestras acciones o sentires. El cine nos recuerda formas de ser y hacer a las que hemos renunciado ante la inercia del cotidiano; asidos a la butaca miramos conflictos que antes habíamos obviado y nos atrevemos a imaginar soluciones inspirados por los héroes de las películas.

Partiendo de este supuesto podemos considerar a las obras cinematográficas con temática escolar como un referente aceptable para sondear un estado de la cuestión: ¿qué es la escuela?, ¿qué se cuenta de ella?, ¿cómo la han percibido/comprendido las sociedades a lo largo del tiempo?, ¿qué ideologías reproducimos a través ¿cómo se ha transformado la escuela?, ¿qué expectativas hay sobre ella?, ¿cuáles son sus padecimientos?, ¿qué nos dice un recinto escolar sobre la sociedad que lo erigió?

Si bien no existe un género cinematográfico específico para este tipo de cintas, son abundantes las películas que exploran el entorno escolar. Curiosamente, entran en la categoría de “drama” o, con un poco de suerte, podemos encontrar

algún “documental”. Este hecho no es gratuito si consideramos que las instituciones educativas están presentes en muchas sociedades del mundo y la experiencia escolar puede ser definitiva (en el sentido de dejar huella) en la vida de los individuos. En este artículo se presenta una selección de ocho películas que pueden ser vistas en cualquier plataforma de streaming (a excepción de *El sembrador*) del siglo XXI y finales del XX.

A pesar de que cada película desarrolla una historia particular, podemos encontrar algunas generalidades. La escuela es, antes que nada, el lugar de encuentro entre alumnos y maestros, quienes serán los principales protagonistas.

Ambos funcionan como una unidad: no hay alumnos sin maestros ni maestros sin alumnos, de ahí la relevancia de la relación (armónica, conflictiva, dialéctica, opresora/subversiva, indiferente, etc.) que lleguen a establecer dentro del salón de clases. Directivos y administrativos son personajes secundarios que representan a la estructura o sistema educativo. Ausentes del aula y sin mucho conocimiento de lo que ocurre en ella, casi no aparecen en la historia; sin embargo, en algún momento sus acciones y toma de decisiones repercutirán significativamente en la vida de los protagonistas. Además de lugar de encuentro, la escuela se percibe como el medio de transmisión de conocimientos, pasando el académico a segundo término ante la urgencia por enseñanzas de vida, de valores; de estrategias que

permitan al alumnado sobrevivir en su contexto más inmediato, o simplemente por motivarlo. Lo que tienen en común estas películas es que todas ellas nos conmueven, pues podemos ver el proceso de transformación de sus protagonistas. Maestros y alumnos llegan a un entendimiento cuando dejan de lado falsas jerarquías y se comunican desde la igualdad: como humanos, personas que están aprendiendo a relacionarse con otras personas y con el mundo.

Se dice que el cine es un reflejo de la realidad, pues bien, cuando el tema es la escuela, se revela el mundo educativo como un problema que será resuelto por personajes *rompedores*, ya sea el docente, el alumno o las dos partes en conjunto. No recuerdo una película que refuerce la idea de una “escuela tradicional” (autoritaria, rígida, anacrónica); por el contrario, cuando el mundo escolar es expuesto en el cine

se hace desde una mirada crítica que demanda las transformaciones necesarias para las nuevas generaciones y los avances democráticos alcanzados hasta el momento. La escuela, entonces, es representada como una posibilidad para la transformación social. ¿Es esta representación un ideal, una expectativa?; en la realidad, ¿la escuela es un drama?... De las películas seleccionadas, *Ser y tener* y *El sembrador* son documentales, así que su contenido está cargado de una buena dosis de realidad; mientras que los personajes principales de *El último vagón*, y *La sociedad de los poetas muertos* están inspirados en maestros que el director de cine —para el primer caso— y el guionista —para el segundo— conocieron en la vida real. Por su parte, *Mentes peligrosas* está basada en la autobiografía escrita por una maestra de secundaria en la ciudad de California.

Ser y tener, 2002 (*Être et avoir*) / *El sembrador*, 2018

El primer título es de origen francés, mientras que el segundo es mexicano. Ambos nos muestran la vida cotidiana en dos escuelas rurales multigrado o “unitaria” —como la llaman los franceses—, además, *El sembrador* nos ubica en una comunidad tzeltal de Chiapas, por lo que la escuela es bilingüe. Los dos maestros se muestran dichosos al cumplir su labor, haciendo evidente que tienen una verdadera vocación por la enseñanza, aunque vale la pena recalcar lo que el maestro Bartolo nos dice: la docencia no es una vocación, sino un compromiso social. Este maestro está absolutamente consciente de la importancia y trascendencia de su trabajo. Aunque ambos tienen por finalidad “ayudar a los alumnos a ser personas y ampliar su visión del mundo”, sus métodos pedagógicos son muy diferentes. En el aula francesa observamos a un maestro que pondera la disciplina y que persuade pacientemente a sus alumnos más pequeños (quienes lucen asustados o nerviosos) para que entiendan la importancia de estar en la escuela. En cambio, en las montañas chiapanecas, niñas y niños asisten gustosamente a la escuela, pues son formados desde la felicidad, el gozo y la autonomía: así la filosofía educativa de su maestro. Ambos documentales nos dejan pensando en nuevas pedagogías para construir el aprendizaje en colectivo y, más allá de lo académico, enseñar a pensar con autonomía. La idea de la escuela como un espacio feliz también resulta muy innovadora. ❖



“poblanas”, lámina 6 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique* /par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr

Leer artículo completo:

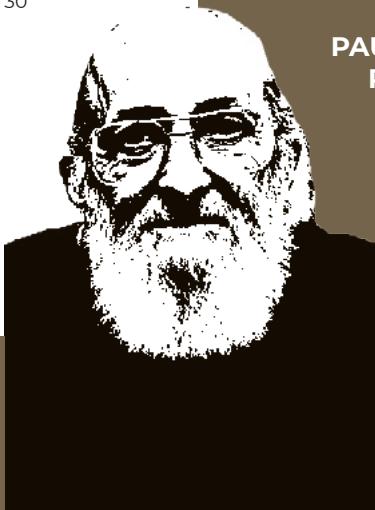


<https://bit.ly/3ZyZkVN>

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.



La nueva familia de Libros de Texto Gratuitos: una reflexión en torno al proceso editorial

por **Alejandro Portilla de Buen**

Antes de implementar la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los Libros de Texto Gratuitos (LTG) eran tan rígidos que parecían una camisa de fuerza en todos sentidos. A partir de esa idea, trataré de dialogar sobre cómo, mediante una propuesta más radical en su elaboración, podrían fortalecer los postulados de la NEM en la forma de educar.

Para iniciar, habría que tomar en cuenta que hasta el 2017 no se había planteado un cambio radical en la propuesta de los distintos Planes de Estudio, si no que se profundizaba en una corriente didáctica fundamentada en la dosificación de los conocimientos, lo que implicaba la elaboración de programas cada vez más grandes. Éstos se organizaban en secuencias de conocimientos que se estructuraban con una “lógica académica”. Es decir, la organización dosificada implicaba que si comenzabas con los contenidos A, B, C, no podías saltarte a ver X, Y o Z porque no tenías todos los conocimientos previos para llegar ahí. Esto generó una sobredosificación del proceso de aprendizaje hasta el absurdo, como no poder estudiar los números negativos o las fracciones durante la primaria cuando en realidad el

número negativo es una idea tan cotidiana que los niños podrían entenderlo de manera muy sencilla.

Otro elemento importante a considerar es que el docente siempre ha sido creativo para desarrollar su clase, pero concebía al libro de texto como guía obligatoria de la única forma posible de educar. Ahora se propone una autonomía en donde el docente puede definir, a partir de los programas analíticos, cómo organizar la secuencia de conocimientos mediante proyectos que tengan que ver con el entorno, los intereses y las condiciones reales de una comunidad específica.

El cambio de secuencias didácticas a proyectos es la forma real de romper con esa dosificación de la que hablábamos anteriormente. El reto es lograr que cumplan con una de las principales intenciones de la NEM: fortalecer la identidad nacional que nos distinga y nos honre como mexicanos y representantes de nuestras comunidades. Dicha identidad debe permear en los libros de texto para que sea difundida y replicada en los estudiantes mexicanos, lejos de estereotipos y resaltando el humanismo mexicano.

La autoría

Estábamos acostumbrados a que los autores de los libros de texto tenían que ser académicos, investigadores y pedagogos reconocidos por su trayectoria, lo cual le daría prestigio a los materiales y éstos, a su vez, serían reconocidos por la academia. De esta forma, la importancia de los libros de texto radicaba más en su contenido teórico que en su función como apoyo para docentes y estudiantes en la vida cotidiana de las aulas. En la industria, de una manera más radical que en los libros oficiales, los autores se fueron convirtiendo en un instrumento rellenedor de ideas de una maqueta prediseñada para realizar actividades específicas para fortalecer una estructura didáctica rígida, donde tendrían que ir cumpliendo con los aprendizajes requeridos al principio de cada secuencia y con todos los elementos predefinidos en la maqueta.

En ese momento, el editor se convirtió en el operador o custodio total del cumplimiento de esa estructura rígida y, además, debía complementarlo para hacerlo accesible a los estudiantes.

Uno de los grandes aciertos de la NEM es romper con esta premisa de trabajo autoral, al reconocer al docente frente a grupo como el experto de la enseñanza y convocarlo para desarrollar los contenidos. Este proceso también tiene su complejidad, ya que los docentes llevan años trabajando y enseñando bajo la normativa rígida, como ya mencionamos, y romper con esto no es fácil.

El original de autor y su congruencia con los principios de la NEM

Creo que para reforzar la idea de identidad y diversidad de nuestra nación es importante concebir la autoría desde nuestras comunidades. El primer paso está dado después de convocar a docentes de todos los territorios del país para que desarrollen los contenidos de los libros. Sin embargo, la costumbre estructural de ponerle una camisa de fuerza a todo, obligó a los docentes a plantear el abordaje autoral para cumplir con didácticas específicas por campos formativos. Si lográramos romper esa práctica de encajonar los procesos de enseñanza-aprendizaje y dejáramos total libertad a los docentes para proponer, a partir de su experiencia, diferentes aproximaciones al conocimiento de los estudiantes y quitarles todas estas restricciones que no dudamos en conservar e imponer, se cumpliría de manera más natural la propuesta de la NEM en cuanto a la autonomía curricular.

En esta propuesta de libros de proyectos de aula, escolares y comunitarios, el resultado autoral tendría que percibirse como una antología de voces diversas y aproximaciones a la vida cotidiana; no como una unidad de conocimientos. De esta forma, se conservaría la identidad lingüística para expresarse y comunicarse con sus pares en la comunidad y se generaría un reconocimiento de la diversidad del país así como de sus usos y costumbres, no hay que olvidar que las variantes en el uso del lenguaje manifiestan las características socioculturales de cada territorio.

"Gente de Tierra Caliente entre Papantla y Misantla", lámina 26 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



La corrección y edición

La autoría y la edición son dos de los momentos de la elaboración de LTC que menos se han logrado transformar en la propuesta actual de la NEM, dado que ambos se relacionan intrínsecamente, por lo que si no se rompe la rigidez en la autoría, no se logrará en la edición.

En este punto tenemos que repensar una nueva forma de concebir el trabajo editorial, pues regresando a la idea de que todo se mete en una camisa de fuerza, la corrección y edición de materiales se ha sobrecargado de responsabilidad.

