FASE SEIS

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6 fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública
Mario Martín Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica
Angélica Noemí Juárez Pérez

Dirección General de Materiales Educativos
Marx Arriaga Navarro

Coordinación editorial
Irma Iliana Vargas Flores

Supervisión editorial
Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición y corrección de estilo
Juan Alejandro Correa Sandoval

Coordinación de iconografía y diseño
Alejandro Portilla de Buen

Diseño
Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Diagramación
Margarita Citlalli Ledesma Campillo

Producción editorial
Martín Aguilar Gallegos

Seguimiento de producción editorial
Moisés García González

Preprensa
Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

Fotografía
María Guadalupe Castillo Roble

Portada
Diseño: Imelda Guadalupe Quintana Martínez
Fotografía: Mitin de señoras por la liberación de sus hijos detenidos, octubre de 1968, Fondo Manuel Gutiérrez Paredes, ILSUE-ATLUNAM, MGP3143, Archivo Histórico de la UNAM

Primera edición, 2023
Edición revisada, 2025
Primera reimpresión, 2026 (ciclo escolar 2026-2027)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2023,
Argentina 28, Centro,
06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-579-084-8

Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6 fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública
Mario Martín Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica
Angélica Noemí Juárez Pérez

Dirección General de Materiales Educativos
Marx Arriaga Navarro

Coordinación editorial
Irma Iliana Vargas Flores

Supervisión editorial
Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición y corrección de estilo
Juan Alejandro Correa Sandoval

Coordinación de iconografía y diseño
Alejandro Portilla de Buen

Diseño
Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Diagramación
Margarita Citlalli Ledesma Campillo

Producción editorial
Martín Aguilar Gallegos

Seguimiento de producción editorial
Moisés García González

Preprensa
Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

Fotografía
María Guadalupe Castillo Roble

Portada
Diseño: Imelda Guadalupe Quintana Martínez
Fotografía: Mitin de señoras por la liberación de sus hijos detenidos, octubre de 1968, Fondo Manuel Gutiérrez Paredes, ILSUE-ATLUNAM, MGP3143, Archivo Histórico de la UNAM

Primera edición, 2023
Edición revisada, 2025
Primera reimpresión, 2026 (ciclo escolar 2026-2027)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2023,
Argentina 28, Centro,
06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-579-084-8

Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro

Fase 6

Modalidad secundaria

Campos formativos

- Lenguajes
- Saberes y pensamiento científico
- De lo humano y lo comunitario
- Ética, naturaleza y sociedades

Ejes articuladores

- Inclusión
- Pensamiento crítico
- Interculturalidad crítica
- Igualdad de género
- Vida saludable
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
- Artes y experiencias estéticas

Índice

Presentación 8
Introducción 10
Soñaron con asaltar el cielo 13
Maestras, maestros, recuperemos nuestra historia 25
México, un país en proceso de emancipación 27
Las antiguas conquistas de nuestra libertad 28
La lucha por la justicia en el México independiente 32
La enseñanza de la historia desde el presente 38
Espacio histórico desde el presente 39
La reforma educativa de 2013 y sus efectos liquidadores 40
Las raíces podridas del neoliberalismo educativo 40
Reforma educativa neoliberal de 2013 51
Las etapas de la resistencia a la reforma educativa neoliberal 54
¿Cómo reconocer las subalternidades que me rodean? 61
El programa analítico como mecanismo para el reconocimiento de las subalternidades 68
Conceptualizar a los semejantes mediante los ajenos y no los propios 77
¿Cómo reconocer que se está transformando en comunidad? 85
Fogata 86
Diálogo 87
Acuerdos 89
Acciones 90
Evaluaciones 91
Sistematización 92
Proyectos educativos y vida cotidiana; la NEM y el cambio de época 93
¿Desde dónde y cómo nos reorganizamos para saber de proyectos educativos y vida cotidiana? 94
La vida cotidiana como concepto ordenador de acciones educativas 95
La construcción posible de la vida cotidiana desde miradas diversas y consistentes 97
Las características de la vida cotidiana 98
Otra dimensión de la vida cotidiana 99
La glocalización y los ejemplos de vida cotidiana 101
Caja de herramientas para relación entre proyectos educativos y vida cotidiana 103
Orientación práxica 1: Desarrollo de una sensibilidad crítica 104
Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica 105
Orientación práxica 3: Participación en círculos virtuosos de retroalimentación 106
Elementos práxicos para la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana 107
Orientación práxica 1: Sensibilidad crítica 108

Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica 110
Orientación práxica 3: Círculos virtuosos de retroalimentación 111
Aprender de las experiencias: instrumento de sistematización para la selección-generación de técnicas en los tres escenarios: aula, escuela y comunidad 114
La transformación democrática de la escuela 117
Ya no somos los mismos y sin embargo... 117
La tensión permanente entre prescripciones normativas, curriculares y administrativas 120
Replantear las relaciones escolares desde prácticas democráticas 121
Transformar los espacios de decisión, gestión y coordinación 124
La diversidad como fundamento de la transformación democrática de la escuela 126
Notas para la experimentación de estrategias, técnicas e instrumentos en evaluación formativa 129
La evaluación formativa, semblanza en la política educativa mexicana 131
Evaluación formativa: actividad heurística 133
Enfoque didáctico: el rol docente en la evaluación formativa 137
Enfoque de aprendizaje: el rol de la y del estudiante en la evaluación formativa 145
Caja de herramientas para la experimentación de estrategias en evaluación formativa 149
Simbolizar: el vínculo pedagógico como espacio para la retroalimentación formativa 150
Postergar: La narración como espacio para la metacognición 151
Cooperar: el diálogo como posibilidad para la tutoría 153
Abriendo la caja: estrategias, técnicas e instrumentos para evaluación formativa 156
Salud mental y autocuidado en las y los docentes de educación básica 160
Comencemos por definir salud mental 160
Salud mental no es hablar siempre de enfermedades 161
Factores de protección y factores de riesgo 161
Resiliencia 162
Derribar las principales barreras para la atención oportuna de la salud mental: el estigma y la discriminación 164
Relación de la escuela con la salud mental 164
Condiciones comunes que afectan la salud mental de docentes 166
Recomendaciones prácticas para el autocuidado 169
Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales 173
La decolonialidad 175
Pedagogía decolonial 179
Hacia una didáctica decolonial 181
Créditos bibliográficos 184

Presentación

Paulo Freire, pedagogo brasileño que toda su vida buscó la manera de brindar herramientas para que las personas marginadas pudieran liberarse y emanciparse de las condiciones de dominación que se reproducían en la escuela a través de la educación bancaria, aportó una obra pedagógica que nos permite aprender los principios educativos y políticos para la lucha por una justicia social. La educación es un acto político para la transformación de las realidades; Freire (2012, p. 97) escribió: "No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición". Esto significa "que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque, al final, ¿qué es lo que me mueve y me alienta como profesor [...]?" (Freire, 2010, p. 50).

Sobre esta interpelación para todas, todos y todes, Freire (2016, p. 39) invita, en *El maestro sin recetas*, a que las maestras y los maestros se asuman como sujetos políticos, "que se descubran en el mundo como un ser político y no como un mero técnico o un sabio, porque también el técnico y el sabio son sustancialmente políticos".

En este espíritu, *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* no sólo busca aportar elementos pedagógicos relacionados con el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, sino también interpelar su práctica diaria para que, desde su territorio y realidad concreta, acuda a sus saberes y experiencias docentes, a esos recaudos de historia y de vida desde donde da sentido al acto educativo porque sólo desde el reconocimiento de ese momento histórico, de ese estar en el mundo, se puede favorecer que las y los estudiantes relacionen los conocimientos de los programas de estudio con su vida personal, familiar y comunitaria. Vincular este acto de autonomía docente a este hecho político, insoslayable de la educación transformadora, es la gran apuesta de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*. La recuperación del saber docente atesorado durante años de vivencias, junto con el cúmulo de experiencias que han construido durante una vida de servicio a la niñez y juventud mexicana en las aulas y más allá de éstas, representan el elemento más significativo del currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria. Esas experiencias y saberes se expresan de manera distinta en cada uno de los territorios del país porque están marcados por la diversidad étnica, lingüística, social, cultural, sexogenérica, política y económica en donde viven maestras y maestros, las y los estudiantes y sus familias.

Que las maestras y los maestros de México ejerzan su autonomía para decidir qué es pertinente y necesario considerar en el currículo nacional, de acuerdo con las condiciones concretas de existencia, representa por sí

mismo un acto de revolución formativa porque contribuyen a decidir qué y cómo se enseña, y a través de qué herramientas y métodos didácticos. Además de las condiciones en las que se ejerce esta actividad, lo cual favorece a la educación nacional vista desde su diversidad. Ésta es la forma como se expresa la educación como acto político, transformador y revolucionario. Igualmente, éste es el sentido del codiseño que, si bien no elude la observancia obligatoria de los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, se diseñó con base en decisiones de las maestras y los maestros con respecto a cómo se enseña en la escuela.

Según establece el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza a un país como México, "considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país" (SEP, 2022, p. 6), como lo establece el artículo 22 de la Ley General de Educación. *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* aporta elementos conceptuales y metodológicos, desde posturas pedagógicas críticas diversas, para enriquecer el quehacer educativo en la escuela y su vínculo con la comunidad. Además, acompaña en el proceso de construcción del codiseño y el programa analítico, que permiten articular territorialmente los contenidos nacionales y responder a las inquietudes, las necesidades, los problemas o los intereses específicos de la comunidad. De este modo, *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* se centra en el aprendizaje como la acción sustantiva de la práctica docente, en tanto acto político de transformación de las realidades educativas, escolares y comunitarias.

El libro que tiene en sus manos, estimada maestra, estimado maestro, representa el esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por brindar aportes teóricos y metodológicos que acompañen la revolución que realiza en sus aulas. El acto de codiseño que usted desarrolla es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permitan reconocer cuáles son las condiciones económicas, sociales, ambientales, políticas y educativas que favorecen o impiden que sus estudiantes puedan aprender y formarse como ciudadanos que ejercen sus derechos. Ello implica advertir las condiciones de su grupo y cómo influyen los problemas de exclusión social, pobreza, violencia, racismo, alimentación y seguridad en su comunidad. Desarrollar esa conciencia es difícil; a veces se piensa que sería mejor dejar todo tal y como está, bajo el principio de que así son las cosas. Por ello, es importante recordar las palabras de Paulo Freire: "Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión" (1970, p. 25).

Introducción

La historia del magisterio no es fácil de rastrear. El camino está lleno de distractores, atajos y fantasías románticas en donde se retrata a un sujeto sumiso, abnegado y minúsculo. La masa magisterial parece no tener rostro y funciona como una colmena donde las abejas laboran sin descanso en favor de la reina. Sin embargo, la herencia cultural que impregna a cada docente como individuo no es pequeña, dócil, ni resignada. El alma y el corazón del magisterio están colmados de una herencia cultural revolucionaria, insurgente y transgresora. Ese sentimiento no puede borrarse, diluirse o silenciarse aunque los medios de comunicación, las políticas públicas o las asociaciones civiles generen campañas que romanticen al magisterio, compren a sus líderes, inculquen una ideología conservadora y denuncien a las y los docentes como sujetos disidentes.

Por más que se invierta en esa fantasía, en esa corrupción, en esa perversión del magisterio, el fantasma revolucionario vivirá siempre en el corazón de las maestras y los maestros. Siempre, habrá estudiantes normalistas y profesores organizados para conmemorar alguno de los tantos crímenes de Estado, y todo el tiempo rondará en nuestras almas y cabezas la duda sobre aquellos asesinatos que no fueron consignados y los desaparecidos que nadie ha encontrado. Siempre, permanecerán en nuestros corazones los nombres de quienes fueron asesinados por perseguir un ideal. Siempre, estarán en nuestra memoria los nombres que nunca debemos olvidar:

1. Abel García Hernández
2. Abelardo Vázquez Penitén
3. Adán Abraján de la Cruz
4. Alexander Mora Venancio
5. Antonio Santana Maestro
6. Benjamín Ascencio Bautista
7. Bernardo Flores Alcaraz
8. Carlos Iván Ramírez Villareal
9. Carlos Lorenzo Hernández Muñoz
10. César Manuel González Hernández
11. Christian Alfonso Rodríguez Telumbre
12. Christian Tomás Colón Garnica
13. Cutberto Ortiz Ramos
14. Doriam González Parral
15. Emiliano Alen Gaspar de la Cruz
16. Everardo Rodríguez Bello
17. Felipe Arnulfo Rosa
18. Giovanni Galindes Guerrero
19. Israel Caballero Sánchez
20. Israel Jacinto Lugardo
21. Jesús Jovany Rodríguez Tlatempa
22. Jhosivani Guerrero de la Cruz
23. Jonás Trujillo González
24. Jorge Álvarez Nava

25. Jorge Aníbal Cruz Mendoza
26. Jorge Antonio Tizapa Legideño
27. Jorge Luis González Parral
28. José Ángel Campos Cantor
29. José Ángel Navarrete González
30. José Eduardo Bartolo Tlatempa
31. José Luis Luna Torres
32. Julio César López Patolzin
33. Leonel Castro Abarca
34. Luis Ángel Abarca Carrillo
35. Luis Ángel Francisco Arzola
36. Magdaleno Rubén Lauro Villegas
37. Marcial Pablo Baranda
38. Marco Antonio Gómez Molina
39. Martín Getsemani Sánchez García
40. Mauricio Ortega Valerio
41. Miguel Ángel Hernández Martínez
42. Miguel Ángel Mendoza Zacarías
43. Saúl Bruno García

Ésta es la herencia cultural que el magisterio carga todos los días. Aunque en numerosos momentos el Estado se esforzó en silenciarla, sigue ahí como un murmullo que nos despierta por las noches y nos ayuda a corregir el rumbo. Hoy, muchos integrantes del magisterio son acosados, seducidos, para que olviden su legado, para dejarlo a un lado. Algunos que no vivieron esas tragedias empiezan a olvidarlas. Pero a todxs el Estado los ha tratado de engañar, les ha ocultado la verdad. Sin embargo, por más intentos que se hagan, muchas cosas no tienen sentido y la duda razonable nos abre los ojos. Como al niño Fritz, que vio cómo la historia entró a su cuarto y rasgó su póster de Campanita. O la niña Alicia, que sigue esperando a que los Reyes Magos le traigan lo que pidió en su carta. O al niño Diego, que intenta descifrar los sonidos del despertador sin sentir miedo. O la niña Mica, que aprendió a caminar en un espacio donde el verde militar dominaba la mirada. O la niña Alejandra, que se sabe en familia, pero la pertenencia la ubica en otro horizonte... Ellas y ellos son hijas e hijos de personas que, en las décadas de los sesenta y setenta, apostaron por la utopía de un México diferente, sin abusos ni impunidad, sin autoritarismos, prepotencia o corrupción. Cuando la vida como opción de lucha no encontró otra llave, y cada cual con sus colores comenzó a ilustrar sombras, a colorearlas, para evitar que el olvido ahogara la memoria.

"No permitan fotografías", ordenó el entonces presidente de México, Luis Echeverría Álvarez, la tarde del jueves 10 de junio de 1971 al recibir por teléfono el primero de muchos informes sobre lo que ocurría en la avenida de los Maestros, cerca del Casco de Santo Tomás, frente al cine Cosmos. Existen testimonios de ello.

Durante más de cinco décadas, la estrategia de los gobiernos en turno fue ocultar, actuar desde las sombras, en la penumbra; golpear con la certeza de no evidenciar el dolor. Asesinar sin dejar indicios. Torturar en los cimientos del horror. Desaparecer opositores para amordazar voluntades y construir en México el andamiaje de la llamada *guerra sucia*, también conocida como *guerra de baja intensidad*. Un periodo oscuro cuando no sólo se ejerció la represión con plena impunidad mediante los distintos cuerpos policiacos y de seguridad del Estado, como la Dirección Federal de Seguridad, la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales, la Policía Judicial Federal y las estatales, los policías municipales y el ejército; también generó una narrativa donde los activistas e inconformes supuestamente eran

> [...] pequeños grupos de cobardes terroristas, integrados por hombres y mujeres muy jóvenes [...] Surgidos de hogares generalmente en proceso de disolución, creados en un ambiente de irresponsabilidad familiar, víctimas de la descoordinación entre padres y maestros, mayoritariamente niños que fueron de lento aprendizaje; adolescentes con un mayor grado de inadaptación en la generalidad, con inclinación precoz al uso de estupefacientes en sus grupos, con una notable propensión a la promiscuidad sexual y con un alto grado de homosexualidad masculina y femenina; víctimas de la violencia; que ven muchos programas de televisión [...]

Así lo externó Luis Echeverría durante su IV Informe de Gobierno, en septiembre de 1974. Un inhumano informe que buscaba silenciar cualquier señal de alerta fuera de las fronteras del país, y un presidente perverso que se ocultó bajo el manto protector que hilvanó, desde el año de 1939, Lázaro Cárdenas al permitir el asilo de los perseguidos de la Guerra Civil española. Para fines de los años sesenta y sobre todo la década de los setenta, esta política se reforzó al abrirse las puertas de las embajadas mexicanas de Centro y Sudamérica para albergar a los disidentes de las diversas dictaduras en América Latina y que construyó, finalmente, una relación de empatía entre los gobiernos de Cuba y México, suceso que evitó visualizar a la isla como aliada de las causas insurgentes en nuestro país. Estos sucesos históricos, evidencias del pensamiento humanista nacional, dificultaron que desde el extranjero se observara la tiranía y el sadismo con que actuó el Estado mexicano contra su pueblo.

Soñaron con asaltar el cielo

Luego de promulgarse la Constitución de 1917, en el estado de Morelos los zapatistas optaron por la siembra de las armas. En el año de 1918, el joven capitán de origen campesino Rubén Jaramillo, como verdadero oráculo, convocó a sus seguidores para externarles que había llegado el tiempo del triunfo de las ideas "basadas en la justicia y el bien social", que debían despedirse unos de otros para preservar sus vidas pensando en tiempos mejores. A pesar de ello, como si se tratara de un vaticinio, sugirió no perderse de vista, pues volverían a ser convocados si fuera necesario, por lo que pidió: "Guarden sus fusiles cada cual donde los pueda volver a tomar".

La proclama de Jaramillo encendió los maizales 25 años después, al verse obligado a huir ante la amenaza de muerte que se le presentó el viernes 12 de febrero de 1943, por el simple hecho de solicitar, por medio de los cauces legales, el reconocimiento de los procesos de producción en el ingenio de Zacatepec y evitar la corrupción y explotación de los trabajadores. Con ello inició, de nueva cuenta, un proceso que transitó de la autodefensa a la ofensiva revolucionaria en la tierra de Emiliano Zapata. El líder campesino, Rubén Jaramillo, recorrerá esta causa por diversos episodios de lucha hasta concluir, 19 años después, con su asesinato el miércoles 23 de mayo de 1962 a las faldas de las ruinas de Xochicalco.

La travesía de la ilegalidad oficial viaja poco después al estado de Chihuahua, la tierra de Pancho Villa, donde una familia de apellido Ibarra dominaba las voluntades de los campesinos. Lo inadmisible de la situación provocó enfrentamientos que llevarán a la radicalización de algunos representantes populares, pero también al hartazgo y cansancio de los actores sociales, quienes no pudieron sostener la autodefensa como opción de vida. Fue así como se conformó el Grupo Popular Guerrillero (GPG), encabezado por el maestro normalista Arturo Gámiz y el doctor Pablo Gómez. Luego de llevar a cabo varias acciones en defensa de las comunidades agrarias, decidieron asaltar, el emblemático jueves 23 de septiembre del año 1965, el cuartel militar de la ciudad de Madera, en Chihuahua. Esta acción fracasó en su objetivo, pero evidenció las contradicciones oficiales y puso de manifiesto la existencia de grupos inconformes a la aparente unidad revolucionaria del Partido Revolucionario Institucional (PRI), así como la existencia de voces opositoras.

El equipaje del malestar social se trasladó entonces al estado de Guerrero. Desde los últimos días de 1960, el entonces gobernador, Raúl Caballero Aburto, generó protestas en su contra por parte de una organización denominada Asociación Cívica Guerrerense (ACG). Su líder, el profesor Genaro

Vázquez Rojas, luego de ser perseguido, decidió en abril de 1968 pasar a la ofensiva junto con algunos de sus seguidores y establecer la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR). Con su fundación, entraron de lleno a la confrontación con el Estado mexicano.

Otro líder de la ACG, el joven maestro Lucio Cabañas, siempre estuvo en el radar de los cuerpos policiacos al clasificarlo y considerarlo como "revoltoso". Por ello, lo acecharon, lo persiguieron y vigilaron. Su asesinato se planeó el jueves 18 de mayo de 1967, durante un acto de protesta en la ciudad de Atoyac de Álvarez. Después de ello, Lucio Cabañas se vio obligado a vivir en la clandestinidad, a huir, a esconderse para construir, como en los casos anteriores, una organización que pasaría a la ofensiva sobre el radicalismo de las armas para alcanzar la justicia social.

En el ámbito urbano, también se desgranaron diversos sentimientos de inconformidad. Las protestas sofocadas en el año de 1952, luego del movimiento poselectoral a la candidatura presidencial de Miguel Henríquez Guzmán, agrupado en la Federación de Partidos del Pueblo Mexicano (FPPM), quedaron huérfanas. Así como las de varios gremios, como el de los maestros y los ferrocarrileros, que se fueron a paro. Cuando en 1958 los telegrafistas y telefonistas se movilizaron, la juventud mexicana comenzó a inquietarse ante un panorama que no compartía las mieles del supuesto "milagro mexicano". Al respecto, quedaron como testimonio la huelga estudiantil de los internos del Instituto Politécnico Nacional, en 1956, que concluyó con la represión y toma de las instalaciones por parte del ejército, o la aprehensión de los líderes estudiantiles de Michoacán en el año de 1963. Estos primeros vientos no han permeado más allá de sus sectores, de su comunidad, y su difusión es inexistente. O cuando hay alguna referencia informativa sobre ellos, es para desacreditar su contenido social.

Las ideas de otros territorios, de otras utopías democráticas, sin censuras, sin corrupción, sin marginación ni nepotismo, comenzaron a germinar al interior de nuestro país. El triunfo de la Revolución cubana, en 1959, va a irradiar hacia diversos horizontes. La indignación y el hartazgo empiezan a calar en ese México retratado en películas como *Los olvidados*, de Luis Buñuel, o en ensayos como *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis; una realidad que mucho incomoda a la narrativa fracturada de la revolución social que el PRI intentó sembrar desde los circuitos oficiales.

Dos periodistas ligados a la isla consideraron que había llegado el tiempo histórico de repetir la hazaña de Fidel Castro y Ernesto *Che* Guevara, por lo que en su momento, Víctor Rico Galán organizó escuelas de entrenamiento guerrillero en un grupo denominado Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP). La aventura duró poco porque sus integrantes fueron descubiertos y encarcelados en 1966. El otro periodista, Mario Menéndez, conformó el Ejército

Insurgente Mexicano (EIM), el cual pretendía armar campamentos subversivos en el sureste de México. Salvo por la instalación de artefactos explosivos en algunas oficinas de gobierno del entonces Distrito Federal durante los años 1969 y 1970, el EIM no tuvo otras acciones. Sin embargo, el arrojo de Mario Menéndez lo convertiría en huésped del Palacio Negro de Lecumberri.

La euforia crecía en la conciencia de los jóvenes estudiantes mexicanos de la Universidad Patricio Lumumba, en la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Se convencían de ser el motor de la historia y la opción para construir una nueva realidad mexicana. Al considerar indispensable que recibieran entrenamiento en algún país del bloque socialista, iniciaron una larga jornada de encuentros con representantes de Cuba, la propia URSS y China. Nadie parecía estar dispuesto a ser partícipe de la inquietud liberadora con sello azteca, hasta que la República Popular Democrática de Corea (Corea del Norte) asumió el compromiso. Y es entonces que 53 jóvenes mexicanos viajaron a esa nación asiática, entre 1969 y 1970, para recibir adiestramiento militar y fundar el grupo armado Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR).

El mar de ideas se concentró en los distintos centros universitarios del país. Las lecturas, el hartazgo, el dolor, el hambre, la relación con la marginalidad, el compromiso social, el ímpetu de las ideologías, el arte, la música, el *rock*, la rebeldía... todo se fue mezclando. El mayo francés del año 1968 dejó en la conciencia juvenil y para la posteridad frases indelebles: "La imaginación al poder", "Seamos realistas, pidamos lo imposible", "Prohibido prohibir", "La libertad comienza por una prohibición", "Nosotros somos el poder", o "Rompamos los viejos engranajes". Todas estas consignas servirán para confrontar el anquilosado discurso revolucionario oficial que, como respuesta, gestionaría diversas represiones a la población a partir del martes 23 de julio de 1968.

En lugar de resolver las desigualdades, de detener la corrupción, de pensar en las comunidades, en los pueblos originarios, en la población afrodescendiente, en las minorías empobrecidas que eran la mayoría del país; en vez de resolver las causas de la indignación, del dolor, el Estado decidió confrontar y atacar con una violencia atroz. La efervescencia juvenil de las clases medias mexicanas, traspasando las fronteras de la escalera social, convocaron al paro universitario más trascendente del siglo XX mexicano, cuyo colofón enrojece la plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco el miércoles 2 de octubre de 1968. La gesta deportiva mundial, inaugurada el sábado 12 de octubre de ese mismo año, parece adormecer los sentidos, la indignación, el asombro, el pasmo de lo acontecido diez días antes. Como respuesta a esa indolencia, varios jóvenes acarician la opción radical como la única vía de protesta, de escape.

Así, como un acto de condena por lo sucedido en su país, el 10 de enero de 1969 Jesús Anaya Rosique abordó el avión que viajaría de Guayaquil, Ecuador, a Miami, pero decidió modificar la bitácora de vuelo para desviarlo a la Habana, Cuba. Anaya Rosique buscaba que el mundo dejara de aplaudir la hospitalidad mexicana durante los XIX Juegos Olímpicos y contemplara la terrible realidad que se vivía. En la misma circunstancia, los jóvenes Carlos Salcedo y Miguel Domínguez tenían el impulso de organizar un grupo que fuera un dolor de cabeza al poder, el cual será bautizado, tiempo después, como Los Lacandones. Al mismo tiempo, y en el mismo tenor, Francisco Uranga se reunió con diversas amistades con quienes compartía la lógica de no abrazar la actitud impávida; ellos se autodenominan como Frente Urbano Zapatista (FUZ), practicaron pequeñas expropiaciones a comercios, y despojaron de sus armas a algunos guardias de seguridad. Todo como un ejercicio de preparación para las batallas por venir.

Más allá de la capital del país también se mostró el hartazgo ante la situación, y en la ciudad de Monterrey, cuna del sector empresarial mexicano, diversos jóvenes comenzaron a evaluar las contradicciones de la realidad y las verdaderas opciones a su alcance. Por ello, ante un Estado represor, la clandestinidad se reveló como la alternativa. Así, el 6 de agosto de 1969 se fundó el grupo Fuerzas de Liberación Nacional (FLN).

Al mismo tiempo, van a coincidir las expectativas de dos jóvenes que emigraron a la capital del país, a pesar de provenir de ámbitos con poco en común. El primero de ellos, Raúl Ramos Zavala, había roto con las juventudes del Partido Comunista Mexicano (PCM) en diciembre de 1970 y fundado el grupo Los Procesos. El segundo, Ignacio Salas Obregón, trae consigo el espíritu ignaciano de la Compañía de Jesús y opta por dedicarse de tiempo completo al Movimiento Estudiantil Profesional (MEP) en apoyo a las comunidades marginadas. Ambos deciden emprender la tarea de buscar y unir a otras organizaciones clandestinas revolucionarias en una sola organización que lograra impulsar un cambio en aquel México secuestrado por el autoritarismo. Desde el estado norteño de Chihuahua, Diego Lucero también se trasladó a la Ciudad de México, luego de participar en las bases de apoyo universitarias del GPG de Gámiz y Gómez, para coincidir con Leopoldo Angulo Luken y organizar con él un grupo que luego sería denominado Los Guajiros.

La precisión al citar las fechas, para incluirlas en los almanaques de la memoria histórica, provoca en muchas ocasiones la insensatez de dejar pasar acontecimientos, nombres, eventos o circunstancias. Parece existir consenso al señalar el día lunes 19 de mayo de 1969 como el momento cuando el gobierno mexicano llevó a cabo la primera desaparición forzada en nuestro país, la de Epifanio Avilés, en el estado de Guerrero, como supuesto integrante del grupo de Genaro Vázquez Rojas y su ACNR.

Precisamente, en 1969 cuando Lucio Cabañas hizo público el tránsito de su movimiento de autodefensa a la ofensiva revolucionaria, con la fundación del Partido de los Pobres (PDLP), por lo que dejó en evidencia el surgimiento de dos focos guerrilleros en la sierra del estado de Guerrero, uno bajo la batuta de Genaro y otro con Lucio al frente.

Fue en la ciudad de Guadalajara donde la diversidad social convocaría a distintos sectores en torno de un objetivo común: terminar con el uso amafiado del poder en la Universidad de Guadalajara, representado por la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG). En el año de 1970, jóvenes ligados a la juventud comunista del PCM, junto con liberales liderados por Andrés Zuno, cuñado del candidato del PRI a la presidencia de la República; conformaron el Frente Estudiantil Revolucionario (FER) asociados con la representación barrial popular de Los Vikingos, del suburbio de San Andrés. Esta organización se confrontaría con la FEG, pero el respaldo oficial orilló a los del FER a espacios clandestinos seguros para evadir la represión. Dentro del juego de apariencias y doble moral, el gobierno de Luis Echeverría llevó al presidente chileno, Salvador Allende, a la Universidad de Guadalajara en diciembre de 1972, donde el líder de la Unidad Popular pronunció un discurso sobre el ser joven y revolucionario.

El primer año de la década de los setenta del siglo XX en México se convirtió en el preámbulo de la tolvanera que vendría a inquietar conciencias. Ese año, se mostraron a toda la sociedad los andamios del horror del Estado mexicano, aquellos que el gobierno y los medios de comunicación aseguraban que no existían. Cada vez resultaba más difícil ocultar la radicalización arrinconada a la que fueron orilladas diversas voces disidentes tanto en áreas rurales como urbanas; así como el despliegue absoluto de una estrategia de guerra de baja intensidad con fórmulas como la tortura como mecanismo predilecto de interrogatorio.

Esas prácticas de un Estado autoritario convocaron a la peor degradación del ser humano, a la desaparición forzada, al asesinato, al control de la información en los medios de comunicación, al despojo de las causas sociales, a políticas represoras sobre la actuación de los radicales, a la simulación internacional de un Estado benefactor con legalidad y legitimidad acorazada con el discurso de unidad revolucionaria, que en el colmo del cinismo abrió sus fronteras a los perseguidos de izquierda de otras latitudes. Todo con la intención de secuestrar la memoria y el imaginario popular, pretendiendo perpetrar la existencia de las sombras descoloridas.

La presunta presencia de una "conjura roja" al interior de nuestro país se evidenció luego de que en febrero de 1971 se descubrieron las casas de seguridad del MAR, así como la evidencia de que sus integrantes fueron entrenados en Corea del Norte, lo cual sirvió de pretexto para enaltecer el

nacionalismo revolucionario y rechazar las doctrinas extranjerizantes (según el discurso oficial) que tanto daño hacían al país, clasificando cualquier manifestación de protesta, voz discordante, solicitud de aplicación de la justicia, o reparación de algún daño, como un acto de traición. Sobreactuación que llevó a la determinación de expulsar de nuestro país a cinco diplomáticos de la embajada de la URSS que no habían participado en la supuesta conspiración del extranjero, pero que servía para continuar, con la narrativa como de película de la Época de Oro del cine mexicano, una lucha entre buenos y malos; entre un Estado represor disfrazado de héroe nacionalista y unos maestros, estudiantes, líderes sociales como supuestos traidores a la patria.

El jueves 10 de junio del año 1971, los demonios se desataron. La convocatoria para que los jóvenes tomaran de nuevo las calles, luego del inmovilizador trauma del 2 de octubre de 1968, se percibió como una provocación para el poder. Éste desató su furia aquella tarde; la rabia, la saña, la locura con la que se presentan los elementos del grupo paramilitar conocido como *Los Halcones* provocaron incluso su ingreso a los propios nosocomios para rematar heridos y ajusticiar a quienes alcanzaron a salir de la emboscada, dejando en el aire aquella consigna repetida por los intelectuales de la época, Fernando Benítez y Carlos Fuentes, quienes desde 1969 repetían: "Echeverría o el fascismo". Ahora, después de todo este tiempo, después del conformismo y el miedo, se formula la pregunta: ¿Qué se obtuvo?

La brutalidad mostrada aquel Jueves de Corpus eliminó suspicacias, dudas, tibiezas. Una cantidad considerable de jóvenes se decidió, confirmó y optó por el tránsito hacia la radicalización representada en los incipientes grupos clandestinos revolucionarios. La huella emprendida por Genaro Vázquez y Lucio Cabañas en Guerrero se asomó como vía para alcanzar la utopía.

En el año 1971, tres días antes del tradicional Grito de Independencia que se emite desde Palacio Nacional y se replica en todos los municipios del país, la inocente convocatoria para realizar un concierto de *rock* y un *rally* automovilístico encendió, una vez más, las alarmas en el poder. El Festival de Avándaro se transmutó en la expresión de la rebelión juvenil. El grito de "tenemos el poder" escandalizaba, vibraba, atormentaba, y apeló para que la imagen difundida del evento fuera la de una gran orgía, el degenere, la malvivencia; un atentado a la moral y a las buenas costumbres. Como respuesta, el Estado prohibió los conciertos masivos de *rock*, personificando en delincuentes a quienes deseaban escuchar a Queen, The Doors, The Rolling Stones, Led Zeppelin o, incluso, a The Beatles.

Dos semanas después del escándalo de Avándaro y su escenificación, se cortó el listón inaugural del secuestro por motivos políticos en nuestro país. A iniciativa del FUZ, se retuvo al empresario y político Julio Hirschfeld, ante el desconcierto oficial frente a este tipo de prácticas. A pesar de contar ya

con las estrategias de contrainsurgencia y de guerra de baja intensidad, el gobierno de Echeverría cedió ante las demandas del grupo guerrillero y les entregó 3 millones de pesos. En la inercia de la misma zaga, Genaro Vázquez raptó en Acapulco al entonces rector de la Universidad Autónoma de Guerrero, Jaime Castrejón, 38 días luego del evento del FUZ. En este caso, Vázquez planteó como requisitos para la liberación del cautivo, además de una retribución económica, la liberación de nueve presos vinculados a su ACNR y enviarlos a Cuba; así como la difusión de sus comunicados revolucionarios para que el pueblo de México estuviera enterado de su lucha. Esta última condición no fue concedida. Ceder ante las peticiones de supuestos delincuentes no era una de las recetas para la paciencia del poder, por lo que el estado de Guerrero se pintó de verde con la irrupción de diversos elementos del Ejército Mexicano para eliminar a Vázquez Rojas. Además, se soltó a cualquier cantidad de sabuesos para alcanzar a los integrantes del llamado FUZ.

Por otra parte, la apuesta por un golpe espectacular era el deseo que traían en mente Raúl Ramos Zavala y Diego Lucero. Así, sumaron esfuerzos y planearon para el viernes 14 de enero de 1972 un triple asalto en la ciudad de Monterrey y otro operativo similar para el sábado 15 en Chihuahua. Los comandos para los distintos eventos se organizan con elementos de los grupos Los Procesos, Los Guajiros y Los Católicos del MEP. Su objetivo era obtener un capital considerable para construir una organización clandestina revolucionaria que modificara las estructuras sociales del país. Ya para ese año, se asumía que la proliferación de pequeñas células radicales no provocaba temor alguno en la estructura gubernamental, más allá de la ira con los eventos exitosos.

El ímpetu revolucionario se vio coartado al fracasar los planes en Monterrey y Chihuahua. Varios integrantes de los comandos cayeron en la propia acción. Algunos fueron detenidos. La cacería arrojó la captura de otros más, al tiempo que Diego Lucero, Ramiro Díaz y Juan Flores fueron ejecutados extrajudicialmente luego de su arresto. Mientras, las huellas de Ramos Zavala llevaron a su localización en la Ciudad de México, lo que provocó un enfrentamiento el 6 de febrero que terminó en su muerte.

Con la histeria colocada en las mandíbulas, los cuerpos policiacos descubrieron, el 24 de enero de 1972, a los autores del secuestro de Julio Hirschfeld. La mayoría de integrantes del FUZ fue encarcelada. El miércoles 2 de febrero, durante un accidente automovilístico, se localizó el cuerpo sin vida de Genaro Vázquez Rojas, cuya muerte se adjudicó al percance carretero, pese a que la versión médica indicaba otras causas de fallecimiento.