Cierto es que los editores dan sentido y orden a las ideas de los autores, pero hay que repensar el libro y a partir de ese objeto que queremos que se reinvente para que refleje una nueva forma de educar, hay que redefinir la forma de presentar el conocimiento para lograr que los materiales sean empáticos y dialoguen con su público natural, que son los estudiantes. Podríamos iniciar flexibilizando la idea de que todo tiene que estar escrito de la misma manera y dejar que se perciba la identidad y voz de cada autor en cada uno de los proyectos, a manera de catálogo o antología de las formas de expresión de todas las comunidades específicas que conforman nuestro país.

La iconografía

En el pasado, toda imagen tenía que estar referenciada al texto, tachando de decorativa a toda aquella que no cumpliera con esta premisa. Sumado a esto, un gran porcentaje de los participantes en la elaboración de imágenes se encontraba, como muchas cosas del país, en el centro.

El primer paso dado por la NEM para fortalecer este rubro fue abrir una convocatoria para invitar a creadores visuales de todo el país a participar en la elaboración y aportación de imágenes para los libros de texto, de tal forma que hubiera una representación de todos los estados y muchos municipios en los materiales educativos.

Contar con los creadores visuales representando a su lugar de origen, busca que puedan reflejar las características, contextos y elementos que,

en su conjunto, van generando una nueva perspectiva de identidad nacional con la que los estudiantes pueden identificarse y apropiarse, así, un sentido de pertenencia y apropiación con los contenidos. De esta forma se lograría una empatía e interés genuino por desarrollar un conocimiento de la identidad en cada territorio, primero, y en consecuencia, de todo el país.

El diseño

El libro de texto tenía una estructura de diseño tradicional: contaba con una caja o columna de texto principal y una columna hacia los márgenes para incorporar secciones de apoyo. Se le agregaban elementos decorativos como las cornisas, que servían para identificar las distintas asignaturas y propuestas editoriales.

En la Nueva Familia de LTG se rompieron esos esquemas tan rígidos, logrando un diseño más dinámico y, en lugar de manejar un exceso de fondos y texturas que identificaban las distintas secciones en las columnas de apoyo, se propuso un diseño más limpio y una definición de estilos tipográficos.

La profesionalización

Para afianzar este proyecto, es necesario darle continuidad y por lo tanto, propiciar la profesionalización de todos los actores que participan en la elaboración de estos materiales.

En este sentido, las convocatorias a nivel nacional para participar en la elaboración de los LTG sirven como estrategia para fomentar la profesionalización del gremio, tanto autoral como creativo. De esta forma se va adquiriendo, poco a poco, más experiencia y una respuesta con mejores logros en la DGME durante este proceso. ❖



Pensamiento crítico: ¿habilidad cognitiva o compromiso social?

por Alejandra Torres León

"San Luis Potosí", lámina 37 del álbum Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique / par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



Introducción

En la actualidad se ha popularizado la noción de pensamiento crítico. En este texto nos acercaremos a los debates, a los silencios y a las omisiones que se han generado en torno a este concepto. Primero debemos reconocer que el significado de una palabra se manifiesta en su contexto. Una noción adquiere significación únicamente en relación con una problemática teórica (o contexto teórico) específica. (Althusser, 2004).

Para comprender el significado de una palabra, es necesario conocer la problemática teórica de la que forma parte. El lenguaje es dialéctico, es cambiante, y la palabra cobra sentido en su relación con el todo al que pertenece. El todo adquiere sentido porque ha sido conformado por pequeñas partes (palabras) que le otorgan significación.

Žižek (2008), sostiene que el significado atribuido por la izquierda difiere considerablemente del que adoptan los conservadores de la derecha

para ciertas palabras/nociones/conceptos. Estas nociones, por lo tanto, se convierten en un campo de batalla ideológico. En otras palabras, las nociones *son la lucha de clases*. Así, la noción de pensamiento crítico se convierte en la manifestación empírica de la lucha por la apropiación universal del concepto.

Para que una ideología se imponga, es necesario que sus discursos aborden temas y motivos, tanto de los oprimidos como de los opresores. Esta incorporación de intereses disímolos implica la aparición de contradicciones que generan una confusión en quienes las usamos, dando lugar a la despolitización de las nociones.

Para lograr una comprensión más precisa de la noción de pensamiento crítico, es fundamental abordar su significado mediante un acercamiento a las diversas corrientes que emplean este concepto. Se trata de realizar un acercamiento hermenéutico a dos significaciones dicotómicas que utilizan palabras iguales (pensamiento crítico) como elementos antitéticos.

El pensamiento crítico como habilidad cognitiva

Dentro de este ámbito, sobresalen figuras como Robert Sternberg (1986), para quien el pensamiento crítico consiste en una serie de procesos, estrategias y representaciones empleadas por individuos con el propósito de resolver problemas, tomar decisiones y asimilar nuevos conceptos. Sternberg establece los cimientos de esta noción y propone algunas reflexiones sobre la evaluación y el entrenamiento del pensamiento crítico, brindando así una contribución significativa al entendimiento y desarrollo de esta habilidad cognitiva.

Para Sternberg, el pensamiento crítico es una habilidad susceptible de entrenamiento. Esto desarticula al pensamiento del contexto social y el momento histórico en el que se lleva cabo. A partir de este supuesto, las y los educadores son encargados de “entrenar el pensamiento crítico” del estudiantado, lo que puede llevar a pensar que, si esta habilidad de pensamiento no se desarrolla como se espera, será responsabilidad del profesorado. En este sentido, a las y los profesores se les coloca el atributo de entrenadores del pensamiento.

La concepción de pensamiento crítico propuesta por Sternberg suele ser complementada por otros autores, como Bloom y su *Taxonomía de los objetivos educativos* (1956). Para Bloom, las habilidades de análisis, síntesis y evaluación se erigen como puntos de referencia cruciales para definir y medir el pensamiento crítico. Así, nos encontramos inmersos en una perspectiva pragmática del pensamiento crítico, donde esta habilidad se percibe como susceptible de mejora mediante entrenamiento, según las teorías de la psicología del yo. En este contexto teórico, el pensamiento crítico es una capacidad cognitiva vinculada a la resolución de problemas, la toma de decisiones, el aprendizaje, así como el análisis, la síntesis y la evaluación de información. Aspectos referentes al estudiantado y a sus condiciones económicas, sociales y culturales quedan fuera de la fórmula.

Por su parte, Facione (2007) afirma que el desarrollo de esas habilidades cognitivas lleva a la autorregulación. Se asume que las personas que se autorregulan, es debido a que han alcanzado un nivel óptimo del desarrollo de habilidades del pensamiento gracias al efectivo entrenamiento llevado a cabo por las y los profesores en espacios escolares.

Con esta postura, se lleva al pensamiento crítico hacia el terreno de lo moral. La regulación, el autocontrol y el seguimiento de normas resultan necesarios para calificar a una persona como alguien con un óptimo desarrollo de habilidades cognitivas. Así, el pensamiento crítico, como habilidad cognitiva, se reduce al entrenamiento y desarrollo de habilidades del pensamiento que, en algunas ocasiones se asocia a la autorregulación y al seguimiento de normas sociales.

Aquellos que abordan el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva sugieren que los cambios sociales dependen en gran medida de la voluntad individual, una voluntad que queda en manos tanto de los estudiantes como del profesorado. Desde esta perspectiva, se tiene la creencia de que los cambios sociales requieren de la voluntad individual.

Esta visión del pensamiento crítico pasa por alto cuestiones fundamentales como la raza, la clase, el género, la edad, el origen geográfico y el contexto histórico que habitan docentes y estudiantes. Esta postura carece de sensibilidad política al no reconocer las condiciones sociohistóricas que afectan de manera desigual a los distintos grupos que configuran una formación social.

Desde esta perspectiva cognoscitivista, aspectos como el origen social o el capital cultural (Bourdieu, 1998) de los estudiantes y de los docentes parecen ser irrelevantes. Esta postura implica que el diseño de estrategias de análisis y/o transformación se lleven a cabo sin tener en cuenta las desigualdades sociales que pueden ser partícipes de los procesos de aprendizaje. Esta visión, centrada en las habilidades cognitivas, demuestra una postura conservadora que termina por naturalizar las desigualdades sociales.

El pensamiento crítico como posición política

Esta visión sobre del pensamiento crítico tiene sus raíces en la teoría crítica. En este otro contexto teórico destaca Max Horkheimer (2000, quien afirma que:

El pensamiento crítico y su teoría se oponen a ambas actitudes [armonicista e ilusionista]. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio, conscientemente por sujeto a un individuo determinado,

en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza. No es un punto, como el yo de la filosofía burguesa; su exposición consiste en la construcción del presente histórico (p. 45).

Desde esta perspectiva, los individuos no pueden desvincularse del contexto histórico en el que están inmersos, sino que son determinados por otros individuos, por grupos sociales, por su clase, y mantienen una relación con la naturaleza en el presente histórico específico. El pensamiento crítico, concebido como una posición política, es una conexión activa con el mundo. Esta forma de pensamiento no sólo posibilita la comprensión de la naturaleza social, sino que también permite analizar las contradicciones presentes en la propia existencia.

El pensamiento crítico, en su carácter político, es un esfuerzo para denunciar las injusticias y las adversidades sociales y económicas actuales. Se trata de un compromiso hacia el futuro de la humanidad con una perspectiva emancipadora.

Con la intención de articular la noción de pensamiento crítico con otros conceptos que la doten de significación a favor de la eliminación de las desigualdades sociales, se suele articular con teorías de la resistencia, el pensamiento decolonial, los estudios de género, los estudios *queer*, la filosofía de la liberación, el marxismo, el psicoanálisis, los feminismos y los estudios ecologistas, así como con cualquier esfuerzo intelectual o movilización social que busque erradicar el sufrimiento humano.

En su faceta como posición política, el pensamiento crítico es un esfuerzo por visibilizar las contradicciones que generan desigualdades, nutriéndose de movimientos sociales que abogan por la justicia social. Dado que la formación social actual se fundamenta en la explotación de las personas y de la naturaleza, el pensamiento crítico es abiertamente anticapitalista.

En el campo de la educación, el pensamiento crítico se encuentra en aportaciones como las que propone la pedagogía crítica. Esta corriente pedagógica retoma algunos elementos provenientes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Entre los exponentes más destacados se encuentran las aportaciones de Henry Giroux (2004), que propone cambiar la racionalidad instrumental de la educación “(...) por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social” (p. 59). La pedagogía crítica se nutre además de los aportes de Peter McLaren (1995), quien propone que se deben cuestionar a las condiciones históricas y las estructuras de poder que nos han construido como sujetos, aportando la subjetividad necesaria para una inmersión compleja en la cotidianidad escolar.

En Latinoamérica, destacan las aportaciones de Freire (1990), quien sienta las bases para la lucha de los oprimidos por su propia liberación. Desde esta pedagogía, “(...) los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación” (p. 55). Se trata de hacer visibles las formas subjetivas en las que cobra forma la opresión, pero, además, implica un compromiso social —y no sólo individual— de la transformación de las estructuras que generan esa opresión.

Particularmente en México, destacan las contribuciones de Martínez Escárcega (2014, 2021), quien ha incorporado los elementos necesarios del psicoanálisis para comprender la forma en la que se generan las rupturas pedagógicas y políticas en el campo. El autor afirma que “Las prácticas contestatarias en su conjunto son una válvula de escape que hacen más tolerable el autoritarismo en el que se basa la cultura escolar” (2021, p. 93). Desde estos aportes se hace posible comprender que, en muchas ocasiones, los actos de resistencia generados en espacios educativos son un acto más de sublimación que no permiten un estallido que nos lleve hacia la transformación.