Fueron 23 las hojas del calendario que empleó el gobierno para desarticular varios de los grupos clandestinos inconformes, llevar a prisión a un

número considerable de sus integrantes y desaparecer a otros. Para el resto de los días de 1972, quienes lograron sortear la jauría desatada por los cuerpos policiacos continuaron con el impulso de convocar a la creación de una gran organización guerrillera. Al mismo tiempo, el desconcierto dejó de ser una opción para la oficialidad. Más allá de las bajas y las acciones desafortunadas, la existencia del radicalismo era ya un hecho incuestionable en los imaginarios colectivos. A pesar de la guerra de baja intensidad, de la manipulación informativa en los medios y los esfuerzos por anularlos, estos grupos seguirían manteniendo su vigencia.

La idea de hacer que las acciones rurales y urbanas coincidieran fracasó. El encuentro entre los radicales citadinos y los levantados en armas en la sierra de Guerrero mostró divergencias de toda índole. Desde el sujeto de la revolución en la figura del campesino para unos o del obrero para los otros, las estrategias de conceptualización de la lucha de clases, las lecturas y el propio papel en la historia marcaron posturas irreconciliables entre los movimientos. Se pactó la no intervención en las acciones de unos y otros para no alimentar la persecución del gobierno, y se acordó mantener a cada quien con su respectivo terreno y táctica: Lucio Cabañas con su PDLP, mientras que Ignacio Salas Obregón, sucesor de Raúl Ramos y Diego Lucero, se mantendría al frente de la aspiración de unidad de la militancia clandestina urbana.

La presencia del ejército en la sierra de Guerrero se intensificó. Disfrazada de acción social, se pavimentaron caminos, se inauguraron canchas de basquetbol en comunidades olvidadas. Todo ello como una farsa, como un sainete, para disimular la movilidad de los efectivos militares y no para acercar el desarrollo a los pueblos que habían vivido décadas de indiferencia oficial.

Lucio Cabañas y sus hombres sabían que era tiempo para la acción, y el sábado 24 de junio de 1972 realizaron una primera emboscada al ejército nacional, provocando diversas bajas a la institución. Este hecho se repitió el martes 22 de agosto, lo que incitó una feroz cacería por parte del gobierno. Bajo la lógica de "extraer el agua a la pecera", inició el barrido de cualquier señal de apoyo social a los guerrilleros por parte de las comunidades campesinas. Se "levantó" a los hombres mayores de 14 años. Se controló el ingreso de comida y medicamentos a la zona. Se hostigó a las mujeres. La rabia por no ajusticiar a los responsables de las bajas de los elementos de la milicia se tradujo en un escarmiento a quienes pudieran ocultarlos, alimentarlos o solaparlos.

Otra acción espontánea se suscitó en la ciudad de Monterrey, cuando los miembros de la Liga de Comunistas Armados (LCA), cuyas acciones no habían generado gran controversia, decidieron secuestrar un avión con destino a la Ciudad de México el 8 de noviembre de 1972. Los activistas

solicitaron la liberación de algunos de sus integrantes detenidos, así como de quienes eran buscados. Pedían que todos, en la propia aeronave de Mexicana de Aviación, fueran trasladados a la isla de Cuba. Luego de una negociación intensa, se consiguió la liberación de algunos de los pasajeros y se determinó ceder a las demandas de los aeropiratas, quedando La Habana como nuevo destino del vuelo.

El escenario para el año 1973 no parecía el más apto para reducir las tensiones. Nuestro país había vivido diversas expropiaciones a bancos y empresas, secuestros de personas y de aeronaves, emboscadas a las fuerzas militares. Por su parte, el gobierno desató su furia desapareciendo personas, torturando en prisiones y centros de detención, asesinando a líderes sociales. En ciudades como Monterrey, Guadalajara, Acapulco y la capital del país, entre otras, se desataron diversas expresiones de la lucha para "romper viejos engranajes".

Marzo de 1973 fue la fecha elegida para el gran encuentro; Guadalajara, la ciudad que ofrecía mayor seguridad. Gracias a los diversos lazos de confianza entre la organización del FER, sumado a los fondos económicos aportados por el grupo de los Lacandones, quienes le arrebataron 80 mil pesos al osito Bimbo, fueron posibles dos semanas de encuentro, discusión, reflexión, decisiones y determinación, de valorar las opciones, de reconstruir el pasado y visualizar las medidas incorrectas. Al término de la reunión, Los Procesos, Los Guajiros, Los Lacandones, el FER, el Movimiento de Acción Revolucionaria 23 de Septiembre (MAR-23S), Los Enfermos, Los Macías, la Liga Comunista Espartaco (LCE) y el MEP acordaron sumar esfuerzos y fundirse en una sola organización a la que denominaron Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S), como un reconocimiento a la frustrada toma del cuartel militar en la ciudad de Madera, Chihuahua. También, decidieron su órgano de difusión y educación revolucionaria: *Madera. Periódico clandestino.*

Un contingente del FER no se sumó al esfuerzo unificador y creó su propia organización denominada Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP), quienes realizaron un golpe más al secuestrar a Terrance Georges Leonhardy, cónsul estadounidense en Guadalajara, el martes 4 de mayo de 1973. A cambio de su liberación, lograron la excarcelación de 30 militantes de diversos grupos clandestinos armados, los cuales fueron enviados a Cuba. Con la liberación de tres decenas de militantes para mandarlos libres a la isla, las FRAP, a su modo, provocaron también una forma de unificación de las expresiones radicales, al igual que la formación de la Liga.

El secuestro como arma político-militar no fue una estrategia en donde la LC23S lograra alguna victoria. El primero de sus descalabros ocurrió el lunes 17 de septiembre de 1973 al intentar retener en Monterrey a Eugenio Garza Sada, ícono y leyenda del empresariado mexicano, en cuya acción

perdieron la vida el empresario, su chofer y dos elementos del comando guerrillero. La confrontación entre la iniciativa privada y el gobierno de Luis Echeverría, que ya traía su propia zaga, se vio alimentada con mayor énfasis a partir de este evento. Para el miércoles 10 de octubre del mismo año, se planeó en Guadalajara el doble secuestro del empresario Fernando Aranguren y del cónsul británico Anthony Duncan, operativos que se realizaron sin contratiempos. Sin embargo, en el ánimo del gobierno de Echeverría no podría haber sucedido mayor desgracia que la ausencia de Garza Sada, por lo que su negativa a negociar para liberar a los cautivos fue contundente. Con el argumento de que "el gobierno no pacta con criminales", se cancelaron todas las opciones. Ante esta disyuntiva, el comando de la Liga liberó sin ningún beneficio al cónsul británico, pero ajustició al empresario como medida radical.

La operación Asalto al Cielo fue una acción que articuló la LC23S en enero de 1974, específicamente en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, donde logró movilizar a trabajadores agrícolas y de la construcción, obreros, maestros y estudiantes, paralizando sus actividades cotidianas y poniendo en jaque a las autoridades municipales, estatales y federales. Acción que provocó un enfrentamiento sangriento, pero mostró también la capacidad de inconformidad de diversos sectores de la sociedad; así como el músculo que había alcanzado la organización clandestina.

La actividad revolucionaria del grupo no se había expresado mediante expropiaciones o secuestros, y su organización creció en capacitación, preparación y reclutamiento. El miércoles 13 febrero de 1974, salieron del anonimato luego del descubrimiento de una casa de seguridad en Monterrey. Esa acción provocó la caída de la llamada Casa Grande, en San Miguel Nepantla, y posteriormente condujo a la muerte y desaparición de quienes habían sembrado su núcleo armado en Chiapas. Eran las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN), que años más tarde insistirían en volver al sureste mexicano para levantar al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que irrumpió en 1994 con un sello más en favor de los pueblos indígenas.

El jueves 23 de abril de 1974, luego de un enfrentamiento con cuerpos policiacos, la figura de Ignacio Salas Obregón se desvanece. Fue uno más de los desaparecidos de esos tiempos; líder indiscutible de la LC23S. A partir de entonces, la organización entró en un proceso de desgaste que sería aprovechado por los cuerpos de seguridad para realizar diversas detenciones, desapariciones y asesinatos.

Por otra parte, en una muestra de soberbia, el entonces senador Rubén Figueroa se trasladó a la sierra de Guerrero. Sabía que sería gobernador de esta entidad, y emplazó a Lucio Cabañas a un encuentro para, supuestamente, detener las acciones bélicas. El jueves 30 de mayo se miran a los ojos,

intercambian diálogos, opiniones y puntos de vista. Ante la incomprensión de uno y otro, la apuesta al todo o nada se le presentó a Lucio como opción, por lo que tomó la decisión de secuestrar a su interlocutor. El senador estalló en cólera. La noticia trascendió y el verde de la sierra de Guerrero se intensificó con los uniformes de tres cuartas partes de los efectivos del Ejército Mexicano. Se determinó no conceder ninguna demanda al maestro normalista convertido en guerrillero, a pesar de que la familia de Figueroa realizó las gestiones necesarias para entregar parte de los 50 millones de pesos que se pedían por su liberación. Echeverría optó por la militarización de la zona e intentar cazar a Cabañas y a su grupo, incluso con el riesgo de que su amigo el senador perdiera la vida.

En coincidencia, el miércoles 28 de agosto llegó hasta la casa presidencial de Los Pinos el informe sobre el secuestro en Guadalajara del padre de Esther Zuno, esposa del presidente, suegro de Echeverría. La alerta estremeció la determinación: "El pueblo y el gobierno de México no pactan con criminales". No había opción de maniobra. Resultaba ridículo aceptar las condiciones del caso Zuno y evadir las de Figueroa. Los captores del padre de la primera dama entendieron el callejón a donde habían entrado, ya que el pasado liberal de su cautivo provocó el rechazo social, por lo que se determinó dejarlo en libertad sin nada a cambio.

El domingo 8 de septiembre, una unidad militar alcanzó a la fracción guerrillera que trasladaba a Figueroa. La sorpresa actuó de lado de éste, y logró huir ileso de sus captores, quienes cayeron en la refriega. Sólo quedó el grupo reducido que acompañaba, cual fantasmas, a Lucio Cabañas. El lunes 2 de diciembre, con el apoyo de un hombre que los guio hasta su ubicación, el ejército localizó al maestro normalista, quien perdió la vida.

Hombres y mujeres integran las diversas listas de desaparecidos, ajusticiados y caídos en enfrentamientos. También, existen los listados de personas recluidas en algún penal. La ventaja aparenta haber quedado del lado del gobierno. Al aproximarse 1976, año de las elecciones, no se deseaban más sobresaltos, sorpresas o cualquier incidente que ensuciara el ciclo del sexenio por comenzar. Por ello, se planeó la creación de la llamada Brigada Blanca o Brigada Especial, compuesta por los elementos más preparados en contrainsurgencia de las diversas dependencias policiacas y militares, bajo la dirección de personajes como Miguel Nazar Haro, y los generales Francisco Quiroz Hermosillo y Mario Arturo Acosta Chaparro, cuya devoción por infligir dolor se exacerbó con los años. ¿Cuál era el objetivo de esta organización paramilitar?: el aniquilamiento absoluto de cualquier resquicio de protesta clandestina armada porque, a pesar de la desarticulación de los diversos grupos, se pretendía que los nuevos tiempos, con José López Portillo a la cabeza, no arrastraran vestigios de inconformidad radical.

Pese al deseo por alcanzar los anhelos robados, la última acción trascendente de la LC23S trajo como colofón el desatino histórico para llevar a cabo algún secuestro. El martes 11 de agosto, un comando encabezado por David Jiménez Sarmiento pretendió llevar a cabo el plagio de la hermana del presidente electo, acción que se frustra, con la consecuente caída del líder histórico de la organización, cuya búsqueda llevaba más de ocho años sin alcanzar resultados. Aquel episodio significó un nuevo logro para el gobierno.

Sin embargo, la lucha por la presentación de los desaparecidos germinó. Entre otras líderes, encabezando aquellas gestas está el nombre de Rosario Ibarra de Piedra, quien arrancó de las penumbras a varios hombres y mujeres de los sótanos del horror.

Como estrategia de aquella guerra de baja intensidad, bajo un gobierno civil se perpetró en México el primer experimento de "vuelo de la muerte", acción que consistía en arrojar desde las alturas los cuerpos de los detenidos, en ocasiones con vida y en otras sin ella, a las aguas del océano Pacífico. La noticia causó un gran revuelo cuando se hizo pública dicha práctica durante las dictaduras militares en Argentina, Uruguay y otras latitudes, pero no se debe olvidar que dicha acción inició en nuestro país.

Hoy, los niños iluminan las sombras para impedir que la historia arrugue carteles, para lograr que las cartas se envíen, para evitar el miedo al despertador o que alguien inicie sus pasos con tanto verde alrededor, ubicando los horizontes que provoquen cultivar la memoria. La herencia cultural del magisterio obliga a tomar conciencia del pasado. Como señala el sociólogo Hugo Zemelman, el factor volitivo es fundamental para entender el desarrollo de la historia. Pensar que todo se desarrolla bajo una dinámica de causa-efecto es cegarnos bajo los principios positivistas que ocultan las voluntades y caprichos al momento de ejercer el poder.

Pensar que los movimientos sociales fueron espontáneos, que las represiones fueron sucesos aislados, que la indignación y el dolor son espejismos, es aspirar a un México sin memoria. Como se consigna en los volúmenes de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* de las fases anteriores, no se puede generar el pensamiento crítico en los alumnos si la maestra o el maestro no desarrolla su propio pensamiento crítico. A esa afirmación debemos sumar que, como docentes, no podemos desarrollar nuestro pensamiento crítico sin una conciencia de clase y sin una memoria histórica completa, sin censuras, sin quiebres, sin mezquindades.

Como apuntaba Lucio Cabañas: "Desgraciados los pueblos donde la juventud no haga temblar al mundo y los estudiantes se mantengan sumisos ante el tirano".

Maestras, maestros, recuperemos nuestra historia

El magisterio mexicano ha tenido una participación notable en los procesos sociales más importantes de la historia nacional. Protagonista de revoluciones, actualmente, es partícipe de transformaciones educativas, sociales, culturales y políticas.

En las páginas de la historia destacan maestros como Antonio I. Villarreal, fundador del Partido Liberal Mexicano (PLM) y Librado Rivera, opositor a la dictadura de Porfirio Díaz, también pieza clave del PLM. En el sur, el profesor rural Otilio Montaño se sumó a la revolución maderista junto a Emiliano Zapata con la consigna "¡Abajo las haciendas y vivan los pueblos!", convirtiéndose en uno de los autores intelectuales del Plan de Ayala, principal bandera política e ideológica del zapatismo.

Durante la Revolución Mexicana, destaca el papel de las maestras poblanas María Guadalupe y Rosa Narváez, quienes en su centro educativo realizaron juntas maderistas para conspirar contra Porfirio Díaz. Su estrecha amistad con Carmen Serdán y las labores de enseñanza les facilitaron el desempeño de todas las comisiones que les encomendaron. Con ellas, también colaboró la profesora Paulina Maraver, quien participó estrechamente con los hermanos Serdán en el Club Antirreeleccionista local y en las juntas revolucionarias de Puebla y Tlaxcala. Posteriormente, se adhirió al zapatismo y sostuvo comunicación con Emiliano Zapata.

En las primeras décadas del siglo XX, sobresale la estudiante normalista Elisa Zapata Vela, quien exigió la autonomía universitaria en 1929. En otro momento de su vida, advirtió que las mujeres tenían que prepararse, pues ellas ocuparían las curules del poder legislativo en lo sucesivo.

Leonor Villegas de Magnón fue una maestra que, junto con la enseñanza, desarrolló su activismo político transformando su casa, cochera y escuela en un hospital para ayudar a soldados revolucionarios heridos. Al nombre de Leonor Villegas se debe añadir el de Dina Querido, de la Cruz Blanca Nacional, quien auxilió a los heridos del ejército zapatista en Morelos; así como los de las profesoras y estudiantes normalistas que se transformaron en enfermeras voluntarias para atender a cerca de 500 heridos que colmaron los salones, los patios y las escaleras de la Escuela Normal de Zacatecas.

Muchas de estas maestras estuvieron comprometidas con la lucha feminista y trabajaron por la emancipación de las mujeres y la reivindicación de sus derechos desde la diversidad territorial, pues eran originarias de diferentes entidades federativas.

Miles de enseñantes se comprometieron con la labor educativa que el momento histórico les demandaba, ya fuera en campañas de alfabetización (más de 80% de la población no sabía leer ni escribir) o sumándose a las iniciativas de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), como las Misiones Culturales convertidas en realidad por profesores como Rafael Ramírez Castañeda. Destacaron, también, maestras como Eulalia Guzmán, quien lideró las campañas contra el analfabetismo, fue inspectora de diversas escuelas, fue pionera en las investigaciones arqueológicas en México y se pronunció reiteradamente contra el ascenso del nazismo.

De igual modo, resalta la trayectoria de Palma Guillén, no únicamente como maestra normalista y profesora de filosofía y letras en la Universidad Nacional. Formó parte del equipo de José Vasconcelos en la SEP, quien le pidió acompañar a Gabriela Mistral para que conociera el territorio rural de México. Juntas compartieron el sentimiento latinoamericanista que se tejía en ese momento en la región. Vasconcelos y Guillén se integraron a la diplomacia mexicana en Europa en la década de 1920.

No se debe olvidar al gran colectivo de docentes rurales que secundaron la educación socialista emprendida durante el cardenismo, con todo y sus consecuencias, como lo representaron en 1936 los pinceles de Aurora Reyes, primera muralista mexicana, en *Atentado a las maestras rurales*.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, las maestras y los maestros se volvieron base, red de apoyo y lideraron los diversos movimientos sociales gestados en esas décadas. Profesores rurales como Genaro Vázquez, Lucio Cabañas y José Santos Valdés ejemplifican las demandas de una época y el compromiso de las y los docentes con sus comunidades, convirtiéndose en líderes sociales que trascendieron las aulas. Se debe recordar también a Othón Salazar, quien fuera uno de los dirigentes en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM). Por su participación político-sindical fue encarcelado en 1958 y estuvo preso durante tres meses en la cárcel de Lecumberri.

¿Recuerda usted a alguna maestra o a un maestro que le parezca memorable tanto de la actualidad como del pasado?

¿Por qué es importante para usted?

Este breve recuento nos permite vislumbrar cómo el magisterio ha participado en las grandes transformaciones de nuestro país, acompañando y formando parte de cada proceso histórico en busca de mejoras educativas y sociales. Hoy, como ellas y ellos, las maestras y los maestros mexicanos son protagonistas de nuevos cambios y luchan por nuevas demandas en beneficio de los millones de estudiantes de educación básica que ejercen el derecho a la educación plasmado en nuestra Constitución Política. Derecho que también es producto de las luchas de miles de mexicanas y mexicanos.

El libro que tienen en sus manos recorre esos acontecimientos que dan cuenta del devenir de nuestra historia y de México como nación.

México, un país en proceso de emancipación

México es hoy una nación constituida por una historia milenaria. Nuestro país está formado por diferentes pueblos, etnias y culturas, cada uno con una rica historia, lengua, costumbres y tradiciones. Actualmente, la sociedad mexicana se organiza en una República federal con 32 entidades federativas libres y soberanas, y tres poderes federales y locales encargados del poder público. Contamos con una Constitución Política de la que emanan instituciones y leyes que estructuran y regulan nuestra vida social. Periódicamente, elegimos de manera libre y democrática a nuestros representantes, y disponemos de un marco jurídico y de instituciones que garantizan nuestros derechos y libertades.

Que hoy todas las niñas, los niños y los adolescentes de nuestro país acudan a la escuela; disfruten de una enseñanza laica, obligatoria y gratuita, y tengan garantizados los derechos a la vida, a la atención médica, a la alimentación, a la seguridad y a la no violencia puede parecernos algo natural o que siempre ha existido. Pero esto no fue así: es el resultado de una larga lucha de generaciones para conseguirlo. Que las y los trabajadores mexicanos tengan ahora derechos laborales que incluyen su facultad para la organización sindical, el derecho a huelga, a un salario mínimo, a una jornada laboral de ocho horas, al descanso semanal obligatorio y a diversas prestaciones es algo que no existía antes de la Revolución Mexicana. Que los hombres y las mujeres del campo posean sus propias parcelas, y sean dueños de la mayor parte de la tierra laborable y de los recursos naturales de nuestro país bajo la propiedad comunal o ejidal, es también una conquista de su lucha durante centenas de años. De igual modo, el reconocimiento de los derechos de grupos minoritarios que a lo largo del tiempo han sufrido violencias y opresiones (entre ellos mujeres, pueblos originarios, personas de la comunidad LGBTTTIQ+, migrantes, niñas, niños, adolescentes, etcétera) es una conquista gracias a la lucha histórica en la que incontables personas se arriesgaron y, con valentía, superaron los obstáculos que lo impedían.

Los siguientes derechos están establecidos en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes:

- A la vida, a la paz, a la supervivencia y al desarrollo
- De prioridad

- A la identidad
- A vivir en familia
- A la igualdad sustantiva
- A no ser discriminado
- A vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral
- A una vida libre de violencia y a la integridad personal
- A la protección de la salud y a la seguridad social
- A la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad
- A la educación
- Al descanso y al esparcimiento
- A la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura
- A la libertad de expresión y de acceso a la información
- De participación
- De asociación y reunión
- A la intimidad
- A la seguridad jurídica y al debido proceso
- De niñas, niños y adolescentes migrantes
- De acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación

¿Conoce estos derechos?, ¿sus estudiantes los conocen?, ¿considera que el ejercicio efectivo, o no, de estos derechos está relacionado con la historia de las niñas, los niños, las y los adolescentes y sus familias?

Las antiguas conquistas de nuestra libertad

La historia del pueblo mexicano es la de una larga lucha por la libertad, la justicia y la igualdad. Esta historia hunde sus raíces en los pueblos originarios asentados en estos territorios desde hace miles de años. Estos pueblos desarrollaron culturas esplendorosas, formaron sociedades complejas que establecieron, en los periodos Clásico y Posclásico, Estados teocráticos y militares con una sociedad dividida en estratos sociales de nobles, sacerdotes, guerreros y gente común. Desarrollaron una agricultura altamente productiva, construyeron ciudades cuyos vestigios aún nos maravillan y tuvieron notables avances científicos.

Entre estas avanzadas culturas destacaron la olmeca, la teotihuacana, la tolteca, la maya, la mixteca, la zapoteca, la purépecha, la totonaca, la mexica, la tlaxcalteca, la cholulteca y la texcocana, por mencionar sólo algunas de las asentadas en la región conocida como Mesoamérica, que comprende lo que hoy es el centro y sur de México y que se extendía hasta la actual Centroamérica.

Buena parte del origen étnico, social, económico, político, cultural y religioso de lo que hoy es México proviene de los acontecimientos que sucedieron hace alrededor de 500 años en estos territorios; así como los del norte, región conocida como Aridoamérica; ello como producto de la intervención española y de su empresa por conquistar a las culturas que desde entonces se conocen como *indígenas*. En agosto del año 1521, cayó la ciudad de Tenochtitlan, sede del imperio mexica y corazón de la Triple Alianza, una unión entre los pueblos mexica, texcocano y tepaneca que logró derrotar y subordinar a la mayoría de las otras culturas originarias mesoamericanas, obligándolas a pagar tributo y a reconocer su dominio.

La misión española, encabezada por Hernán Cortés en el año de 1519, rompió los equilibrios que había en la amplia zona mesoamericana y tuvo la habilidad política de establecer coaliciones con la mayoría de pueblos sometidos por la Triple Alianza, quienes vieron la oportunidad de liberarse del yugo al que estaban sometidos por la dominación de mexicas, texcocanos y tepanecas. Como han mostrado las más recientes investigaciones sobre este acontecimiento, la caída de Tenochtitlan, que se había manejado tradicionalmente como una conquista española sobre los pueblos indígenas, alegando una supuesta superioridad militar y económica europea, fue en realidad una guerra mesoamericana donde los pueblos dominados por la Alianza emprendieron una lucha de liberación y se aliaron con los españoles para ello. La caída de Tenochtitlan y las guerras posteriores para derrotar a los tarascos, mixtecos, zapotecas, mayas y otros dominios fueron realizadas, principalmente, por naciones indígenas que se asumieron como pueblos conquistadores en busca de su libertad y mejores condiciones de vida. Ésta fue la razón para aliarse con los ocupantes.

Quienes capitalizaron ese proceso fueron los propios españoles. El nuevo orden social, económico, político, cultural y religioso fue impuesto por ellos. Sin embargo, parte de la nobleza, de la organización social y de las formas de gobierno indígena se mantuvieron, aunque subordinadas, al nuevo orden virreinal. Los pueblos derrotados fueron sometidos a la esclavitud y asignados, mediante el sistema de encomienda y después de repartimiento, a los conquistadores y colonos españoles a quienes debían entregarles tributo y trabajo. Sus ciudades y templos fueron destruidos. Buena parte de su clase dominante, como gobernantes, sacerdotes y jefes militares, fue aniquilada. Los sobre-

vivientes se vieron obligados a subordinarse a quienes los habían derrotado. Muchos pueblos desaparecieron, otros perdieron sus tierras, aguas y bosques, siendo obligados a trabajar para los encomenderos y colonos. Unos más huyeron hacia las montañas, los bosques y las selvas para escapar de la conquista y preservar su cultura. La religión politeísta de los pueblos mesoamericanos fue prohibida y castigada.

La conquista significó una catástrofe histórica, social, cultural, demográfica y religiosa para los pueblos originarios mesoamericanos que vieron cómo su cultura, su religión y sus costumbres eran destruidas. En su lugar se imponía un nuevo orden social, otros gobernantes y renovados tributos, así como una religión única: la católica, y una lengua diferente: el español. Esto generó una sociedad de castas, opresiva, que esclavizó a los indígenas y a los africanos que fueron traídos ante la enorme mortandad provocada por la conquista, que les quitó sus tierras, que los hizo tributarios y los repartió entre los conquistadores y colonos para explotarlos mediante la encomienda, el repartimiento y el servicio personal. Ello no era otra cosa que trabajo forzado y esclavizante en un orden social que impuso su idioma, su cultura, su religión, sus leyes e instituciones, pero que no pudo acabar con la identidad y la organización de las comunidades originarias. Los pueblos indígenas originarios no fueron totalmente derrotados. Desde el primer momento resistieron.

Esa resistencia preservó buena parte de su cultura, tradiciones y formas de organización y gobierno. Favoreció también la defensa de su lengua y de las relaciones comunitarias que les daban identidad como pueblos. Incluso, comunidades como los mayas, los yaquis y los lacandones, rechazaron las embestidas de los conquistadores y no fueron derrotados durante los tres siglos que duró el régimen colonial, ni tampoco durante el siglo XIX una vez que cayó ese régimen.

La etapa colonial creó una nueva realidad en el territorio. De la mezcla de sangre indígena con la europea y la africana nació una nueva cultura que incorporó elementos de los pueblos originarios fusionados con los que llegaron de Europa y África. A ellos se agregaron los nuevos grupos surgidos del mestizaje. Esto se reflejó en todos los niveles: la economía, la sociedad, la arquitectura, la comida, la religión, las costumbres, la indumentaria y las artes.

La nación mexicana, surgida con la Independencia, fue producto de esa identidad construida a partir del sincretismo cultural y religioso que se produjo durante el Virreinato. Desde el punto de vista de los sectores populares mayoritarios; es decir, indígenas, mestizos, afrodescendientes y las mal llamadas *castas*, se puede decir que la conquista y la etapa virreinal se caracterizaron por la lucha constante para alcanzar su libertad, defender su dignidad y preservar sus costumbres, formas de organización, tierras, instrumentos de trabajo y tradiciones. Así como por los intentos para acabar con un régi-

men, impuesto desde el exterior, que los oprimía y los explotaba, basado en la injusticia, en la desigualdad y en la exclusión para la mayoría de la sociedad novohispana.

El 16 de septiembre del año 1810 estalló una revolución social de la cual nacería una nación independiente, libre y soberana. El 27 de septiembre del año 1821 culminó la Independencia de México, después de una gran revolución de once años para librarse del dominio español. La guerra de Independencia fue una masiva revolución popular en donde decenas de miles de indígenas, afrodescendientes, mulatos, mestizos, tributarios, mineros, rancheros, mujeres y hombres engrosaron las filas insurgentes al llamado del cura Miguel Hidalgo y Costilla, conformando un ejército popular que, en unos cuantos meses, hirió de muerte al régimen colonial y desmanteló un sistema social opresivo y excluyente.

La lucha encabezada por Hidalgo y continuada por José María Morelos fue un movimiento libertario y justiciero. Un movimiento no sólo por la independencia y la libertad, sino también para acabar con la esclavitud y los tributos, con una sociedad dividida en castas, donde unos cuantos privilegiados concentraban el poder y la riqueza, mientras la enorme mayoría de la sociedad vivía en condiciones de pobreza y marginación. Fue una revolución popular para acabar con el hambre y la injusticia que, desde el primer momento, mostró que no era sólo una revolución política para obtener la independencia de España, sino una revolución social que pretendía establecer una sociedad más justa, libre e igualitaria.

Este contenido social y libertario se expresó desde los primeros decretos de Hidalgo en octubre del año 1810, cuando abolió la esclavitud y los tributos, así como la concentración de la tierra en pocas manos. Proclamó, también, que todos pudieran disfrutar de su trabajo y acabar con la opresión. Al mismo tiempo, el ejército insurgente, en su avance por el centro de la entonces Nueva España, luchó contra la explotación de las haciendas y buscó acabar con la esclavitud en el campo y en las minas. El movimiento, al liberar a los presos y destruir los archivos, mostró su rechazo al sistema de justicia imperante que favorecía a los poderosos y su reclamo por una justicia para los desposeídos y oprimidos.

La lucha insurgente tuvo una importante participación de mujeres. Las más conocidas, Josefa Ortiz, Leona Vicario, Mariana Rodríguez, María Ignacia Rodríguez, Carmen Camacho, Manuela Molina, Rita Pérez, Gertrudis Bocanegra y muchas más, encarnaron los anhelos de justicia y libertad que animaban al pueblo de México y que fueron fundamentales para el triunfo de la causa. Estas mujeres se encargaron de múltiples tareas, como convencer a soldados realistas de pasarse al bando insurgente. Pagaron con su dinero y joyas la fabricación de rifles, cañones y balas. Suministraron también

papel y tinta para los periódicos. Enviaron alimentos y ropa o ayudaron a las familias de los insurgentes muertos o encarcelados. Algunas de estas valientes mujeres fueron capturadas, sentenciadas y muchas veces condenadas al encierro o hasta perder la vida.

De ese modo, la Independencia de México, la gran revolución popular de la que nació nuestra patria, consiguió importantes logros: acabar con el régimen colonial, lograr la independencia, terminar con la esclavitud y los tributos; así como establecer un régimen republicano y el reconocimiento de los derechos individuales y de la igualdad ante la ley.

La lucha por la justicia en el México independiente

Ya tenemos la independencia, general,
ahora díganos qué hacer con ella.
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Los intentos por retomar los principios de justicia y de libertad de la primera insurgencia, y de realizar reformas sociales en favor de los sectores mayoritarios de campesinos, indígenas y mestizos –como las que llevó a cabo el grupo liberal encabezado por Valentín Gómez Farías–, fueron obstaculizados por los sectores políticos y económicos dominantes. La inestabilidad política provocada por la lucha entre dos proyectos de nación, uno de ellos sostenido por quienes primero buscaron restablecer la monarquía y luego se convirtieron en centralistas y conservadores, y el otro que defendía los principios republicanos, federalistas y liberales, influyó para que México perdiera más de la mitad de su territorio en la injusta guerra expansionista emprendida por Estados Unidos entre los años 1846 y 1848.

El gobierno de Antonio López de Santa Anna se volvió intolerable. Para ponerle fin se gestó la segunda gran revolución en la historia de México, conocida como la Reforma, que buscó alcanzar los anhelos de establecer una sociedad más justa y acabar con los privilegios y el poder del clero, del ejército y de los terratenientes. Ese proceso inició con la Revolución de Ayutla, en el año 1854; continuó con la promulgación de la Constitución liberal de 1857, que provocó una guerra civil entre liberales y conservadores entre los años 1858 y 1861, y culminó con el triunfo de la República en el año 1867, una vez que el bando liberal derrotó al Imperio de Maximiliano impuesto por el emperador francés Napoleón III. Esta invasión imperial se produjo cuando los conservadores mexicanos, derrotados en la Guerra de Reforma, solicitaron el apoyo del monarca y le ofrecieron que nombrara en México a un emperador

extranjero sostenido por las tropas del entonces ejército más poderoso del mundo. La gesta heroica encabezada por Benito Juárez, Melchor Ocampo, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez, Francisco Zarco, Vicente Riva Palacio, Ignacio Zaragoza y muchos otros integrantes de una de las más brillantes generaciones de patriotas mexicanos de la historia, acabó con los privilegios del clero y del ejército, estableció la separación de la Iglesia y el Estado, declarando el Estado laico, y creó una sociedad más justa, de ciudadanos iguales ante la ley. Con ello, se logró la segunda independencia de México, pues con la invasión del ejército francés en el año 1862 y la creación del Imperio de Maximiliano, México había perdido, en realidad, su independencia.

La Reforma contó con una amplia movilización popular que apoyó al bando liberal con un ejército de miles de voluntarios que derrotó a las fuerzas conservadoras y a sus aliados franceses. Gracias a esa movilización, se concretaron las leyes de Reforma que nacionalizaron los bienes del clero y le quitaron el control de la vida social mediante el matrimonio como un contrato civil, el registro civil y los cementerios públicos. La Constitución de 1857 estableció la igualdad de todxs ante la ley, garantizó las libertades de expresión, de enseñanza, de tránsito y de trabajo, y reafirmó la forma de gobierno del país como una república federal.

Sin embargo, muchas de esas conquistas del pueblo mexicano se perdieron durante la larga estadía de Porfirio Díaz en el poder. Durante ese gobierno, se logró un notable crecimiento económico y una modernización de la infraestructura productiva que tuvo como eje los casi 20 000 km de líneas de ferrocarril que conectaron a las principales ciudades del país entre sí y con la frontera con Estados Unidos, así como con los principales puertos del golfo y del Pacífico que permitió una mayor vinculación comercial de México con el mundo. Empero, dicho crecimiento tuvo como base la exclusión de la mayoría de los mexicanos, las concesiones a empresas extranjeras que se adueñaron de las principales industrias y riquezas del país, la ausencia de libertades políticas, la represión, la persecución de campesinos, indígenas, obreros y artesanos que se atrevían a luchar por sus demandas y exigir el cumplimiento de la Constitución que se convirtió en letra muerta.

De ese modo, hubo un fuerte retroceso para la mayoría de la población mexicana en todos los ámbitos. Para acabar con esa situación, ocurrió la tercera gran revolución de nuestra historia, la Revolución Mexicana.

Cuando estalló la Revolución, más de 80 por ciento de los mexicanos no sabía leer ni escribir. Gran parte de las niñas, los niños y jóvenes de esa época no asistían a la escuela porque debían trabajar para ayudar a sus padres con los gastos del hogar. No había escuelas, maestras ni maestros suficientes, y el gobierno de Porfirio Díaz prestaba muy poca atención a las necesidades de educación de la mayoría de la población.

Lo mismo ocurría con la salud. En el México de aquella época, la esperanza de vida no superaba los 50 años. Existía una alta mortalidad infantil, pues niñas y niños morían a edades tempranas por la mala alimentación y por enfermedades que no podían superar debido a la falta de médicos y de servicios de salud. Había muy pocos hospitales y clínicas, pero en la mayoría de los casos la población no atendía su salud por carecer de recursos económicos.

Los mexicanos, hombres y mujeres que laboraban en las fábricas textiles, en las minas, en los ferrocarriles o en los comercios, cumplían diariamente con horarios de 10, 12 o hasta 14 horas, sin derecho siquiera a un día de descanso a la semana. Sus jornadas laborales eran agotadoras, muchas veces en condiciones insalubres, de sol a sol. Dejaban su vida en los talleres, las fábricas y los establecimientos por un salario ínfimo que apenas alcanzaba para sobrevivir. No podían protestar ni organizarse porque eran despedidos. Las huelgas estaban prohibidas y a quienes se atrevían a organizarse y luchar, se les venía encima la represión de los patrones y del gobierno que usaba la fuerza pública para acallar las demandas de los trabajadores.