Las pedagogías que emergen del pensamiento crítico (como posición política) responden a una práctica consciente del momento histórico, teniendo en cuenta la geografía que habitan los agentes que participan en procesos de aprendizaje, en movimientos sociales y en la producción de textos científicos. Estas prácticas buscan visibilizar la opresión y utilizan el psicoanálisis para comprender cómo participamos en nuestra propia opresión.

Profesorado frente al dilema: ¿Qué y cómo elegir?

Hasta ahora estamos frente a una encrucijada: pensamiento crítico como habilidad cognitiva o pensamiento crítico como posición política. La primera opción busca ejercer control sobre el entorno y las personas que lo conforman con la intención de utilizar a la naturaleza y a la humanidad como agentes de producción, reproducción, consumo, acumulación y explotación. Cabe destacar que las obras más representativas de esta noción no explicitan de manera clara sus intereses latentes. Esto no significa que estas obras no escondan intereses encaminados hacia la explotación, el consumo y la acumulación; por el contrario, es precisamente lo que Žižek (2008) señala como ideología, ya que “no se manifiesta de forma explícita la intención que hay detrás” de los postulados.

Por otro lado, encontramos que la concepción de pensamiento crítico emanada de la Escuela de Frankfurt es abiertamente emancipatoria. Su intención es generar conocimiento orientado hacia la reflexión ideológica. Adoptar una posición política implica cuestionar y reflexionar sobre las arbitrariedades y las injusticias sociales con la finalidad de suspenderlas.



"Plaza Mayor de México", lámina 48 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr.

Los saberes generados por esta perspectiva son liberadores y se inscriben en corrientes teóricas y movimientos sociales que se posicionan explícitamente en contra del capitalismo, a favor de la vida y en oposición a la explotación tanto de las personas como de la naturaleza.

La teoría crítica de Horkheimer busca visibilizar los mecanismos de dominación y segregación social. Esta corriente es un esfuerzo emancipador que cuestiona y critica la cultura y la ideología dominantes, propiciando reflexiones y análisis para comprender de qué manera los agentes sociales están configurados por asuntos como la clase, la raza, el género, la edad, la geografía y el momento histórico en el que viven.

Recientemente, la posmodernidad brinda la oportunidad de articular nociones antitéticas. En este caso, ambas nociones de pensamiento crítico son irreconciliables, puesto que se trata de dos objetos de estudio incompatibles. Para ello, es indispensable un acercamiento a la configu-

ración del objeto de estudio, pero no puede ser un acercamiento ingenuo.

Un acercamiento epistemológico implica conocer y reconocer los supuestos sociológicos, filosóficos, políticos, históricos, materiales y simbólicos que, de forma directa o indirecta, son causa-efecto (y viceversa) de la conformación de ese objeto de estudio.

En este sentido, la epistemología debe entenderse propiamente como un verbo, es decir, un acercamiento a la génesis, a los cambios, a las acomodaciones y a las rupturas de un objeto de estudio.

La vigilancia epistemológica nos permite reconocer que ambas nociones de pensamiento crítico son contrarias de fondo, pues, mientras la posición cognoscitivista intenta conocer para controlar y controlar para explotar, la posición política de la Escuela de Frankfurt pretende conocer para emancipar, para liberar.

"Las tortilleras", lámina 36 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



"Interior de Aguascalientes", lámina 22 del álbum Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique /par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



Discutamos

El pensamiento crítico, cuando se asume como habilidad cognitiva, lejos de abordar las desigualdades sociales, desvía la atención. A pesar de su aparente objetivo de mejorar las habilidades cognitivas, esta visión es profundamente conservadora al reproducir y perpetuar el *status quo* existente.

Su propósito es la formación de individuos capaces de seleccionar y procesar información para resolver problemas. Sin embargo, estos problemas, en la mayoría de los casos, son formulados por instituciones o empresas, en lugar de emerger de las propias personas que las conforman. Estos problemas se imponen de manera arbitraria, desvían nuestra atención hacia dilemas prefabricados y nos alejan de las auténticas problemáticas sociales.

El pensamiento crítico como habilidad cognitiva, se interesa en conocer el entorno para controlarlo, perfeccionarlo y obtener beneficios. Estos intereses son la base de una lógica de explotación. La intención es conocer a los individuos y a la naturaleza con el objetivo de obtener provecho de ellos: ganancias desmedidas a expensas del sufrimiento humano y la degradación del entorno natural.

Por otro lado, está la concepción del pensamiento crítico como posición política, donde la dimensión social y el compromiso se articulan. Aquí, la esencia del pensamiento crítico con compromiso social implica esfuerzos por hacer visibles las estructuras que generan desigualdades sociales. Adoptar una posición política frente a un problema implica posicionarse del lado de los oprimidos. Cualquier iniciativa teórica, movimiento social o práctica pedagógica que abogue por la emancipación, representa un esfuerzo por erradicar los sufrimientos originados por la búsqueda de ganancias desmedidas.

Al asumir el pensamiento crítico como un compromiso social y una posición política, se hace evidente que existen estructuras sociales que moldean la realidad que vivimos. Al realizar reflexiones y análisis sociales, se abre la posibilidad de emanciparnos de un sistema basado en la obtención desmedida de ganancias.

Se reconoce en el pensamiento crítico la posibilidad de incorporar nuevos y viejos preceptos que lleven en sí el mismo propósito: hacer visibles las estructuras y los supuestos subyacentes que generan desigualdades sociales y que contribuyen a la legitimación de la explotación de las personas y la naturaleza. El pensamiento crítico no debe ser un concepto, sino una posición que puede ser ocupada. Así, dentro de los pensamientos críticos tienen cabida todos los esfuerzos emancipadores tales como propuestas ecologistas, decoloniales, feministas, *queer*, antinormalizadoras, antiopresivas, antitotalitaristas y anticapitalistas.

Los pensamientos críticos son cualquier esfuerzo intelectual y/o práctico por desnaturalizar la violencia que padecemos los grupos vulnerados.

En tanto que la escuela es un aparato de Estado que navega entre los linderos de la ideología y la práctica, los pensamientos críticos son un esfuerzo por hacer visibles las formas de producción de subjetividades que asumen como legítima cualquier forma de opresión. Las y los profesores debemos ser partícipes y coordinadores de ejercicios de análisis, reflexión y transformación que lleven al estudiantado, a las familias y la comunidad a hacer extraño lo cotidiano, a preguntarse por qué las cosas son como son y cuáles son las posibilidades de transformarlas.

Después de leer el texto, cabe plantearse la pregunta: ¿pensamiento crítico para la producción o pensamiento crítico para la liberación? ❖

"Interior de Zacatecas", lámina 17 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr





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

Día de muertos

Hace justo un año, alguien contó que la fiesta de muertos no es sólo un día, porque empieza cuando vamos al mercado y termina cuando se acaba la comida de la ofrenda, ya que el sabor de la comida y el recuerdo de las historias se extienden en el tiempo.

Me acuerdo cuando íbamos al mercado. Los colores, los olores y las flores de cempasúchil por todos lados. Desde niña las sigo sin pensarlo, ellas nos dicen que la celebración está cerca, que pronto estaremos todas y todos juntos alrededor de la mesa, compartiendo risas y nostalgias.

Evoco la emoción que sentía cuando estaba viva al ver las ofrendas, las velas, las fotos y los platillos que cuentan historias. Siempre me fascinó cómo, a través de algo tan sencillo como la comida, podíamos sentirnos cerca de quienes ya no están. “Ellos vuelven para estar con nosotros”, me decía mi abuela.

Este año las flores están en cada esquina invitándome a seguirlas. Sé que al final de este sendero me espera la mesa, la comida, los rostros de familiares y amigos que tanto extraño. Me acerco a la casa, ya puedo ver la ofrenda. Está llena de colores, flores y objetos que guardan significados especiales para cada uno de nosotros y nosotras.

Al entrar, veo a todos alrededor de la mesa. Las risas, las conversaciones, el sonido de los platos al entrecocar; todo es como lo recordaba. Me acerco despacio, sintiendo que soy parte de este momento. Me siento a la mesa y los miro. Ellos también me miran, aunque sus ojos parecen llenos de nostalgia y, de repente, alguien menciona mi nombre.

En ese instante comprendo algo que había estado ahí, latente, sin que me diera cuenta. No soy yo la que ha venido a esta fiesta... soy el recuerdo de ellos. Soy la que ha sido llamada por las flores, las velas, los sabores. Soy la que ellos recuerdan con tanto cariño, la que vuelve cada año para acompañarlos, para compartir esta comida que nos une más allá de la vida y la muerte.

Estoy aquí porque ellos me mantienen viva en sus recuerdos, porque han preparado esta mesa para nosotros y nosotras. No soy un fantasma que regresa para asustar, como cuentan tantas películas, sino el eco de su cariño, el susurro de sus memorias.



Cherán K´eri

En abril de 2011, los habitantes del municipio de Cherán en el estado de Michoacán, cansados de la violencia y la corrupción imperante, se levantaron a punta de machetes en contra del crimen organizado, conformado por talamontes, extorsionadores, secuestradores y narcotraficantes. También desterraron al gobierno municipal junto a su policía y cualquier rastro de autoridad que había sido omiso durante años.

El movimiento, encabezado en su mayoría por mujeres, puso un alto al despojo que comenzaron a sufrir desde que la fiebre del aguacate propició que la tala de los bosques en la meseta purépecha pasara de 13 mil hectáreas en 1973 a 153 mil hectáreas en 2011. Si bien la deforestación fue un motivo detonante, el hartazgo era tal que no había sector de la población que estuviera libre de violencia y hostigamiento constante de los grupos delincuenciales.

Después de echar de su territorio al crimen organizado y a las autoridades de los tres niveles de gobierno, la población se armó y definió una estructura gubernamental basada en la organización comunitaria. De forma colectiva, decidieron echar a los partidos políticos y definir sus propias formas representativas, las cuales fueron reconocidas y validadas por el Tribunal Electoral del Poder Judicial de México.

La población de Cherán demostró un nivel de valentía y organización pocas veces visto, en un periodo lleno de violencia extrema y en el marco de la “guerra contra el narcotráfico” detonada por el ex presidente Felipe Calderón.

Dolores Jiménez y Muro

El 7 de junio de 1848 nace en Aguascalientes, la maestra, periodista y revolucionaria zapatista, Dolores Jiménez y Muro. Fue educada por sus padres desde casa, quienes, al ser amantes de los libros, la impulsaron para que escribiera y participara en concursos de poesía dedicados a la independencia y las batallas contra las invasiones extranjeras. De esa manera fue afinando un estilo y una opinión crítica que pronto le ayudaría a tener conversaciones y discusiones con diversos personajes de la vida pública del país.

A principios del siglo xx surgieron, en diversas regiones, clubes liberales donde se discutía la vida política. Dolores, que ya residía en San Luis Potosí, creó uno de ellos y lo llamó Las hijas de Cuauhtémoc. Su actividad política trajo consigo la persecución, las amenazas y la represión, orillándola a realizar sus actividades en la clandestinidad, ahora en la Ciudad de México. Su participación en la lucha contra el régimen de Porfirio Díaz no pasó desapercibida, y fue encarcelada en la temible cárcel de Belén. Sin embargo, comenzó a seguir la causa revolucionaria zapatista, especialmente los planteamientos de la reforma agraria, y el general Emiliano Zapata la invitó a incorporarse a sus filas y le encargó hacer el proemio del Plan de Ayala.