En el campo, la situación era igual o peor. México era un país mayoritariamente rural. El grueso de su población vivía en localidades pequeñas dispersas a lo largo y ancho del territorio nacional. Gran parte de los pueblos campesinos, de indígenas y mestizos había perdido sus tierras y recursos naturales ante el avance de las haciendas. Muchos de ellos, para sobrevivir, se veían obligados a trabajar para los grandes propietarios. En varias regiones se convirtieron en peones con salarios miserables que se endeudaban con la hacienda para no morir, convirtiéndose en lo que se conoce como *peonaje por deuda*, es decir, peones endeudados de por vida, cuyos hijos heredaban este problema.

Pueblos indígenas como los yaquis y mayas, por defender sus tierras, bosques y aguas, sufrieron una verdadera guerra de exterminio por parte del gobierno porfirista; con ejecuciones masivas y deportaciones hacia las haciendas del sur y sureste como mano de obra semiesclava y víctimas de una violencia cotidiana para arrebatarles sus recursos.

Por ello, cuando Francisco I. Madero llamó a la revolución, después de competir por la presidencia de la República ante Porfirio Díaz en el año 1910, fundando el Partido Nacional Antirreeleccionista para impedir su octava reelección y hacer una notable campaña electoral que despertó una enorme simpatía popular y se convirtió en una insurgencia cívica, fue seguido por miles de hombres y mujeres de todas las clases sociales. Su movimiento fue reprimido y Madero encarcelado junto con varios colaboradores. Sin embargo, en diez años sus seguidores construyeron grandes ejércitos revolucionarios que acabaron con el Estado porfirista y transformaron las estructuras sociales, políticas y económicas del país, logrando grandes conquistas como

la reforma agraria, una avanzada legislación social y una educación pública laica, obligatoria y gratuita.

El sueño maderista de construir un país democrático, donde el pueblo eligiera libremente a sus gobernantes y se respetara el voto, fue abortado con el golpe militar encabezado por Victoriano Huerta con el apoyo de grupos conservadores y la alta jerarquía militar. Pero el asesinato de Madero propició la segunda etapa de la Revolución con la conformación de grandes ejércitos revolucionarios, el constitucionalista, el villista y el zapatista, cuya acción combinada acabó con la dictadura huertista en poco más de año y medio y llevó a cabo grandes transformaciones revolucionarias. Muchos pueblos, sobre todo en la zona zapatista, recuperaron sus tierras. Los ejércitos revolucionarios expropiaron los bienes de los terratenientes, comerciantes y empresarios enemigos de la Revolución y los pusieron al servicio de ésta. Los trabajadores consiguieron reformas laborales que establecieron el salario mínimo, la jornada laboral de ocho horas, el descanso dominical y pudieron organizarse en sindicatos para luchar por sus derechos.

Las mujeres tuvieron una destacada participación: fueron combatientes, realizaron labores de propaganda y difusión, se sumaron a los ejércitos, apoyaron a sus compañeros de múltiples formas y avanzaron en el reconocimiento de sus derechos políticos y en ser reconocidas por su labor revolucionaria, alcanzando grados militares.

Pueblos indígenas con una fuerte cohesión comunitaria, como los yaquis, se unieron también a los ejércitos revolucionarios para luchar por sus antiguas demandas de preservar su tierra, su agua y su autonomía.

Las principales demandas de la Revolución quedaron plasmadas en los artículos 3°, 27 y 123 de la Constitución Política de 1917. En ellos se estableció la educación laica, obligatoria y gratuita universal; la reforma agraria que devolvió la tierra a los campesinos e indígenas, recuperó para la nación el dominio de sus recursos naturales, incluido el petróleo y la minería, así como la legislación laboral más avanzada de su época. De ese modo, la tercera gran revolución de nuestra historia significó un gran triunfo para los sectores populares y dio un gran paso para lograr una sociedad más justa, libre, democrática y equitativa.

A pesar de ello, la resistencia y la oposición de los sectores afectados por la Constitución como los terratenientes, los grandes empresarios y comerciantes, las empresas extranjeras, el clero católico que incluso llegó hasta la resistencia armada, las presiones diplomáticas y las amenazas de una invasión militar estadunidense, impidieron que muchos de los principios revolucionarios pudieran aplicarse y que pasaran décadas para que se hicieran realidad. De hecho, fue hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas cuando se cumplieron las demandas agrarias, laborales y educativas que fueron posibles

debido a la estrecha alianza entre el gobierno cardenista con las organizaciones obreras, campesinas y populares que se movilizaron y lucharon para ello.

A pesar de esos avances de la tercera revolución de nuestra historia, y no obstante que en las décadas posteriores al cardenismo continuó la lucha popular para consolidar sus demandas y lograr el cumplimiento de otras, a partir de la década de los cuarenta hubo un estancamiento y, en muchos sentidos, un retroceso en ellas. Los gobiernos se fueron alejando de los principios revolucionarios, se consolidó el partido de Estado formado en el año 1929. La reforma agraria se paralizó, paulatinamente, hasta decretarse su desaparición en la década de los noventa. Las luchas y demandas obreras se enfrentaron a una nueva ofensiva patronal que, con el apoyo de sucesivos gobiernos, formó un nuevo tipo de sindicalismo propatronal, conocido como *charrismo sindical*. En la segunda mitad del siglo XX fue notoria la ausencia de libertades políticas, de independencia sindical y de organizaciones campesinas y populares, así como una creciente represión en contra de todo tipo de luchas populares.

La culminación de la etapa en la cual el Estado mexicano surgido de la Revolución se convirtió en un Estado autoritario, antidemocrático y represivo se dio con las matanzas estudiantiles del 2 de octubre del año 1968 y del 10 de junio del año 1971; así como con la llamada *guerra sucia*, una guerra contrainsurgente en contra de organizaciones que optaron por la guerrilla como forma de protesta, como se abordó con detalle en este volumen de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*.

Pero la lucha popular no se detuvo. Durante todas esas décadas, y hasta la actualidad, continuaron las luchas de las mujeres por el reconocimiento de sus derechos; de los trabajadores por mejorar sus condiciones de vida y libertad sindical; de los campesinos por tener tierras y condiciones dignas para vivir de sus trabajos; de los indígenas por el reconocimiento de su derecho a la autonomía y organización, así como por la preservación y el respeto de su identidad, su cultura, su lengua y sus costumbres; y de las minorías étnicas y religiosas por el reconocimiento de sus derechos e identidades. La ciudadanía logró acabar con el régimen de partido de Estado y abrió cauce a la alternancia y a la democracia.

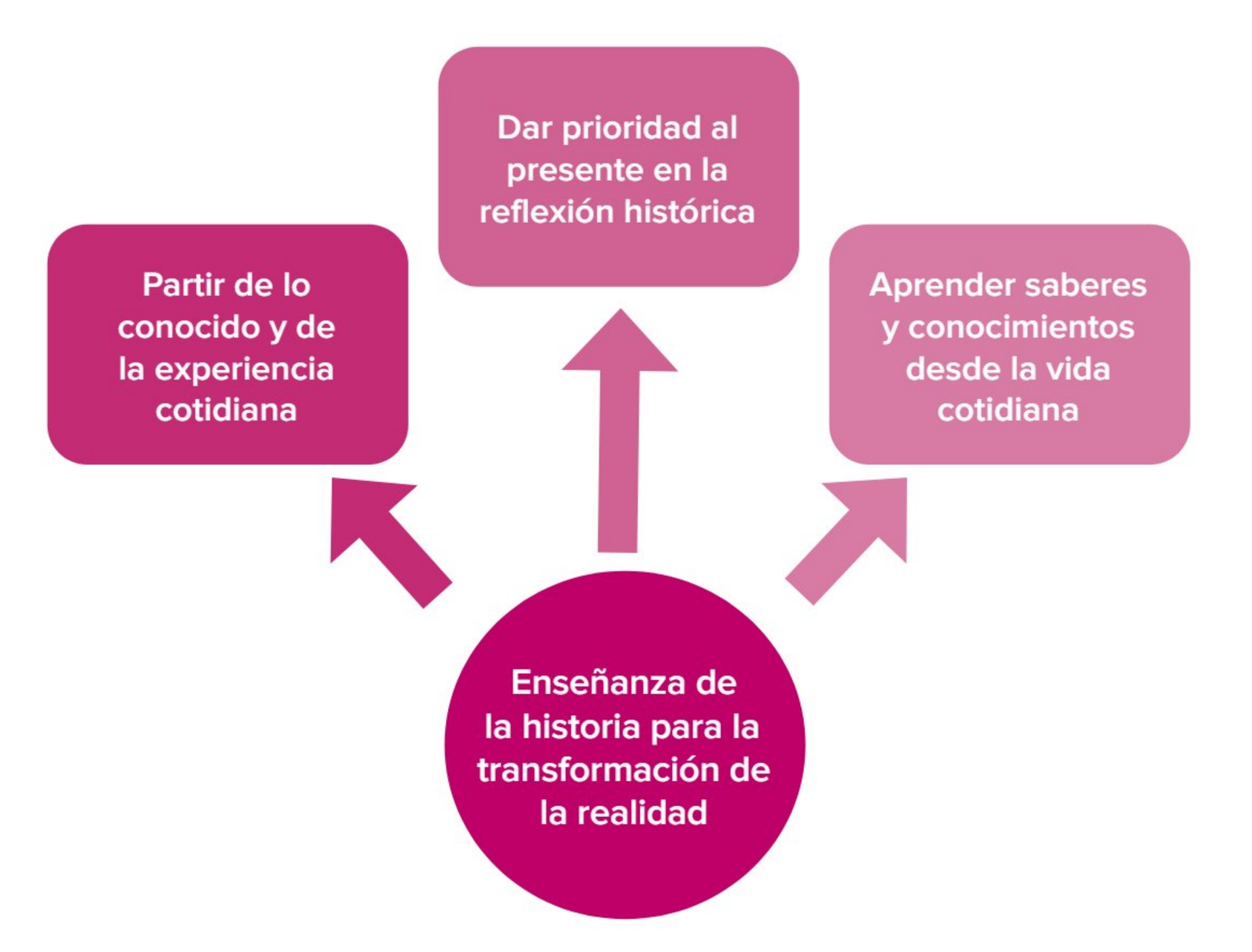
La organización y lucha de todos estos sectores han logrado avances y conquistas invaluables. La sociedad mexicana es hoy una sociedad más libre, democrática, incluyente, tolerante y respetuosa de los derechos de todxs. No obstante, aún falta mucho para superar la pobreza y marginación en la que viven muchísimas familias mexicanas, para garantizar que tengan el nivel de vida digno que merecen, para que en la sociedad mexicana deje de existir el machismo, la discriminación, el racismo y las violencias contra las mujeres y minorías étnicas, religiosas y sexuales. Para avanzar en estos pro-

pósitos, resulta de mucha utilidad conocer la historia de México, una historia rica en experiencias, ejemplos que nos enseñan que somos parte de un gran esfuerzo colectivo iniciado por las generaciones que nos precedieron y que hicieron todo lo que estuvo en sus manos para construir la nación que hoy tenemos. Debemos continuar con ese esfuerzo y construir un mejor país para nuestros hijos e hijas. Esperamos que este libro colectivo, escrito por individuos libres, emancipados, y dirigido a las maestras y a los maestros, contribuya a ello.

Si bien existen múltiples recorridos históricos, siempre serán las maestras y los maestros quienes, desde su autonomía profesional y el currículo, decidan qué, cómo y, sobre todo, para qué se enseñan procesos históricos e intrahistóricos de nuestra matria.

La enseñanza de la historia desde el presente

La transformación de las realidades se realiza desde el presente y su construcción histórica permite tomar una posición frente a un hecho concreto, ya sea de un acontecimiento pasado o actual (Academia de Historia, 2006), como se indica en el siguiente esquema:



Se trata de que las y los estudiantes se acerquen al presente desde una perspectiva crítica mediante diversas fuentes: mercados, calles, personas, museos, escuelas, casas, ríos, leyendas, libros, archivos (digitales y en papel), comida, ropa, culturas, oficios y profesiones, cómics, memes, fotografías, entre otros, que los conduzcan a interrogar su realidad y a preguntarse cómo se llegó a tal o cual situación.

Si se coloca a la comunidad, urbana o rural, como espacio histórico, se favorecen distintos procesos formativos y de vinculación: escuela-comunidad, realidad de las y los estudiantes-currículo, presente hacia el pasado y de viceversa.

Espacio histórico desde el presente

Un ejercicio sencillo es pedir a las y los estudiantes que se ubiquen en un parque, un mercado, una tienda, en la entrada de la escuela, en un centro comercial o en la plaza del pueblo, y solicitar que establezcan un tiempo histórico (por ejemplo, del presente al inicio de la pandemia) para que indaguen en ese espacio geográfico y en ese tiempo histórico qué han hecho y cómo se relacionan las personas, así como qué significan para ellas dichas acciones.

Las fuentes de información a las que pueden recurrir son variadas (Svarzman, 2000a): las costumbres y hábitos de los adultos ("Mi abuela camina todas las tardes por el mismo sitio desde..."), el paisaje (el cambio de sentido de una calle, ¿cuándo se abrió esa vialidad y qué dirección ha tenido?), o carteles que anuncian o solicitan cosas o la actividad económica de las personas ("¿Desde cuándo está el cine en tal o cual sitio?").

Será pertinente plantearse e intentar responder preguntas como las siguientes: ¿todo esto cambió con la pandemia?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿de qué manera?

Lo fundamental es favorecer que las niñas, los niños y los adolescentes, de acuerdo con el momento de desarrollo en el que se encuentren, planteen preguntas, problemas, hipótesis o una cuestión por resolver sobre un hecho histórico desde su propia vida. La información que obtengan de las fuentes que consulten les permitirá construir una explicación.

Desde el trabajo docente, se favorecerá la elección de contenidos de un Campo formativo, la definición de las formas de trabajo, la planeación y el acompañamiento de las y los estudiantes, así como la recuperación de saberes y experiencias en cada caso (Svarzman, 2000b).

La reforma educativa de 2013 y sus efectos liquidadores

Las raíces podridas del neoliberalismo educativo

La petrolización de la economía mexicana, el crecimiento enorme de la deuda externa y la profunda crisis que sacudió al país a principios de los ochentas, durante los gobiernos de José López Portillo (1976-1982) y Miguel de la Madrid (1982-1988), sirvieron de pretexto para aplicar medidas neoliberales y cambiar la política económica y social.

En ese contexto, se vivieron diversas protestas magisteriales, particularmente en Chiapas, cuando en el año 1979 se formó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), como un movimiento disidente del sindicalismo magisterial corporativo en los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán y en el entonces Distrito Federal. Su creación tuvo la finalidad de democratizar la vida sindical y contrarrestar la hegemonía del Estado en la relación contractual-laboral y sus implicaciones sociales, económicas y políticas (Martínez Rizo, 2023). Simultáneamente, se crearon en el país otras coordinadoras: de campesinos, de sindicalistas y de movimientos urbanos; todas respondiendo al momento histórico.

Las principales líneas de la política económica de Miguel de la Madrid fueron la apertura económica, la reconversión industrial, la contención salarial y la flexibilidad laboral. Durante su gobierno, se desincorporó 30% de las empresas públicas por las vías de la extinción, la fusión, la liquidación, la transferencia a las entidades federativas y municipios; además de la venta de empresas públicas a empresarios privados nacionales y extranjeros. También, se impusieron los topes salariales, y los salarios contractuales pasaron a un segundo plano. En lo educativo, se implementó la llamada Revolución Educativa desde la perspectiva del *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, donde se planteó:

- Hacer de la educación un servicio permanente y socialmente útil.
- Elevar la calidad de la educación en todos sus niveles.

- Ampliar el acceso a los servicios educativos, enfocándose en los grupos y zonas más desfavorecidas.
- Vincular la educación, la investigación científica y tecnológica con las necesidades del desarrollo del país.
- Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal; así como, la educación superior, la cultura y la investigación.

Uno de los logros de dicha Revolución Educativa fue la regionalización y desconcentración de los servicios educativos de todos los niveles hacia los estados de la República. En conjunto, una comisión mixta SEP-SNTE logró diseñar un modelo de administración mancomunado entre las entidades y la federación. Se creó la Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública, instancia que coordinaba la política educativa. Las directrices académicas eran responsabilidad de la SEP, y el financiamiento del Estado y la federación (Villalbazo, 2016). Sin embargo, la instrumentación de esta *revolución educativa* tuvo impactos desfavorables en el Plan y Programas de estudio. La transición política de un Estado nacional-revolucionario a uno neoliberal, condujo a la precarización de los salarios en general y de los profesores en particular. Conforme avanzaron las políticas económicas, las protestas magisteriales se extendieron, principalmente, en Oaxaca.

Durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), el proyecto neoliberal avanzó hacia un rumbo antinacional y antipopular "que se sustentó en un Estado mínimo. Es decir, sin presencia en el proceso económico y mucho menos como empresario" (Ornelas, 2002). Bajo la óptica del "liberalismo social", de acuerdo con esta perspectiva teórica, se desarrolló ese proyecto como modelo para una sociedad que incorporara y desarrollara las libres iniciativas de individuos y grupos en el orden económico y político (democracia plural y competitiva). Todo ello completado por actitudes de cooperación y solidaridad social, en el marco de un Estado estratégico con el cumplimiento constitucional de sus funciones públicas y sociales (Aguilar, 1994). Con base en estos principios, el Estado continuó con la venta de empresas públicas. Se reformó el artículo 27 constitucional para dar fin al reparto agrario, privatizar los ejidos y propiciar la compra de tierra por parte de nuevos latifundistas nacionales y extranjeros. Inició también la privatización de Petróleos Mexicanos (Pemex), y el salario se precarizó aún más.

En el campo de la educación, se propuso la llamada Modernización Educativa que, desde la perspectiva del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, se focalizaría en cambios estructurales que impactarían la calidad, la cobertura y la administración de los servicios. Se consolidó la

descentralización de la educación y la relación laboral del magisterio con las autoridades estatales. Se estableció la Carrera Magisterial, un sistema de promoción horizontal donde los profesores participaban de forma voluntaria e individual y tenían la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubrían una serie de requisitos y se evaluaban conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

Se reformularon los Planes y Programas educativos, recortando contenidos, abandonando métodos y suprimiendo la lingüística estructural, la lógica, la teoría de conjuntos, la estadística, los conceptos, las categorías, los principios y las leyes científicas. Al debilitar las asignaturas que ofrecía la educación pública, se desarrolló una doble estrategia. Por un lado, se generó la impresión en la sociedad de que el Estado no podía garantizar una educación de calidad, lo que dio pie a la privatización de los servicios, aceptada por el ciudadano común bajo la premisa: "No hay mejor inversión que invertir en la educación de los hijos". Esta estrategia apelaba al sentimiento ciudadano para que aceptara que la responsabilidad de una educación de calidad no recaía en el Estado, sino en un esfuerzo individual de las personas y de las familias. La segunda estrategia consistió en generar un capital humano dócil, inexperto, con competencias mínimas, capaces de enfrentar los retos laborales pero insuficientes para exigir un salario justo o que el Estado cumpliera con los servicios básicos para la población o defendiera el interés común.

La reformulación de Planes y Programas, según Villalbazo (2016), se dieron a conocer en diversos documentos:

> *Acciones Modelo de Educación Básica*, que por estar distantes de las acciones pedagógicas propias de la realidad mexicana fue objeto de rechazo y fuertes críticas. También, surgió en ese tiempo lo que se denominó: *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria* y *Hacia un Nuevo Modelo Educativo*, que al igual que los otros, también resultaron polémicos y no tuvieron la trascendencia esperada.

En el año 1989, se incorporó a la protesta más de medio millón de trabajadores de la educación en busca de democracia sindical y aumento salarial. La década de los noventa inició con luchas magisteriales contra los congresos sindicales fraudulentos y contra la reforma educativa y laboral. Se intensifican los debates sobre la necesidad de estructurar una propuesta de educación alternativa, concibiéndola como el impulso de una educación pública, democrática, científica, popular, crítica, reflexiva y comprometida (Hernández, 2016).

La gestión zedillista (1994-2000) estuvo marcada por la crisis económica, al recibir de la anterior administración "una economía que, en varios

aspectos, era vulnerable y no sólida: El cuantioso déficit de cuenta corriente, la presencia significativa de capital volátil en la economía mexicana, el problema bancario y su cartera vencida, la rigidez que llegó a representar el sistema cambiario salinista" (Cue, 2001), condujo a la devaluación de la moneda, al crecimiento de la deuda externa y a la creación del Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa).

Cómo olvidar el año de 1998, cuando el Fobaproa se convirtió en deuda pública y en el flagelo más cruel que ha sufrido la economía mexicana. Según Cue (2001), el objetivo era poner en práctica acciones preventivas que evitasen problemas de índole financiero en los bancos, pero la crisis económica del país por el denominado *error de diciembre* (1994), representó una carga adicional de deuda pública por un valor superior a los 90 mil millones de dólares para salvar al sistema financiero mexicano.

En este sexenio entró en vigor la nueva Ley del Seguro Social. Cambió el sistema pensionario del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) por otro estructurado en cuentas individuales administradas por instituciones financieras privadas y una del Estado: la Administradora de Fondos para el Retiro (Afore). Una vez más, políticas contra el pueblo que obligan a los individuos a enfrentar al sistema desde la soledad, evitando la organización ciudadana, las cooperativas, los sindicatos o cualquier manifestación comunitaria que busque el bienestar común. Sin embargo, la Afore no alcanzó a concretarse en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Los maestros, al igual que otros sectores, formaron parte de las protestas junto a los trabajadores del IMSS.

En lo educativo, el gobierno avanzó con la regionalización educativa, iniciada en el sexenio de Miguel de la Madrid, empantanada en algunos estados por la movilización de contingentes magisteriales. También, impuso la desaparición de diferentes espacios de educación especial con el pretexto de la *integración educativa*, lo que derivó en la firma de acuerdos y declaraciones con organismos internacionales como la Declaración de Jomtien, del año 1990, o la Declaración de Salamanca, de 1994, que dio lugar a la redacción del *Programa de Integración Educativa* del año 2002 (Trujillo, 2020).

El desgastado régimen priista dio paso a la alternancia a un gobierno de otro partido, igualmente de corte neoliberal, el de Vicente Fox Quesada (2000-2006), cuyo *Programa Nacional de Educación 2001-2006* planteó los siguientes objetivos estratégicos:

- Avanzar hacia la equidad en educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todxs los mexicanos.

- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.

El programa de educación de ese sexenio proponía: "[...] las estrategias que busquen transformar el sistema educativo deberán, pues, tener en cuenta el carácter sistémico de los cambios, [...] apuntando siempre a fortalecer los planteles y el trabajo en el aula y poniendo a las personas en el centro de los intentos de transformación" (s. p.).

Aquella fue la estrategia óptima con la cual se empezó a instrumentar un modelo de asignación de recursos a las escuelas con base en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes medidos con pruebas estandarizadas. Al mismo tiempo, y como parte de esta estrategia, se impulsó el diseño de una serie de instrumentos para la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). A partir de 2006, empezó la aplicación de estas pruebas estandarizadas a las y los estudiantes de 3° a 6° de primaria, y de los tres grados de secundaria en todas las escuelas públicas y privadas del país. Como señala Tatiana Coll: ENLACE fue una prueba de "aplicación masiva, tecnificada, de opción múltiple, estandarizada y diseñada bajo estándares internacionales de calidad" que rápidamente fue presentada como la *varita mágica* para cumplir los objetivos de la calidad educativa, ya que permitiría "medir, fijar, clasificar y certificar para normar y estandarizar, tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, como la práctica docente, los contenidos curriculares, el desempeño escolar e incluso la gestión" del sistema de educación nacional.

Al final, el programa educativo de aquel sexenio se centró en desarrollar obras faraónicas como Enciclomedia o la Biblioteca José Vasconcelos, que sirvieron para permitir que las organizaciones civiles triangularan los recursos públicos, generando un mercado alrededor de esas transacciones. Políticas públicas coherentes con un modelo neoliberal y con la meta de privatizar la educación del país.

En estos sexenios se fue generando un colectivo de *intelectuales orgánicos* que legitimaban los caprichos de los políticos. Un ejemplo de aquella simulación ocurrió en 2002, cuando rodeados por artistas, jugadores de futbol, intelectuales, empresarios, políticos y personalidades como Adal Ramones, Jorge Campos, Germán Dehesa, Claudio X. González, Sari Bermúdez y Jorge von Zigler, entre otros, la Asociación Mexicana de Bibliotecarios (AMBAC) nombró a Marta Sahagún, esposa del presidente de la República, como presidenta honoraria de la Campaña por las Bibliotecas Mexicanas. Más allá de la extrañeza de que una asociación especializada en bibliotecología y archivonomía nombrara como presidenta del programa bibliotecario más

ambicioso desde el periodo de Miguel de la Madrid a una persona sin experiencia y con estudios incompletos en educación media, la Campaña por las Bibliotecas Mexicanas terminaría con la creación de un elefante blanco lleno de irregularidades. Rafael Pérez Gay (2007) consignaba:

> Hay algo más allá del desastre de la biblioteca Vasconcelos que no pasa por los errores de construcción, sino que toca la idea misma del proyecto. ¿Era necesaria? La respuesta es no. La necesitaba en todo caso Sari Bermúdez para mitigar la falta de legitimidad con que se instaló en las oficinas de Conaculta. México tiene bibliotecas de primera línea a las que sólo les falta presupuesto. Ciertamente, las bibliotecas nunca sobran, pero jugar el destino de seis años de política pública en una edificación faraónica ubicada en la Ciudad de México es un error financiero, cultural y político. En un país como el nuestro, donde se venden libros en sólo 800 puntos de venta, el dinero empleado para construir la Vasconcelos debilita la posibilidad de una modesta red de distribución y, a la larga, anula la creación de un pequeño mercado librero. Los errores de la biblioteca José Vasconcelos son del tamaño de su edificio, enormes, y se han convertido en la marca de agua, real y metafórica, de un gobierno inculto que puso goteras hasta en las bibliotecas.

José Alfonso Suárez del Real (Vásquez y Vite, 2013, p. 38), uno de los principales críticos de estos abusos, negligencias y corrupciones, consideró:

> [...] se amonestaron a los de abajo, el que más pagó fue Saúl Juárez que se quedó sin trabajo. Como le dije, "mira maestro mis respetos porque eres un funcionario *oprobien*, o sea, prefieres renunciar a asumir la responsabilidad de que tú lo autorizaste a sabiendas o sin saber de que estaba prohibido, no como los otros que se lavan las manos". A nivel de las 11 auditorías que se hicieron, eran funcionarios de nivel medio para abajo y no hubo ninguna sanción fuerte, creo que una inhabilitación por 90 días o algo así, pero en realidad era nada.

Ignacio Padilla (*Idem*), entonces director de la Biblioteca Vasconcelos, tratando de limpiarle la cara a sus máximas autoridades, desviando la atención hacia personas sin rostro que al parecer fueron los verdaderos villanos de esta tragedia, justificando la obra ya construida, reclamó al respecto:

> Debieron atraparse a los culpables, señalarse en su momento los enormes índices de responsabilidad, indicarse los nombres de las personas que condujeron a la apertura prematura; ya no a la construcción, ya estaba hecha; a la apertura prematura de la Biblioteca José Vasconcelos. Hay un grado de impunidad y muchísima irresponsabilidad que no ha sido bien resuelta. Es

necesario deslindar de una vez por todas a la biblioteca de quienes la construyeron y de la irresponsabilidad, son dos cosas distintas. A mí me parece perfectamente coherente hacer la distinción, porque esa biblioteca te costó a ti, me costó a mí, ahí está, son libros, ahí está. Y desvincularlo de Vicente Fox, de Sari Bermúdez, que se les exija lo que se les tiene que exigir a procuradores anteriores, a presidentes anteriores muchísimas cosas, pero la biblioteca está ahí, es nuestra y a quienes tendríamos que exigirles es a las autoridades de hoy que la biblioteca esté bien y tenga un objetivo, porque no lo tuvo.

Sobre la premisa de que el daño ya estaba hecho y que lo mejor era asumir el costo anual de las operaciones de aquel elefante blanco, se encaminó la indignación con rumbo a la apatía y la sumisión. Así funcionaban los mecanismos de los intelectuales orgánicos en los sexenios neoliberales, aparentaban una postura crítica con la cual disfrazaban la manipulación de la información. Al final, nunca se conoció la investigación completa. Hubo personas inhabilitadas y algunas empresas sancionadas, pero al desaparecer, en el sexenio de Felipe Calderón, al Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) que había gestionado la obra, por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), desapareció también la posibilidad de pedir transparencia sobre la construcción de la Biblioteca Vasconcelos. Alfonso Suárez (*Ibid*, pp. 40-41) lo consigna de la siguiente manera:

> [...] lo desaparecieron precisamente para desaparecer junto con ello todo lo que podíamos obtener a través del Ifai... La Ley de Transparencia es muy clara en ese sentido... Es otra figura, es otro... por eso lo hicieron... Calderón lo oficializa. Estoy seguro de que existía un programa confidencial para que, una vez terminado el proceso constructivo de la megabiblioteca, el CAPFCE desaparecía y las tensiones se asignarán a un nuevo organismo por toda la opacidad que hay.

De esa manera, se despilfarraron más de 2 000 millones de pesos, se debilitó a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y a los servicios bibliotecarios escolares ante los ojos de *intelectuales orgánicos* que legitimaron esas decisiones. A ello, habría que sumar el presupuesto anual utilizado para mantener aquella obra faraónica. Mientras la mayoría de las bibliotecas públicas del país no tenían un presupuesto, no contaban con un baño o agua corriente, la Biblioteca Vasconcelos acaparaba gran parte del presupuesto, obligando al sistema a desaparecer un servicio que en teoría permitiría garantizar la democratización de la educación. Aquí, recordar a José Vasconcelos resulta doloroso, cuando señalaba: "La biblioteca complementa a la escuela, en muchos casos la sustituye y en todos los casos la supera".

El periodo de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) estuvo marcado por la guerra contra el narcotráfico, el crecimiento de la violencia y las violaciones a los derechos humanos. En cuestión de políticas públicas, también desarrolló programas antisociales y antilaborales. En 2007, impuso la reforma a la ley del ISSSTE, la cual cancelaba la jubilación generacional y solidaria e imponía las cuentas individuales y las Afore. Ante semejantes medidas, el magisterio organizado respondió con el paro de labores, la protesta social y la interposición de un millón 200 mil amparos. El logro de esa lucha fue que la Suprema Corte de Justicia de la Nación agregara el artículo Décimo Transitorio que garantizó el derecho de no retroactividad de la nueva Ley, por lo que ésta entró en funciones y afectó a los trabajadores que ingresaron a partir de 2007.

El *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, impulsado por Felipe Calderón, Josefina Vázquez Mota y Elba Esther Gordillo Morales, operó la intención de formar capital humano al servicio del mercado, negando una educación formativa e integral para la población. Se dio más importancia a programas como Escuelas de Calidad, Enciclomedia, Escuela de Tiempo Completo, Escuela Segura, Escuela de Horario Extendido y Programa de Acciones Compensatorias Extra Clase (PACEC). Hacia el final de aquella gestión, se impulsaron proyectos como Reconcentración de Escuelas, Escuelas de Excelencia y Escuelas al CIEN (Certificados de Infraestructura Educativa Nacional), bajo un modelo de gestión tripartita: federación, estado y municipio. La llamada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), firmada el 15 de mayo de 2008 por Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo, tuvo como objetivo: "propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional", estructurándose en 5 ejes:

1. Modernización de los centros escolares.
2. Procurar el bienestar y desarrollo integral de los alumnos.
3. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.
4. Evaluar para mejorar.
5. La profesionalización continua de los maestros y las autoridades educativas (Olmeda y Sifuentes, s. f.).

Fueron tres los aspectos nodales de la ACE que se establecieron (SEP-SNTE, 2008, pp. 13, 21, 23): primero, el diseño de mecanismos para asegurar que las maestras y los maestros "sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes"; segundo, garantizar

"una educación de calidad que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial"; y, tercero, fortalecer la centralidad de la evaluación "para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas".

Hasta ese momento, ninguna de las reformas introducidas al subsistema de educación básica, desde la década de los años noventa, había suscitado la inconformidad que despertó la ACE. A partir de la firma de este documento, se registraron varias oleadas de protestas y movilizaciones de los maestros en distintas entidades del país, que, pese a su magnitud, no lograron detener que la "calidad de la educación" y los mecanismos de regulación y control que ésta implicaba, alcanzaran rango constitucional.

Al consumar un nuevo cambio en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para asegurar la filiación priista de su dirigencia, apenas tres días después de que Elba Esther Gordillo fuera detenida y enviada a la cárcel acusada del desvío de más de 2 mil millones de pesos, el 23 de febrero de 2013 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto que reformó los artículos 3º y 74 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. En septiembre del mismo año, se aprobaron las leyes secundarias que de ella derivan.

En la reformada Ley General de Educación (2013), la calidad se definió como: "la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia pertinencia y equidad". En la Ley General de Servicio Profesional Docente (2013), se especifica que se entenderá como Marco General de una Educación de Calidad "al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio [...]". En esas leyes no se mencionaba algo sobre la dimensión pedagógica y social de la educación; por el contrario, la calidad de la educación se restringe a una serie de perfiles y cuantificaciones por medio de los cuales se busca naturalizar la medición-clasificación como eje central del proceso educativo y como mecanismo de coerción sobre el magisterio nacional.

En aquella legislación, se definía al personal docente de la educación básica y media superior como el profesional "que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo", formulación en donde pareciera diluirse la responsabilidad del Estado haciendo recaer en el maestro, de manera individual, todo el peso de la educación en las escuelas. Este mecanismo implicaba un nuevo

paso en los procesos de privatización del sector educativo. En sexenios anteriores, se había instalado en la conciencia colectiva la incapacidad del Estado para ofrecer una educación de calidad. Con estas reformas se exhibía al magisterio como el culpable de la deficiencia en los servicios. De esta manera, aquellos colectivos docentes que habían cuestionado todas las reformas anteriores, perdían credibilidad social, debilitando su posición hasta el punto de ser removidos de sus funciones, permitiendo al sector privado la gestión de nuevos recursos humanos que garantizaran la calidad educativa.

Pero no solamente se atribuye a las y los docentes una responsabilidad desmedida. Además de ello, en búsqueda de una calidad definida con parámetros empresariales, se establece la evaluación-medición como el único referente para el ingreso, la promoción y la permanencia de las maestras y maestros en el sistema educativo. En la Ley General del Servicio Profesional Docente se estableció que el ingreso al servicio se realizará mediante "concursos de oposición", que en la práctica se reducían a la aplicación de un examen de opción múltiple donde podían participar profesionistas que contaran con licenciatura en diversas áreas, y no exclusivamente quienes hayan cursado la licenciatura en educación preescolar o primaria. Se incorpora para su contratación la figura de "nombramientos provisionales", condicionando su continuidad en el servicio a los resultados que obtengan en las evaluaciones que, periódicamente, realizarán las autoridades educativas.

Asimismo, la ley determinaba una de las obligaciones de los maestros en servicio: "sujetarse a los procesos de evaluación [...] de manera personal", y establecía que sería separado del servicio público, sin responsabilidad para la autoridad, el personal que:

I. Se niegue a participar en los procesos de evaluación.
II. No se incorpore al programa de regularización correspondiente cuando obtenga resultados insuficientes en el primer o segundo proceso de evaluación.
III. Obtenga resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación [...].

A raíz de las fuertes movilizaciones del magisterio en contra de esa reglamentación, se incluyó un artículo transitorio en donde se señala que el personal que actualmente cuenta con nombramiento definitivo, no será separado de la función pública al no alcanzar un resultado suficiente en la tercera evaluación. Se especifica que, en aquellos casos, el profesor será "readscrito para continuar en otras tareas [...] conforme a lo que determine la Autoridad Educativa o bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen". Además de estas cuestiones punitivas, las leyes promulgadas otorgaban facultades desmedidas a los directores de

las escuelas con relación a la valoración del cumplimiento, o no, del perfil de las y los docentes para ser adscritos a una u otra escuela para considerar posibles promociones y reconocimientos. Puntualmente, establecían que, en todos los casos, la decisión de separación del puesto o de aplicación de alguna u otra sanción era atribución unilateral de las autoridades educativas.

De esa manera, por un lado, se fractura el vínculo entre las escuelas normales públicas y el sistema educativo, apostando a una paulatina reconfiguración de la planta docente del país. Por otro, se imponen medidas punitivas que pueden ser aplicadas a discreción, relacionadas con la terminación de los compromisos laborales. Complementando ese esquema, con la Reforma Hacendaria que entró en vigor al iniciar el año 2014, el financiamiento de la educación básica volvió a manos de la SEP, lo que facilitaría la aplicación de los castigos a los profesores que incumplían lo establecido en la legislación educativa. Al respecto, Gabriela Vázquez Olivera (2015, p. 119) señalaba:

> En un país como México, en el que, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, el desempleo ha sido una de las consecuencias más dolorosas de la imposición del orden social neoliberal, someter a más de un millón y medio de maestros al permanente miedo de perder su trabajo, ponerlos periódicamente a prueba y bajo vigilancia constante so pena de ser castigados y estigmatizados, constituye, sin duda, un fuerte elemento de control social. Es contra ello que se levanta el magisterio mexicano. La lucha no ha sido fácil, la represión abierta ya se hizo sentir y las amenazas de despido son cada día más fuertes, pero su lucha es sin duda fundamental para la sobrevivencia de la educación pública, obligatoria, gratuita y laica en nuestro país.

El gobierno federal y la dirigencia del SNTE negociaron la evaluación de los alumnos mediante las pruebas de ENLACE; así como las evaluaciones para el ingreso, promoción y permanencia de las y los docentes,, practicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la subcontratación, la contratación a prueba, la eventualización y los despidos injustificados, cancelando con ello la estabilidad en el empleo, el derecho a indemnización, jubilación y pago de pensiones. Es decir, se negocia la continuidad de las reformas neoliberales en materia educativa.

A esta reforma, el magisterio nacional respondió con gran contundencia. Se aprovechó la organización y coordinación nacional alcanzada en 2007 contra la Ley del ISSSTE. El magisterio de Morelos inició un paro el 13 de agosto de 2008. De ahí en adelante, el paro se extendió de Baja California, Puebla, Guerrero hasta Quintana Roo y las movilizaciones se vivieron en muchas ciudades del país. En la búsqueda por garantizar el "libre mercado" y la "libertad individual" postuladas por el ideario neoliberal como

articuladores del orden social, se impuso un férreo control asociando mercados y exámenes, fortaleciendo estructuras intensamente competitivas, imponiendo regulaciones arbitrarias y propiciando la naturalización de la lógica del mérito individual que hace plausible la selección, diferenciación, clasificación y jerarquización de estudiantes, maestros y comunidades.

Reforma educativa neoliberal de 2013

Para asegurar la aprobación del paquete de las llamadas Reformas Estructurales, el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) promovió el *Pacto por México*, con el fin de dar continuidad a un supuesto proyecto modernizador. El pacto fue un gran acuerdo político entre las principales fuerzas políticas en el Congreso, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Tenía la finalidad de cambiar de fondo al país con políticas de tipo neoliberal más radicales, operadas a partir de 11 reformas estructurales con los siguientes objetivos:

1. Elevar la productividad del país para impulsar el crecimiento económico.
2. Fortalecer y ampliar los derechos de los mexicanos.
3. Afianzar el régimen democrático y de libertades.

Las *reformas estructurales* de la presidencia de Enrique Peña Nieto tocaban diversos ámbitos de la vida socioeconómica del país, condensando una visión de Estado que, desde cuatro sexenios anteriores, se venía construyendo en busca de una racionalidad instrumental que respondía la lógica de la regulación del mercado, adoleciendo de una visión social. Se ofrecían como la palanca de desarrollo y transformación del país en los ámbitos que tocaba cada reforma (Presidencia de la República, 2014):

- *Reforma Energética.* Garantizaría el abasto, a precios competitivos, de energéticos como el petróleo, la luz y el gas natural. Al mismo tiempo, supuestamente, modernizaría este importante sector para detonar inversión, crecimiento económico y creación de empleos. Se llegó a asegurar que bajarían los precios de la luz y las gasolinas, cuestión que nunca sucedió.
- *Reforma en Materia de Competencia Económica.* Regularía la relación entre las empresas para asegurar una sana competencia que se tradujera en mayor variedad de productos y servicios a mejores precios.

- *Reforma en Materia de Telecomunicaciones y Radiodifusión.* Fomentaría la competencia efectiva en televisión, radio, telefonía e internet. Así, teóricamente, se generarían más y mejores opciones para los consumidores, reduciendo los precios de la telefonía, la televisión de paga y el internet. Ello contribuiría a cerrar la brecha digital para integrar al país, plenamente, a la sociedad del conocimiento.
- *Reforma Hacendaria.* Incrementaría, de manera justa, la recaudación para que el Estado atendiera las necesidades prioritarias de la población, como son la educación, la seguridad social y la infraestructura. Además, generaría nuevos mecanismos para incentivar la formalidad.
- *Reforma Financiera.* Crearía las condiciones para que los hogares y las empresas en México contaran con más créditos económicos.
- *Reforma Laboral.* Flexibilizaría el mercado de trabajo, estimulando la formalidad y facilitando que más jóvenes y mujeres pudieran desarrollarse profesionalmente.
- *Nueva Ley de Amparo.* Fortalecería el mecanismo para evitar o corregir los abusos de los poderes públicos.
- *Código Nacional de Procedimientos Penales.* Garantizaría que todos fuéramos juzgados con los mismos procedimientos, sin importar el lugar del país en donde nos encontráramos.
- *Reforma Política-Electoral.* Consolidaría una democracia de resultados al promover una mayor colaboración entre el Poder Ejecutivo y el Legislativo. Fomentaría también la participación ciudadana y brindaría mayor certidumbre, equidad y transparencia a los comicios.
- *Reforma en Materia de Transparencia.* Otorgaría autonomía constitucional al entonces Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos (IFAI) y aumentaría sus facultades. Facilitaría la evaluación del trabajo de los servidores públicos y fomentaría la rendición de cuentas.
- *Reforma Educativa.* Garantizaría el ejercicio del derecho de los niños y jóvenes a una educación integral, incluyente y de calidad que les proporcionara herramientas para triunfar en un mundo globalizado.

Todas estas reformas muestran una imagen clara de cómo el Estado mexicano cedió ante el poder económico, ideológico y político y permitió la acu-

mulación de riquezas en manos de pocos. En lo que se refiere a la reforma educativa, López Aguilar (2013) refiere los objetivos planteados por el Ejecutivo federal de ese entonces:

1. Aumentar la calidad de la educación básica que se reflejara en mejores resultados en las evaluaciones internacionales del *Programme for International Student Assessment* (PISA).
2. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
3. Recuperar la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad.

Las acciones para cumplir con esos objetivos fueron:

- Crear un Sistema de Información y Gestión Educativa.
- Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- Otorgar autonomía de gestión de las escuelas.
- Establecer escuelas de tiempo completo.
- Brindar computadoras portátiles con conectividad.
- Crear el Servicio Profesional Docente.
- Fortalecer la educación inicial de los maestros.
- Incrementar la cobertura en educación media superior y educación superior.
- Crear el Programa Nacional de Becas.

Para concretar los objetivos de la reforma a la educación, el 26 de febrero de 2013, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto que modificaba los artículos 3º y 73 constitucionales. También, se presentaron las leyes reglamentarias a dicha modificación: la Ley General del Servicio Profesional Docente, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Ley General de Educación y la Ley de Coordinación Fiscal. Todas ellas integraron la Reforma Educativa.

Los profesores en servicio percibieron a las acciones como la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), la consolidación del INEE y la creación del Servicio Profesional Docente, como medidas de control que no abonaban a la mejora del sistema educativo. La reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto fue el último eslabón, el más intrincado y violento, de una serie de cambios estructurales que, en el campo educativo, afectaron no sólo el proceso de aprendizaje

de las niñas y los niños de educación básica, sino a la formación inicial de los profesores, a su estabilidad laboral y a la participación de la comunidad. Todo ello contribuyó a un estancamiento del sistema educativo nacional, desdibujando la ilusión de aquella calidad educativa, entendida como un proceso colaborativo entre autoridades, docentes y madres y padres de familia para formar a ciudadanos con vocación democrática, comprometidos con su entorno, conscientes de los otros, de las clases oprimidas. En pocas palabras: se desvaneció la ilusión de una transformación de la sociedad que buscara el bien común.

Ahora, con el paso de los años, el magisterio reflexiona sobre aquellas promesas que fueron sólo una simulación, y cómo bajo los principios neoliberales es imposible alcanzar el bienestar común porque ello choca con el desarrollo del bienestar individual que promueven aquellas políticas públicas.

Las etapas de la resistencia a la reforma educativa neoliberal

La reforma educativa neoliberal, contraviniendo los derechos constitucionales adquiridos y los tratados internacionales en derechos humanos y laborales, puso en peligro la estabilidad profesional de cientos de miles de docentes

> [...] al introducir nuevas normas que regularan la composición y el perfil del gremio magisterial para culminar con el añejo anhelo oficial que gradual y sistemáticamente se ha ido imponiendo dentro del sistema educativo: cercar, vigilar y controlar el desempeño del trabajo de los docentes, a través de una asfixiante y creciente estructura de evaluaciones que los induzca a la homogeneización reproductivista de la enseñanza y mutilen su creatividad y su iniciativa pedagógica autonómica (Navarro, 2017, p. 10).

Como se señaló anteriormente, la precariedad educativa se convirtió en la justificación de la injerencia empresarial. La presencia del INEE como órgano autónomo de la administración pública federal, responsable de diseñar e instrumentar la estrategia de evaluación estandarizada, "genera una sobresimplificación imbricada en una concepción de calidad educativa asociada a logros de aprendizaje tal y como son medidos con las pruebas estandarizadas" (Navarro, 2017). Así, el INEE se convirtió en el brazo ejecutor del Estado para la intervención directa en la educación con base en los resultados de las evaluaciones. Las tomas de decisiones se justificaban según una supuesta "calidad educativa" con relación a los profesores y los Planes y Programas

de estudios. Como respuesta, se generó un rechazo rotundo a la reforma educativa y se gestó un movimiento de resistencia organizado en tres esferas de participación: la política, la jurídica y la educativa.

En la esfera política, se tuvo como propósito generar movilizaciones que rompieran los esquemas tradicionales del movimiento magisterial y social. Por ejemplo, los colectivos del estado de Michoacán realizaron visitas a las escuelas, pláticas, talleres, foros, conferencias con padres de familia, con organizaciones sociales y populares para difundir el retroceso que significaría la reforma educativa, entendida como una reforma a las condiciones de trabajo de las y los docentes.

En la esfera jurídica, se elaboraron e interpusieron ante las instancias judiciales amparos contra la reforma constitucional y la reforma educativa. Además, se involucró a la ciudadanía en la lucha por la defensa de la educación pública. A nivel internacional, se interpuso una queja ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en Washington, por la sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación que determinaba que la reforma educativa de 2012 era legal y constitucional, sin importar el atropello que se generaba con esta medida sobre los derechos laborales de millones de maestras y maestros.

En la esfera educativa, en todo el país se realizaron acciones coordinadas de desobediencia civil por parte de las y los docentes, independientemente de su filiación sindical; así como de padres de familia y estudiantes relacionadas con la asistencia a las evaluaciones de carácter institucional y a la participación en las convocatorias del programa Carrera Magisterial. Al mismo tiempo, se instaló de manera permanente la Jornada Nacional Magisterial de Lucha contra las reformas estructurales y las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Aunque variadas, las estrategias para enfrentar aquella reforma educativa tenían puntos en común entre los colectivos magisteriales de los diferentes estados de la República. Por ejemplo, la idea central de aquellas propuestas de educación alternativa podría resumirse como la búsqueda del

> [...] bienestar colectivo, el buen vivir en la república de la soberanía democrática, plurinacional y multicultural, que se forja en el México profundo. Queremos y construimos la buena educación pública; integral en tanto contribuye a forjar plenamente las diversas facultades humanas; popular al atender los intereses y necesidades sociales; humanista en tanto queremos propiciar la "desalienación" y la emancipación de los sujetos; basada en el conocimiento científico que se sustenta en la cultura universal, desde el rigor teórico y de procedimientos de la ciencia como herramienta para entender y transformar la realidad (CEND-SNTE, 2019, p. 57).

Estas propuestas fueron resultado de casi cuatro décadas de discusión, reflexión y análisis de la práctica docente, lo que dio lugar a la construcción de conocimiento pedagógico contextualizado en favor de la defensa en la educación pública. Esto derivó, también, en una serie de principios irrenunciables para estos colectivos magisteriales que pueden enumerarse de la siguiente manera:

- *Carácter revolucionario.* Se aspira a propiciar la formación de sujetos sociales que cuenten con la capacidad crítica necesaria para pensar y repensar sus prácticas sociales y el mundo que los rodea, buscando construir la sociedad del futuro bajo una concepción de igualdad, solidaridad y justicia social.
- *Carácter democrático.* Con base en la realidad mexicana, la educación responde a los intereses de las clases mayoritarias trabajadoras del campo y la ciudad. Debe ser una tarea compartida entre maestros y alumnos. Además, debe impulsar la democracia desde la vida en el aula y la escuela, hasta la construcción de una práctica democrática en todos los campos sociales que promueva la progresiva incorporación de los ciudadanos en la construcción de las decisiones nacionales.
- *Carácter gratuito, público y equitativo.* Se demanda una educación gratuita en todos sus niveles y modalidades, proporcionando asistencia en efectivo y especie a los educandos de más bajos recursos. Los colectivos magisteriales asumen la relevancia de la educación como un bien público y la urgencia de orientar su rumbo en beneficio de toda la sociedad y no solamente de unos cuantos sectores privilegiados. Además, se enfatiza la importancia de reconocer el papel central de la escuela pública y de promover todos aquellos valores que la fortalecen.
- *Carácter universal y moderno.* Se solicita forjar en el educando un espíritu universal en el sentido de que sea capaz de apropiarse de la cultura humana precedente y actual, de dominar idiomas, conocimientos científicos y técnicos, y los instrumentos más recientes para la construcción del conocimiento.
- *Carácter nacionalista e internacional.* Se propone inculcar en los educandos el amor a la patria, explicándoles la manera de honrarla mediante la lucha por los explotados y por hacerla justa y libre. Los colectivos magisteriales insisten en que la educación debe ser entendida como un elemento que propicia la vertebración del todo

social en el país, establece canales de comunicación entre los diversos espacios regionales y permite la definición de líneas que favorezcan la cohesión nacional.

- *Vinculación con el trabajo.* La educación se debe apoyar en una vinculación cotidiana del aula con el entorno social y con la práctica.
- *Reconocimiento a los trabajadores de la educación.* Los servidores y actores de la educación que forman a las nuevas generaciones deben ser reconocidos por toda la sociedad, permitiéndoles tener una vida digna. Se debe contar con un sistema democrático, público y eficaz de formación docente orientado a promover una educación en beneficio de los intereses del pueblo de México.

Con base en estas reflexiones, los colectivos magisteriales de todo el país abordaron los enfoques educativos que una reforma debería usar para frenar las dinámicas implementadas en los últimos cuarenta años. Algunos de estos enfoques pueden sintetizarse de la siguiente manera (CEND-SNTE):

- *Humanista.* Se propone centrar los esfuerzos en la o el estudiante para generar los elementos necesarios que permitan convertir a las experiencias en situaciones gratificantes, motivadoras, que propicien un desarrollo socioafectivo, tomen en cuenta el contexto sociocultural y las situaciones que favorecen el desarrollo de actitudes y valores positivos.
- *Integral.* Se busca la promoción del desarrollo armónico del ser humano completo, en todas y cada una de las dimensiones (física, intelectual, psicológica, social, cívica, ética, estética, cultural, etcétera), posibilitando ejercitar sus facultades cognitivas, físicas, estéticas y afectivas como parte de una educación general.
- *Holístico.* Permite entender la realidad mediante múltiples interacciones que orientan una comprensión integradora de las cosas, los procesos, los sujetos y sus contextos, apreciándolos en su totalidad y complejidad.
- *Comunal.* Se sustenta en los colectivos escolares, comunitarios, considerando su vida cotidiana y los saberes comunitarios en la elaboración de su propio currículo a partir de la planeación educativa.
- *De género.* Busca asegurar que mujeres y hombres se reconozcan como seres humanos y tengan las mismas condiciones y oportunidades para alcanzar su potencialidad en términos sociales, políticos, culturales y educativos.

- *Crítico*. Se favorece la identificación de elementos con un carácter crítico de la educación y su papel en la formación de sujetos sociales que cuenten con las capacidades para pensar y repensar su práctica social y el mundo que los rodea.
- *Dialógico*. Se destaca la importancia de promover condiciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción de argumentos y en el diálogo igualitario e interactivo. Se busca privilegiar la construcción del conocimiento con base en el debate y la discusión, poniendo a prueba las ideas y no imponiéndolas a través del poder.

Esta propuesta de educación "promueve la reflexión crítica y autocrítica de la práctica educativa; rescata los saberes; promueve el proceso de transformación de la realidad establecida en una filosofía liberadora; es una educación incluyente, reflexiva, basada en la comunalidad y mediada por un proceso dialógico entre todos los que conforman el colectivo" (SNTE, 2017).

Así, los maestros organizados y no organizados asumieron, como resultado de estas reflexiones contra la reforma del año 2017, que la autonomía, la autodeterminación, la autogestión y la diversidad son indispensables para que el organismo social, la comunidad, no desaparezca, sino que se desarrolle. Es decir, para que el tejido social se renueve todos los días, para que fluya el debate y se despliegue la creatividad; para ello, la educación popular adquiere un carácter nodal en la batalla de las ideas, cerrando el paso al oscurantismo y a sus estrategias de dominación: infodémicas, tecnológicas, políticas y sociológicas. Ello contribuirá a formar mujeres y hombres en todos los sentidos. Es decir, seres integrales con libertad de pensar desde una concepción humanista de resolución de nuestros problemas.

Para el magisterio, es tiempo de continuar en la batalla cultural y, con todas las voces, superar las lógicas racistas, excluyentes y de sujeción en el modo de pensar, de ser, de actuar, de tomar parte en la transformación. Es momento de despojarse de los procesos colonialistas y neoliberales que imponen la pérdida de identidades, hábitos, gustos, costumbres, expresiones artísticas; que nos dicen cómo tenemos que pensar, vestirnos, alimentarnos y recrearnos. Todas estas propuestas alternativas del magisterio en resistencia se distancian de las formas de colonización que indican que somos inferiores, subdesarrollados, incivilizados, disfuncionales. Los maestros, organizados o no, han incorporado en su pensar, decir y decidir, elementos teóricos e instrumentales de la escuela rural mexicana, de la escuela tradicionalista, de la escuela tecnocrática y neoliberal, pero también de la educación popular.

Llegó la hora de superar la crisis y hacer una pedagogía integral, humanista y emancipadora. La educación popular es el paradigma educativo que aboga por una educación para los oprimidos y desposeídos; busca la consciencia histórica del ser humano, una escuela democrática centrada en la patria y en la comunidad. Tiene una práctica pedagógica bajo la necesidad del contexto, es dialógica porque libera a ambos, tanto a la o el docente como a las o los estudiantes, porque con la liberación del otro se liberan a sí mismos.

Como conclusión, y con la certeza de que es evidente una continuidad en las políticas educativas rastreables desde el periodo de Miguel de la Madrid, el resultado de la reforma educativa de 2017 fue agridulce. Lo peor del sistema y del ejercicio del poder salió a la luz. Miles de maestras y maestros fueron afectados, millones de alumnos fueron educados con un modelo individualista, meritocrático, que se conforma con la creación de un capital humano, con la formación de un ciudadano global desheredado. Pero esta tragedia provocó acciones para una revolución de las conciencias. Lo único rescatable de aquella reforma es la unión que se generó en el magisterio que dio como fruto un cambio de régimen político y un giro de tuerca en la relación del Estado con el magisterio.

Así, esta revolución de las conciencias se propuso como tarea sacar la educación neoliberal de las cabezas de todxs. ¿Qué buscar? Diría Simón Rodríguez: "Inventamos o erramos" ¿Qué tipo de práctica docente se busca? Con los padres de familia se reconstruirá: la gran alianza maestro-pueblo por la alimentación, la salud, la buena educación, las culturas para nuestros niños y jóvenes que conduzcan al desarrollo de la conciencia del bien común y transformar nuestras concepciones y la de los niños y niñas de un mundo materialista por un mundo más humanizado, más pendiente de la otredad (García, 2010). La meta es:

a) Embellecer las escuelas, desplegar los procesos educativos en la familia y en la comunidad, formando hábitos y acompañando al centro de estudios.
b) Crear espacios, desde la escuela pública y junto a las comunidades, libres de transgénicos, de contaminación, de saqueo y del envenenamiento colectivo que producen los productos nocivos para la salud, llamados "comida chatarra".
c) Considerar el acceso al agua como un derecho humano universal, como garantía de la vida en el planeta.
d) Inventar nuevos flujos de producción de bienes, servicios y artes basados en la solidaridad, el colectivismo y la complementariedad en la sustentabilidad y comunalidad.
e) Reconstruir los ciclos comunitarios y culturales.

f) Renovar las relaciones humanas y reconstruir el tejido social.
g) Generar un poder social, un proyecto político cultural.
h) Crear un sujeto histórico con conciencia política y unidad programática.
i) Replantear los actores dinámicos.
j) Configurar los nuevos liderazgos colectivos.
k) Recuperar el ocio contemplativo como mecanismo que frene la enajenación capitalista y sensibilice a la ciudadanía mexicana.

¿Cómo reconocer las subalternidades que me rodean?

Sin más que una mirada y una voz
que no recuerdan haber salido de ojos y labios.
XAVIER VILLAURRUTIA

Con base en un análisis interdisciplinario y un enfoque integrador, se desarrollan los primeros pasos para el programa analítico, pero es importante que maestras y maestros contextualicen los conocimientos y saberes de los programas de estudio de acuerdo con las condiciones y las necesidades de su comunidad. La tarea no es sencilla porque los temas relevantes se encuentran ocultos bajo cuestiones superficiales, enfoques didácticos eficientistas, cargas administrativas burocráticas y mucha simulación, que han ocupado, históricamente, el trabajo del magisterio en detrimento de la enseñanza y el trabajo colegiado.

De esta manera, se requiere abordar la contextualización y resignificación del currículo desde una perspectiva que descubra las particularidades de cada comunidad, los saberes locales, las prácticas comunitarias y las herencias culturales; ello implica el reconocimiento de los pueblos indígenas y afromexicanos, la convivencia entre diversos tipos de familias. En donde vivir en comunidad demanda el reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos humanos de las mujeres, de los integrantes de la diversidad sexogenérica, como las personas trans, intersexuales y *queer*. También, de las personas con discapacidad, desposeídas, sin hogar, desaparecidas, extranjeras, migrantes, refugiadas, asiladas y desplazadas.

Un proceso básico para el mecanismo de colonización es invisibilizar a las víctimas. La historia nos muestra cómo los sectores hegemónicos gustan rodearse de sus pares, de sus iguales, de generar tribus (Han, 2012) en donde lo común sirva como barrera para el ingreso de los integrantes. En estas dinámicas de exclusión, de diferencia, se generan contradicciones, arbitrariedades, violencias que afectan a otros en beneficio de quienes tienen el poder. En un afán por mantener el orden y una convivencia armónica al interior de los círculos de poder, los sujetos integrantes de la tribu invisibilizan a aquellos que han quedado fuera; que fueron excluidos. Aquí, el término de

sujeto encaja a la perfección porque implica la sujeción a algo que aliena a una norma, a un arquetipo, a un producto; algo que obliga a seguir patrones impuestos. Bourdieu (2007) explica este ejercicio del poder por medio de los conceptos *hábitos* y *herencias*, los cuales sirven para describir cómo se desarrollan los mecanismos que legitiman aquellas injusticias. Así, los unos no tienen que preocuparse por los otros. Pensemos en todas esas prácticas que nos dan seguridad como un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos los define Bourdieu como estructuras:

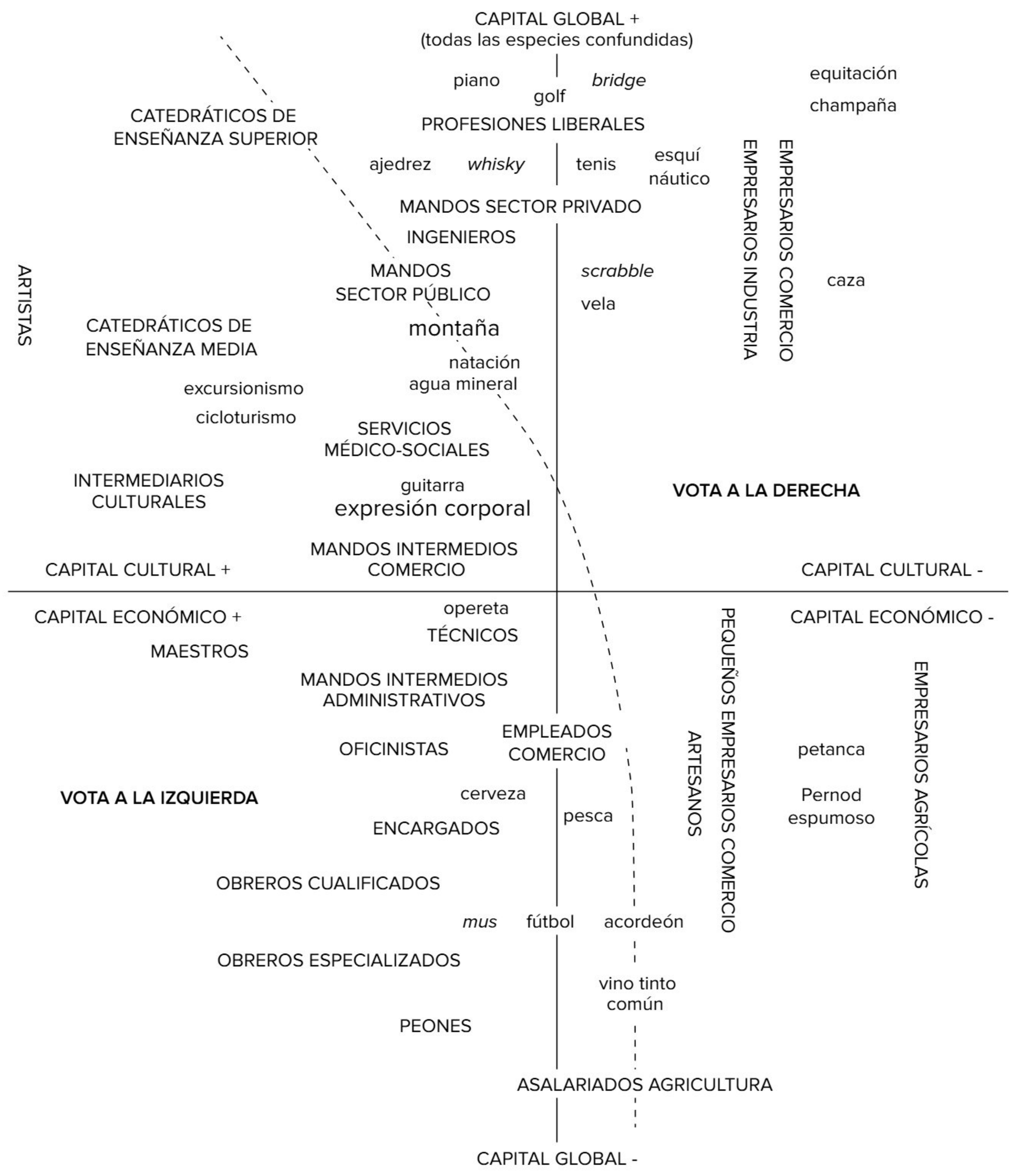
> [...] los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, pp. 88-89).

Es decir, son socialmente estructuradas porque fueron conformadas a lo largo de la historia y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales donde el sujeto convive. Por ejemplo, pensemos en los hábitos que se desarrollan para distinguir una "buena" novela de una "mala". Aquellos procedimientos que legitiman el valor estético de una obra artística poseen una larga historia estructurada por sujetos que generaron, generan y generarán patrones para legitimar no sólo a la obra en cuestión, en este caso una novela, sino a las personas que intentan formar parte de una tribu que reconoce las diferencias entre una "buena" novela y una "mala". Es así como aquel procedimiento estructurado genera dinámicas estructurantes para los sujetos a partir de las cuales se producen sus pensamientos, percepciones y acciones. Dicha función estructurante se sostiene sobre los procesos de diferenciación en cuanto a las condiciones y necesidades de cada clase social. A cada posición social le corresponden distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación que, al servicio de los hábitos del individuo, serán naturalizados y considerados cualidades específicas de cada clase y les servirán como mecanismos para el reconocimiento de los sujetos dentro de su tribu. Estos hábitos tribales serán cruciales para la reproducción social porque al haber sido generados en unas determinadas condiciones sociales, manifestados de manera corporal e inconsciente, los esquemas y distincio-

nes que los caracterizan se ejecutarán contribuyendo así a reproducirse mediante su constante y continua actualización.

En *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Bourdieu (1994) simplifica un diagrama que diseñó en el año 1979 en *La distinción*, en donde distribuye en un mapa las coordenadas de las clases sociales y sus espacios preferidos junto con los estilos de vida y algunos datos de consumo significativos, como las bebidas, los deportes, los instrumentos de música o los juegos que las diferentes clases de la sociedad consumen. Aunque Bourdieu sistematizó la información de miles de encuestas realizadas en la Francia de los años sesenta y setenta, sus datos sirven para entender, de manera global, las relaciones que se establecen entre las clases sociales, los productos que consumen y los hábitos que desarrollan. Así, en ese mapa observamos cómo se distribuyen los individuos según la cantidad de capital económico y cultural que poseen. Por ejemplo, para un "Catedrático de enseñanza superior" sus hábitos lo llevan a practicar juegos como el ajedrez, el tenis, el esquí, y el golf, entre otros; mientras que un "Maestro" de educación básica tendrá hábitos más cercanos al futbol, los juegos de azar, la pesca, etcétera. Fue Bourdieu quien descifró el misterio que intrigó a tantos filósofos y sociólogos del siglo xx: si la población se divide en clases sociales y éstas responden al dominio de los medios de producción y el capital económico, ¿por qué un sujeto de la clase alta puede dilapidar toda su fortuna en un mal negocio, en una mala racha, en un acto deshonesto o en un crimen y después de un tiempo recuperarse en todos los sentidos, regresando a una clase social alta, hegemónica? En tanto, si un pobre, por las mismas circunstancias, pierde los pocos recursos que tiene, su escaso capital económico, es casi imposible que los recupere. Es decir, ¿por qué la clase social alta puede disfrutar de movilidad social y los pobres, no? Bourdieu descifra el problema reconociendo que existe un capital, además del económico, y que ese capital es el cultural que también se hereda y sirve como factor de legitimación de sus hegemonías.

Al mismo tiempo que el mapa de Bourdieu nos muestra las coordenadas sobre cómo se distribuyen los privilegios en las diferentes clases sociales, también podemos imaginar las desventajas estructurales que afectan a las clases bajas y el mecanismo que las invisibiliza. Es decir, la tribu de los unos no desea, no gusta, observar las injusticias que afectan a los otros, a las víctimas de este sistema. Para tranquilidad de aquellas hegemonías que poseen los capitales económicos y culturales, lo mejor es mirar para otro lado y no percatarse de las desventajas estructurales que afectan a las víctimas y que los benefician a ellos.



Fuente: Bourdieu (1994).

Aquí vale la pena, desde el contexto mexicano, recordar las dolorosas palabras del colectivo chapaneco, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994), cuando cuestionaban a las élites hegemónicas sobre aquellas desventajas estructurales:

¿De qué tenemos que pedir perdón? ¿De qué nos van a perdonar? ¿De no morirnos de hambre?

¿De no callarnos en nuestra miseria? ¿De no haber aceptado humildemente la gigantesca carga histórica de desprecio y abandono? ¿De habernos levantado en armas cuando encontramos todos los otros caminos cerrados? ¿De no habernos atenido al Código Penal de Chiapas, el más absurdo y represivo del que se tenga memoria? ¿De haber demostrado al resto del país y al mundo entero que la dignidad humana vive aún y está en sus habitantes más empobrecidos? ¿De habernos preparado bien y a conciencia antes de iniciar?

¿De haber llevado fusiles al combate, en lugar de arcos y flechas? ¿De haber aprendido a pelear antes de hacerlo? ¿De ser mexicanos todos? ¿De ser mayoritariamente indígenas? ¿De llamar al pueblo mexicano todo a luchar de todas las formas posibles, por lo que les pertenece? ¿De luchar por libertad, democracia y justicia? ¿De no seguir los patrones de las guerrillas anteriores? ¿De no rendirnos? ¿De no vendernos? ¿De no traicionarnos?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? ¿Los que, durante años y años, se sentaron ante una mesa llena y se saciaron mientras con nosotros se sentaba la muerte, tan cotidiana, tan nuestra que acabamos por dejar de tenerle miedo? ¿Los que nos llenaron las bolsas y el alma de declaraciones y promesas? ¿Los muertos, nuestros muertos, tan mortalmente muertos de muerte "natural", es decir, de sarampión, tosferina, dengue, cólera, tifoidea, mononucleosis, tétanos, pulmonía, paludismo y otras lindezas gastrointestinales y pulmonares? ¿Nuestros muertos, tan mayoritariamente muertos, tan democráticamente muertos de pena porque nadie hacía nada, porque todos los muertos, nuestros muertos, se iban así nomás, sin que nadie llevara la cuenta, sin que nadie dijera, por fin, el "¡YA BASTA!", que devolviera a esas muertes su sentido, sin que nadie pidiera a los muertos de siempre, nuestros muertos, que regresaran a morir otra vez pero ahora para vivir? ¿Los que nos negaron el derecho y don de nuestras gentes de gobernar y gobernarnos? ¿Los que negaron el respeto a nuestra costumbre, a nuestro color, a nuestra lengua? ¿Los que nos tratan como extranjeros en nuestra propia tierra y nos piden papeles y obediencia a una ley cuya existencia y justeza ignoramos? ¿Los que nos torturaron, apresaron, asesinaron y desaparecieron por el grave "delito" de querer un pedazo de tierra, no un pedazo grande, no un pedazo chico, sólo un pedazo al que se le pudiera sacar algo para completar el estómago?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo?

¿El presidente de la república? ¿Los secretarios de estado? ¿Los senadores? ¿Los diputados?

¿Los gobernadores? ¿Los presidentes municipales? ¿Los policías? ¿El ejército federal? ¿Los grandes señores de la banca, la industria, el comercio y la tierra? ¿Los partidos políticos? ¿Los intelectuales? ¿Galio y Nexos? ¿Los medios de comunicación? ¿Los estudiantes? ¿Los maestros? ¿Los colonos? ¿Los obreros? ¿Los campesinos? ¿Los indígenas? ¿Los muertos de muerte inútil?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? [...]

Salvando las distancias y con un profundo respeto por la lucha zapatista: ¿cuándo el maestro tendrá un salario justo?, ¿cuándo serán democráticas las condiciones físicas de todas las aulas en el país?, ¿cuándo la docencia será reconocida como una labor ejemplar y vital para la sociedad?, ¿cuándo las instituciones federales, estatales y municipales, encargadas de la educación, promoverán una pedagogía en las aulas y no una burocracia represora?, ¿cuándo los empresarios de la educación dejarán de considerar a las escuelas como un botín económico?, ¿cuándo los padres de familia abandonarán la idea de que las aulas son guarderías de infantes?, ¿cuándo los sindicatos lucharán por mejorar las condiciones educativas de las aulas y no de los bolsillos de sus líderes?, ¿cuándo el Estado dejará de infiltrar a las organizaciones magisteriales?, ¿cuándo los medios de comunicación aceptarán el rol pedagógico que tienen y dejarán de promover noticias falsas y calumnias?, ¿cuándo los intelectuales orgánicos de las áreas de pedagogía, filosofía, historia, matemáticas, ciencias, abandonarán sus privilegios y comprometerán sus investigaciones en la formación de las nuevas generaciones de mexicanos?, ¿cuándo?, ¿cuándo?, ¿cuándo?...