Rebelión de Cisteil

Jacinto Uc de los Santos, mejor conocido como Jacinto Canek, fue un hombre maya que protagonizó uno de los muchos episodios interesantes y olvidados de la resistencia y la lucha en contra de la explotación y la injusticia de los conquistadores y evangelizadores españoles en la península de Yucatán y en el sureste mexicano. En noviembre de 1791, en un breve discurso en la iglesia de Cisteil frente a los presentes, Canek inició una revuelta que no tomó del todo desprevenidas a las autoridades:

Hijos míos muy amados: no sé que esperáis para sacudir el pesado yugo y servidumbre trabajosa en que os ha puesto la sujeción a los españoles; yo he caminado por toda la provincia y he registrado todos sus pueblos y, considerando con atención qué utilidad nos trae la sujeción a España, no hallé otra cosa que una penosa e inexorable servidumbre... El juez de tributos no se sacia ni con los trabajos que cercan en la cárcel a nuestros compañeros, ni satisface la sed de nuestra sangre en los continuos azotes con que macera y despedaza nuestros cuerpos.

Una semana después del levantamiento y de la coronación de Canek como rey maya, Cisteil fue rodeada por dos mil españoles. La rebelión fue apagada, murieron quinientos mayas y cuarenta españoles. Canek logró escapar junto a otros mayas y esconderse durante muy poco tiempo. Al ser capturados fueron enviados a Mérida para ser juzgados y sentenciados sólo semanas después del levantamiento; fueron declarados culpables por rebelión y actos sacrílegos el 14 de diciembre. A Canek se le condenó a ser "roto vivo", por lo que le quebraron las extremidades a golpes, lo desgarraron con tenazas y, una vez muerto, fue expuesto durante horas frente a todos los presentes en donde se incluían los sesenta y nueve sobrevivientes de la batalla. Fue cremado y sus cenizas fueron esparcidas en la plaza. Días después, doscientos indígenas más serían azotados y cercenados de una oreja, dejando la muestra de las consecuencias de los actos de rebeldía. En 1762 se ordenó desde el gobierno peninsular, destruir el poblado y rociar las tierras con sal de grano para hacerlas incultivables, acto que fue condenado por el mismísimo virreinato de la Nueva España.

Actualmente, Cisteil es un pequeño poblado maya perteneciente al municipio de Yaxcabá, habitado por menos de cien personas. ❖



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.

Abordajes metodológicos del Programa Analítico al Plano Didáctico: posibilidades de uso de los LTC de educación primaria

por José Juan Vargas González, Liza Daniela Castro Ramírez, Aminta Cervantes Morales, Luis Enrique Pereyra Zetina, Omar Guadarrama Enríquez, Richards Alberto Monroy Acosta y Sady Arturo Loaiza Escalona

¿Dónde iremos a buscar modelos?...
—La América Española es original = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro.
o Inventamos o Erramos.

GSimón Rodríguez, alias Samuel Robinson

Primeras palabras: a manera de telar

El siguiente apartado da cuenta de la ruta de trabajo que la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) planeó y desarrolló para integrar y potenciar el uso de los Libros de Texto Gratuitos (LTC) a partir de posibilidades que enriquezcan el quehacer docente, por lo que se han tomado en consideración las características pedagógicas de los materiales y la autonomía profesional de las maestras y los maestros. Es importante acotar que la ruta mencionada no predetermina ni supedita dicha autonomía en el trabajo frente al grupo, sino que busca potenciarla para convertirla en una brújula que oriente la *praxis* docente (Freire, 2005) para contar con herramientas conceptuales y técnicas que abonen a la apropiación y concreción en el aula de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en lo referente a sus características curriculares, didácticas y de evaluación.

Ante ello, es indispensable admitir que se pueden re/pensar las realidades actuales, desde el re/reconocimiento y la re/apropiación de términos diferentes a los instaurados histórica y hegemónicamente en los universos educativos.

Con este propósito, es relevante:

- Aprender a trabajar desde el error y la incertidumbre que implica un proceso creativo como trabajo pedagógico frente a grupo.
- Fomentar la participación transformadora de distintas comunidades escolares y formadoras (estudiantes, docentes, autoridades educativas, familias y comunidad en general).
- Leer las realidades de los territorios.
- Desarrollar formas de pensamiento crítico en los agentes escolares y formadores, a partir del trabajo pedagógico.
- Comprender la lógica y las características de la integración curricular, de lo conceptual a lo técnico.

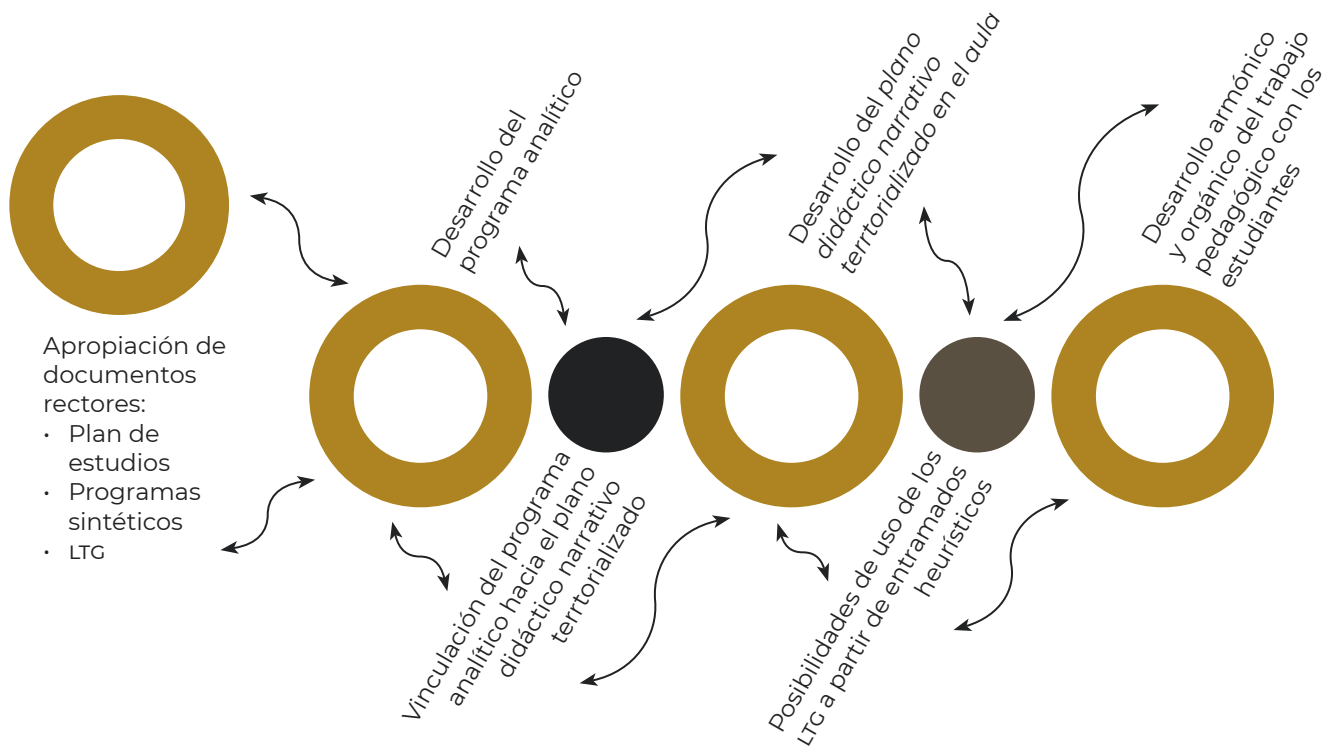
- Atreverse a pensar la vida cotidiana de otras maneras para su transformación, en el entendido de que el cambio es permanente.

En pocas palabras, bajo la metamorfosis que plantea la NEM como paradigma pedagógico, se busca que las maestras y los maestros, como profesionales de la cultura y la educación (SEP, 2023, 21), sean también sujetos políticos que cuestionen, analicen, critiquen y se organicen con la autonomía profesional como motor bajo el cual, acompañados por el pensamiento crítico, se propongan la participación de las comunidades escolares y formadoras en acciones concretas de transformación de la comunidad.

Desde este marco, se plantean las siguientes pautas que establecen dos procesos:

- El primero a nivel *macro*: *vinculación del programa analítico – plano didáctico narrativo territorializado y posibilidades de uso de los LTC.*
- El segundo a nivel *micro*: *desarrollo de un plano didáctico narrativo territorializado en el aula – posibilidades de uso de los LTC.*

Esquema 1. Transitar de la apropiación de los documentos rectores al desarrollo del trabajo pedagógico



1. Vinculación del Programa Analítico – *Plano didáctico narrativo territorializado* y posibilidades de uso de los LTC

En lo referente al trabajo pedagógico en la NEM, se plantea una totalidad compleja, multifactorial, multidimensional, multirrelacional e integrada (Granja, 2006) que parte de elementos como:

Esquema 2. *Totalidad compleja e integrada de la NEM a partir de sus documentos rectores*



Esta *totalidad* representa y conduce al uso de los LTC y otros materiales didácticos diseñados por y para cada profesora y profesor. En este sentido, el **Programa Analítico** (PA) habilita una *praxis* docente congruente con los planteamientos epistémicos de la NEM, ya que funge como el puente que permite una mejor transición del currículum formal al currículum vivo, al tratarse del elemento que articula tres acciones pedagógicas para la concreción didáctica de la NEM en el aula:

- Programa Analítico y sus tres planos pedagógicos (*conceptos ordenadores*):

Para avanzar hacia una *praxis* política-transformadora, se requiere establecer planteamientos claros que convoquen a pensar y generar relaciones entre ideas y prácticas. En otras palabras, desde la NEM es posible encaminarse hacia una práctica pedagógica entendida como un trabajo analítico, crítico y emancipador, que vincula formas de pensar y hacer en la búsqueda de “transformar la realidad”. Dichos planteamientos se entienden como *conceptos ordenadores* (Zemelman, 2009, 2011), y tienen la intención de organizar las diversas lecturas de la realidad, así como su tratamiento pedagógico para efectos del desarrollo del programa analítico y su vinculación con el *plano didáctico narrativo territorializado*.

Esquema 3. Conceptos ordenadores que dan cuenta de la transición pedagógica que se concreta en el aula



Lectura de la realidad. Se parte de una premisa básica y significativa: *se lee la realidad para transformarla*. Leer conlleva a construir, interpretar y colectivizar símbolos que se reflejan en actos conscientes día a día. Algunos ejemplos que nacen desde la cotidianidad serían:

- El panadero que lee cómo hacer un pan.
- El campesino que lee sobre qué va a cosechar en la temporada.
- La tortillera que lee los saberes tradicionales de la nixtamalización.
- La tejedora que lee los procesos de entramado de las madejas.
- El albañil que lee las proporciones de arena, cemento y agua para formar una mezcla de cemento.
- El merengero que lee la receta para preparar sus dulces.
- El organillero que lee cómo funciona el mecanismo de su instrumento al girar la manivela.
- El zapatero que lee sobre el uso de clavos, martillo y pegamento para renovar calzado.
- El afilador que lee cómo melodiar la zampoña y afilar cuchillos con la piedra.
- El chiclero que lee la forma de cortar el chicozapote.
- La partera que lee sobre técnicas ancestrales para asistir el nacimiento de una nueva vida.
- El carpintero que lee sobre el uso de una nueva herramienta.
- El cartero que lee las direcciones para hacer sus entregas.
- La mamá que lee para saber qué le dará de comer mañana a su familia.