Docenas de cuándos que implican el reconocimiento de las desventajas estructurales del Sistema Educativo Nacional (SEN). Siguiendo el rastro de estas desventajas estructurales de las víctimas, invisibilizadas por los sectores hegemónicos, Virginia Zavala (2019, p. 7) destaca que la educación es organizada bajo "un discurso tecnocrático, centrado en las falsedades de igualdad de oportunidades y calidad educativa". La primera, la mentira de que todos tenemos las mismas oportunidades, amplía la brecha "bajo la ilusión de que todos somos iguales y de que las desventajas sólo existen a nivel de logros individuales y pueden superarse con esfuerzo y determinación" (Zavala, 2019, p. 5), invisibilizando las desventajas estructurales. Mientras que la segunda, la promesa de calidad educativa, busca bajo la premisa de universalidad, estandarizar las realidades cayendo en la reducción de los conocimientos y habilidades que se debieran adquirir en las escuelas bajo el supuesto de formar un buen ciudadano, un buen trabajador, una buena madre de familia, un buen padre de familia, un buen consumidor, etcétera. En ambos casos, las falacias de igualdad de oportunidades y calidad educativa, disimulan una estrategia para invisibilizar a las víctimas e invisibilizar las desventajas estructurales, limitando las posibilidades de lo diverso. Estas visiones, como señala Gregorio Hernández (2014), impactan en la identidad de quienes son parte del sistema educativo. El sujeto se autorregula para poner en marcha las estrategias que requiere para alcanzar las metas académicas, a veces incluso dejando de lado sus propias metas socioemocionales (Monereo, 2007) en la búsqueda de apropiarse de un lenguaje que le es ajeno. Sólo se requiere imaginar a una maestra que ya no

trabaja por una vocación en la formación de sus estudiantes, que ya no toma en cuenta las necesidades reales de ellos, sus problemas comunitarios, sus capacidades, sus ventajas y desventajas, los múltiples techos de cristal que se levantan, que los frenan y estigmatizan; no, ahora ella se convierte en una burócrata que sólo atiende a los indicadores y a las evaluaciones que desde la institución central le envían y que según las políticas públicas con ello garantizará la calidad educativa que sus estudiantes necesitan. Imaginar un poco más, estudiantes sin evaluar su realidad, sin considerar las desventajas estructurales que poseen por un sistema que los limita bajo una clase social, unos techos de cristal que generan prejuicios imposibles de evadir, unos privilegios heredados que violentan e invisibilizan a otros. Bajo cualquiera de esas condiciones, un estudiante asume que todxs tienen las mismas oportunidades, confiando en que el sistema será generoso y le ofrecerá un bienestar individual semejante a lo que los medios de comunicación difunden. ¿Imaginan estas situaciones?, ¿imaginan cómo estas dinámicas van enajenando a los sujetos, alejándolos de sus realidades, vínculos, herencias culturales, saberes ancestrales, etcétera, todo en favor de un mecanismo estructurante que lo moldeará? Bajo este escenario, es necesario reconocer las herramientas que los sistemas hegemónicos usan para moldear a los individuos en seres ideales para perpetuar la colonización en los tiempos modernos o lo que Kaltmeier (2019) describe como proceso de refeudalización: proceso evidente en la desigualdad social, las exclusiones culturales, espaciales, la degradación ecológica y el fomento al despotismo.

El programa analítico como mecanismo para el reconocimiento de las subalternidades

Un hombre muere en mí siempre que en Asia, o en la margen
de un río de África o de América, o en el jardín de
una ciudad de Europa, una bala de hombre mata a un hombre.
JAIME TORRES BODET

Una de las bondades en la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es su programa analítico. Atrás quedaron los tiempos en donde el Estado-nación imponía planes y programas homogéneos que invisibilizaban las diferencias, las desigualdades, las desventajas estructurales; en fin, las víctimas de un sistema educativo neoliberal e inhumano. El programa analítico aporta a la NEM la posibilidad del reconocimiento de todo lo que había quedado marginado por un sistema centralista hegemónico. Como parte de ese reconocimiento a las comunidades, los territorios, las culturas, los saberes ancestrales, los lenguajes, la ética y las subalternidades, hoy todas éstas ocupan un lugar preponderante en el programa analítico. Sin embargo, este lugar no puede convertirse en una dádiva, una limosna de un sistema filantrocapitalista que, con base en un discurso progresista, cede algunos espacios para la incorporación de elementos marginados y así dotar de cierta "democracia" al modelo educativo. Por tal motivo, el programa analítico se estructura como la oportunidad que tienen la comunidad, los marginados, las víctimas, los desheredados, por medio de cada maestra o maestro de este país, de tener el reconocimiento y la visibilidad perdida ante un sistema hegemónico. Así, el programa analítico se entiende como una estrategia para la contextualización que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar. En el entendido que un cambio curricular cobra vida en las aulas, habrá de reconocerse que las y los docentes siempre han realizado sólo adecuaciones a lo que se establece en los programas oficiales para

adaptarlo a las condiciones particulares del trabajo que realizan con sus estudiantes. Esta propuesta posibilita su contribución al aportar aquellos contenidos surgidos del territorio, concebidos como las representaciones sociales, culturales, políticas o económicas manifiestas en la dinámica cotidiana del aula, de la escuela o de la comunidad, y que generaron desequilibrios e injusticias sociales. En esta tarea se reconoce a las y los docentes como profesionales de la enseñanza, profesionales que han desarrollado a lo largo de su formación y de su experiencia profesional saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales, pero que, dada la complejidad de la tarea, nunca acaban de aprender, nunca acaban de idear una nueva situación didáctica, porque sus estudiantes y contexto son dinámicos. El programa analítico no es un formato que se llene con alguna receta, implica organizar de una manera específica varias de las acciones que ya se realizan en la escuela, incorporar nuevas o reorientar el sentido de otras para atender a las finalidades que el Plan de Estudio señala.

El programa analítico no es un procedimiento innovador. En la historia de la educación mexicana, miles, millones de maestros comprometidos con sus estudiantes han diseñado estrategias para que los contenidos abstractos, deshumanizados, fragmentados, que el sistema educativo nacional imponía, aterrizaran en sus realidades y fueran trascendentes en la formación de estudiantes, pero sí es nuevo el hecho de que sea el proceso de implementación de la propuesta curricular de la NEM. Así, nos hemos enterado de millones de acciones implementadas desde el amor que sentía la o el docente por la formación de sus estudiantes. Acciones que partían de un pensamiento de ruptura, de ruptura de un sistema secuestrado por los intereses políticos, económicos, culturales de las clases dominantes del país que no tenían ninguna intención de visibilizar las desventajas estructurales y las víctimas que generaban sus decisiones. Sin embargo, estos millones de actos altruistas no sólo carecían de remuneración por parte del Estado, sino que en muchos casos generaron persecución, hostigamientos y castigos hacia el magisterio.

Docenas de programas federales, estatales, sindicales, sociales, comunales, sufrieron la vigilancia de este Estado represor, y prueba de ello son los ataques al normalismo rural, a la Casa del Obrero Mundial (Loyo, pp. 66, 71, 75-77, 180-189), a las Casas del Pueblo, a la Universidad Autónoma Chapingo, al Club Femenino Lealtad, al Club Liberal Benito Juárez, al Club Femenil Amigos del Pueblo, al Club Liberal Ponciano Arriaga, al Club Verde, al Departamento de Misiones Culturales, a la Dirección de Misiones, a la Escuela al Aire Libre de Coyoacán, a la Escuela de Barbizón de Santa Anita (Iztapalapa), a la Escuela de Bacum (Sonora), a la Escuela Modelo de Irapuato, a la Escuela de la Fronda (Ciudad Victoria), a la Escuela Nacional de Agricultura, al

Instituto Literario del Estado de Yucatán, a las escuelas racionalistas en todo el país, a la Liga Nacional de Maestros Racionalistas, a la Ley de Educación Popular (Veracruz), al Consejo de Educación Popular (Veracruz), a las Misiones Culturales, a las preparatorias y secundarias populares, a la Escuelas Altamiranistas (Guerrero), a las escuelas integrales (Michoacán), al Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, al Programa Democrático para la Educación y Cultura del Estado de Michoacán, al Programa de Educación Popular para la Transformación de México, al Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura, al Programa Nacional de Educación Alternativa, entre otros muchos ejemplos.

Si bien, el programa analítico no es algo innovador y debe ser considerado como un testimonio más del desarrollo de las pedagogías populares en México, también debemos entender que para su implementación se requiere de una transformación de las dinámicas administrativas, de las políticas públicas, del esquema neoliberal de gobernanza de la educación, de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), de los cuerpos académicos, de la vinculación con las familias, de la gestión escolar, de la planeación, de la evaluación, de la formación docente y de la cultura escolar actual. Tal vez esto último, la cultura escolar, es el obstáculo más complejo que se enfrenta, fruto de una colonización, de una política educativa neoliberal en donde todos los factores anteriores sirvieron para burocratizar el hecho pedagógico.

Sin embargo, el alma y la vocación de servicio de miles, de millones de maestras y maestros que todos los días están dispuestos a formar a sus estudiantes como seres humanos plenos, conscientes de las crisis sociales, de las injusticias, de las desventajas estructurales, de los techos de cristal, de las víctimas, de los opresores, de los oprimidos, sensibles al dolor ajeno y en una constante búsqueda por el bienestar común; lograrán impulsar acciones anticapitalistas, contrahegemónicas, que permitan una democracia con base en la diversidad. Todxs ellos conseguirán, como lo define Boaventura de Sousa (2010): una demodiversidad, que no es otra cosa que el reconocimiento de que es posible vincular la ciencia con otros saberes considerados no occidentales y la posibilidad siempre presente de alternativas de gobierno, de buen vivir, encaminadas a la emancipación social, lo que implica desmercantilizar, democratizar, decolonizar y despatriarcalizar las relaciones sociales, entre ellas, las relaciones educativas y las relaciones con el saber escolar.

En este libro se señalan algunas de las variables más evidentes que deben tomarse en cuenta en el desarrollo de la NEM, pero tiene como meta centrarse en los elementos pedagógicos. En el caso de la planeación y la evaluación, se deben considerar ambas bajo nuevas perspectivas diferentes a las aplicadas en políticas anteriores. Por ello, no se pueden ocupar como puntos de referencia ninguna de las dos. La primera, la planeación, asumía un tra-

bajo mecanicista de la maestra o del maestro como el operador pasivo de un currículo definido. La segunda, la evaluación, partía del prejuicio de que todo el estudiantado se encontraba bajo las mismas condiciones en donde no existían desventajas estructurales que limitaran a alguien. Recordemos que el artículo 3.º de nuestra Constitución Política es claro:

> La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.
>
> Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje [...]. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje.
>
> El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

De esta manera, la planeación no puede seguir bajo la premisa de un pensamiento único, sino que es deseable que el maestro y la maestra consideren la diversidad cultural, lingüística, ambiental, social, económica, de género de las y los estudiantes al planear sus cursos, la integración de los contenidos, su vinculación con la realidad a través de los Ejes formativos, lo cual le ayudará a definir proyectos con mayor margen de pertinencia con la composición de sus grupos. De este modo, la planeación:

- Será intercultural porque implica las condiciones de vida concreta de las y los estudiantes en su diversidad.
- Será interdisciplinar porque busca interrelacionar los contenidos de los Campos formativos con la realidad de las y los estudiantes considerando los Ejes articuladores.
- Será solidaria porque conlleva un sentido de bienestar y buen trato que reconoce el derecho de las y los estudiantes a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva y sentimentalmente en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela) y en todos los procesos formativos.
- Será pertinente porque respetará los ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.
- Será inclusiva porque dará prioridad al seguimiento y acompañamiento de las y los estudiantes que, por motivos de discapacidad, género, orientación sexual, etnia, religión, clase, nacionalidad, necesitan mayor atención.

En cuanto a la evaluación, es necesario recordar que el aprendizaje sólo es significativo cuando en el aula, la escuela o la comunidad existe una interacción entre los contenidos de los programas de estudio y su proyecto personal. Por este motivo, es necesario considerar que:

- La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo que se realiza en el aula, la escuela y la comunidad; acompaña a la relación pedagógica que construyen profesores-estudiantes en el marco de unos programas de estudio que integran conocimientos y saberes para vincularse con la realidad de las y los estudiantes.
- Evaluar implica establecer un diálogo con las y los estudiantes alrededor de los contenidos de los programas de estudio y la problematización que de ellos se realice para vincularlos con la realidad.
- Implica de maestras y maestros la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado por las y los estudiantes. Esta observación se puede dirigir al nivel de aprendizaje de saberes y conocimientos ya alcanzado en una fase y grado; a un cierto momento del proceso de aprendizaje, a los métodos didácticos empleados, y a los intereses y necesidades de las niñas y niños.
- Evaluar es un trabajo permanente de reflexión que los niños y las niñas hacen para que identifiquen los logros que han obtenido y los aprendizajes que todavía tienen que trabajar. En compañía de sus profesores, identifiquen los obstáculos que se les han presentado y, en su caso, proponer nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- La observación, reflexión y retroalimentación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden ayudar a distinguir los contenidos que tienen un valor sustantivo en la disciplina que necesitan aprender y reforzar de los contenidos que tienen un valor relacional con otras disciplinas del mismo Campo formativo.
- La evaluación considera todas las formas de aprender de las niñas y los niños, sus ritmos y estilos de aprendizaje, considerando la diversidad por motivos de lengua, clase, género, sexo, discapacidad, etnia.
- La evaluación no es la calificación numérica. La calificación se obtiene del proceso de evaluación y de las evidencias que arrojan, como pueden ser tareas, ejercicios, exámenes, reportes de proyectos, periódicos murales y cualquier otra actividad que se pueda considerar y que refleje

el aprendizaje y que requiere un acto de deliberación de la maestra y el maestro.

- La evaluación observa y atiende la potenciación de las capacidades humanas.
- Cuando califica, reconoce el valor de las evidencias de aprendizaje obtenidas durante todo el proceso formativo, hace un juicio, siempre provisional, que se distingue de un estudiante a otro porque el aprendizaje es parte del proceso formativo de las niñas y los niños.
- La función de esta calificación es un acto que permite determinar la promoción de las y los estudiantes de un grado a otro, pero no representa el proceso de aprendizaje obtenido.

El programa analítico, como documento inédito y propio, requiere de la maestra y del maestro un compromiso con su comunidad, con quienes la integran, con los saberes locales y con los contenidos necesarios para la formación de estudiantes. Mediante sus programas sintéticos, la SEP aporta un número limitado de contenidos que, bajo criterios académicos nacionales e internacionales, resultan necesarios para la formación del estudiantado. Sin embargo, es una labor de la o del docente frente a grupo incluir las diferentes variables locales en este diseño curricular. Nos referimos a contextualizar y resignificar aquellos contenidos académicos fijados en los programas sintéticos; es decir, las necesidades del grupo, la escuela, la comunidad, sus crisis económicas, sociales o culturales, los lenguajes locales, la diversidad cultural, lingüística, étnica, económica, las subalternidades, las hegemonías, los opresores, los oprimidos, los saberes locales y demás variables relevantes para cada comunidad en el país. Para lograr este trabajo de codiseño curricular, la o el docente puede asumirse como un agente activo de su entorno, poseer una conciencia crítica de lo que sucede y ofrecer, mediante su programa analítico, un andamiaje para sus estudiantes en formación. En líneas generales, las etapas de este trabajo de codiseño curricular implican lo señalado en la tabla de la página 75.

Como un ejercicio sobre el reconocimiento de la comunidad por parte del colectivo de docentes, se ofrecen las siguientes tablas. Su intención no es homologar los procedimientos para la concreción de un programa analítico. Cada territorio, cada tiempo, cada estación, cada ciclo, cada escuela, cada aula, cada grupo enfrenta variables diferentes que la maestra o el maestro debe considerar y ajustar. Así, los programas analíticos que se desarrollen en todo el país serán diferentes y darán cuenta del mundo intercultural en donde vivimos. Con ello, se logra un currículo nacional diseñado desde la diversidad, pero tratando de apreciar algunas pautas. ¿En qué debería enfo-

carse una maestra, un maestro para definir su programa analítico?, ¿cómo una tabla como la anterior puede ayudarle a sistematizar su reflexión crítica?

Dado que la realidad no está dada de una vez y para siempre, sino que es dinámica y susceptible de transformación, tanto el codiseño como el programa analítico son dos expresiones de un mismo proceso: la recuperación, resignificación de los saberes y experiencias de las y los docentes para fortalecer los procesos formativos de las niñas y los niños a partir de sus condiciones concretas de vida. Lo anterior significa que el Plan de Estudio, los programas y los libros de texto están en permanente construcción porque son la expresión, en diferentes niveles de concreción, de una transformación del sistema educativo que tiene su base en la autonomía profesional de las maestras y los maestros. La tabla de la página 75 es una herramienta para pensar analíticamente este proceso de recuperación, resignificación de los saberes y experiencias de las y los docentes.

Entiéndase transversalidad horizontal a la vinculación de saberes de los diferentes Campos formativos al interior de una misma fase. Mientras, transversalidad vertical se refiere a los saberes como un continuo articulado a lo largo de las fases, sin que ello implique un enfoque sumativo, es decir, que los saberes deben ser complementarios a través de la reactivación de los saberes previos.

Una pequeña muestra de las acciones prácticas y su resultado puede verse en el siguiente ejemplo. Como antes se señaló, el programa analítico es un verdadero acto de libertad pedagógica del magisterio, un reconocimiento a su liderazgo, a sus saberes; es la muestra clara de cómo la SEP considera a la maestra, al maestro o al maestre como un cocreador del SEN.

Programa sintético	Programa analítico			
	Análisis del contexto socio-educativo de la escuela	Contextualización	Codiseño y territorialización	Libros de Texto Gratuitos
Los contenidos en un programa sintético aluden a su carácter abierto, flexible y aceptable en el sentido de lo que se considera valioso aprender por parte de las comunidades educativas que los reciben. Es un acuerdo o síntesis de lo que se pretende que las niñas, los niños y los adolescentes que cursan la educación básica aprendan.	Implica la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo que realiza el colectivo docente. Por *lectura de la realidad* se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela. También, los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de las madres y los padres de familia y del contexto social.	Contextualizar implica construir con los elementos de los programa sintético, el programa analítico de la escuela para tener claridad en el diseño de secuencias de actividades ligadas a situaciones o problemáticas del contexto de las y los estudiantes, de la escuela, de la colonia, el barrio, la colonia, la vecindad, el pueblo, la localidad y la entidad, pero también en la comprensión de una dimensión global.	Refiere la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los programas sintéticos y que, dados los resultados de la lectura de la realidad (análisis del contexto socioeducativo de la escuela), sea necesario su abordaje. Los contenidos del codiseño no son, necesariamente, problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino que refieren a las necesidades específicas de las escuelas.	Los libros de texto, en el contexto de la NEM, son una herramienta para la interacción entre el Plan de Estudio, el programa sintético, el programa analítico, el estudiantado, la comunidad como eje articulador de los procesos educativos, las maestras, los maestros y el aprendizaje, ya que están compuestos de proyectos integradores, situaciones problematizadoras, actividades pensadas desde el territorio que aportan a la o el estudiante una visión real y no ficcionada del mundo, procurando la sensibilización y, de manera permanente, invitándolo a transformar su entorno.

Programa sintético (En esta columna pueden colocarse los contenidos y vínculos del programa sintético)	Programa analítico			
	Análisis del contexto socioeducativo de la escuela (En esta columna puede continuarse la reflexión con mayor profundidad sobre las siguientes variables)	Contextualización (En esta columna pueden concretarse las reflexiones sobre las siguientes variables)	Codiseño y territorialización (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)	Libros de Texto Gratuitos (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)
1.1 Programa sintético	2.1 Analizar las condiciones académicas, personales, familiares de las y los estudiantes, de las y los docentes, así como elementos del contexto internacional, nacional, estatal y local.	3.1 El CTE y la academia de docentes establecen el trabajo colegiado y las articulaciones entre los contenidos de los Campos formativos, así como entre grados y fases.	4.1 Si es el caso, si la escuela o, la comunidad lo amerita, después de asentar las estrategias de contextualización con base en los contenidos planteados en el programa sintético, es recomendable redactar los nuevos contenidos de codiseño que hayan sido definidos para trabajar en los grados-fase.	5.1 Aquí se puede colocar la selección de proyectos y el orden de los mismos. Los LTG contienen múltiples proyectos para abordar cada uno de los contenidos de los programas sintéticos.
1.2 Transversalidad vertical con otros contenidos de otros Campos formativos.		3.2 El análisis sobre las situaciones-problemas que se tomarán como base para el trabajo didáctico: problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de géneros, racismo, clasismo), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcción de la paz) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos más).		5.2 En un acto de codiseño, las maestras y los maestros de todo el país que diseñaron los proyectos de los LTG incluyeron contenidos diferentes que refieren las necesidades particulares de sus comunidades. De tal manera, se requiere identificar: • ¿Cuáles proyectos abordan los contenidos, las problemáticas y el abordaje requerido? • ¿Qué orden deben tener en su ejecución para contribuir con el andamiaje diseñado en el programa analítico? • ¿Cómo pueden adaptarse los proyectos de los LTG para abordar los nuevos contenidos de codiseño? • ¿Qué evidencias arrojarán y cómo permitirán una evaluación formativa de las y los estudiantes?
1.3 Transversalidad vertical de los contenidos con los 7 Ejes articuladores.	2.2 Analizar las subalternidades de su comunidad, así como las diferencias entre los opresores y oprimidos.		4.2 También es importante incluir una justificación de su incorporación, así como una aproximación a los procesos de desarrollo de aprendizaje que se impulsarán para que el colectivo docente cuente con los argumentos necesarios para la comprensión de dichos contenidos necesarios para las particularidades de su comunidad.	
1.4 Transversalidad vertical con otras áreas de estudio.	2.3 Analizar el Plan de Estudio 2022 y los programas sintéticos de estudio.			
1.5 Transversalidad horizontal con otros contenidos del grado anterior en esta fase y con los de fases posteriores.	2.4 Analizar el contexto social en donde se ubica la escuela.	3.3 El diseño para el abordaje de aquellas problemáticas, ya sea mediante proyectos, enseñanza por problemas, enseñanza globalizada, entre otro tipo de estrategias didácticas.		
	2.5 Indagar las características o el contexto socioeducativo al interior de la escuela.			

Conceptualizar a los semejantes mediante los ajenos y no los propios

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres.
EDUARDO GALEANO

Para algunos, el subtítulo de este capítulo no sólo les resultará ambiguo, sino contradictorio. El sentido común, en este sistema consumista donde vivimos, nos advierte que, como sujetos, como consumidores, estamos "sujetos" a las normas, al patriarcado, a los patrones, a los terratenientes, al consumo, a los productos, a los políticos, a los medios de comunicación, a una educación elitista, a contratos leoninos, a hegemonías, a la indiferencia, a la apatía... pero, principalmente, sujetos a considerar a nuestros semejantes desde las características comunes que compartimos. Justo por ello, los países colocan barreras fronterizas, las clases sociales generan "hábitos estructurantes" (Bourdieu, 2008) para identificar a los suyos y el individuo desarrolla mecanismos narcisistas para evitar compromisos con los otros, con los diferentes, y así sólo buscar su reflejo en aquellos que considera sus seres cercanos. Este pensamiento puede resultarnos coherente y ofrecernos comodidad, seguridad, al reconocer que los integrantes de nuestra comunidad son cercanos a nosotros y que no deberíamos temerles. Sin embargo, como se ha analizado a lo largo de estos capítulos, la NEM no solicita sujetos, no solicita individuos alienados, la NEM reivindica el papel de las maestras y maestros como profesionales de la educación, intelectuales, políticos, conscientes de su responsabilidad en la trasformación de su contexto. De ahí que un profesional de la educación como maestra, maestro de la NEM no puede conceptualizar a los semejantes mediante lo común a él. Aunque el acto subversivo del encuentro del otro genere miedo, terror en nosotros, estamos obligados a conceptualizar a los semejantes mediante lo ajeno, mediante lo diverso. Byung-Chul Han (2016, p. 5) analiza el terror de este acto subversivo en el encuentro con quienes son diferentes de la siguiente manera:

El terror de lo igual alcanza hoy todos los ámbitos vitales. Viajamos por todas partes sin tener ninguna experiencia. Uno se entera de todo sin adquirir ningún conocimiento. Se ansían vivencias y estímulos con los que, sin embargo, uno se queda siempre igual a sí mismo. Uno acumula amigos y seguidores sin experimentar jamás el encuentro con alguien distinto. Los medios sociales representan un grado nulo de lo social. La interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirven para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho.

Aunque algunos sobrevaloren la tranquilidad que representa estar aislados o acompañados por sujetos que reconocemos en la medida en que nos vemos reflejados en ellos, sin valorar sus diferencias, sin destinar tiempo o esfuerzo para el encuentro con lo diverso, con la otredad, debemos aceptar que este acto narcisista de individualismo ocasiona problemas sociales profundos. Por ejemplo, Martin Niemöller, poeta y pastor luterano alemán, escribió las siguientes palabras sobre la cobardía de los intelectuales alemanes tras el ascenso de los nazis al poder y la subsiguiente purga de sus objetivos escogidos, grupo tras grupo, en lo que hoy llamamos el Holocausto nazi.

Cuando los nazis vinieron a llevarse a los comunistas,
guardé silencio,
porque yo no era comunista,

Cuando encarcelaron a los socialdemócratas,
guardé silencio,
porque yo no era socialdemócrata,

Cuando vinieron a buscar a los sindicalistas,
no protesté,
porque yo no era sindicalista,

Cuando vinieron a llevarse a los judíos,
no protesté,
porque yo no era judío,

Cuando llegó a buscarme,
no había nadie más que pudiera protestar.

Hace más de cien años Sigmund Freud, en su obra *Introducción al narcisismo*, centró su atención en la probable naturaleza de la experiencia del bebé, lo que teorizó como narcisismo primario o capacidad de relación objetual primaria. Sin embargo, aunque esta característica narcisista es natural a todos nosotros, las prácticas de consumo, la alienación sobre los productos, el acoso de los medios de comunicación y las políticas públicas neoliberales, han profundizado esta condición hasta convertirla en un vicio profundo que divide a las familias y las comunidades. Las y los docentes, como parte de la reflexión pedagógica que la NEM solicita para la contextualización de los programas analíticos, deben cuestionarse y generar acciones para frenar estas actitudes individualistas.

> La adicción a los *selfies* intensifica la sensación de vacío. Lo que lleva a tal adicción no es el sano amor a sí mismo, sino una autorreferencia narcisista. Los *selfies* son bellas superficies lisas y satinadas de un yo vaciado y que se siente inseguro. Para escapar del atormentante vacío hoy se echa mano o bien de la cuchilla de afeitar o bien del *Smartphone*. Los *selfies* son superficies lisas y satinadas que ocultan por breve tiempo el yo vacío. Pero si se les da la vuelta, uno se topa con reversos recubiertos de heridas y sangrantes. Las heridas son el reverso de los *selfies* (Han, 2016, p. 18).

Así como el acto narcisista e individualista de las personas da cuenta de la soledad como viven, dicha razón justifica el porqué del primer instrumento diseñado en *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* de la Fase 3. En ese instrumento, se perfiló una sección para evaluar el grado de soledad que sienten los miembros de una comunidad. Ahora, en esta Fase 6 de la educación básica mexicana, es importante continuar con la reflexión sobre el grado de individualismo y la salud emocional de nuestra comunidad porque la presión que tienen los sujetos alienados no es sólo por el desarrollo de una condición individualista. En las dinámicas de reconocimiento de lo común y del desarrollo de hábitos como estructuras estructurantes y estructuras estructuradas, el sistema acosa a los individuos para formar parte de una comunidad en donde se asume como una necesidad el libre albedrío en la definición de la identidad propia. Después, con el paso del tiempo y las frustraciones que los sujetos sufren al no encajar en los modelos sociales, algunos desarrollan una conciencia crítica, una conciencia de clase, que les permite distinguir que aquel libre albedrío en el desarrollo de las identidades individuales es otra más de las mentiras del sistema. Byung-Chul Han (2016, p. 15) lo define de la siguiente manera:

> Hoy se habla mucho de autenticidad. Como toda publicidad del neoliberalismo, se presenta con un atavío emancipador. Ser auténtico significa haberse

liberado de pautas de expresión y de conducta preconfiguradas e impuestas desde fuera. De ella viene el imperativo de ser igual solo a sí mismo, de definirse únicamente por sí mismo, es más, de ser autor y creador de sí mismo. El imperativo de autenticidad desarrolla una obligación para consigo mismo, una coerción a cuestionarse permanentemente a sí mismo, a vigilarse a sí mismo, a estar al acecho de sí mismo, a asediarse a sí mismo. Con ello intensifica la referencia narcisista. El imperativo de autenticidad fuerza al yo a producirse a sí mismo. En último término, la autenticidad es la forma neoliberal de producción del yo. Convierte a cada uno en productor de sí mismo. El yo como empresario de sí mismo se produce, se representa y se ofrece como mercancía. La autenticidad es un argumento de venta. El esfuerzo por ser auténtico y por no asemejarse a nadie más que a sí mismo desencadena una comparación permanente con los demás. La lógica de comparar igualando provoca que la alteridad se trueque en igualdad. Así es como la autenticidad de la alteridad consolida la conformidad social. Solo consiente aquellas diferencias que son conformes al sistema, es decir, la diversidad. Como término neoliberal, la diversidad es un recurso que se puede explotar. De esta manera se opone a la alteridad, que es reacia a todo aprovechamiento económico. Hoy todo el mundo quiere ser distinto a los demás. Pero en esta voluntad de ser distinto prosigue lo igual. Aquí nos hallamos ante una conformidad potenciada. La igualdad se afirma por medio de la alteridad. La autenticidad de la alteridad impone la conformidad incluso de manera más eficiente que la homologación represiva. Esta es mucho más frágil que aquella.

De esta manera, resulta necesario generar alguna dinámica para evaluar el impacto de estas prácticas de consumo en donde el sujeto se convierte en un producto y se aísla con una actitud individualista. Claudia Chavira Domínguez, en los años 2000, diseñó una actividad nombrada "Papelino" para evaluar la condición emocional de los niños. Dicha actividad sirve de modelo para la siguiente dinámica. Sólo se requiere para su desarrollo de una hoja de papel, de ser posible papel periódico, unos lápices y colores. El ejercicio inicia al ganar la confianza del estudiante o estudiantes. Se puede realizar la actividad en comunidad, aunque la evaluación debe realizarse de manera individual. Aunque son muchas las variables que pueden ser susceptible de medición y requieren un análisis profundo de carácter psicológico, la dinámica planteada sólo busca evidenciar los indicios de un individualismo o soledad profunda, de una autoestima frágil; variables básicas que deben enfrentarse en el programa analítico, ya que intentar resolver crisis sociales de orden estatal, nacional o global sin tener una dinámica comunitaria sana al interior del aula, resulta algo casi imposible.

La dinámica inicia con una narrativa que lleva por objetivo que las niñas, los niños u adolescentes se identifiquen con el héroe del cuento e inicien un proceso que concluya con una catarsis. Para lograrlo, es importante graduar

la intensidad en la performancia del cuento. En *La Poética*, Aristóteles describía que la diferencia entre la comedia y la tragedia se encontraba en que la tragedia transmitía sentimientos e ideas altas con personajes altos y gracias a ello lograba que las personas se identificaran con esas características y sufrieran una catarsis como reflejo de la crisis del héroe. Los sentimientos e ideas altas se refieren a una cuestión ética, es decir, comportamientos o hábitos que moralmente son vistos como buenos. Lo mismo aplica con los personajes altos, personajes con costumbres, hábitos o comportamientos socialmente reconocidos como benéficos. Cuando un personaje con moral alta, con sentimientos nobles, sufre una crisis y por un golpe de suerte termina en una situación lamentable, las personas se conmiseran de esa situación; es decir, sienten una mezcla entre miedo y lástima. Miedo a que lo sucedido al personaje moralmente bueno pueda también sucederles a ellos, y lástima al reconocer que no se merecía aquello que le sucedió. Sentir conmiseración de alguien implica una catarsis en donde las personas sufren con el destino del héroe y asumen aquella crisis como una moraleja.

Todo ello es lo que busca la siguiente narración: que las niñas, los niños y adolescentes sientan conmiseración del personaje principal y sufran una catarsis. De ahí la importancia de la performancia. Como maestra o maestro debe preparar la lectura en voz alta y tratar de dramatizarla en la medida de sus posibilidades. Evite generar risas en sus estudiantes, en especial después de la primera mitad del relato. Los sentimientos altos que se desarrollan llevan un proceso delicado en donde la risa puede disolverlos. La narración que propone Domínguez Chavira, con algunos cambios necesarios para enfrentar los retos de la Fase 6 de la educación básica, es la siguiente:

Cuento de Papelino

En un lugar como éste, con calles y personas parecidas a las nuestras, vivía un niño muy especial. En este lugar, todos siempre tenían mucho que hacer y nadie se detenía a observar las cosas extraordinarias que ocurrían a su alrededor, nadie excepto el niño. No veían la luna gigante que brillaba tanto como el sol. No veían las plantas y animales que los rodeaban, las flores que tenían o cómo alimentaban a sus crías. No veían, las costumbres de los demás, los colores de sus ropas, sus peinados, sus miradas, sus sonrisas. Ni siquiera habían notado que, años atrás, dos pericos anidaron en los árboles junto al río y que cada noche cantaban coloridas canciones. Sólo un niño se percataba de estas cosas, un niño como tú. Así, delgadito, moreno, con su pelito lindo como el tuyo, con los ojos abiertos, con las mismas ganas de conocer el mundo...

Pero debo contarles algo más... ¡Prométanme que no se lo dirán a nadie!... El niño tenía problemas con su familia porque ellos no lo entendían, lo regañaban y lo ignoraban mucho...

En una ocasión, en un día gris, sin saber por qué, le prohibieron salir a jugar con sus amigos, ver la televisión, encender la radio y usar sus juguetes. Como no tenía nada que hacer y se aburría, rápidamente, decidió buscar entre sus cosas algo con lo que pudiera entretenerse. Sólo encontró papel periódico, lápices, plumones, tijeras y cinta adhesiva. El niño se sentía tan solo que decidió dibujar en el periódico a alguien que le hiciera compañía. Primero, trazó su silueta con lápiz, cuando hubo terminado, la remarcó con un plumón para que no se borrara. Después, lo recortó para que pudiera mover sus brazos, piernas, saltar y girar. Finalmente, le puso un nombre para que fuera su amigo. Por alguna razón extraña, el muñeco de papel se llamó: Papelino. Juntos, él y el niño, se divirtieron tanto que al poco tiempo se convirtieron en buenos amigos; los mejores amigos.

Cuando sus papás le levantaron el castigo al niño, éste decidió divertirse con su mejor amigo, Papelino. Pronto se dio cuenta de que era algo complicado jugar con él en la calle; si le dejaba cerca de la ventana, el viento lo tiraba; si lo dejaba cerca de la estufa, corría el riesgo de quemarse; si lo estrujaba mucho, se arrugaba y podía hasta romperse. Finalmente, el niño decidió que sería mejor no sacar a Papelino de su habitación. Así que lo dejó sobre su cama y salió corriendo para jugar con sus otros amigos. Papelino se quedó solo en ese cuarto, sobre esa cama fría, esas cuatro paredes, esos muebles viejos, en una habitación sola como la soledad. Cuando Papelino se percató que el niño no jugaría más con él, decidió mejorar su situación. Bajó de la cama y buscó debajo de ella la caja de juguetes donde el niño guardaba sus regalos. Ahí encontró algunos coches de plástico, unos muñecos, canicas, un trompo y un yoyo. Intentó jugar con ellos, pero ninguno quiso divertirse con él porque decían que era demasiado delicado. Papelino se sentía tan triste que se puso a llorar, pero se dio cuenta de que, entre más lloraba, más daño se causaba. Las lágrimas hacían que su cuerpo se mojara y se rompiera con facilidad. Se sentía tan triste que pensó escaparse por la ventana del cuarto, se imaginó corriendo libre por el campo, pero la ventana estaba cerrada y, por su altura, no veía la forma como alcanzarla. También pensó en colarse por debajo de la puerta, pero sintió mucha tristeza al imaginar que no volvería a ver a su mejor amigo, aquel niño que lo había iluminado y recortado, aquel niño que le había dado vida, aquel niño que lo había abrazado y besado tantas veces...

Después de mucho pensarlo, Papelino decidió decirle a su amigo que no se sentía bien con su situación y que se marcharía a un lugar donde estuviera mejor. El niño vio triste a Papelino y le preguntó —¿Qué ocurre? —Papelino le dijo que se sentía solo y le comentó lo que planeaba hacer. El niño comenzó a suplicarle a Papelino que no se fuera, que

le diera otra oportunidad. Trató de explicarle por qué no debía salir del cuarto, pero Papelino no lo entendía. Intentaron llegar a un acuerdo. Papelino le pidió al niño que se quedara con él en ese cuarto, como antes lo hacían, como en los viejos buenos tiempos, pero el niño quería salir a jugar. Los dos se sentían muy tristes y acordaron que al día siguiente tomarían una decisión.

Mientras todo esto ocurría, la vecinita de al lado, una niña muy tímida, escuchaba toda la conversación desde aquella ventana por donde Papelino imaginó escapar. Le sorprendió mucho darse cuenta de que no era la única que había creado una amiguita de papel.

Al día siguiente en la escuela, la niña se armó de valor para hablarle al niño. Se acercó a él a la hora del receso y le dijo con un poco de vergüenza:

—Oye, ayer escuché la plática con tu amigo Papelino y me parece que puedo ayudarte.