Leer es llevar a cabo ejercicios reflexivos de cómo se construye la realidad, poniendo atención a la cotidianidad; al volverse una práctica arraigada, la lectura posibilita develar lo que nos oprime estructuralmente. Leer la realidad, por tanto, es ponerse un armazón que permite ver más allá de lo que pueden ver los ojos de manera inmediata, por lo que constituye una acción política, ética y social; un despertar de la conciencia social a partir de su problematización. Problematizar la realidad permite transitar de un **Problema Social de la Realidad (PSR)** a un **Problema Pedagógico Escolar (PPE)**, así como configurar un **centro organizador (co)** para efectos de su tratamiento pedagógico en el aula. No se trata de reducir la lectura de la realidad a un diagnóstico grupal ni de calcar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), sino de reconocer las circunstancias y situaciones, mediante un ejercicio reflexivo profundo, que ayuden a identificar las condiciones sociales, políticas, económicas, educativas, institucionales, valorales e interpersonales en las que se suscriben las realidades estudiantiles, escolares, comunitarias y de otras latitudes, para así evidenciar, abstraer y delimitar los **Problemas Sociales de la Realidad (PSR)**. Esta lectura de la realidad debe mediar con una vigilancia epistemológica que ayude a no perder de vista el sentido crítico del ejercicio.

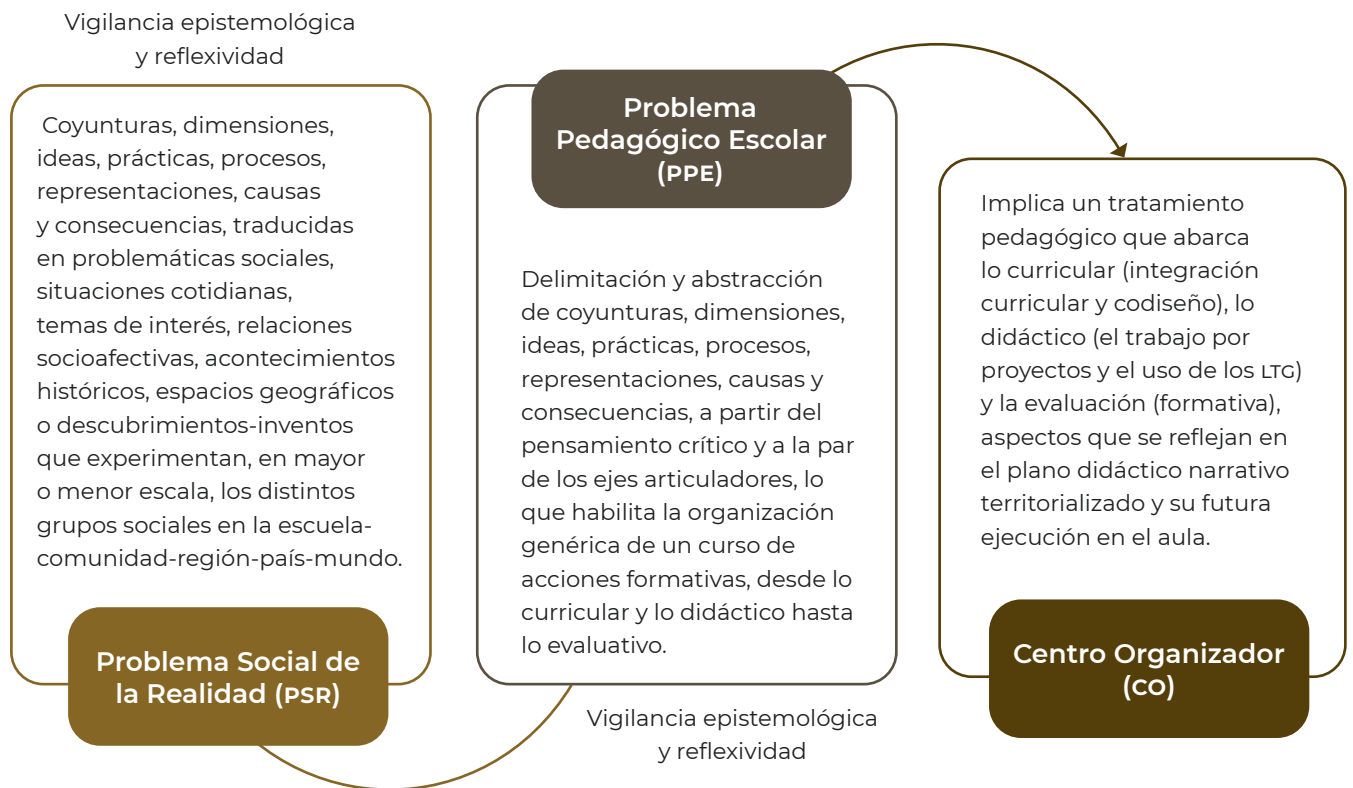
Integración curricular. Se entiende como *territorialización* de la práctica docente, es decir, se refiere al tratamiento e intervención de los programas sintéticos nacionales para ejecutarlos en los distintos grados o fases en cada territorio. Para ello, se retoma el plano de lectura de la realidad, con el fin de trazar un marco de acción, esto es, los propósitos del ciclo escolar en cada grupo, grado, fase y escuela; asimismo, se adecuan los contenidos nacionales del programa sintético a partir de los **Centro(s) Organizador(es) [CO]** (resultado de la transición del **Problema Social de la Realidad [PSR]** al **Problema Pedagógico Escolar [PPE]**), que se tomarán como base para el trabajo en las aulas. Simultáneamente, se debe justificar la integración; en este sentido, es importante señalar que pueden existir varios **CO** que se atenderán en las distintas fases, de acuerdo con la planeación colegiada del colectivo docente y de los contenidos a tratar en los programas. Una vez delimitados el/los **centro(s) organizador(es)**, el colegio docente empezará a reflexionar y diseñar

la modalidad de trabajo, ya sea por proyectos o alguna otra, siempre en busca de una perspectiva de trabajo a partir de situaciones reales, con sentido para las niñas, los niños y los adolescentes, y dirigida hacia una concientización de la realidad (SEP, 2024).

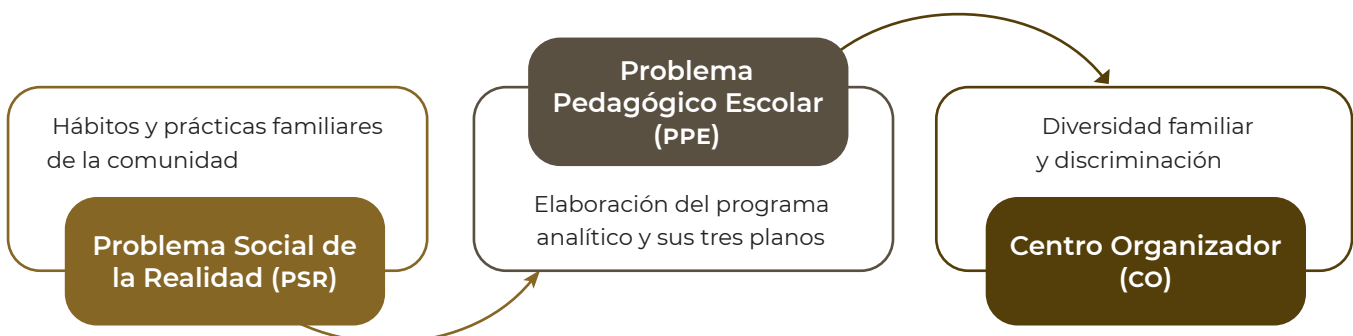
Codiseño de contenidos. Se construyen e incorporan nuevos contenidos a partir de la transición del **Problema Social de la Realidad (PSR)** al **Problema Pedagógico Escolar (PPE)**, con el propósito de potenciar las capacidades de los estudiantes. En síntesis, bajo este tratamiento curricular, los contenidos del programa sintético, los territorializados y los adicionales que considere la maestra o el maestro, se conciben como globales, dinámicos, complejos, interesantes y constituidos por múltiples aspectos, cada uno con la posibilidad de trabajarse desde distintos niveles y ópticas (SEP, 2024), apelando a la *totalidad* que propone la NEM.

La elaboración del programa analítico implica un ejercicio constante de **vigilancia epistemológica y reflexividad**. En otras palabras, significa identificar, reflexionar y analizar la realidad de forma constante y organizada. Es valioso recalcar que la integración curricular y el codiseño de contenidos pretenden establecer nexos en todas las direcciones, siempre y cuando sean orgánicos y reflejen la tensión entre la idea de *totalidad* y sus partes. En los esquemas 4 y 5 se observa la interrelación de acciones pedagógicas producto de la lectura de la realidad y su concreción en el aula con base en los referentes conceptuales y metodológicos de la NEM.

Esquema 4. Del problema social de la realidad al centro organizador



Esquema 5. Ejemplo de concreción pedagógica en el aula



En el Problema social de la realidad (PSR) se identifica y problematiza el Problema Pedagógico Escolar (PPE), se habilita la investigación y se permite la sistematización de la información para que, desde el Centro Organizador (CO), se aborden pedagógicamente los diferentes contenidos mediante la reflexión y transformación de la realidad. En otras palabras, **el Programa Analítico (PA) permite un mejor aterrizaje del plano didáctico narrativo territorializado en el aula:**

En el entendido de que se busca darle sentido a aquello que las niñas y los niños aprenden, es decir, a la relación de *lo propio* (conceptos, saberes, prácticas, procedimientos, valores y significados que provienen de su vida cotidiana y su historia personal), la significación se detona a partir del trabajo pedagógico crítico, lo que habilita la posibilidad de transformar la vivencia cotidiana. Para lograrlo, se propone como herramienta un *plano didáctico narrativo territorializado en el aula*, con el fin de responder al quehacer histórico de las y los maestros, visualizar el trabajo en su grupo, así como reconocer y retomar sus características, intereses y necesidades. Ahora se suma lo *narrativo territorializado* como una característica que entreteje ideas, prácticas, circunstancias y relaciones de lo que se espera que ocurra en un tiempo y un espacio específicos, de manera que se exploren distintas posibilidades enriquecedoras de la *praxis* docente. Esto significa que lo *narrativo territorializado* funge como vía para que los sujetos den un *sentido particularmente genérico* (Bruner, 2015) a las experiencias formativas que se visualizan en el plano didáctico, lo que permite una organización sistemática de las actividades, acciones y contenidos que se abordarán, y genera una vinculación entre narratividad y cotidianidad. En otros términos, desde la práctica narrativa se establece lo que se va a trabajar de manera dialógica con las y los estudiantes, para afrontar el reto de establecer a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2023, p. 4).

Posicionar lo narrativo es reconocer que no hay una receta para la planificación, ya que están en

juego la voz y las experiencias de cada docente, así como las singularidades, las tensiones, los rituales y las prácticas del grupo con el que se trabaja. Un *plano didáctico narrativo territorializado en aula* es un ejercicio que plantea un orden secuencial-orgánico de intencionalidades, contenidos, acciones, actividades, materiales y formas de evaluación para generar un hilo conductor que se traduzca en la armonización de estos elementos desde la imaginación, la creatividad y la heurística docente. Bajo lo *narrativo territorial*, se busca transgredir los protocolos canónicos que se reflejan en formatos rígidos, únicos y cuadrados, vinculados históricamente a las planeaciones didácticas, con la intención de que el ejercicio de planear se vuelva un espacio de trabajo artesanal donde se re-escuche y se reflexione permanentemente, de manera que se reflejen las conexiones entre este ejercicio y el pensamiento crítico y metacognitivo. Trabajar el plano didáctico desde lo narrativo se convierte así en una expresión que permite sistematizar los saberes y las experiencias docentes, en tanto que su quehacer se basa en prácticas y acciones razonadas desde lo teórico, lo práctico y lo empírico, bajo el entendido de que lo teórico establece un sustento reflexivo y lo práctico no se reduce a lo instrumental.