—¿Ayudarme?, ¿cómo? —preguntó el niño bastante extrañado y sorprendido. Él nunca pensó que alguien lo miraba cuando estaba en su cuarto. Su vecinita le sonrió y sacó cuidadosamente de su bolsillo una muñequita de papel.

—Se llama Papelina —dijo la niña. El niño se sorprendió y alegró de ver que no era el único que se sentía diferente a los demás. No era el único que veía aquella luna gigante, las plantas, sus flores, los animales, sus crías. No era el único que veía en los demás las costumbres, los colores de sus ropas, sus peinados, sus miradas, sus sonrisas. No era el único que había notado los dos pericos que anidaron en los árboles junto al río y que cada noche cantaban coloridas canciones.

Los niños pensaron que Papelino y Papelina podrían estar siempre juntos, cuidarse entre sí, compartir lo que sabían de la vida y aprender cosas nuevas. Por la tarde, los dos niños acordaron el encuentro entre los muñequitos de papel. En el momento cuando Papelino vio a la muñequita, sus ojos se abrieron en señal de felicidad y se acercó a conocer a su nueva amiga. Papelina también se mostró impresionada de saber que existía un ser igual a ella y lo saludó de vuelta. Los muñequitos de papel se llevaron muy bien y solicitaron estar juntos para poder hacerse compañía. Papelino y Papelina fueron siempre felices en su mundo de papel.

La dinámica continúa de la siguiente manera. La o el docente solicitará que tomen las hojas de papel periódico, los lápices y los plumones de colores. Al igual que en la narración, se les pedirá a las niñas, los niños o adolescentes que creen su propio Papelino o Papelina. Se les debe ofrecer el tiempo suficiente para que lo diseñen y estén conformes con su creación.

Evite que copien o imiten los diseños de sus compañeros. Es importante que el trabajo sea individual para que aflore la identificación entre la persona y el héroe. Tome en cuenta que la finalidad es que las niñas, niños o adolescentes se identifiquen con el personaje del cuento e inicien un proceso que concluya con una catarsis.

Si el Papelino o Papelina fue diseñado con muchos colores y accesorios como zapatos, chamarra, sombrero, gorras, lentes, etcétera, eso refleja que la o el estudiante se siente conforme consigo mismo, se siente integrado en una comunidad y está listo para el encuentro con el otro, con el diferente, con el diverso. Así, Papelino funciona como un espejo en donde la o el estudiante se refleja y muestra la expectativa de lo que le gustaría ser o tener. En cambio, si el Papelino fue diseñado de manera monocromática, sin accesorios, reflejando tristeza o melancolía, en ese caso, quien lo creó requiere de dinámicas en donde se integre a su comunidad de aula y se sienta aceptado y querido por los demás. Cuando surja esta melancolía, la maestra o el maestro debe mostrarse empático y generar dinámicas y proyectos que aterricen los contenidos del programa sintético sobre esta cuestión.

De esta manera, aunque no es la única dinámica que puede lograrlo, conceptualizamos a los semejantes mediante los ajenos y los no propios. Al reconocernos en comunidad, como individuos sociales, lograremos crear un ambiente de alteridad que no deje a nadie atrás.

Como antes se señaló, no deben diseñarse proyectos que ambicionen resolver crisis sociales regionales, nacionales y globales, desde una postura progresista, si no se ha logrado desarrollar un sentimiento de comunidad al interior del aula. Así, la primera labor de la o el docente es identificar cómo se observan los integrantes de su comunidad, cómo observan a los otros, a los diversos, a los históricamente invisibilizados, y desde ahí construir un movimiento social en el aula que culmine con la creación de una cooperativa que tenga clara la transformación de su realidad en busca del bien común.

¿Cómo reconocer que se está transformando en comunidad?

Aquí comienza el campo inexplorado, redondo a causa
de los ojos que lo miran y profundo a causa de mi propio corazón.
VICENTE HUIDOBRO

Triste el pobre que oliendo bosta se cree el dueño de las vacas.
EVA PERÓN

Una de las etapas más importantes del proceso didáctico de la NEM radica en fomentar un pensamiento crítico. Algunos llegan a confundir o clasificar al pensamiento crítico como pensamiento complejo, pero guardan algunas diferencias. Lo que es evidente es que entre el pensamiento hegemónico y el pensamiento crítico o complejo se levantan sendas divisiones casi infranqueables.

La noción de pensamiento complejo fue acuñada por el filósofo francés Edgar Morin (1998) y con ello se refería a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Aquí es vital entender esa dimensión real. El pensamiento complejo busca, en un plano real, los hilos que unen a un contenido con otro en un mundo dinámico en donde las ciencias no son abstractas, sino que conviven en la cotidianidad. Por ejemplo, la naturaleza y sus lenguajes, mezclados con los ritmos y los números, sumado a múltiples relaciones interculturales, en una dinámica en donde tratar de extraer uno de sus elementos sin tomar en cuenta a los demás, implica falsear la realidad porque se prescinde de lo diverso. En contraparte, el pensamiento hegemónico de la ciencia se caracteriza por ser disyuntivo, reductivo, racionalista, objetivista, universalista, determinista, legalista y lineal. Este pensamiento hegemónico ha demostrado su efectividad, y lo será en el futuro; el mundo necesitará sistematizar información, profundizar en ella y teorizarla. También, necesitará simplificar los fenómenos, quitarles todo lo humano, lo estético, lo subjetivo. Y, por supuesto, requerirá dividir al mundo, estigmatizarlo, marginarlo, colonizarlo y explotarlo. De ahí que, lastimosamente, el pensamiento hegemónico seguirá formando parte de la toma de decisiones a nivel mundial. Sin embargo, este pensamiento hegemónico requiere un

contrapeso que lo limite: necesita de una estrategia que logre la justicia que todxs demandan.

Con base en lo anterior, la o el docente debe preguntarse si su programa analítico se plantea transformar la realidad de su comunidad escolar en busca del bien común o sólo se centra en el dominio de los contenidos y en imponer un pensamiento único. A continuación, se propone una dinámica para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico. La base teórica de esta actividad se recupera del trabajo de Luis Miguel Cisneros Villanueva, de su obra *Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo* (2021). La dinámica se divide en cinco momentos que pueden desarrollarse al interior de los CTE, en la academia, con las y los docentes, en la junta con madres y padres de familia o en el mismo salón de clase.

Fogata

Recordando la práctica ritual primigenia en donde nuestros ancestros se sentaban alrededor de una fogata y en voz de la experiencia se compartían los saberes ancestrales comunitarios, Cisneros propone una primera etapa en donde se promueva un espacio horizontal de creación de conocimiento (Corona, 2019) con las siguientes características:

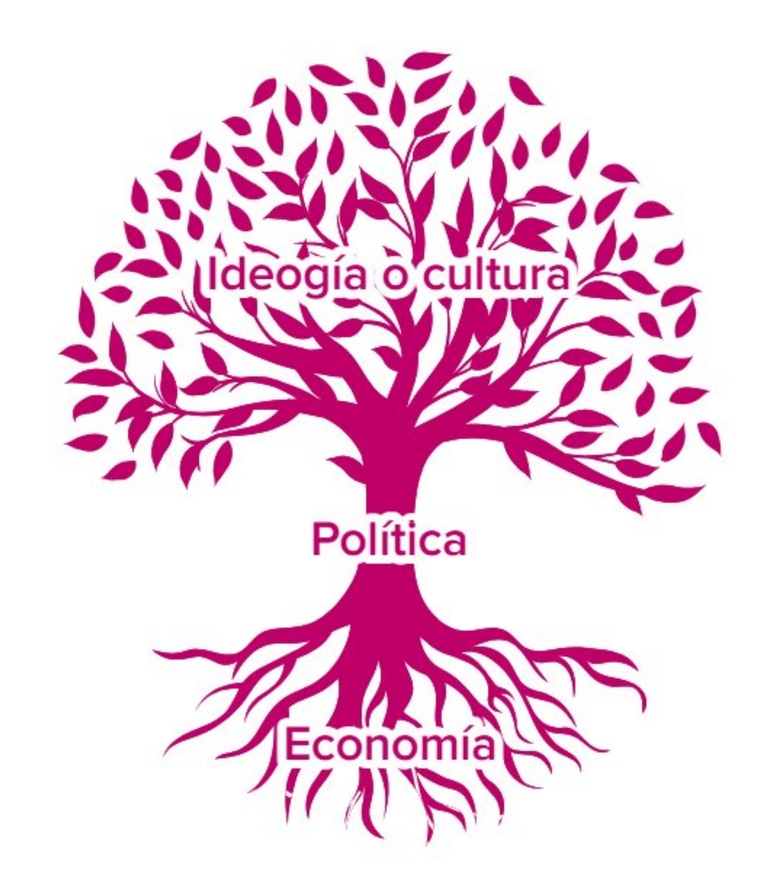
1. Se dispone a los participantes en círculo (alrededor de la fogata) para posibilitar el diálogo.
2. Se eliminan ciertas inhibiciones iniciales con alguna técnica de participación desde la educación popular.
3. Se hace una lectura colectiva de la temática. Si no hay lectura, la o el coordinador y/o ponente expone los saberes que se van a trabajar.
4. Es importante nombrar una coordinadora o coordinador para dar orden a la asamblea, así como una relatora o relator para registrar lo más importante de la asamblea (Cisneros, 2021, p. 28).

La dinámica busca una reflexión crítica en donde no se imponga una voz autoritaria o se fije un pensamiento único. La intención es generar un diálogo, una verdadera ecología de saberes donde la diferencia, la otredad, la diversidad, la alteridad, la marginación; todas ellas estén presentes a cada momento, cuestionándose:

> ¿Cómo está nuestra comunidad? ¿Por qué está así? ¿Quién decide en ella? ¿Qué valores o antivalores permean en ella? ¿Cómo benefician o afectan? ¿cómo transformar la realidad? ¿con qué estrategias? Éstas y otras preguntas

> permiten el análisis colectivo de la realidad para construir soluciones a las problemáticas presentadas. Sin embargo, con preguntas sueltas, el análisis quedaría incompleto, por tanto, proponemos una herramienta de interpretación de la realidad de Serapaz (2007, p. 24) conocido como el Árbol Social que plantea una comparación entre un árbol y la sociedad [para] la comprensión estructural de la misma. Se pretende que apoyados en esta herramienta, se analice la realidad social como un todo inter relacionado, capaz de entenderse y transformarse. En efecto, es fundamental tener una visión completa del contexto comunitario que se quiere modificar. Por ende, se trata de reflexionar, accionar y transformar la realidad a partir de una práctica política colectiva intencionada [...], por tanto, es necesario que las comunidades piensen, accionen colectivamente para su liberación y ponderen un proyecto político para y desde la comunalidad (Cisneros, 2021, pp. 35-36).

El Árbol Social resulta una estrategia visual pertinente para que el análisis no sólo se quede en el follaje, sino que se comprometa con un análisis profundo en el que afloren las implicaciones políticas y económicas que originan las crisis sociales que vivimos.



Árbol social

1. Al follaje lo nombramos como el nivel ideológico donde se reproducen las ideas: encubren o descubren el sistema social.
2. El tronco es el nivel político donde el poder toma forma organizativa, institucional y jurídica.
3. A la raíz se le nombra como el nivel económico donde se coloca todo proceso de producción de los bienes de la sociedad.

Diálogo

El segundo momento de la dinámica implica desarrollar una comunicación dialógica (Bajtín, 1986) que genere el encuentro con las diversas voces de la comunidad. En este encuentro deben aflorar las diversas visiones de mundo para lograr una verdadera ecología de saberes. Para ello, Cisneros propone los siguientes pasos:

1. Después [de la fogata] se reconstruye colectivamente el texto o la ponencia con preguntas problematizadoras formuladas por las y los [participantes].
2. Posteriormente, las preguntas se escriben en el pizarrón o libreta. Se selecciona democráticamente la(s) pregunta(s) con que deseen comenzar a dialogar. Éstas se convierten en el plan de trabajo para el diálogo, la investigación y/o el debate.
3. Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan los conocimientos de los ponentes o talleristas (Cisneros 2021, p. 29).

Debe tenerse presente que todo contacto social implica un conflicto generador que puede ser dominante u horizontal. Cuando se establece un discurso dominante, cuando prima el pensamiento hegemónico, único, aquel diálogo genera marginación y colonialismo. En algunos casos, los sujetos pueden tener admiración por lo expuesto, pero con el tiempo aquel monologismo (Bajtín, 1986) genera apatía y resistencias. Mientras, en el segundo caso, ante un contacto horizontal, bajo un pensamiento crítico, mediante un diálogo dialógico, los conflictos expuestos generan un lazo de reciprocidad.

> Para guiar el diálogo-debate podemos usar algunas preguntas como las siguientes: ¿qué queremos conocer de la comunidad?, ¿para qué queremos conocer? Y otras. Ahora bien, para utilizar la herramienta de análisis del árbol social de Serapaz (2007, p. 25-26) es importante que la o el coordinador comunitario pregunte: ¿cuáles son las principales partes de un pino? Conforme escucha las respuestas del colectivo, dibuja las partes. Posteriormente, pregunta: ¿qué funciones tienen esas partes? Enfatizar: la raíz, el tronco y el follaje. Las respuestas las anota en el dibujo. La o el coordinador comunitario tendrá especial cuidado en señalar que el árbol simboliza un todo; un sistema con vida con una estrecha relación entre sus partes, mismas que le garantizan su supervivencia. Una vez señalado al árbol como un todo, se procede a compararlo con la sociedad, para esto la o el coordinador plantea al grupo: en la sociedad ¿qué elementos cumplen las funciones para la raíz, el tronco y el follaje? Puede profundizar en las funciones de las partes. La raíz sirve al árbol para extraer del suelo las sustancias que lo alimentan. En la sociedad ¿cómo extraemos de la naturaleza todo lo que necesitamos para vivir? El tronco da fortaleza al árbol, en la sociedad ¿qué o quiénes representan la fuerza y el poder entre las relaciones de los grupos y comunidades humanas? El follaje cubre al árbol, lo protege; por medio de sus hojas y frutos identificamos el tipo de árbol que es. En la sociedad ¿qué ideas/valores se reproducen a partir de las relaciones que se establecen entre los sujetos? La o el coordinador comunitario colocará las aportaciones del grupo en las partes del árbol donde corresponda (Cisneros 2021, pp. 38-39).

Sin duda, todos los aportes anotados funcionarán como un andamiaje en donde cada participante podrá completar con sus saberes los huecos de indeterminación, construyéndose en un trabajo comunitario.

Acuerdos

En esta tercera etapa, los participantes deberán superar la tolerancia de lo diverso, de lo diferente, entendido como discurso políticamente correcto, en favor de una inclusión del discurso ajeno que entre en contacto con lo propio de cada participante y genere la toma de acuerdos. Este ejercicio es fundamental para fomentar los lazos comunitarios. Todos los trabajos asamblearios en donde la comunidad participa, horizontalmente, requieren de la toma de acuerdos.

1. Después del diálogo-debate colectivo, el relator o relatora da lectura al resumen de lo que se ha dialogado/debatido hasta el momento.
2. A continuación, se identifican los disensos y consensos. Ahora, el colectivo debe tanto ubicar como jerarquizar los consensos para el bien común; el relator o relatora debe escribirlos (Cisneros 2021, p. 29).

Al enfrentar el conflicto que genera el diálogo horizontal, las ideas se deben expresar en espacios de igualdad discursiva, por lo que se sugiere el uso del término "compañera/o" para referirse a quienes participen en la producción horizontal del conocimiento. Es fácil que ciertos capitales culturales o económicos (Bourdieu, 1979) generen prejuicios en los participantes y les asignen roles hegemónicos o subalternos como designarse especialista, subordinarse como maestro frente a grupo o asumirse como autoridad educativa. El o la coordinadora deberá cuidar que estos hábitos no cancelen la dinámica. Si en algún momento un participante quiere monopolizar el diálogo o persuadir a sus compañeros para rechazar el discurso ajeno, el responsable de la asamblea debe propiciar un diálogo horizontal conteniendo a los participantes. Para reflejar los acuerdos asamblearios y las voces diversas, puede diseñarse una tabla como el siguiente:

Acuerdos para el bien común (los números pueden variar en función del colectivo)

Consensos	Disensos
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

Acuerdo para el bien común en cada parte del pino		
La raíz (la economía)	**El tronco** (la política)	**El follaje** (la ideología)
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5

Acciones

Una vez jerarquizados y clarificados los consensos, se anotan las acciones en cada uno. Es importante ubicar fechas, tiempos, responsables, evaluación y otros aspectos para cumplir cabalmente con las tareas. Una de las grandes diferencias entre la NEM y otros modelos educativos implica la resolución de problemas y ello no puede lograrse sin el desarrollo de acciones. A esto debe sumarse la actitud crítica que implica la búsqueda del bienestar común. Con el fin de facilitar la sistematización de dichas acciones, se propone la siguiente tabla:

Acuerdos para el bien común	Acciones colectivas	Colectivo responsable	Fecha de activación	Tiempo aproximado de la tarea
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Evaluaciones

En la quinta etapa de esta dinámica, Cisneros (2021) propone que los participantes evalúen cómo actuaron en la asamblea. Recordemos que el trabajo asambleario no es normal dentro de la cultura escolar tradicional. Los espacios que se fomentaron, en los modelos educativos anteriores, implicaban relaciones verticales. Interiorizar como actividad cotidiana en la escuela el crear espacios para el diálogo, la toma de acuerdos y acciones llevará tiempo. De ahí la necesidad de evaluar cada una de las etapas.

Para el cierre de la sesión, el o la coordinadora recoge los elementos analizados comunitariamente y hace una serie de preguntas para evaluarla (Accorinti, 2017). Los participantes responderán de manera visual: apuntarán con el pulgar hacia arriba, hacia abajo o en medio.

- 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.

Las preguntas que pudieran hacer las y los coordinadores comunitarios son las siguientes:

> ¿Nos escuchamos con atención unos a otros? ¿Contribuimos con algún comentario al debate? ¿Profundizamos en el tema del día de hoy? ¿Levantamos la mano cuando quisimos decir algo? ¿Esperamos nuestro turno para hablar? ¿Tratamos de relacionar nuestras ideas con las de nuestros compañeros? ¿Ofrecimos razones para lo que expusimos? ¿Pusimos ejemplos para aclarar lo que expresamos? ¿Hicimos buenas preguntas? ¿Qué podríamos hacer para mejorar la próxima vez? ¿Nos pareció interesante nuestra sesión? ¿Por qué sí? o ¿por qué no? (Cisneros, 2021, p. 30).

Sistematización

La autoría colectiva implica que el abordaje de las partes del proceso de investigación se consensa con los participantes. Además, los resultados se deben escribir expresando la voz de los autores desde sus perspectivas uno frente al otro, siendo también visibles las hegemónicas, con el objetivo político de convivir en un espacio público. Las siguientes preguntas podrían ser para orientar la sistematización de la asamblea: ¿Cómo fue la participación de las y los compañeros? ¿Qué acciones propusieron? ¿Qué se modificó respecto a la asamblea anterior? ¿Cuál fue la mentalidad colectiva que se cultivó en la asamblea? Lo sentí-pensante ¿cómo se evidenció en la sesión? En términos generales, ¿qué se aprendió hoy? ¿Cómo crees que las y los compañeros demostrarán lo aprendido? (Cisneros, 2021, p. 31).

Proyectos educativos y vida cotidiana; la NEM y el cambio de época

Deben entender que no es en la transgresión social
como se van a emancipar, sino a través de una
transgresión mucho mayor: la transgresión
de la inteligencia en contra de los prejuicios.
PHILIPPE MEIRIEU

Donde no hay justicia es peligroso tener razón.
FRANCISCO DE QUEVEDO

La NEM es producto de la reflexión del Estado mexicano que plantea una forma innovadora de la educación en una era global plagada de incertidumbres por el presente y el futuro, por los cambios democráticos y la participación ciudadana, por los avances tecnológicos, las desigualdades económicas, la diversidad cultural, y por transformaciones importantes en la vida cotidiana de los actores que intervienen en la educación. En general, por la disrupción que representa vivir una nueva era de la humanidad. El sociólogo francés Alain Touraine (1997, p. 73) decía hace poco más de veinte años:

> Lo característico de los sistemas globalizados, ya se trate de bienes de consumo, medios de comunicación, tecnologías o flujos financieros, es que están separados de una organización social particular [...] esta desocialización de la cultura de masas, hace que sólo vivamos juntos en la medida en que hacemos los mismos gestos y utilizamos los mismos objetos, pero sin ser capaces de comunicarnos entre nosotros más allá del intercambio de signos de la modernidad.

Regresar a los intereses colectivos y a la cohesión social es fundamental para lograr equilibrios en la era global. Insertarnos en un cambio de época, como lo llamaría el filósofo Luis Villoro, implica un cambio de mentalidad y de acción social. Es necesario pensar de manera crítica la realidad y la educación del país para caminar a ritmo y en concordancia con los nuevos tiempos. Pensar el hoy con modelos del pasado representaría trabajar con un lastre ideológico que en nada serviría para mejorar al país. De lo que se trata es de evolucionar para ser mejores y desarrollar las habilidades de adaptación a los nuevos contextos que la globalización, en perspectiva nacional e internacional, nos presenta desde la construcción de sociedades de conocimiento y sociedades de la información.

¿Desde dónde y cómo nos reorganizamos para saber de proyectos educativos y vida cotidiana?

Pensar en proyectos educativos en el mundo nos obliga a poner atención en dos maneras de enfocarlos: las miradas tradicionales y las innovadoras. Producir proyectos educativos nos obliga a construir y compartir con los demás percepciones e interpretaciones de la realidad acordes con la nueva temporalidad que vivimos. Implica abrir y mantener espacios de diálogo inteligente y de retroalimentación constante para su regulación y mejora, desde sus concepciones primeras de pensamiento hasta la práctica directa e inmediata en el aula, la escuela y la comunidad. Sin duda, un gran reto es mantener ese diálogo permanente y propositivo para la mejora constante. En el pasado, los modelos educativos en México no habían privilegiado a la comunidad y sus contextos locales como enfoque fundamental. Hoy, predomina esta perspectiva en la inteligencia de innovar para enfrentar, con creatividad y sentido social, los retos que trae consigo la era global. Mirar local, pensar global es muy importante para esa construcción de saberes que nos harán sociedades más dinámicas y participativas, más inteligentes y humanas.

La NEM privilegia el sentido crítico de la educación, la diversidad cultural, la equidad de género, la interculturalidad y la comunidad y sus dinámicas donde se imparte la educación; es decir, la vida cotidiana. Ello representa la necesidad, por parte del colectivo docente, el estudiantado y las madres y padres de familia, de comprender precisa y claramente lo que en la forma y en el fondo significa esa cotidianidad para ser tomada como referencia y lograr el aprendizaje significativo que se pretende dentro de la NEM.

Ese sentido crítico lo reconoce bell hooks (2022, p. 15) en su libro *Enseñar pensamiento crítico*: "El objeto principal de la pedagogía del compromiso es pensar críticamente". Ese pensamiento se origina en el anhelo de saber y de comprender cómo funciona la vida. Es producto de una necesidad de conocimiento y un compromiso personal y social. En esta perspectiva es que ubicaremos el saber, el estudio y la comprensión de la vida cotidiana como un regreso a privilegiar a la comunidad y sus representaciones del mundo social.

La vida cotidiana como concepto ordenador de acciones educativas

La vida cotidiana, en esta nueva mirada educativa, no es sólo una idea general de algo importante a considerar en la educación. Hay que reconocerla como un concepto sociológico y antropológico que acompaña en los procesos a los actores que intervienen en la educación. Zemelman (2006, p. 86) refería al respecto:

> El docente ve todos los días a veces de manera muy nimia. Nimia o rutinaria. Cuidado con lo nimio o lo rutinario, porque es lo ya construido, desde lo cual está construyendo algo diferente, para retomar lo que dicen los filósofos de la construcción.
>
> Sin duda, mi planteamiento supone una conciencia. Pero, cosa curiosa, aunque esto podría ser paradójico, supone la necesidad de conciencia. O, para decirlo de otra manera, supone conciencia de la necesidad de conciencia; aunque no se tenga conciencia, es un paso con respecto a aquello de lo que ni siquiera tienen conciencia de que no tienen conciencia.

Por ser un concepto con forma y fondo, la vida cotidiana requiere ser conocida y comprendida con toda claridad para que sea aplicada a la NEM de manera constante y permanente. Podemos concebir la vida cotidiana como las acciones que hacemos juntas las personas que vivimos en una comunidad y las situaciones específicas en que las hacemos. Acciones y situaciones que aparentemente no son importantes, pero que constituyen los fundamentos relevantes de identidad en la diversidad de grupos humanos que configuran una comunidad. Tiene un propósito ordenador y de representación social que permite encaminar los esfuerzos educativos hacia un crecimiento y desarrollo social en diferentes tiempos, ritmos y espacios, según se ubiquen sus contextos. Lo cotidiano nos parece tan normal, tan familiar, que hay que observarlo a detalle varias veces para identificar las características que configuran sus significados sociales. Implica ubicar y definir las percepciones que tengo de sus aconteceres, y compararlas con otras percepciones de los integrantes de mis grupos sociales para que desde esas intersubjetividades procuremos una mínima coincidencia.

Podemos entender que

> [c]on la mirada de la vida cotidiana se abre el camino para explorar desde los hechos normales los conflictos que genera la nueva sociedad en la vida de las personas; nos permite ver cómo las nuevas interacciones vía electrónica están conformando nuevas identidades, nuevos imaginarios, nuevos habitus y nuevos rituales que a fin de cuentas, y en conjunto, delinean y aportan

para indagar procesos de enajenación y dominación ideológica y cultural en este época posmoderna. Con la mirada acuciosa en el microespacio de las interacciones podemos acceder a los procesos de construcción del deseo desde la propia manipulación cultural, sobre las propias personalidades colectivas e individuales; lo mismo que a la impronta de la lejana escolaridad de los individuos que queda imborrable en las prácticas pedagógicas cotidianas sin que el propio sujeto advierta (Quiroz, 2016, p. 50).

El investigador experimentado Jesús Galindo (1996) lo explica de la siguiente manera: "Las miradas que miran a los mundos contemporáneos son muy diversas, las formas que las agrupan son parte del ejercicio de la mirada que mira a las miradas". Un ejemplo de lo anterior es un viaje por el metro de la Ciudad de México. En un primer plano eso no tiene una representación social inmediata o importante, pero hacerlo con perspectiva crítica implica reconocer zonas de comercio, de vigilancia, de espera, de tránsito peatonal, para mirar, para pensar, para sensibilizarse, de resguardo, de seguridad, de asistencia, de información, de ocultamiento, de riesgo, para el arte, para la educación, para el chantaje, etcétera. El tren metropolitano aloja a niños de la calle, apoya a grupos vulnerables, privilegia a las personas de la tercera edad, no discrimina a nadie por raza, sexo o condición social. En él podemos encontrar desde vendedores ambulantes con toda su diversidad de mercancías, hasta conciertos de música novohispana u obras de teatro representadas de vagón en vagón. Todo ello hace del viaje una experiencia única por las representaciones y significados que percibamos de ella. Por lo anterior, lo percibido tiene que ser compartido por los miembros de las comunidades donde vivimos. También, tiene que ser nombrado y conversado en diversos espacios para la construcción y convención de representaciones sociales. La vida cotidiana se concibe en relaciones ordenadas, las otras personas con las que convivimos tienen una particular importancia en la construcción de relaciones.

¿Cómo es la vida en su escuela?

Inicia con el sonido de la campana o con el desfile cotidiano de la llegada de las niñas y los niños a los espacios escolares. ¿De dónde vienen esas niñas y esos niños?, ¿en qué condiciones acuden a clases?, ¿qué tiene que ver eso con usted como docente?, ¿la clase inicia cuando se abre el libro y empieza con la rutina de lectura o de cálculo matemático del día, o cuando las y los estudiantes expresan sus opiniones sobre estas actividades? Y los que no se expresan, ¿cómo aparecen en el día a día?, ¿la convivencia con otros docentes inicia en la entrada de la escuela, en la plática informal durante el recreo cuando se expresan los problemas que cada una y cada uno vive con sus grupos o en las charlas en el consejo técnico?, ¿qué le

dicen esos problemas de su propia situación como profesor o profesora?, ¿es importante para usted?, ¿tendría que serlo?, ¿qué espacios tiene la escuela para que exprese su opinión sobre lo que existe en su grupo, la situación de sus estudiantes, lo que piensa sobre los programas de estudio y los libros de texto?, ¿alguien lo escucha realmente?

La construcción posible de la vida cotidiana desde miradas diversas y consistentes

Para introducirnos en el conocimiento formal de la vida cotidiana es importante tener en cuenta a la otredad. La otredad es un trabajo de análisis y pensamiento crítico que nos obliga a percibirnos y representarnos como una individualidad y comunidad con rasgos identitarios comunes que nos hacen únicos, lo mismo que a los otros, y que por esta misma condición nos permite relacionarnos desde lo que nos es común. Es un acto de inteligencia, de reconocimiento sobre el que no estamos solos, que necesitamos de otros para vivir y sobrevivir, y que esos otros son los que nos permiten reconocernos como un nosotros, unidos, vinculados en mínimas coincidencias para organizarnos, crecer y desarrollarnos como sociedades globales del siglo XXI.

En la otredad es donde inician los sistemas de identidad; es decir, de sabernos y sentirnos pertenecientes a un grupo social, a una comunidad con la cual compartimos mundos simbólicos y prácticos que nos invitan a coincidir en un mínimo esfuerzo para hacer trabajos colaborativos que nos permitan ser y evolucionar como grupos identitarios diferenciados. Es el origen para entender a la comunidad. Al respecto, Gilberto Giménez (2009, p. 11), especialista en estudios de identidad, escribe: "La identidad no constituye una especie de esencia o atributo específico del sujeto, sino un sistema móvil de relaciones múltiples centradas en el sujeto en una determinada situación social". Por ello, sin la otredad la identidad es imposible de ser reconocida y, por tanto, aprovechada para fines educativos.

La *otredad*, como concepto, se complementa con un aspecto fundamental para su operación: la comunicación humana. Si bien la comunicación es una necesidad de relacionarnos, también debemos reconocer su función en las relaciones humanas porque de ella dependen las interacciones colectivas, a través de lenguajes compartidos, y la acción social, desde la forma más elemental que es la interpersonal hasta la más compleja que sería la comunicación digital en contextos de la era global y sus posibles combinaciones

y redes. José Luis Piñuel y Carlos Lozano (2006, p. 19) afirman: "Una cosa es 'saber comunicarse' y otra 'saber de comunicación'". Por ello, la importancia de desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas en el acercamiento y la construcción de vida cotidiana en los contextos de educación. La comunicación como concepto implica reconocer, a su vez, otros dos: el pensamiento y el lenguaje. Combinados estos últimos, son habilidades simbólicas que los humanos usamos cotidianamente para configurar grupos en nuestras relaciones sociales. La comunicación en nuestra especie nos humaniza, y ello se logra por medio del desarrollo de estas dos habilidades y de los vínculos que con otros podamos tener. Esto quiere decir que, a mayor evolución de ambos, mejor comunicación, y a mejor comunicación mayor capacidad para comprender la otredad. Y no sólo eso, sino lo sustantivo de ella: la pluralidad cultural de vivir en comunidad, pluralidad plenamente considerada en la NEM.

Las características de la vida cotidiana

El propósito en este texto es que se comprenda en sus dimensiones más amplias posibles. Por ello, se presenta a continuación una síntesis de sus características más relevantes:

1. Son aconteceres que se viven en el mundo social.
2. Cada cultura construye sus formas de vida cotidiana considerando las características naturales y sociales de cada comunidad.
3. Puede pertenecer a la esfera de la realidad concreta o a la de la realidad imaginada. Ilusionar o fantasear. Son narrativas importantes por reconocerse en la vida cotidiana.
4. Los aconteceres cotidianos tienen que repetirse constantemente.
5. Se soporta sobre narrativas socializadas reconocidas, más no necesariamente compartidas, por la mayoría de los integrantes de una comunidad.
6. La vida cotidiana y sus representaciones son producto de una construcción social identificada en tiempos y espacios específicos resultado de la comunicación dialógica (la de dos actores dialogando o conversando para comprenderse mutuamente reconociéndose como sujetos plenos, diversos y diferentes).
7. La construcción social de los significados depende de las muy diversas formas de comunicación colectiva que busca construir representaciones sociales compartidas.

8. La vida cotidiana tiene que percibirse e interpretarse siempre con un pensamiento crítico, evitando prejuicios, dogmatismos y visiones maniqueas de la realidad.
9. Las miradas posibles de la vida cotidiana tienden a ampliar nuestra visión del mundo social para crecer y ser mejores comunidades.
10. No hay vidas cotidianas buenas o malas, sólo existen las diversas.

Hasta el momento, hemos desarrollado un primer acercamiento al concepto de vida cotidiana; ahora ampliaremos la perspectiva para vincularla a los proyectos educativos.

Otra dimensión de la vida cotidiana

El estudio y conocimiento de vida cotidiana, entonces, se sirve de la otredad, de la identidad y de la comunicación para su acción social transformadora. La acción social es esa influencia directa o indirecta que pueden ejercer las y los estudiantes en sus comunidades para mejorarlas dentro de sus propios devenires históricos, culturales, locales y globales. Bajo esta perspectiva, la vida cotidiana depende de dos factores que implican intersubjetividades entre los actores que intervienen en sus análisis y concepciones: la percepción y la interpretación de los entornos en donde vivimos. Zemelman (2012, p. 57) señalaba al respecto:

> La realidad es un conjunto de situaciones que resultan de la relación entre sujeto y sus circunstancias, pero también son las necesidades que conforman esos actos de vida como espacios de conciencia de lo cotidiano. Tener conciencia de lo cotidiano es querer ser con los otros, sin los otros, en contra de los otros, a pesar de los otros, de manera que el sentido de nombrar es parte del querer y poder hacer; con lo que significar lo cotidiano forma parte de lo político; ese espacio de realidad en el que el sujeto puede asumirse como sujeto. De ahí que nombrar lo cotidiano se corresponde con una voluntad de sentido para construir espacios de relieve. Como se ha dicho, "lo político... como experiencia viva, como hecho que se da a cada instante junto a nosotros... [en consecuencia] preguntarse algo acerca de lo político es como preguntarse por una función vital... [porque deviene] en una realidad de cada instante, un hecho inevitable que se realiza en el vivir del hombre con la espontaneidad y vigor de los hechos fisiológicos, y aun como la necesidad que a éstos caracteriza.

De ellos depende la construcción de sentido social en una comunidad. Por ello es tan importante saber percibir (hacer lectura) nuestro alrededor de manera crítica y consistente. La percepción es producto de formas y habilidades individuales de procesar la información. Los datos socialmente

compartidos, sean de la comunidad propia, de los medios de comunicación colectiva o de las nuevas formas digitales en internet, tienen impacto directo en las formas de percibir el mundo y en las distintas y posibles ideologías. Por ello, se debe ser cuidadoso y selectivo con las fuentes de las que nos informamos, y corroborar que la información a la que tenemos acceso sea real, útil y necesaria para la comunidad.

La interpretación es el complemento necesario que acompaña a la percepción. La tendencia más común es la de polarizar en criterios binarios toda forma de interpretar lo percibido, por ello es necesario evitar estas posturas maniqueas que por lo regular implican un sesgo importante entre lo que es real y lo que no. Es importante privilegiar para este trabajo interpretativo la mirada crítica que toda maestra y maestro comprometido con la educación del país debe tener. Mirada que inicia con la duda de lo que se informa y la comprobación de datos, y que se complementa al asumir un punto de vista concreto y preciso fuera de todo relativismo que pueda confundir primero a nosotros mismos, y luego a las y los estudiantes y compañeros docentes. Si la mirada de cómo se observa la vida cotidiana depende de la percepción y la interpretación que se tiene de ella, es necesario mantener diálogos permanentes que se sirvan de la comunicación, los lenguajes y pensamientos, con colegas, amigos, compañeros y estudiantes para afinar la perspectiva correcta o adecuada que se pretende difundir en los grupos para construir escenarios propositivos que coadyuven al buen desempeño del trabajo docente dentro de las aulas con los niños.

Se trata de afinar la perspectiva, de compartir por medio de la conversación y el debate inteligente, enfoques concretos orientadores para el estudiantado, evitando optimismos inocentes y catastrofismos pesimistas. El filósofo y maestro francés, Edgar Morin (2011, pp. 14, 17), puede ayudar a complementar las afirmaciones aquí planteadas cuando señala:

> La realidad social es multidimensional; consta de factores demográficos, económicos, técnicos, políticos, ideológicos [...] Algunos pueden dominar en un momento pero lo dominante es rotativo. La dialéctica no cambia ni sobre los pies ni sobre la cabeza, sino que gira porque, es ante todo un juego de interretroacciones, es decir un bucle en movimiento perpetuo.

La vida cotidiana se presenta entonces frente a proyectos educativos como el escenario que sirve como referente para ubicar y entender la realidad social. Es el punto de partida para contextualizar los propios discursos en el aula con la posibilidad de ser reproducidos de manera crítica por estudiantes y compañeros de trabajo, incluso por los padres de familia que también cuentan en los procesos educativos de hoy. En ese escenario es donde se construirán sentidos, no a descubrirlos; no hay nada que descubrir y

sí mucho por significar y resignificar. Es un proceso dialéctico en donde se trabajan tres dimensiones distintas y complementarias: la construcción, deconstrucción y reconstrucción de sentidos sociales que permiten percibir e interpretar la vida cotidiana:

- Construcción: los sentidos sociales ya están previamente dados, por ejemplo, los roles de género en donde se establecen ciertas conductas, tareas o funciones de acuerdo a un género, lo masculino/lo femenino.
- Deconstrucción: se distinguen, se analizan las contradicciones del discurso desde una lectura crítica, para fragmentar y comprender el fenómeno, por ejemplo, ¿las actividades domésticas son exclusivas de lo femenino?, ¿los oficios que históricamente han sido vinculados a lo masculino, como la albañilería o carpintería, no pueden ser ejercidos por lo femenino?
- Reconstrucción: que hace posible diseñar nuevamente los sentidos sociales, de manera innovadora y acorde con las necesidades de los contextos que intervienen a la comunidad y a la educación por igual, por ejemplo, la inclusión real de lo femenino en oficios asociados a lo masculino.

La glocalización y los ejemplos de vida cotidiana

En las comunidades de estudiantes es fundamental fomentar las miradas de glocalización; es decir, una combinación entre lo que sucede en lo inmediato y lo que acontece en el mundo globalizado. Esas dos miradas son distintas y complementarias para la construcción de sentidos en nuestro proyecto educativo.

Igual que en el análisis de estructuras lingüísticas, el contexto tiene una íntima relación con el texto. En el pensamiento de la era global ya no será un contexto genérico al cual se haga referencia; serán al menos cuatro contextos que confluyan de manera simultánea para la construcción de percepciones sociales. Ellos son los sociales, económicos, políticos y culturales, siempre pensados en el enfoque local al global para no perder de vista la glocalización tan importante ya mencionada. Es cuestión de ampliar la perspectiva, de saber moverse desde distintos enfoques. En la mirada de cada uno de los contextos no debe olvidarse o dejarse de lado el nivel de profundización. Forma y fondo son muy importantes para el desarrollo de miradas críticas que también contemplen la interculturalidad crítica y el pensamiento cuestionador. Considerar forma y fondo brindará puntos de vista mucho más consistentes para la conformación de subjetividades com-

partidas y con ello tejer las intersubjetividades ya mencionadas para hacer un trabajo estratégico en nuestro proyecto educativo y verdaderamente de transformación e innovación colectiva.

Con lo expuesto hasta el momento, enseguida se enlistarán algunos ejemplos en donde pueden ubicarse, conocerse y construirse las representaciones de la vida cotidiana. Son sólo algunas perspectivas. La idea es brindar únicamente algunas miradas posibles. Estos ejemplos pretenden ilustrar lo ya mencionado de manera clara y precisa para hacer del conocimiento teórico uno práctico y funcional, verdaderamente transformador de nuestros entornos en contextos de educación y cotidianidad. Los ejemplos no están ordenados bajo ningún criterio, y no pretenden abarcar todo el abanico de posibilidades que pueden darse en entornos urbanos y rurales. Cada uno podría desarrollarse ampliamente junto con sus características principales, pero su registro tiene el propósito de construir la primera imagen posible de cada uno de ellos. Su desarrollo a detalle dependerá de cada maestra, maestro y los diálogos con sus estudiantes y colegas para profundizar en ello.

Los ejemplos son los siguientes:

- Las características físicas de los lugares que habitan
- Las condiciones medioambientales de las comunidades
- La historia y el origen de las comunidades
- La existencia de grupos etnolingüísticos
- Fenómenos de clasismo o racismo
- La salud colectiva y enfermedades crónicas
- Manifestaciones artísticas, musicales, teatrales o cinematográficas
- Diversidad sexual y presencia social
- Culturas sociodigitales, redes y plataformas en uso y apropiación
- Formas de diversión y entretenimiento colectivos
- Iniciativa privada y empresas instaladas en la comunidad
- Culturas culinarias tradicionales y contemporáneas
- Condiciones de derechos humanos e impartición de justicia
- Medios de información y comunicación privados y públicos
- Publicidad y mercadotecnia aplicados a contextos comunitarios
- Presencia y trato a grupos vulnerables
- Grupos de poder político formales e informales
- Formas de educación pública y privada
- Tipos de transportación estatal y privadas
- Sociedades emergentes, como grupos ecologistas o colectivos diversos
- Fiestas tradicionales comunitarias

- Acceso a recursos tecnológicos
- Mercados y venta de productos diversos de cada región
- Historias de héroes locales, fantasmas y aparecidos
- Presencia e impacto social de religiones diversas
- Formas populares de difusión de información
- Deportes favoritos practicados por la comunidad
- Juegos infantiles y juveniles tradicionales, no electrónicos ni digitales
- Crianza de animales de corral
- Trabajos agrícolas diversos
- Trabajos diversos de pesca
- Actividades de turismo local y regional
- Tipos diversos de violencia de género
- Estrategias de conservación de vida silvestre

La enumeración de estos ejemplos tiene una función orientadora para que las maestras y los maestros no se pierdan en los laberintos áridos de los conceptos. Seguramente, cada uno de tendrá muchos más para agregar a la lista. Desde luego, todos son bienvenidos.

Caja de herramientas para relación entre proyectos educativos y vida cotidiana

De acuerdo con lo que se ha abordado, la vinculación entre los proyectos educativos y la vida cotidiana puede darse a partir de la interrelación de los siguientes elementos:

- Fomentando y priorizando los intereses colectivos.
- Rehaciendo los tejidos que cohesionan a los diferentes agentes que conforman la sociedad en sus distintos escenarios.
- Atreviéndose a pensar de manera crítica la realidad y la educación del país; eso implica aprender a percibir e interpretar los entornos en donde se viven realidades diferentes.
- Abriéndose y manteniendo espacios de diálogo e intercambio de experiencias, así como de retroalimentación permanente.
- Mirando local, pensando global.

- Teniendo en cuenta a la otredad: reconociendo la existencia de personas, fenómenos y vínculos junto a la acción social personal y colectiva.
- Desarrollando procesos de comunicación a partir del pensamiento y el lenguaje.
- Identificando la pluralidad cultural en las comunidades.
- Construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo sentidos que den cuenta de las experiencias que se viven.

Todo esto se resume en vivir la cotidianidad con perspectiva crítica y aprender a dialogar. Para efectos más concretos sobre el texto que permitan reconfigurar el quehacer docente, habría entonces que interrogarse: ¿de qué manera percibir e interpretar la cotidianidad con perspectiva crítica? Con la intención de ofrecer alternativas para llegar a respuestas concretas, se plantean tres orientaciones práxicas. La praxis es concebida desde un universo freierano en donde se establecen relaciones en permanente dialecticidad, entre ellas:

- El pensar sobre el hacer y el hacer mismo
- La reflexión y la acción
- La teoría y la práctica
- El deber ser y el ser
- Lo formal y lo vívido

En este sentido, la praxis se convierte en un esfuerzo permanente y totalizador "reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, [ya que] sin ella es imposible la separación de la contradicción opresor-oprimido" (Freire, 2005, p. 51). Ante esto, dichas orientaciones tienen la intención de manifestar la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana. Cabe destacar que se sostienen a partir de los momentos del acto educativo formal: lectura de la realidad, planeación, ejecución y evaluación.

Orientación práxica 1: Desarrollo de una sensibilidad crítica

En el horizonte formativo de la comunidad Santa María Tlahuitoltepec, en Oaxaca, destaca un término que tiene implicaciones en el modo de vida comunal: *wejën kajën* (Vargas, 2022; Cardoso, 2007). Castellanizado se puede entender *wejën* como "conocer", "despabilar" o "despertar", y *kajën*, "desenredar", "desenvolver" o "descubrir". En una concepción pedagógica puede entenderse como "abrir los ojos al conocimiento". Este abrir los ojos de los

sujetos abarca no sólo el proceso formativo escolar, sino también incluye a otros escenarios y contextos. Es decir, "abrir los ojos al conocimiento", es percibir, observar, describir, interpretar, preguntar, reflexionar y analizar sobre lo que está alrededor de cada sujeto. Dicho en otras palabras, es poder desarrollar una sensibilidad crítica a la realidad haciendo un análisis de los espacios y situaciones en diferentes niveles (micro, meso y macro). Así pues, la verdad no se reduce a un conjunto único y fijo de palabras (Gergen y Gergen, 2011), sino que se opta por el diálogo, reconociendo la existencia de personas, cosas, vínculos y problematizando la cotidianidad. Por lo tanto, una sensibilidad crítica se puede producir al menos de dos maneras:

1. Como *ethos*: modo de vida en donde permanentemente se percibe, observa y reflexiona sobre la cotidianidad.
2. Como inspiración, es decir, acción momentánea que se desarrolla de acuerdo con las circunstancias vividas.

La estimulación de una sensibilidad crítica permite el puente entre una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica (Freire, 2012) en donde la práctica docente es una práctica de investigación de inquietud indagadora, insatisfecha e indócil.

Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica

Otro sentido que dentro del universo mixe se le da al *wejën kajën* es "el ejemplo transformador, o transformar por el ejemplo" (Comboni *et al.*, 2005, p. 194). Cada maestra y maestro tiene concepciones específicas de cómo entiende y lleva a la práctica su ejercicio docente, un ejercicio político-ideológico cargado de historias de vida, intereses, pasiones y convicciones. Por tal motivo, se plantea la consideración ética entre el vínculo pensar-hacer, en donde se sigue afianzando la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana. La idea es plantear ejercicios para la sistematización de la práctica docente a partir de una de las herramientas que ha cobrado relevancia en el ámbito educativo como lo es la narración. Sistematizar la práctica docente conlleva a reconocer las experiencias de aprendizaje que se han cosechado, cimentando una posibilidad para enriquecer la formación profesional del colectivo docente con la intención de seguir complejizando las prácticas adecuadas y corregir las prácticas que tienen áreas de oportunidad.

- Seguir complejizando las prácticas adecuadas y corregir las prácticas que tienen áreas de oportunidad.
- Distinguir los cambios que se generan en los espacios educativos.

- Ordenar y reconstruir las experiencias vividas para comprenderlas desde diferentes perspectivas.
- Clarificar la práctica docente, ya que el acto de enseñanza, al estar entretejido por distintas articulaciones, se inclina hacia lo indeterminado.
- Pensar y repensar el diseño, la planeación y la ejecución de métodos, metodologías, estrategias, técnicas y actividades de enseñanza.

El ejercicio de ordenar la práctica se potencializa al ser un ejercicio individual o colectivo, realizando genealogías, cartografías o radiografías; cuestionando, reafirmando y transformando los procesos, dinámicas y formas de relacionarse.

Orientación práxica 3: Participación en círculos virtuosos de retroalimentación

En el reconocimiento de la otredad, priorizando la evaluación formativa y promoviendo un diálogo significativo, la retroalimentación es un vehículo que transita hacia la definición de los desafíos y a la valoración holística de las prácticas docentes, convirtiéndose en una práctica constante, organizada e intencionada que busca desencadenar criterios para el desempeño de la práctica docente, pretendiendo:

- Iniciar prácticas alternativas que incluyan momentos reflexivos y analíticos.
- Dar paso a grupos de contención y acción, dimensionando la realidad sin idealizarla.
- Focalizar situaciones específicas para la generación de protocolos y formas de acción.
- Motivar la creación de ambientes dialógicos-inclusivos-interculturales.
- Favorecer el intercambio de ideas.

Los círculos virtuosos de retroalimentación tienen la cualidad de poder trabajarse en la relación maestro-estudiante (Anijovich, 2019); empero, también se reconoce la fortaleza del trabajo entre docentes.

De manera concreta, los círculos virtuosos de retroalimentación tienen la firme intención de dar origen a lo siguiente:

Fuente: Anijovich (2019).

La trascendencia de vivir la cotidianidad con perspectiva crítica y aprender a dialogar mediante la sensibilidad crítica, de la reflexión, de la práctica y de la retroalimentación recae no sólo en la práctica individual de la maestra o el maestro, también conlleva a "reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones" (Perrenoud, en López y Medina, 2018, p. 17). En este sentido, dichas pautas se dan desde un marco general que conducen a una caja de herramientas específica que le permite a las y los maestros contemplar algunos elementos para relacionar proyectos educativos y vida cotidiana.

Elementos práxicos para la relación entre proyectos educativos y vida cotidiana

Frente a saberes y conocimientos que han perdido sentido para las y los estudiantes, la enseñanza como práctica histórica requiere de una relación práxica que se fundamente en la reflexión crítica y se vea concretada coherentemente en la acción pedagógica, dicha relación es atravesada por una dimensión ética en donde se busca que:

- Se dialogue con los alumnos
- Se reconozcan sus saberes y conocimientos
- Se interpele a la inteligencia y autonomía de éstos
- Se investigue para enriquecer la práctica docente
- Se autocritique la propia práctica
- Se ponga en práctica una enseñanza tolerante
- Se convoque a leer la realidad
- Se detone la curiosidad
- Se forme para una toma consciente de decisiones

Smyth, en Contreras (2011, p. 124), propone un ejercicio en donde dicha relación entre reflexión y acción se materializa en cuatro momentos:

Describir	¿Qué es lo que hago?
Informar	¿Qué significado tiene lo que hago?
Confrontar	¿Cómo he llegado a ser de esta manera?
Reconstruir	¿Cómo podría hacer las cosas de forma diferente?

Fuente: Smyth, en Contreras (2011).

Ante ello, las orientaciones práxicas, que a continuación se presentan, tienen la intención de invitarlo a usted, maestra y maestro, a realizar un ejercicio en donde pueda repensar y transformar su práctica docente.

Orientación práxica 1: Sensibilidad crítica

Para abrirse a la sensibilidad crítica no hay recetas establecidas, pero sí herramientas que lo permitan. De esta manera, se ponen a la mano los siguientes elementos:

- Saberes prácticos para la sensibilidad crítica

Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez (2010).

- Tabla de Orden del Pensamiento (TOP)

Es una herramienta que permite desarrollar lecturas analíticas y ejercicios argumentativos a partir de una lectura de realidad específica. De acuerdo con Ramos (2011), se puede trabajar de la siguiente manera:

Tema	Problema	Tesis	Trasfondo	Argumento	Ejemplo	Contra-ejemplo

- Búsqueda de información en la red

Como parte del desarrollo de la sensibilidad crítica en tiempos en donde la red de internet es una de las fuentes más usadas para buscar información, este ejercicio se tiene que realizar a partir de fuentes confiables, ya que en la actualidad es posible encontrar una gran cantidad de información con filtros que llegan a carecer de veracidad, con un rigor académico deficiente, o con información falsa. Ante esto, aquí algunos criterios que permiten una búsqueda confiable de información en internet (Martínez, 2018):

- Dirección URL
- Autor de la información
- Contenido

Orientación práxica 2: Reflexionando la práctica

La autonomía profesional de las maestras y los maestros confiere la facultad de construir su propia actividad de enseñanza desde la libertad epistémica y metodológica que tienen sobre los conocimientos y saberes de los programas de estudio. Esto requiere, maestra y maestro, que recupere sus propios saberes y experiencias docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en donde realizan su trabajo cotidiano, que son tan valiosos como los conocimientos que adquirió en su formación inicial y la que adquiere en la formación continua. Recuerde que las experiencias y saberes docentes que recupera del aula, la escuela, la comunidad y su vida misma no sólo le permiten hacer más pertinente el trabajo de los contenidos de los Campos formativos, también abren la perspectiva para pensar las matemáticas, la biología, la geografía, la literatura, la química o las artes desde las relaciones de género, clase o etnia, así como desde las interacciones culturales.

Cuando las respuestas ante la incertidumbre de la enseñanza no se encuentran en los manuales, se puede recurrir al intercambio de experiencias a partir de la reflexión, como maestras y maestros reconocemos que la enseñanza se caracteriza por "situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor" (Contreras, 2011, p. 77).

Autores como Schön o Stenhouse citados por Contreras (2011) han posicionado a la reflexión y la investigación como motor de la práctica profesional, en donde los sujetos que la favorecen:

- Ponen en práctica comprensiones amplias sobre las distintas problemáticas a las que se enfrentan.
- Establecen una relación pedagógica coherente entre los contenidos a enseñar, las acciones de enseñanza y la valoración argumentada de lo aprendido.
- Desarrollan una capacidad analítica para proceder ante situaciones a las que se enfrenta.

La invitación a reflexionar la práctica recae, entonces, en poder seguir desarrollando una sensibilidad crítica que se convierta en un ejercicio tanto individual como colectivo, confeccionando una práctica que parte de las necesidades de su contexto y la de sus propios alumnos.

Se comparten los siguientes materiales con la intención de ofrecer herramientas específicas para la sistematización de la práctica docente:

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior*, México, Mejoredu. Disponible en https://bit.ly/3YvBAAe
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*, Perú, Unesco. Disponible en https://bit.ly/3I3PSCy

Orientación práxica 3: Círculos virtuosos de retroalimentación

Con el afán de detonar y potenciar dicha orientación práxica, y recuperando las propuestas de la NEM, se ponen a consideración las siguientes preguntas generadoras:

1. Actualmente, ¿qué aspectos de mi vida personal influyen en mi práctica docente?
2. ¿Cómo pueden ayudarme mi experiencia personal y profesional a apropiarme de las propuestas de la nem?
3. ¿Qué propósitos y proyectos me permitirán diseñar, planear y ejecutar con relación a mi práctica docente las ideas de la nem?
4. ¿De qué manera influirán en la cultura y el clima escolar de la institución donde colaboro las propuestas de la NEM?

5. Desde el codiseño, ¿cómo podemos generar un diálogo de saberes entre conocimientos disciplinares, ancestrales y comunitarios?
6. Desde las propuestas de la nem, ¿cómo se modificarían las diferentes estructuras de participación de los diversos agentes que intervienen en el acto educativo?
7. Desde mi práctica docente, ¿cómo asumiré la libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos, saberes y objetos de enseñanza?
8. ¿A qué demandas sociales responde mi práctica docente?
9. ¿Los Ejes articuladores propuestos permiten adecuar mi práctica profesional?, ¿de qué manera?
10. ¿Cuáles serán los mayores retos para mi práctica docente en la implementación pedagógica de la NEM?
11. Desde mi realidad situada, ¿cuáles serán algunos obstáculos en la relación programa sintético-codiseño curricular-programa analítico?
12. ¿Cuáles son los valores que pretendo forjar o revitalizar en mi práctica docente para la implementación de la NEM?
13. ¿Cómo entiendo la dinámica que permitirá el trabajo educativo en los escenarios de aula, escolar y comunitario dentro de la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos (LTG)?
14. ¿Cómo modificaría mi práctica docente con relación a las horas lectivas a partir del uso de los nuevos LTG?
15. ¿El trabajo por proyectos dentro de la nueva familia de LTG implicaría un apego o desapego de los libros de texto como herramienta del trabajo educativo?

Ahora bien, bajo la consideración de seguir entramando la relación entre proyectos y vida cotidiana, se comparten algunas disposiciones que tienen la intención de ayudar en la construcción de estrategias didácticas que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al momento de pensar la situación específica para la ejecución de las estrategias, es pertinente reflexionar sobre qué tan relevantes son de acuerdo con las necesidades de cada escenario. Con la intención de clarificar el proceso de selección de éstas, se presenta la siguiente tabla:

Orientaciones pensadas en la maestra o maestro	Orientaciones pensadas en la o el estudiante	Orientaciones pensadas en el escenario	Orientaciones pedagógicas
Contempla: - las condiciones concretas de trabajo, de tiempo y de espacios disponibles. - la experiencia y capacidad reflexiva de la o el docente. - el uso de materiales reciclables, económicos y de viable adquisición. - el grado de complejidad, acotado por el factor del desarrollo biopsicosocial de las y los estudiantes. - la participación de todos los estudiantes, a nivel individual y colectivo. - procedimientos, consignas, instrucciones o reglas claras y precisas. - ejercicios multisensoriales. - el trabajo con diversas formas de expresión: textual, gráfica, kinésica, entre otras. - el fomento a la autonomía de la o el estudiante, así como procesos de metacognición.	Contempla: - a la o el estudiante como agente principal del acto educativo. - elementos lúdicos para que resulte agradable su ejecución. - entornos, prácticas y problemas allegados a la realidad de las y los estudiantes. - los saberes sociales y escolares previos. - la articulación de saberes previos con contenidos curriculares. - el trabajo, tanto dentro como fuera del aula. - elementos que motiven e inspiren el aprendizaje. - formas, ritmos y procesos de aprendizaje. - la estimulación de habilidades básicas del pensamiento como observar, comparar, relacionar, clasificar, ordenar, entre otras.	Contempla: - actividades situadas en el respectivo escenario: aula, escuela, comunidad. - el uso de distintos recursos simbólicos y materiales del escenario específico. - la identificación de situaciones, fenómenos y problemas reales del escenario. - distintas formas de interacción, entre ellas la colaboración y el compartir con las demás personas. - la participación de actores internos y externos a cada escenario. - la difusión del proceso y el resultado alcanzado. - la transformación del respectivo escenario. - la relación entre distintas realidades y espacios dentro y fuera de la escuela. - el fortalecimiento de la identidad individual, colectiva, así como el sentido de pertenencia socio-territorial.	Contempla: - la utilización de los 7 Ejes articuladores que se trabajan en el Plan de Estudio 2022. - la utilización de recursos físicos y digitales, de acuerdo con las características del escenario educativo y el contexto sociogeográfico. - al diálogo como medio para la generación de vínculos pedagógicos. - diferentes procesos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. - los errores estudiantiles como oportunidad para el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en Rockwell y Rebolledo (2016).

Aprender de las experiencias: instrumento de sistematización para la selección-generación de técnicas en los tres escenarios: aula, escuela y comunidad

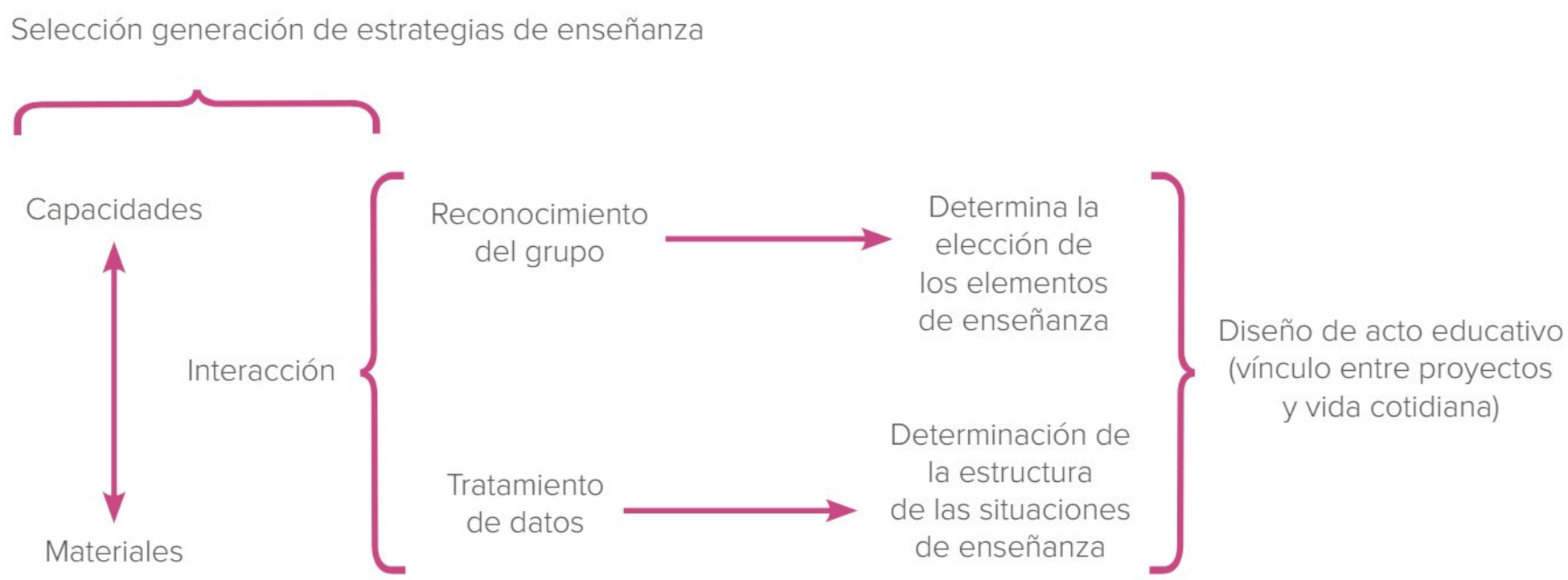
En términos generales, puede decirse que este instrumento tiene como principio enriquecer el vínculo mencionado entre escenarios, proyectos y vida cotidiana atendiendo la complejidad del mismo. Para ello, a continuación se describe cada uno de los elementos que se pueden analizar para su selección:

- Nombre. Organiza y recapitula las estrategias analizadas durante el trabajo pedagógico.
- ¿Para qué se selecciona? Reconoce la acción cognitiva a desarrollar de acuerdo al momento, fase o etapa del proyecto. Por ejemplo, indagar, observar, experimentar, entre otras.
- Recursos y materiales didácticos. Identifica las posibilidades para acceder o adecuar los recursos y materiales didácticos que sugiere la estrategia para su implementación.
- Espacios y tiempos. Reconoce las características físicas y de interacción de acuerdo con el escenario, así como considera la duración de la estrategia en el marco del proyecto.
- Productos a desarrollar. Describe el resultado (material o inmaterial) de la ejecución de la estrategia.
- ¿Existen particularidades a contemplar para su ejecución? Sin perder de vista la intención original de la estrategia, se adapta a las particularidades simbólicas y materiales del contexto donde se trabajará la misma. Por ejemplo, la estrategia “fotovoz” implica necesariamente el uso de una cámara fotográfica. Sin embargo, en contextos en los que no podemos contar con este recurso, se pueden realizar dibujos sin que esto pierda de vista la intención original de la estrategia.
- ¿Existen otras versiones? Profundiza sobre la versión seleccionada o indaga para elegir otra más pertinente.
- ¿Cómo evaluarla? Tipo, instrumento, ponderación tentativa. Señalando las pautas para la valoración del proceso de aprendizaje.

- ¿Qué hacen los agentes educativos (estudiante, docente y otros actores)? Designa las acciones y responsabilidades, de acuerdo con el papel de cada agente involucrado.
- ¿Qué aprendimos? Identifica y explica los logros en el desarrollo del proyecto a partir de la implementación de las técnicas.
- ¿Cómo lo aprendimos? Reconoce y valora la forma, los medios bajo los cuales se lograron los aprendizajes
- ¿Cómo nos sentimos? Reconoce las sensaciones positivas y negativas durante el desarrollo de la técnica.

Para lograr la sistematización de dichos elementos, se comparte el siguiente instrumento que puede ser utilizado en cualquier proyecto:

Elemento de la técnica	Característica(s)	Observaciones
Nombre		
¿Para qué se selecciona?		
Recursos y materiales didácticos		
Espacios y tiempos		
Productos a desarrollar		
¿Existen particularidades a contemplar para su ejecución?		
¿Existen otras versiones o alguna otra técnica parecida?		
¿Cómo evaluarla? - Tipo - Instrumento - Ponderación tentativa		
¿Qué hace la o el estudiante?		
¿Qué hace la o el docente?		
¿Participan otros actores?, ¿cómo?		
Sistematización de la experiencia Notas metacognitivas posinstruccionales		
¿Qué aprendimos?	¿Cómo lo aprendimos?	¿Cómo nos sentimos?



Fuente: Elaboración propia con base en Meirieu (2002).

Finalmente, la vida cotidiana y sus sentidos sociales hay que reconstruirlos desde los tiempos históricos que se viven, con las contradicciones propias que implica considerar variables distintas en tiempos diversos y en representaciones del mundo también diferentes y llenas de incertidumbres por la época en que vivimos. Los pensamientos sistémicos y complejos son herramientas importantes para usarlas en la percepción e interpretación de sus fenómenos porque con ellos es posible identificar los componentes más importantes de la cotidianidad y las redes de interrelación de la combinación de sus variables.

El reto está en que las percepciones y las interpretaciones de la vida cotidiana nos acerquen de manera crítica a la realidad de las comunidades donde vivimos para hacer de la educación una actividad funcional, amable y acorde para las y los estudiantes. Así pues, los vínculos entre los proyectos educativos y la vida cotidiana se configuran como un espacio de articulación de realidades emergentes (Granja Castro, 2006) donde los actores, las prácticas y los contextos están en constante movimiento mostrando una multidimensionalidad atravesada por distintos niveles discursivos, pero que en todo momento permanece una relación entre estructura y acontecer. Dicho de otro modo, los proyectos educativos, al retomar distintas experiencias, configuran rasgos situados de las realidades que se viven en la cotidianidad de todxs.

La transformación democrática de la escuela

Ya no somos los mismos y sin embargo...

Precisamente, cuando la pandemia por covid-19 llevó al planeta entero a la antesala de una nueva época con la advertencia de un cambio civilizatorio por venir, el sistema educativo nacional se contrajo a su mínima expresión: las escuelas cerraron de un día para otro y la vida de millones de estudiantes, maestras y maestros tomó la extraña forma de un distanciamiento vital, pero con obligaciones enajenantes.

Las autoridades educativas continuaron tomando las decisiones pedagógicas, curriculares y administrativas desde una perspectiva eficientista, mientras que la operación de estas medidas correspondió a las maestras, los maestros, directivos, supervisores y también a las familias. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se volvieron una carga administrativa que sólo reflejaba la histórica carga burocrática que ignora el saber y la experiencia docente, así como el aprendizaje significativo de las y los estudiantes. Como expresó un docente (Rafael *et al.*, 2021, pp. 28-29):

> Las autoridades ya no saben qué más pedirnos, por ejemplo, se les ocurrió que debemos enviar cada viernes un informe en donde coloquemos quién está entregando trabajos y quién no, pero por alumno, yo tengo más de 200 alumnos, ¿a qué hora quieren que haga eso?, hicieron un formatito, antes era un informe general, pero ahora es por alumno [...]. Son muchos formatos: tomar las sesiones de capacitación en línea, son diario y nos solicitan mínimo dos por semana. Evidencia de trabajo realizado por los jóvenes, evidencia de que atendemos dudas en tiempo, evidencias de seguimiento a todos los jóvenes, seguimiento y estrategias con los jóvenes que no tienen conectividad, estrategias para los jóvenes que no hacen nada, evidencias de que realizamos videoconferencias, planificación quincenal de las actividades reportadas al servicio de orientación, planificación de las actividades por semana a la subdirectora de la escuela [...]. Cuestionarios y formularios de los avances de la currícula y en los aprendizajes esperados.

Maestra, maestro:

- ¿Se siente identificado con este pasaje?
- ¿Qué relación tienen todos estos controles con su práctica profesional?
- ¿Le parece que fue sólo una medida mientras duraba el distanciamiento social en las escuelas, o fue la intensificación de las directrices administrativas y de control que ya se aplicaban?
- ¿Puede recordar cuántos formatos llenaba antes de la pandemia y si alguien le proporcionaba retroalimentación y seguimiento de la información que proveía?
- ¿Qué sucede ahora que ha vuelto a la escuela, algo ha cambiado?
- Cuando en mayo del año 2019 se anunció la cancelación de la llamada reforma educativa, ¿se esperaban estos nuevos controles y esta intensificación de las directrices administrativas por parte de la SEP y de las autoridades educativas estatales?

Supervisor, supervisora, director, directora:

- ¿En qué medida estas exigencias administrativas representaron un mejoramiento o empobrecimiento de su trabajo?
- En términos del aprendizaje y de la enseñanza, ¿la saturación de controles administrativos contribuyó a que el proceso educativo fuera pedagógicamente pobre o significativamente rico para docentes y estudiantes?
- De acuerdo con su experiencia, ¿será necesario replantear y resignificar los consejos técnicos escolares?

La descripción que hace un profesor de su vida cotidiana durante la pandemia es increíblemente parecida a lo que muchas y muchos maestros de todo el mundo experimentaron, sobre todo en zonas urbanas (Carrión, 2020, p. 123):

> Somos un matrimonio con dos hijos pequeños y nuestra rutina durante el encierro podría resumirse así: Después de desayunar, consultamos el Google Drive del colegio para ver las actividades educativas que realizaremos durante el día. La sesión de gimnasia la hacemos mirando tutoriales de YouTube [...]. Marilena y yo nos turnamos para impartir clases a través de Zoom. Con la familia y los amigos nos comunicamos —y nos cuidamos— gracias a WhatsApp.

¿Puede imaginar esta misma situación con una familia encabezada sólo por una mamá o un papá, u otra en donde las abuelas y los abuelos eran quienes atendían a las niñas, los niños y los jóvenes?

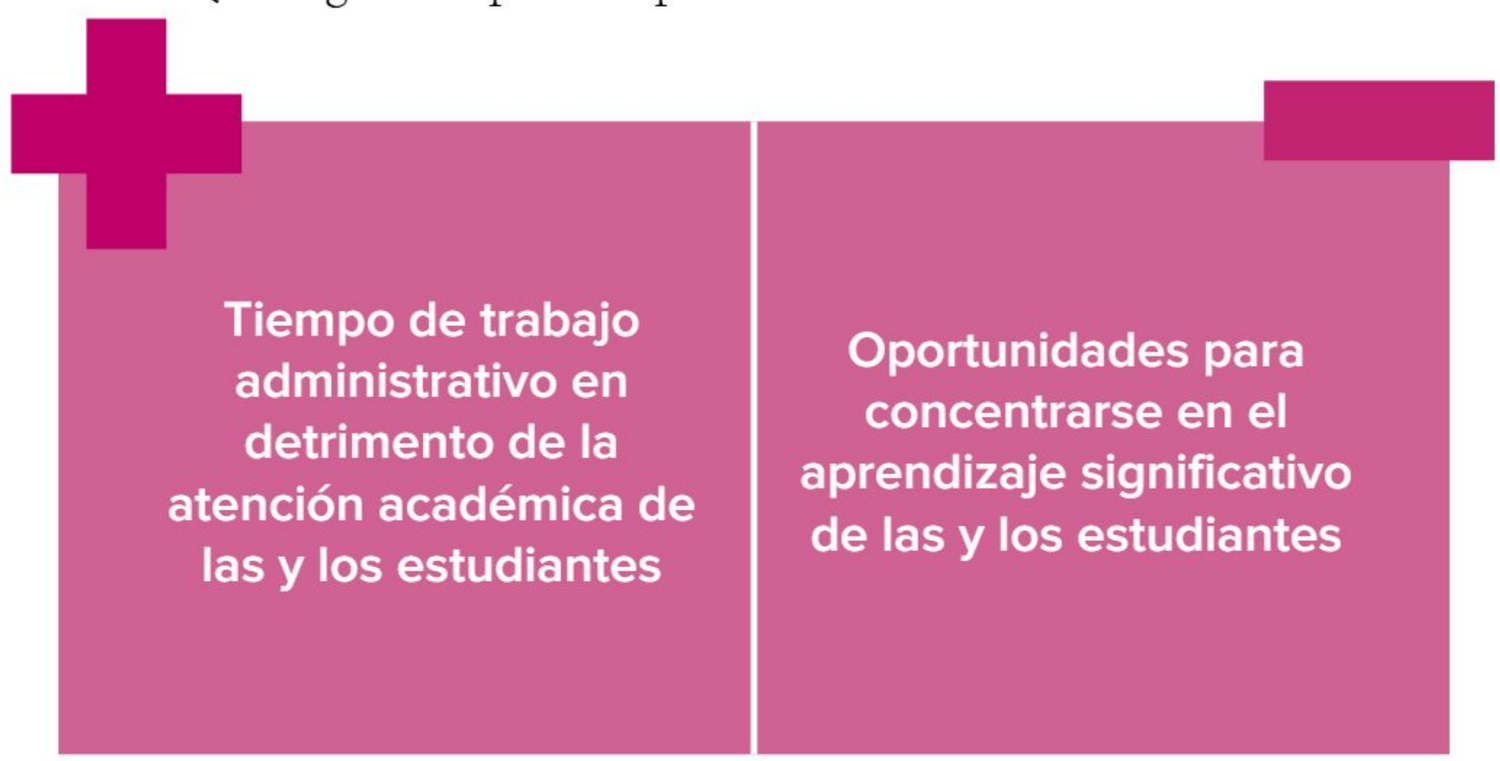
¿Qué ocurría en zonas rurales sin internet ni tecnología suficiente?