A continuación, se comparten pautas de trabajo para la elaboración de planos didácticos narrativos territorializados en el aula, que convocan a pensar maneras alternativas de reflexionar y actuar.

2. Desarrollo de un *plano didáctico narrativo territorializado en el aula a partir del uso de los LTC*

El plano didáctico narrativo territorializado se potencia mediante el trabajo por proyectos, y parte del reconocimiento y apropiación de los siguientes elementos y aspectos curriculares:

Es pertinente no perder de vista los contenidos curriculares del programa sintético, los territorializados y los nuevos que emergen en el codiseño, identificados por las maestras y los maestros en el Programa Analítico (PA) y que parten del Centro Organizador (CO). El uso de

los LTC se verá reflejado en el *plano didáctico narrativo territorializado en el aula*, mediante la consideración del ejercicio de integración curricular y al retomar de manera permanente la lectura de la realidad (transición del problema social de la realidad (PSR) – Problema Pedagógico Escolar (PPE) – Centro Organizador (CO) para la planeación de la práctica docente.

Desde el trabajo pedagógico por proyectos, la integración curricular puede abarcar varios contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de uno o de los cuatro campos formativos, así como los contenidos de la integración curricular y el codiseño. En el siguiente cuadro se presenta la relación de los contenidos curriculares, tomando como referente el **Centro Organizador**.

Centro Organizador: Diversidad familiar y discriminación		
Contenido (programa sintético, ética, naturaleza y sociedades, 2º grado)	Integración curricular Campo formativo integrado: De lo humano y lo comunitario	Codiseño de contenidos
<p>Historia personal y familiar, diversidad de familias y el derecho a pertenecer a una.</p> <p>PDA: Valora la diversidad de familias y promueve el respeto entre las y los integrantes de éstas, para el cuidado de sí, de su familia y de las familias de su comunidad.</p>	<p>Contenido programa sintético: Historia personal y familiar</p> <p>Contenido integrado con base en el programa analítico: Historias de la diversidad familiar de la comunidad</p> <p>PDA programa sintético: Escribe acerca de sucesos de su historia personal y familiar y los apoya con dibujos, fotografías o imágenes, ordenados cronológicamente.</p> <p>PDA integrado: Realiza creaciones a partir de dibujos, fotografías o imágenes para concientizar a la comunidad sobre la importancia de la diversidad familiar, y así apoyar la erradicación de la discriminación.</p>	<p>Diversas configuraciones familiares dentro de su territorio; reconoce sus características (integrantes, hábitos, costumbres familiares, etc.) y la importancia de la diversidad como fuente de riqueza cultural-comunitaria.</p>

Desarrollo plasmado en el programa analítico

Proyecto eje: Familias diversas (*Libro de proyectos de aula*, segundo grado, pp. 162-171)

Es aquella propuesta original de trabajo, que aborda el centro organizador y es intervenida mediante otras actividades y acciones de aprendizaje, ya sean integradas o nuevas.

Es pertinente conocer, reconocer y analizar los contenidos de la familia de LTC del grado correspondiente, así como profundizar en la selección y lectura del proyecto eje que se propondrá a la comunidad de aula, en torno al centro organizador y a los siguientes elementos: ❖

Leer artículo completo:



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

Recibimos
comentarios de
cada artículo
en la página
web

Alienación docente frente a la Nueva Escuela Mexicana

por José Gerardo Nieblas Uribe

La profesión docente en el siglo XXI es una de las que más recurre al Internet. La constante actualización de los temas académicos, sociales, históricos y políticos para ser abordados en clase, proveen a las y los profesionales frente a grupo de una capacidad intelectual impresionante.

Las y los docentes invierten gran parte de su tiempo en mejorar la habilidad de aterrizar el conocimiento de forma práctica para sus estudiantes, con la finalidad de que se apropien de herramientas para entender la realidad.

Dicho esto, las prácticas pedagógicas no son algo estático, de hecho, son bastante cambiantes. Desde este punto de vista, el magisterio frente a grupo debe estar al día sobre las prácticas pedagógicas emergentes, innovadoras y alternativas que les pueden ayudar.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca que las maestras y los maestros sean sujetos de transformación social, que se apropien de los contenidos en forma de proyectos y hagan suyos los territorios; que lleguen y conozcan a la comunidad e impulsen su transformación. Anteriormente, con la educación bancaria, se buscaba entender la realidad y, con entenderla, hago énfasis en la tesis de que la labor del profesor frente a grupo era ser un técnico reproductor de contenidos, un profesional para impartir clases diseñadas por personas que jamás estuvieron frente a grupo, para una comunidad que jamás conocieron y para estudiantes con quienes nunca convivieron.

El propósito de un trabajador debe estar alineado a su práctica, debe de disfrutar de sus resultados y reflexionar día a día cómo mejorar. Por estos motivos, la alienación docente puede resultar un problema serio. Parte de la dignidad humana proviene de cómo nos sentimos con nuestro trabajo y cómo, con nuestra habilidad, mejoramos nuestro entorno, sin embargo... ¿cómo podíamos mejorar nuestro entorno si la profesión docente antes de la NEM implicaba ser un técnico reproductor de contenidos?, ¿qué sentido tenía para el estudiante apropiarse de aprendizajes que quizás no le servirían de mucho en el futuro? O si éstos eran vistos como algo muy lejano a la realidad, ¿para qué aprenderlos?

La alienación docente es una problemática aún latente en el magisterio nacional, generada a partir de los planes de estudio centralistas que reducían la práctica del magisterio a una cuestión de efficientismo y capital humano, característica propia de un modelo educativo impulsado por el proyecto neoliberal y capitalista. Los docentes, al contar con un poder adquisitivo cada vez más limitado, sentían en carne propia las consecuencias de la privación de sus derechos laborales.

La práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje eran abordadas como un proceso de repetición y acumulación de “lecciones terminadas”, una competencia para ver quién, de entre tantos docentes, cumplía con lo que la Secretaría de Educación Pública demandaba, obligándolos a una competencia despiadada para ser más y más productivos y cumplir con la malla curricular establecida “por contenidos nacionales”, “lo más importante es terminar todo el libro de texto”, ¿quién no ha llegado a escuchar eso?

Si algo debemos resaltar del magisterio nacional es su trabajo comprometido con las y los estudiantes. ¿A qué se deberá su creatividad?, ¿por qué tienen tanta dedicación y compromiso con sus estudiantes?, ¿por qué la o el maestro se compromete a incluir a los padres de familia y estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje? Sin duda, es un trabajo de constante esfuerzo y la responsabilidad de la práctica pedagógica es cada vez mayor debido a los cambios cada vez más acelerados por los que pasa la sociedad, y, aunado a esto, la estructura educativa nacional se orienta a que él también esté incluido en el trabajo de gestión administrativa. Todo esto desencadena un efecto de estrés en el magisterio frente a grupo y puede llegar a enajenarlos de su trabajo.



"Indias de la Sierra al S. E. de México", lámina 41 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr

Entonces, ¿cómo hacerle frente a la alienación docente? La NEM no parte de 10, 12 o 15 principios pedagógicos: “estas son recetas de cómo enseñar”. Tampoco parte de recetas “omnipotentes” de cómo impartir clases o sobre cómo evaluar de la mejor manera y tener éxito. La NEM reconoce a las y los maestros como profesionales de la educación que, con su experiencia, preparación profesional y dialéctica horizontal entre compañeros, reconocen a la comunidad: subalternos, otredades, la memoria histórica, las y los ciudadanos de a pie. Es decir, todos los sujetos que juntos transforman su comunidad día con día. Tampoco obedece proyectos ideológicos de producción de capital humano.

La sociedad del cansancio de Byung Chul Han, nos dice que el sistema económico capitalista es la sociedad del “yo puedo”, la sociedad de la pastilla. En la sociedad del cansancio no se requiere de un agente externo para obligarnos a trabajar, no se requieren de trabajos forzados, sino que, el “yo puedo”, nos convierte en nuestros propios verdugos y jueces. Un modo de vivir, con base en lo que somos capaces de producir y generar. Esto explica las condiciones de salud mental en las que nos encontramos. Hay un deber “moral” de ser valiosos por nuestra capacidad, para producir resultados. En los planes de estudio anteriores, el proceso enseñanza-aprendizaje en educación básica se trataba sólo como “una colección de aprendizajes”; acabar lección tras lección para satisfacer las demandas nacionales de “ver” todos los aprendizajes en clase.

Por esto, la práctica docente se vio perjudicada por una alienación docente, en donde se reprodujo una monotonía en el aula de clases, debido a que las y los maestros están limitados por no poder innovar e incentivar prácticas pedagógicas emergentes, creativas y novedosas.

Para la NEM, las prácticas pedagógicas deben estar centradas en las y los alumnos, en su proceso histórico, sus condiciones materiales y en su territorio. De esta manera, la cotidianidad de la labor docente resulta ser más cercana a los estudiantes, porque existe un proceso de co-diseño que permite la observancia nacional de los contenidos. De igual manera, su punto de inflexión, es la incorporación de contenidos que sean afines al territorio del sujeto y, por medio de una reflexión, aterrizen dichos contenidos en los estudiantes para hacer valer el artículo tercero constitucional: *...Dar un servicio educativo de excelencia.*

Ante esto, ¿qué propone la NEM para combatir la alienación docente? Se busca revalorizar al magisterio a través de tres puntos: autonomía profesional, toma de decisiones en la gestión curricular y flexibilidad curricular. Para el primero, es necesario entender a las y los docentes como profesionales de la educación, capaces de crear una clase, confiar en su ética profesional y apelar a la formación de calidad que ofrecen las escuelas Normales y su educación continua.

"Los arrieros", lámina 31 del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique* /par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



Para lograr el segundo punto, es necesario tomar decisiones sobre la gestión curricular, coadyuvando a que exista un diálogo horizontal entre el colectivo docente del plantel educativo, sobre qué se hará en términos de enseñanza-aprendizaje, qué situaciones referentes al contexto socio-educativo se van a problematizar para así, acercar a los estudiantes al territorio de los procesos de desarrollo de aprendizajes y contenidos.

Para el tercer punto, es necesaria la flexibilidad curricular. Ya se mencionó en este texto que, el maestro, al momento de planificar sus proyectos y deliberar en diálogos horizontales sobre el programa analítico, indagará en la capacidad intelectual de sus estudiantes, apelará a su reflexión para problematizar la realidad y escogerá un eje temático para que los estudiantes se acerquen a la realidad por medio de los contenidos de los programas sintéticos.



"Cente de Tierra Caliente entre Papantla y Misantla", lámina 26 del álbum Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique /par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr

Conclusiones

El trabajo es dignificante en muchos sentidos, la labor docente es dignificante porque, en primera instancia, ayuda a ser partícipe en la sociedad. ¿Cómo se hace esto? Dando a la sociedad mexicana excelentes estudiantes, que, a lo largo de su trayectoria académica y profesional, recuerden con afecto y admiración a las y los docentes que estuvieron en su camino profesional. En este proceso, es necesario promover la ética como una respuesta al estudio de la acción y de las razones del porqué es importante hacer lo correcto.

Las y los docentes, al ser creadores y no reproductores, tienen mayor injerencia en la transformación de su realidad inmediata que, a largo plazo, el trabajo bien realizado da una mayor satisfacción. Ya no se trata de cumplir con una propuesta ideológica rescatada de agendas políticas y de agendas nacionales o internacionales, por el contrario, se trata de que el sujeto transforme su entorno para bien. La escuela no es una maquila, no es una institución de normalización de intelectos y productora de capital humano.