¿Cómo vivieron esta situación el colectivo docente y las y los estudiantes de escuelas multigrado, o aquellos que trabajan con niñas y niños migrantes?

¿Qué lugar tenía la violencia, especialmente hacia las niñas, maestras, directoras o supervisoras en estos contextos durante la pandemia?

Sienta o no identificación con estas condiciones de vida, sea usted maestra o maestro rural o urbano, con acceso o no a tecnología e internet, trabaje en comunidades indígenas y afromexicanas, con niños de escasos recursos económicos o de clase media, con alguna discapacidad o sin ella, de cualquier forma, durante la pandemia, no se libró de:

¿Qué significó para su práctica docente esta situación?



La tensión permanente entre prescripciones normativas, curriculares y administrativas

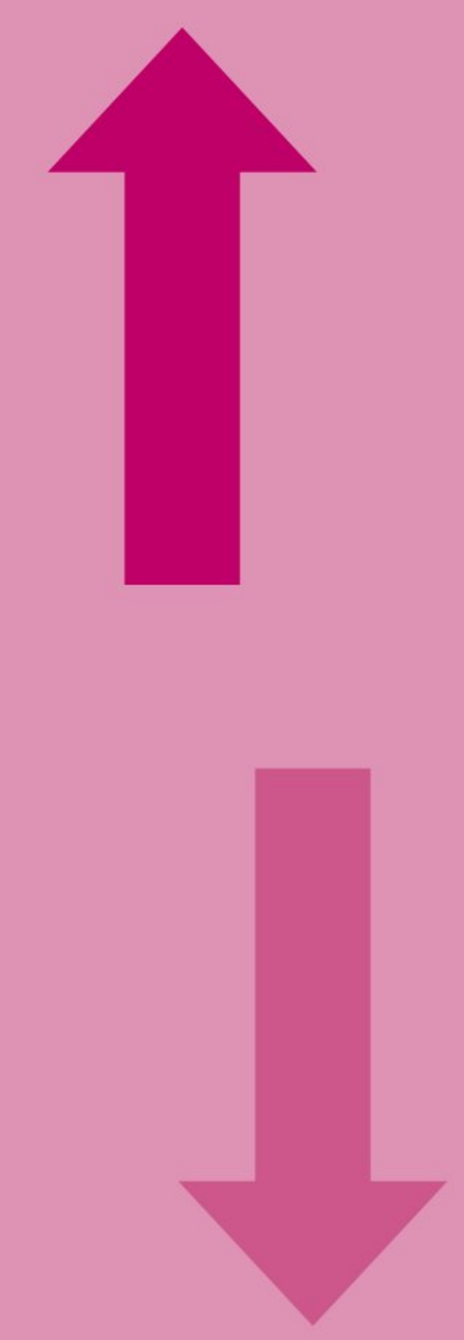
El punto central es la escuela como lugar donde las prescripciones normativas, curriculares y administrativas coinciden en prácticas, tiempos y espacios que recaen en subdirectores y directores, pero, sobre todo en las y los docentes frente a grupo.

Si lo normativo es el peso de lo omnipresente en la vida escolar que cada maestra y maestro debe cumplir y hacer cumplir a las y los estudiantes, la prescripción administrativa es la condición cuantitativa que valida la productividad de las y los docentes con consecuencias en sus ingresos y estabilidad laboral (Pérez Rocha, 2018, p. 164) y en las y los estudiantes. Los primeros mediante informes, no por trabajo académico; los segundos por la calificación numérica reportada en cada periodo, no por el aprendizaje durante un proceso formativo.

La prescripción curricular se expresa en el trabajo pedagógico; sin embargo, como señala Justa Ezpeleta, éste encuentra su lugar casi exclusivo en el espacio de interacción docente-estudiante: el aula. La institución prefiere no enterarse de lo que sucede ahí. Como lo señala la autora, "[...] los problemas pedagógicos que ahí surgen adquieren para la administración el estatus de asuntos personales cuyo carácter necesariamente no sobrepasa el límite de lo doméstico" (p. 103).

El extremo del dominio de lo burocrático sobre el trabajo docente se expresa cuando impone a las maestras y a los maestros laborar en los lugares donde más se les distancia socialmente con la cultura de la escuela y requieren de mayor pericia técnico-pedagógica (Ezpeleta, 2004, pp. 107 y 113).

Llegado a este punto, la posibilidad de que la tarea pedagógica de las maestras y maestros se vincule con una propuesta curricular que revierta las prácticas administrativas sobre la actividad didáctica, debe responder a una condición contradictoria.



La pandemia mostró la urgencia de un cambio pedagógico radical capaz de construir vínculos y articular demandas y voces para construir otra humanidad. El currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas (De Alba, 2020, pp. 292-293).

El Estado moderno es prácticamente incapaz de realizar reformas educativas debido a su compromiso estructural con el orden existente de poder y estatus (Weiler, 1998, p. 72).

Replantear las relaciones escolares desde prácticas democráticas

La viabilidad de la transformación educativa requiere de un cambio en la forma como el Estado se constituye y, al mismo tiempo, expresa sus políticas democráticamente.

¿Usted cómo define al Estado mexicano?

¿Qué relación encuentra entre su práctica profesional y el ejercicio de la democracia en las escuelas?

¿Qué significa para usted la expresión "Lo que tiene el hombre de humano es lo que tiene de democrático, porque está debatiendo todo lo que existe?" (Zavaleta, 2021, p. 334).

Proponemos dos caracterizaciones de Estado y su expresión democrática:

Estado hegemónico

- Favorece una democracia representativa mediante partidos políticos vinculados a sectores específicos de la sociedad.
- Promueve una forma de gobierno que administra los procesos vitales de la población y deja en segundo plano su politización.
- Concede derechos y libertades sujetas a las disposiciones de la ley.
- La verticalidad y unidireccionalidad son la norma en las políticas y prácticas pedagógicas.

Estado ampliado

- El Estado es una confluencia del poder político con los poderes social y popular.
- La democracia es entendida como la autodeterminación de la sociedad.
- Favorece la movilización de ciudadanas y ciudadanos desde su capacidad de intervenir, actuar y transformar el orden económico, social y cultural.
- Promueve una forma de gobierno en la que hombres y mujeres se reconocen como sujetos políticos.
- La deliberación y construcción conjunta de las políticas y prácticas pedagógicas rigen el sistema educativo.

La gestión democrática de la escuela parte del principio de que ésta es un hecho histórico comunitario, puesto que los sujetos que en ella conviven y se relacionan deben estar en condiciones de deliberar y decidir sobre lo que sucede en el aula (Gadotti y Romão, 2013, p. 63):

> Sólo las escuelas que conocen de cerca la comunidad y sus proyectos pueden dar respuestas concretas a problemas concretos de cada una de ellas; pueden respetar las peculiaridades étnicas, sociales y culturales de cada región [...] sólo la propia comunidad puede evaluar de cerca los resultados.

Si se acepta la premisa de que todo actuar es un acto político, por lo que no se puede separar de la vida cotidiana, entonces puede pensarse que las decisiones que la maestra o el maestro toma, desde su práctica docente o directiva, representan posicionamientos concretos frente al fenómeno educativo en su conjunto.

En función de que los sujetos construyen su historia a partir de sus condiciones concretas de existencia (Echeverría, 2018, p. 168), la autonomía profesional de las maestras y los maestros es una construcción social con base en el conjunto de saberes y experiencias docentes estrechamente relacionadas con las condiciones formativas, históricas, sociales, culturales, lingüísticas y ambientales donde realizan su enseñanza (Mercado, 2002, pp. 36-37).

¿Qué relación tiene para usted el párrafo anterior con la posibilidad que abre la autonomía profesional del maestro y la maestra?

1. Definir y resignificar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa propia y de las y los estudiantes.
2. Articular los contenidos del programa de estudios y ayudar al estudiantado a expresarlos, problemáticamente, en relación con un hecho de su vida diaria, un problema o una situación significativa para ellos.
3. Decidir los saberes y experiencias que le resulten significativos en procesos de enseñanza y aprendizaje concretos.
4. Ejercer su libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos y saberes que enseña a sus estudiantes.
5. Decidir los asuntos pedagógicos, administrativos y políticos del trabajo colegiado.
6. Definir sus formas de interacción con la escuela y la comunidad.

Transformar los espacios de decisión, gestión y coordinación

La experiencia pedagógica cotidiana de maestras y maestros tiende a vivirse de manera solitaria y, muchas veces, aislada. A esto contribuye el hecho de que el Estado no confluye con los ciudadanos en sus decisiones y, por tanto, el sistema educativo con sus docentes. La tendencia ha sido que el Estado se defina como una instancia técnico-administrativa o técnico-burocrática cuya legitimación proviene de la eficacia de su funcionamiento (Lewkowicz, 2012, p. 31).

En la educación mexicana los mecanismos burocráticos están enraizados con concepciones tecnocráticas (Weiss, 2004, p. 227).

Lógica burocrática

- Garantiza la racionalidad mediante el apego a normas y procedimientos de tipo jurídico.
- El conocimiento técnico queda subordinado a la autoridad jerárquica.

Lógica tecnocrática

- Busca la racionalidad por medio de la eficiencia del sistema.
- La lógica burocrática se subordina a la racionalidad científica y tecnológica.

El trabajo docente y el desarrollo del currículo ha dependido del predominio de una u otra lógica, o de ambas a la vez. ¿Les parece familiar esta idea?

- El programa de estudios es efectivo si se aplica como está establecido. ¿Y si desde el Consejo Técnico Escolar (CTE) se decide la forma de abordar el programa? ¿Y si se considera también a la comunidad para definir los problemas que pueden abordarse desde los contenidos del programa? (Díaz Barriga, 2023).
- El aprendizaje es efectivo si las y los estudiantes obtienen buena puntuación en las pruebas estandarizadas que tienen legitimidad técnica y científica.

De acuerdo con Philippe Meirieu (2020, pp. 116-117) "la educación debe fijarse como objetivo que los sujetos puedan, al mismo tiempo, 'pensar por sí mismos' para resistir todas las formas de influencia y control, y asociarse entre sí para el bien común". Es el papel de la autoridad educativa crear las condiciones para ello y, a su vez, corresponde a las y los docentes, las y los estudiantes y familias hacer que las cosas pasen.

La viabilidad del trabajo docente, la transformación curricular y el aprendizaje significativo de las y los estudiantes implica...

Para la autoridad educativa:

- Un cambio de paradigma en la organización del sistema educativo en el que predomine lo académico sobre lo administrativo.
- La construcción de políticas, leyes, planes, programas de estudio y libros de textos con la participación de las y los docentes, las comunidades y las familias.
- Sustituir los mecanismos verticales y jerárquicos de decisión por otros que privilegien la horizontalidad, el diálogo y la deliberación en la toma de decisiones en todo el sistema educativo.

Para supervisores y supervisoras, directoras y directores:

- Hacia la estructura de la SEP, un trabajo de mediación en el cual se reconozcan y privilegien las condiciones de las comunidades escolares.
- Hacia las maestras y los maestros, acompañamiento de sus saberes y experiencias, reconociéndolos como profesionales de la educación con autonomía para decidir sobre sus prácticas educativas.
- Hacia la comunidad educativa, brindando seguimiento y acompañamiento a los procesos educativos.
- Hacia sí mismos, favoreciendo el diálogo con otros actores y fortaleciendo su trabajo con acciones formativas profesionalizantes (Díaz Delgado, 2020, pp. 147-148).

Para los consejos técnicos escolares:

- Eliminar la estructura burocrático-administrativa en donde los objetivos, las acciones, los tiempos y los productos que se solicitan a las y los docentes se establecen de principio a fin.

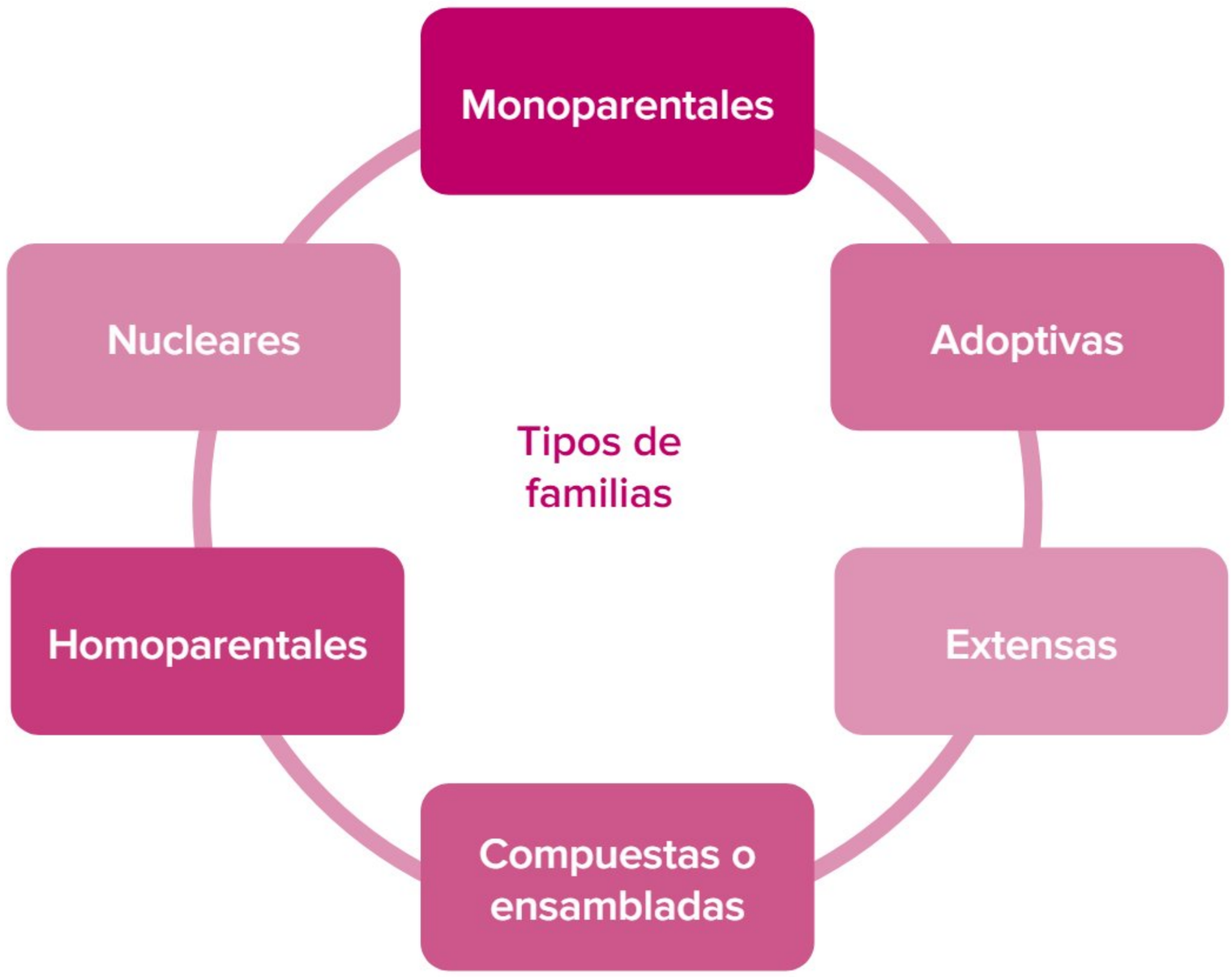
- Asumir que maestras y maestros son responsables de los contenidos y formas de trabajo de los CTE, de acuerdo con las condiciones de cada escuela.
- Establecer estrategias de seguimiento y acompañamiento entre directivos y docentes de lo acordado en el CTE para vincular un consejo y otro.
- Analizar y deliberar sobre los aspectos que consideren fundamentales respecto al plan y los programas de estudio, los libros de texto y las necesidades de formación docente.
- Definir, de manera colegiada, las estrategias de vinculación de la escuela con la comunidad.
- Diseñar estrategias de articulación de los contenidos de los Campos formativos para fortalecer el trabajo interdisciplinario.
- Discutir los asuntos de la vida escolar.

La diversidad como fundamento de la transformación democrática de la escuela

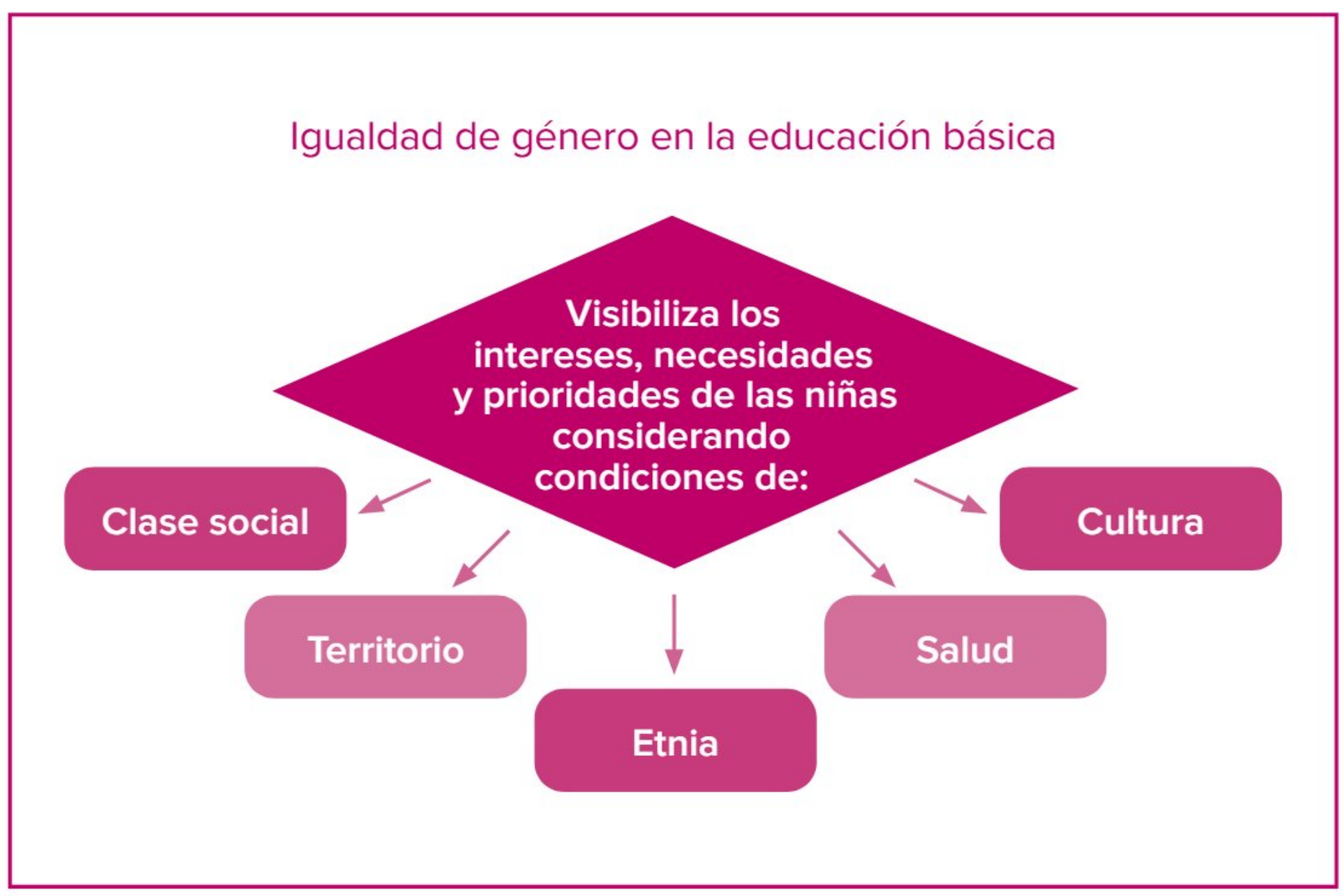
Finalmente, transformar el trabajo docente, desarrollar un cambio curricular y cambiar las formas de gestión de la autoridad educativa, de supervisores y directores, así como el funcionamiento de los consejos técnicos escolares, implica que todo esfuerzo está dirigido al reconocimiento de los sujetos de la educación, de sus derechos y su diversidad.

En su escuela, ¿qué tipos de familias participan?, ¿qué implica esto para su labor docente?

A continuación, se muestran los distintos tipos de familias:



Si la educación es un bien público de interés general, ¿qué retos plantea para usted la inclusión de todos los sujetos en un sistema de gestión burocrático-tecnocrático?



A partir de los últimos tres esquemas, podría formular una breve reflexión sobre cómo considera que pueden transformarse los espacios y las formas de decisión colegiadas para hacer de su escuela un espacio de construcción de conocimientos y saberes que contribuya a la formación de una ciudadanía verdaderamente democrática.

Notas para la experimentación de estrategias, técnicas e instrumentos en evaluación formativa

La educación no es una fórmula de escuela,
sino una obra de vida.
CÉLESTIN FREINET

La evaluación es parte de la práctica docente. Es una actividad compleja que involucra múltiples actores, dimensiones y momentos en el proceso escolar; implica una toma de postura en el pensamiento y actuar docente, así como un marco institucional que permita dar coherencia a las acciones en el aula.

En un sentido amplio, Bauman (2005, p. 33) establece: "El mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje". Considera, también, que en la actualidad todo conocimiento envejece rápidamente, muta, cambia, se modifica o se tergiversa, se vuelve volátil y se configura bajo una lectura específica que se hace desde los intereses públicos o privados de cada persona. Por ejemplo, las ideas de una madre o de un padre de familia en torno a los aprendizajes de sus hijas e hijos no serán las mismas que las de la maestra, el maestro o las de un directivo, aunque tengan en común un mismo fin: que las niñas y los niños tengan un proceso de formación integral.

Desde este horizonte, el conocimiento ya no es ese producto que debe conservarse para siempre, que adquiere un valor duradero con el paso del tiempo. Todo lo contrario: el conocimiento se adapta a un uso y goce momentáneo, se vuelve algo desechable, permanentemente reemplazado por versiones ajustadas o en apariencia nuevas. Es este enciclopedismo efímero y renovado al que nos enfrentamos en la escuela.

Como lo señala Frank Schirrmacher (2015, p. 251):

> La sociedad del conocimiento ama los bienes inmateriales y el capital virtual, se dedica [...] a desvestir (*dismantle*) a los individuos y a empresas enteras y su mantra darwinista favorito es el "aprendizaje permanente". En el fondo el "aprendizaje permanente" es una idea magnífica, aunque trivial.

En la lógica de la sobrevivencia del más apto, la formación permanente de los individuos no es otra cosa más que actualizar de manera continua el capital neuronal que se posee. Es decir, la formación permanente o el capital humano para adaptarse sin descanso a las condiciones que se manifiestan el día de hoy... mañana no se sabe.

Es así que nuestra sociedad se aferra al supuesto de que el saber y el conocimiento de hoy reemplazan a los de ayer y los de mañana tomarán el lugar que ocupan los de este momento, sin arraigo histórico ni social.

Desde esta perspectiva, ¿qué contenidos del programa son significativos y cuáles no?, ¿un criterio tan volátil del conocimiento es pertinente para hacer una selección de esta naturaleza?, ¿cómo trastoca esta perspectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿qué sentido tiene la evaluación de los aprendizajes si lo que hoy se aprende mañana no es de utilidad?

Ante esta situación, reasumir el compromiso de trabajar bajo una evaluación formativa demanda plantear cambios en la cultura escolar, cuya reorganización se fundamenta en lo siguiente:

- Revalorar la figura del colectivo docente y, con ello, compartir (mas no prescribir) orientaciones que potencien su práctica, reconociendo que no son "ejecutores" de un proyecto educativo sino "constructores" del mismo. Legitimando la idea de que "las maestras y los maestros han sido los principales sujetos de la sociedad que han sabido mantener la utopía, la emancipación y la esperanza en el porvenir a través de la educación de niñas, niños y adolescentes" (SEP, 2022, p. 66).
- Apropiarse del sentido del codiseño adecuando lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo y situando la enseñanza. Es decir, contextualizándola y flexibilizándola a una experiencia particular que rescate y trabaje la diversidad, la inclusión y la interculturalidad crítica, así como la igualdad de género desde el espacio concreto de la escuela.
- Continuar con el fomento de formas apasionadas de aprender (Díaz, 2015). Las y los docentes han aprendido a generar experiencias y conocimientos pedagógicos que oscilan entre lo cotidiano y lo "mágico-lúdico", y de manera heurística proponen estrategias y técnicas para atender las necesidades y barreras de las y los estudiantes.

- El ejercicio constante de una vigilancia epistemológica (Chevallard, 2000) para no caer en "recetas de cocina". Esto es, al ser la enseñanza una práctica artesanal, original, única y humana, requiere de la adecuación, ajuste e innovación de los manuales y materiales educativos que las y los maestros consultan para el diseño, organización, planeación y ejecución de estrategias, técnicas y actividades en vías de una contextualización de su práctica educativa.

En este apartado se revisan distintos conceptos, funciones y aspectos de la evaluación formativa, del papel de la docencia, de las y los estudiantes, así como las estrategias e instrumentos que permiten la puesta en marcha de acciones evaluativas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa, semblanza en la política educativa mexicana

Desde el año 1993, el plan y los programas de estudio de la educación básica de nuestro país concibieron la evaluación en el aula como las acciones docentes para obtener información que les permitiera identificar los avances y las dificultades de sus alumnas y alumnos para intervenir y, junto con ellas y ellos, promover el logro de los propósitos de aprendizaje. Con las reformas curriculares de los años 2000 y 2004 en este nivel educativo, se fortaleció el enfoque formativo de la evaluación y permaneció en las reformas curriculares de los años 2006, 2009, 2011 y 2017 (SEP, s. f.).

La consolidación conceptual de la evaluación formativa tiene soporte en los documentos normativos de la práctica docente y se ha mantenido vigente en los planes y programas de las diferentes reformas educativas. En el llamado *Nuevo Modelo Educativo* de 2017 y en la reforma curricular del mismo año, el enfoque formativo de la evaluación se desarrolló con mayor sistematización desde una mirada pragmática y eficientista, promoviendo en todo momento la participación de docentes y alumnos como actores principales del proceso de aprendizaje. También incluyó a las autoridades escolares, a los padres de familia y a los tutores, pues se consideran corresponsables del proceso evaluativo.

Por esta razón, en la transformación curricular que se realiza actualmente la evaluación formativa perdura y se distancia de las propuestas anteriores al considerar que es acorde con el conjunto de principios y orientaciones del nuevo Plan de Estudios en los que explícitamente se asume que la propuesta tiene fundamentos en el pensamiento didáctico crítico. De

antemano, las maestras y los maestros sabemos que la didáctica es una disciplina profundamente humanista, transformadora y desde su vertiente crítica no busca dejar de lado o fragmentar su rostro operativo, sino reflexionarlo y repensarlo (Pansza *et al.*, 2000).

La perspectiva del aprendizaje en el Plan de Estudios de la NEM, refiere a la forma de mirar a la niña, al niño y al adolescente en actividades de interacción social con otras personas en diferentes espacios comunitarios a los que les da un significado personal. El aprendizaje se construye cuando las y los estudiantes se apropian de la información de su mundo cotidiano en función de su proyecto de formación, y la interacción con elementos curriculares y habituales que van desde lo abstracto, lo simbólico, lo material y lo afectivo (SEP, 2022, p. 87). En este sentido, el aprendizaje de las y los estudiantes se configura desde su participación como agentes activos en las diferentes prácticas sociales-educativas que se presentan en sus distintos escenarios comunitarios: el hogar, la escuela y la comunidad.

Destaca la idea de que no es la primera vez que se habla de evaluación formativa en una reforma educativa, pero sí es la primera ocasión en la cual se busca diferenciar claramente de las actividades que llevan a la calificación y a la acreditación. En esta transformación curricular, se pretende separar y diferenciar la evaluación formativa de la calificación, considerando que la primera se refiere a manifestar el desarrollo del proceso de aprendizajes en situaciones y escenarios de aprendizaje (aula, escuela y comunidad) que permitan apreciar la apropiación de los contenidos curriculares por parte de las niñas y los niños, así como el análisis, la reflexión, la toma de conciencia y la asunción de decisiones sobre su proceso. En tanto, la calificación se relaciona con un conjunto de entregables que son múltiples, que cada docente establece en su planeación didáctica para su trabajo escolar y que tomará en cuenta en cada periodo de "evaluación formal" para obtener la calificación y acreditación.

La calificación y la acreditación responden a una lógica de la administración escolar y no propiamente a la evaluación del aprendizaje. La incorporación de la calificación se alude a la institucionalización del proceso educativo y a la organización del sistema escolar en donde, mediante el otorgamiento de una calificación, se acredita la aprehensión o no de determinados conocimientos para fines de promoción de un ciclo escolar al subsecuente.

La calificación requiere criterios claros y conocidos por parte de docentes y estudiantes. Además, es necesario considerar diversas evidencias del trabajo y logro de las y los estudiantes e instrumentos para valorarlos. La calificación y la acreditación son, entonces, complementarias de la evaluación formativa, enriqueciendo así el proceso educativo.

La invitación es mirar a la evaluación formativa desde lo pedagógico, reconociendo a las alumnas y a los alumnos como seres complejos dentro de un contexto en particular, permitiendo la articulación de lo curricular y lo didáctico como enclave situado.

Evaluación formativa: actividad heurística

La evaluación en un plano general se entiende como un proceso que orienta la construcción del aprendizaje y permite un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual la calificación certifica los logros del estudiantado en el proceso escolar. Desde la NEM se considera que la evaluación requiere de un cambio de visión de todos los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje, un ejercicio de innovación didáctica cuya intención es redefinir los procesos educativos desde un tamiz donde se recupere el papel y la experiencia de las maestras y los maestros en vinculación con elementos críticos; esto es, de reflexión, lectura y análisis de las realidades que se condensan en el trabajo por proyectos educativos.

De manera general, se presentan dos paradigmas o enfoques de evaluación. Uno de ellos es el tradicional, que engloba todas las estrategias que tienen por meta recabar información mediante pruebas objetivas; el otro agrupa las estrategias alternativas que ofrecen información en profundidad sobre el aprendizaje de cada estudiante.

La evaluación tradicional permite disponer de información cuantificada útil para comparar los logros de las y los estudiantes. No se conoce la manera en la que las y los estudiantes aprenden, cómo se relacionan con el Plan de Estudio y no siempre se evalúan habilidades o conocimientos relacionados con el mundo real, sino en el contexto artificial de la evaluación objetiva, por lo que no proporciona datos suficientes que faciliten la gestión del aprendizaje de ellos.

Frente a este panorama, se genera un movimiento que busca enfatizar el uso de estrategias que permitan la observación directa del trabajo de las y los estudiantes, el cual refleja los progresos del propio proceso. Se gestaron dos orientaciones de rasgos diferentes para realizar la evaluación formativa:

- La sajona: estableció una serie de formatos para llevar a cabo la evaluación formativa, intentando darle un matiz de cierta objetividad.
- La francófona: en el marco de la didáctica reconoce que si la o el alumno no logra generar un proceso de autorreflexión y correflexión sobre

su proceso de aprendizaje, sencillamente no estará en condiciones de comprometerse para realizar alguna actividad que le permita mejorarlo, pues aprender requiere voluntad, incluso de la voluntad infantil que se está formando en la niña y el niño. La evaluación formativa requiere que niñas y niños asuman el reto que significa aprender a partir de su forma de habitar el mundo.

A manera de síntesis, a continuación se presenta una tabla como resumen de la evaluación tradicional y la alternativa:

Características de la evaluación tradicional y alternativa		
	Evaluación tradicional	Evaluación alternativa
Muestras	Prueba objetiva.	Experimentos, debates, portafolios, exposiciones, productos.
Juicio evaluativo	Basado en la recopilación de información recabada de forma objetiva e interpretación de puntuaciones.	Basado en la observación de la y del docente, de los pares y de sí mismo.
Focalización	Centrada en la puntuación de la o del estudiante en relación con la del grupo.	Centrada en la y el estudiante a la luz de sus aprendizajes.
Informe	El evaluador presenta el conocimiento de las y los estudiantes mediante una puntuación.	El evaluador crea una historia evaluativa respecto al individuo o el grupo.
Generalización	Susceptible de ser generalizable.	No es posible por estar centrada en el individuo.
Agente	La o el docente o un agente externo.	La o el docente, las o los estudiante y sus pares.

Fuente: Elaboración propia con base en Lukas y Santiago (2004).

Por esta razón, la transformación curricular asume esta última columna al considerarla acorde con el conjunto de principios y orientaciones del *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022* en donde, explícitamente, se establece que la propuesta tiene fundamentos en el pensamiento didáctico.

La evaluación es un proceso sistemático que integra un conjunto de acciones que se influyen o definen recíprocamente, y que a su vez forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva formativa tiene como propósito valorar el logro de la o el estudiante y proporcionarle información sobre su desempeño a lo largo de este proceso.

La evaluación formativa tiene como propósito valorar el logro del estudiante y proporcionarle información sobre su desempeño a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de que mejore. Para que sea verdaderamente formativa, la evaluación debe ser congruente con una enseñanza situada. Es decir, deben proponerse estrategias e instrumentos que evalúen aprendizajes en el contexto del aprendiz y se centren en el desempeño.

Evaluar el desempeño implica que la o el estudiante demuestre conocimientos, habilidades o actitudes en la realización de actividades en el contexto real o realista de aplicación de lo aprendido. Es así como deben crearse los escenarios que reproduzcan en el aula lo que acontece en las realidades, considerando a la familia, a la escuela y a la comunidad. Es decir, la evaluación formativa es necesariamente situada, donde la construcción del programa y su valoración deben ser experienciales y basados en actividades que aproximen de forma crítica a la o el estudiante a las realidades de modo que pueda mostrar conocimientos, habilidades y actitudes en acción.

La evaluación formativa debe reunir las siguientes características:

- Enfatizar la evaluación de los procesos de aprendizaje.
- Buscar la coherencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación.
- Valorar la significatividad del aprendizaje.
- Responsabilizar a la o el estudiante de su aprendizaje.
- Vincular lo aprendido con situaciones reales o realistas.
- Diferenciar los logros de cada estudiante.
- Integrar la autoevaluación y la coevaluación.
- Hacer uso de diversos instrumentos de valoración.

Visualizar la evaluación como proceso implica plantear las distintas etapas que la conforman y que, si bien son aplicables en todos los procesos evaluativos, se vuelven cruciales cuando nos referimos a la valoración del aprendizaje no sólo por su impacto, sino por su dinamismo. Las etapas clave se describen en la siguiente página.

Proceso de la evaluación formativa

1. **Planeación: se realiza desde que se desarrolla el programa de la unidad de conocimiento, sea un plan, un programa o un tema.**

   - **Debe considerar el contenido, la forma de enseñar y de aprender, así como el tipo de evaluación y los instrumentos.**
   - **Responde a lo siguiente: ¿qué aprendizaje se quiere evaluar?, ¿qué resultados se desean alcanzar y cómo serán valorados?**

2. **Realización: *se* refiere a la puesta en práctica del proceso evaluativo. Señala los siguientes pasos:**

   - **Elaboración de instrumentos.**
   - **Aplicación de instrumentos al estudiantado.**
   - **Análisis de datos obtenidos.**
   - **Elaboración de conclusiones sobre los datos sitematizados y analizados.**
   - **Comunicación de resultados.**

3. **Valoración: los resultados obtenidos deben valorarse en distintos planos:**

   - **Respecto a los logros de las y los estudiantes.**
   - **De acuerdo con la dosificación de los contenidos.**
   - **En relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación utilizadas en el ciclo formativo.**

4. **Ajuste: a la luz de los resultados y su análisis, elaborar propuestas de mejora al proceso y a sus instrumentos.**

La evaluación formativa se traduce en un puente que comunica el proceso de enseñanza "práctica que remite a la o al docente" con el proceso de aprendizaje, "acto que remite al estudiante". Dicha conexión puede tener las siguientes atribuciones:

- Formativa
- Informativa
- Motivadora
- Comprensiva
- Metacognitva
- Interesante

Estas cualidades de la evaluación formativa favorecen la posibilidad del diálogo entre docentes y estudiantes, así como la toma de decisiones conjuntas sobre la planeación y la consideración de las necesidades y deseos de las y los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