La responsabilidad docente en la NEM es crear sujetos históricos y pensantes que imaginen y luchen por una sociedad más justa en la que, para participar en ella, no se requiera de competitividad agresiva. Sin embargo, la realidad es otra. Actualmente, se busca que renuncien a sus supuestos *a priori* para determinar qué ocurre en la realidad y qué elementos están a su alcance y coadyuvar a una restauración del orden estético de los fenómenos intrínsecos a su realidad.

Por todo esto, la labor docente enfrenta retos significativos: una alienación constante; se busca que el docente sea uno de los agentes principales en la sociedad mexicana como uno de los motores que hacen funcionar al país y la lucha por la mercantilización del tiempo de los trabajadores.

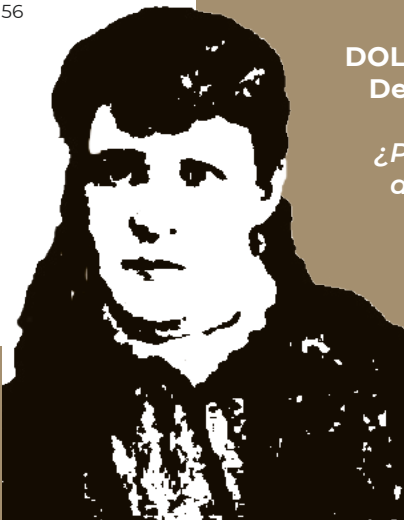
La NEM, como una síntesis histórica para la revalorización de las maestras y los maestros, reconoce su capacidad profesional para adecuar y proponer contenidos y crear proyectos. ❖

Recibimos
comentarios de
cada artículo
en la página
web

DOLORES CORREA Y ZAPATA

Debate

*¿Por qué no tiene la mujer derecho
de abarcar con la luz de su mirada
los misterios que al sabio se revelan
y al ignorante la creación le guarda?*



La labor docente y la cotidianidad del uso de los libros de texto en el aula

por **Maritza Castillo**

Ilusionada por tener la oportunidad de plasmar lo que siempre había querido ver como docente en los libros de texto, con la esperanza de ser tomada en cuenta por primera vez para esta experiencia y abrumada después de tantos días de trabajo, investigación, revisiones, búsqueda de estrategias; de escuchar conferencias y participar en reuniones, de conocer sobre las nuevas metodologías, de tratar de elucidar lo que representaban las epistemologías del sur y toda una serie de nuevas ideas poco conocidas para mí hasta ese momento, logré ver plasmado mi propuesta en uno de los Libros de Texto Gratuitos (LTG).

El proyecto titulado “Pasado y presente de la igualdad entre personas” incluido en el libro de *Proyectos de Aula. Cuarto grado*, consiste en proponer acciones en favor de la inclusión y la equidad entre los géneros, a partir del análisis de situaciones cotidianas, del juego de roles, de la comparación entre situaciones de diferentes épocas y de contar historias a través del *kamishibai* y de la construcción de un *butai* para llevar a cabo un teatro de papel.

Como innovadora en la creación de la nueva familia de LTG y ante la controversia generada en medios de comunicación y algunos espacios de la sociedad, mi preocupación por observar la funcionalidad y operatividad del nuevo libro de texto en condiciones reales me llevó a acercarme hacia la cotidianidad del aula en diferentes escuelas de mi zona escolar, sobre todo porque ante la negativa de su uso en las aulas, de las burlas hacia los innovadores que orgullosos mostraban su arduo trabajo y de la crítica constante, empecé a creer lo que tanto decían: “que los libros de texto estaban mal hechos, porque los habían hecho simples maestros y que se debería de regresar esta labor a las grandes editoriales”.

¿Será verdad que un maestro frente a grupo no es capaz de hacer una propuesta crítica? Si el amor por la educación y la experiencia docente no son suficientes, si de verdad no es capaz de entender la realidad de sus estudiantes y si la práctica es sobrepasada por aquellos que nunca han pisado un aula, entonces se tendría que aceptar que el profesor no es capaz de enfrentarse a la cotidianidad de su aula, porque ésta es su labor diaria y porque el proceso de creación y autonomía se lleva en la función por añadidura.

Al ser asesor técnico pedagógico, se me dio la oportunidad de observar de cerca y escuchar, de voz de estudiantes y docentes, las opiniones sobre el libro de texto durante los primeros meses de su implementación; de boca de ellos, de los verdaderos expertos, de los que de verdad lo hicieron parte de su cotidianidad, de los que lo utilizan todos los días al ser el único recurso de primera mano, pues para ellos el libro de texto representa en muchas ocasiones el único recurso de acceso hacia el conocimiento.

Al observar la operatividad de esta herramienta en el aula, pude constatar que, si bien en un principio existía miedo e incertidumbre durante su uso, poco a poco se fue consolidando su implementación en las actividades diarias de diferentes escuelas y también pude verificar cómo los docentes fueron apropiándose de opiniones reales y precisas en torno al trabajo que podían realizar con el libro de texto y de las ventajas o desventajas que se visualizaban durante la práctica pedagógica.

También, a través de esta interacción, confirmé que, desde su función histórica, el libro de texto representa el recurso imprescindible para desarrollar las actividades fundamentales en las que se basan las prácticas educativas en las aulas, pues propicia la organización y dosificación de contenidos y además es considerada la herramienta predilecta de docentes de las escuelas públicas de todo el país.

Derivado de esta experiencia, puedo deducir que, hoy más que nunca, este recurso se sitúa en el discurso educativo por el hecho de haber sido creado por maestros en el marco de un nuevo modelo educativo y por ser el pretexto perfecto para reconocer la necesidad de un cambio de paradigma en educación, al identificar que no ha habido avances observables en los últimos años en los que el libro se ha utilizado como cuaderno de trabajo.

Inexcusablemente, encontrar tanta información vertida por supuestos especialistas en torno al libro de texto, obliga a un análisis serio. En ningún otro momento en nuestro país, el escrutinio hacia estos materiales fue tan fehaciente, pues nunca antes en la historia de los LTC se contó con las condiciones de comunicación actuales, mismas que propiciaron y permitieron a la sociedad tener acceso a una diversidad de puntos de vista, opiniones o información sobre los contenidos o formas de elaboración de esta herramienta educativa.

A pesar de que ya en otro momento los libros de texto habían sido realizados por docentes, las condiciones de elaboración no eran similares a las que actualmente prevalecen, pues no sólo representan un cambio de recurso didáctico, sino también un cambio de modelo educativo, un cambio de gobierno y un cambio de paradigma, derivado de una nueva perspectiva educativa enfocada hacia las prácticas educativas democráticas, la interculturalidad crítica y la implementación de didácticas decoloniales.

Bajo esta premisa, entender y resaltar la orientación de este nuevo modelo educativo permitirá reconocer el cambio de paradigma que gira en torno al uso del libro de texto, pero también a la idoneidad y congruencia con que puede ser considerado. En este sentido, es fundamental destacar la labor que maestros y maestras realizan en el aula junto con el uso y función que le otorgarán al libro de texto, la cual estará condicionada por la mediación pedagógica de los aprendizajes y el rol que cada uno de las y los implicados en el proceso puedan ir desempeñando. Por tal motivo, lejos de culpar al libro de texto sobre el fracaso o el éxito educativo, es importante poner atención en aspectos como la formación y capacitación tanto de docentes nóveles como en servicio, la inclusión e innovación educativa, la educación que se recibe en casa y las condiciones que presta el Estado para la implementación de este modelo, entre otros aspectos.

Es aquí donde se podría encontrar la paradoja, considerando que el libro de texto puede ser bueno o malo en función de quien lo usa o lo aplica, pero también por la utilidad que se le atribuye y por la percepción que se le adjudica. Esta percepción puede ser derivada de un constructo social o político, pues por tradición se pretende que esta herramienta sea un libro de ejercicios para contestar o rellenar en la escuela o en la casa y con base en ello se considerará su eficacia y el alcance de sus objetivos, que bien pueden estar relacionados con el logro de los aprendizajes, el constructo de una ideología, o como material didáctico y medio de consulta.

En este sentido, es ineludible negar la relación existente entre el libro de texto, la práctica docente y las metodologías implementadas en el mismo. El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) determina a las metodologías sociocríticas como elemento fundamental para delinear las actividades aplicadas en el aula: el diseño de estas actividades dentro del libro de texto se ve marcado por cuatro metodologías adaptadas a cada uno de los campos formativos.

Bajo esta consideración, se reitera la concordancia entre lo planteado por el modelo actual con el contenido didáctico del libro de texto. En este sentido, es importante mencionar algunas de las características del modelo pedagógico sociocrítico a fin de entender las actividades incluidas y las formas en que las y los docentes deberán utilizar esta herramienta para alcanzar el adecuado desarrollo y mejora de aprendizajes, pues sin duda esto será el elemento sustancial para los alcances o limitaciones de dicho material.

Recibimos
comentarios de
cada artículo
en la página
web

"Veracruz", lámina I del álbum *Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



Al respecto, Sonia María Viveros Andrade y Luis Rafael Sánchez Arce mencionan que: “Este modelo orienta la construcción de un currículo que responde a un contexto socio-cultural asumiendo un rol democrático y protagónico en la realidad y promueve una educación cuya misión principal es transformar al hombre, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialécticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica” (2019, p. 329).

A partir de la definición anterior, se ratifica que la conceptualización de este modelo pedagógico contiene todos los elementos que se busca implementar a lo largo de este proyecto educativo titulado Nueva Escuela Mexicana, incluida, entre otros, la tan mencionada revalorización docente a partir de una autonomía profesional de maestros y maestras, que los identifica y considera como profesionales de la educación, capaces de tomar decisiones pedagógicas para lograr la mejora de los aprendizajes y de construir estrategias didácticas acordes a las necesidades y características de las y los estudiantes dentro de sus contextos.

Es por eso que, una vez más, se hace inminente la labor docente para el logro de los objetivos, no sólo a través del uso del libro de texto, si no en relación a todos los aspectos que conforman el proceso educativo, donde la diferencia entre la percepción de la operatividad y pertinencia de este recurso didáctico dependerá en gran medida del desempeño del maestro.

Aquí la pregunta sería entonces si las y los docentes están realmente preparados para implementar

este cambio de paradigma en las aulas y a través del libro de texto. Es cierto que la implementación y uso que se le dé al libro de texto por parte de las y los docentes, se verá reflejado hasta que este instrumento se haya consolidado en las escuelas del país y los resultados de su aplicación puedan arrojar datos consistentes sobre sus alcances e implicaciones. Sin embargo, regresando al comienzo de este análisis y retomando la premisa antes planteada, la evidencia que arroja la realidad en las aulas, puede confirmar la capacidad de maestros y maestras para adaptarse y llevar a cabo —como tantas veces lo han hecho— la transformación y mejora del sistema educativo de nuestro país.

Tal vez es aún muy pronto asegurar si el paradigma sociocrítico es la solución para la mejora de los problemas educativos del país, o si realmente estábamos preparados para un cambio de paradigma, pero lo que sí es claro es que se puede garantizar la oportunidad a las y los docentes de intervenir en los procesos educativos bajo sus propios conceptos, donde son capaces de deliberar en lo que puede ser benéfico o no para sus estudiantes. La maestra o el maestro puede decidir si usar los libros de texto o construir nuevas situaciones de aprendizaje que permitan la mejora educativa; también tiene la libertad de priorizar contenidos y agregar nuevos si es que así lo considera, por lo que hoy más que nunca, el libro de texto se convierte en una herramienta básica para propiciar un impacto social, una transformación real y la mejora educativa que México tanto necesita. ❖

La Nueva Escuela Mexicana y la búsqueda de la nueva utopía educativa

por José Martín Martínez Erosa

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una realidad innegable en el país. Especialmente, después de los procesos electorales de 2024 que ratificaron el proyecto político, y, por ende, el de política educativa para los siguientes seis años.

El ciclo escolar 2023-2024 fue atípico para todos los maestros de educación básica del país, especialmente porque fue el primer año en que se operaron los programas de Estudio de la NEM.

Sin duda, la implementación de un nuevo plan de estudios y novedosos programas, no es motivo de sorpresa para el gremio docente de México. Las reformas educativas han sido casi una constante desde el 2004, cuando surgió la Reforma de la Educación Preescolar y, como una vorágine, fueron surgiendo una tras otra: en el 2006 la de Educación Secundaria; en el 2009 y 2011 la Reforma

Integral de la Educación Básica; en el 2017 la de los Aprendizajes Clave; y finalmente, en el 2022, la NEM.

Para los docentes noveles, tal vez ésta sea la primera o segunda reforma educativa que han vivido, pero para quienes tenemos más de 20 años en funciones, ya hemos experimentado varias modificaciones curriculares.

Cada que hay una reforma educativa, es común escuchar opiniones como “es lo mismo de siempre, sólo le cambian algunas cosas” o percepciones como “cada que entra un nuevo gobierno cambian, así que no te preocupes”.

Ciertamente con la NEM, hay planteamientos curriculares que no son novedosos si los comparamos con planes de estudio anteriores, principalmente en el tema de la evaluación formativa.

"Interior de México", lámina 7 del álbum Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus intéressante du Mexique /par C. Nebel, 1836, gallica.BnF.fr



El concepto de Evaluación Formativa se mencionaba ya en el plan de estudios 2011, conceptualizándolo como el tipo de evaluación que el profesor hace durante el proceso educativo. Sin embargo, uno de los principios pedagógicos que sustentaba ese plan era el de Evaluar para Aprender, el cual presentaba una conceptualización muy parecida a la que incorpora la NEM, ya que dice que la evaluación debe permitir a las y los profesores obtener evidencias del aprendizaje de los alumnos, elaborar juicios y dar retroalimentación a sus alumnos con el fin de que se generen procesos metacognitivos que permitan a los estudiantes potenciar sus aprendizajes. En el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, se establece que la evaluación “tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes, el cual desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar” (p. 92). Por lo tanto, podemos apreciar que existe una congruencia entre ambos planteamientos. Sin embargo, aunque aparentemente el concepto no sea nuevo, es importante reflexionar sobre el motivo por el que se retoma; ya que el Plan 2022 dice que se ha privilegiado el concepto de calificación sobre el de evaluación, y es muy claro que el planteamiento teórico no es así. Entonces habría que valorar por qué los procesos de evaluación formativa no se han visto reflejados en las aulas si se aspira a ello desde el 2011 con el Sistema Educativo Nacional. Habría que analizar si es responsabilidad de los docentes en las aulas o del mismo sistema que sigue formalizando los aprendizajes por medio de calificaciones numéricas requeridas para la acreditación y promoción de los alumnos en las escuelas del país. Interesante debate.

La realidad es que esta reforma curricular sí tiene una base filosófica que la convierte en un parteaguas en la historia de la educación del país, con aspiraciones que pueden ser elementos de transformaciones profundas en la sociedad mexicana. Pero, sigue existiendo un alto riesgo para no alcanzar esta deseada utopía: que las profesoras y profesores puedan pensar que es lo mismo de siempre y que sólo les cambiaron los nombres a los elementos curriculares y se pretenda trabajar de la misma manera que en los años previos.

De inicio, la NEM no será un programa sexenal, sino que habrá continuidad del mismo con la nueva administración federal, lo cual es una bondad, ya que habrá tiempo de consolidar lo que apenas está en ciernes en las escuelas del país.

Tras el primer año de implementación de la NEM hay conceptos que ya parecen quedar claros entre las profesoras y los profesores de educación básica en México. Hablar de Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje es cosa común en las escuelas, así como del concepto de codiseño y los de programas sintéticos y programas analíticos.

Uno de los grandes avances que aporta la NEM es la revalorización del magisterio y el énfasis en la autonomía profesional docente. Esto se refleja en el planteamiento de que los colectivos docentes de cada una de las escuelas del país puedan contextualizar sus propias realidades y hacer ajustes a los contenidos nacionales. Si bien esto no es nuevo, ya que históricamente los programas de estudio estaban conceptualizados para ser flexibles, la realidad es

que hasta ahora, de manera formal y normativa, una escuela puede hacer ajustes, definir sobre la organización curricular y tomar decisiones sobre cómo abordar los contenidos, así como establecer sugerencias de evaluación y plasmarlas de manera formal en el programa analítico, un documento oficial para la escuela. La formalización de adaptar el programa nacional a la realidad de la escuela y, con ello, la posibilidad de que cualquiera que llegue a la escuela (llámese supervisor, asesor técnico pedagógico, autoridad educativa, o bien, docentes nuevos en la institución) pueda tener el referente de cómo se están desarrollando los procesos educativos en el plantel, es un primer avance que, si bien dejó más dudas que certezas en el primer año que se implementó, poco a poco se fortalecerá. El primer gran reto es que a supervisores y autoridades locales les quede clara la riqueza de la diversidad y no pretendan homogeneizar los programas analíticos dentro de una zona escolar o región.

Este primer acercamiento a la posibilidad de tomar decisiones con relación a la construcción de los programas individualizados en las escuelas, ha llevado a una transición favorable, pero no es suficiente si en la construcción de los programas analíticos se pierde de vista el motivo superior al que aspira la NEM, es decir, su base filosófica inherente. Justamente esto es lo que la diferencia de otras reformas educativas. Por ello, es importante que todos los profesores tengan conciencia en qué consiste.

De inicio, la NEM parte de la importancia de reconocer que en el mundo actual se han ido perdiendo las identidades locales, regionales e, incluso, las nacionales, en aras de una mal comprendida globalización. Se retoma el concepto de colonialismo, y no se trata de la colonialidad en el término más literal que implica una dependencia económica y política hacia otro país, sino entendida como lo que en la actualidad se privilegia. Walsh, 2005 explica que la colonialidad también es una tendencia dominante para adoptar y reinstalar perspectivas eurocéntricas y norteamericanas del saber. Partiendo desde este elemento, se busca favorecer un sentido crítico de pensamiento que permita decolonizar los saberes latinoamericanos, para que, como la misma autora menciona, se puedan incluir perspectivas críticas que provengan de distintas visiones epistémicas subalternas, incluyendo, pero no limitando, a las de indígenas y afro, como también a las de otras regiones del mundo. En otras palabras, se busca revalorizar lo local, partiendo desde los saberes, las costumbres y las tradiciones para visibilizarlas y reconocer que son tan válidas como cualquier otra. No se trata de desconocer ni desestimar los conocimientos científicos ni las manifestaciones culturales de otros pueblos, sino de reconocer y valorar lo propio. Se trata de redignificar los conocimientos y saberes ancestrales y culturales, y, de la misma forma, reconocer que hay más de una manera de entender el mundo. El mismo programa establece que se conceptualiza la decolonialidad más que la descolonización, entendiéndola como la construcción y creación de nuevas subjetividades, a través de las diferentes lecturas de la realidad donde están insertas las escuelas, en busca, también, de la revaloración del territorio.

Recibimos
comentarios de
cada artículo
en la página
web

Otro elemento filosófico que sustenta el plan de estudios de la NEM son las epistemologías del sur, conceptualizadas por Sousa Santos, quien dice que las entiende como el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo (Sousa, 2011, citado por Arguello y Anctil, 2019). Este pensamiento busca empoderar a las clases que históricamente se han visto segregadas y discriminadas. Tenemos que reconocer que, en nuestro país, la valoración de los pueblos indígenas es una asignatura pendiente que a veces se ha enarbolado, en el papel y el discurso, como un elemento mediático, pero en la realidad se mantienen las injusticias ante esta población que suele ser tratada como una minoría. Las epistemologías del sur buscan darles valor a todas y cada una de las culturas de nuestros países latinoamericanos, incluyendo sus valores, conocimientos, creencias y tradiciones.

Ante esto, Arguello y Anctil (2019), afirman que la educación, por medio del enfoque decolonial requerido para que las epistemologías del sur puedan emerger, requiere cultivar el reto de la coexistencia de lo múltiple para fortalecer la diversidad de conocimientos y saberes que existen en el mundo.

Los mismos autores afirman que para que se logre la decolonización, es necesario que las prácticas de enseñanza convencionales o las estructuras escolares repetitivas se vean afectadas, y de igual manera es imprescindible que los colegiados docentes generen espacios de autorreflexión sobre su práctica diaria.

Estos planteamientos filosóficos se deberían de ver claramente reflejados en las etapas cuando los colectivos hacen lecturas de la realidad de cada uno de los centros educativos, y toman decisiones conociendo a profundidad los contextos y las particularidades, para que, mediante los procesos de codiseño, se permitan adaptar los procesos de desarrollo de aprendizaje o, incluso, agregar nuevos que puedan revalorar justamente lo local, lo regional.

De igual manera, se permite que los profesores tengan estos espacios de autorreflexión sobre su práctica y, con base en la autonomía profesional,

tomen decisiones para romper con esas prácticas convencionales en las aulas.

Y, finalmente, es muy claro que está permeado el pensamiento de Paulo Freire, donde la educación es el camino para la liberación, donde se busca una transformación de las conciencias en la que los ideológicamente oprimidos levanten la voz para convertirse en agentes de cambio desde las comunidades a través de la educación. Freire era un convencido de que la educación tenía que generar esta libertad, primero de conciencia, para luego generar cambios estructurales para el beneficio de las comunidades. Es claro que la NEM busca una transformación que genere dejar de pensar en el yo y comenzar a pensar en el *nosotros*; que, desde las aulas, se implementen procesos de beneficios colectivos y se fomente el pensamiento crítico para que las niñas, niños y adolescentes aprendan a reflexionar y cuestionar la información que reciben, así como a analizar y tomar la decisión de la manera más ética posible buscando el beneficio de la comunidad, valorando los conocimientos locales y regionales.

Entonces, el gran reto que la NEM enfrenta es justo que los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y en las aulas tengan esta intencionalidad y busquen generar estos cambios de una manera sistemática y consciente por medio de los procesos educativos, guiados por las profesoras y los profesores de todo el país.

Evidentemente, no sólo es un cambio de nombre de los elementos curriculares, ni incorporar las metodologías sugeridas; tampoco es suficiente conocer la diferencia entre un programa sintético y uno analítico o utilizar los nuevos Libros de Texto Gratuitos en las aulas. La NEM es un cambio en la forma de pensar, en la forma de vivir, en la forma de convivir en nuestro país. Pero no es un cambio que se logre por decreto, ni de la noche a la mañana. Sin duda, es un proceso bastante complejo y representa un reto para todo el sistema educativo y todos los actores que intervienen en el día a día en las escuelas.

Pero, como todo gran trayecto, tiene que iniciar con el primer paso. Les invito a que demos juntos este primer paso a la búsqueda de la utopía y que reflexionemos de manera consciente hacia dónde vamos para ir construyendo, entre todos, esta nueva visión educativa. ❖



**GOBIERNO DE
MÉXICO**

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA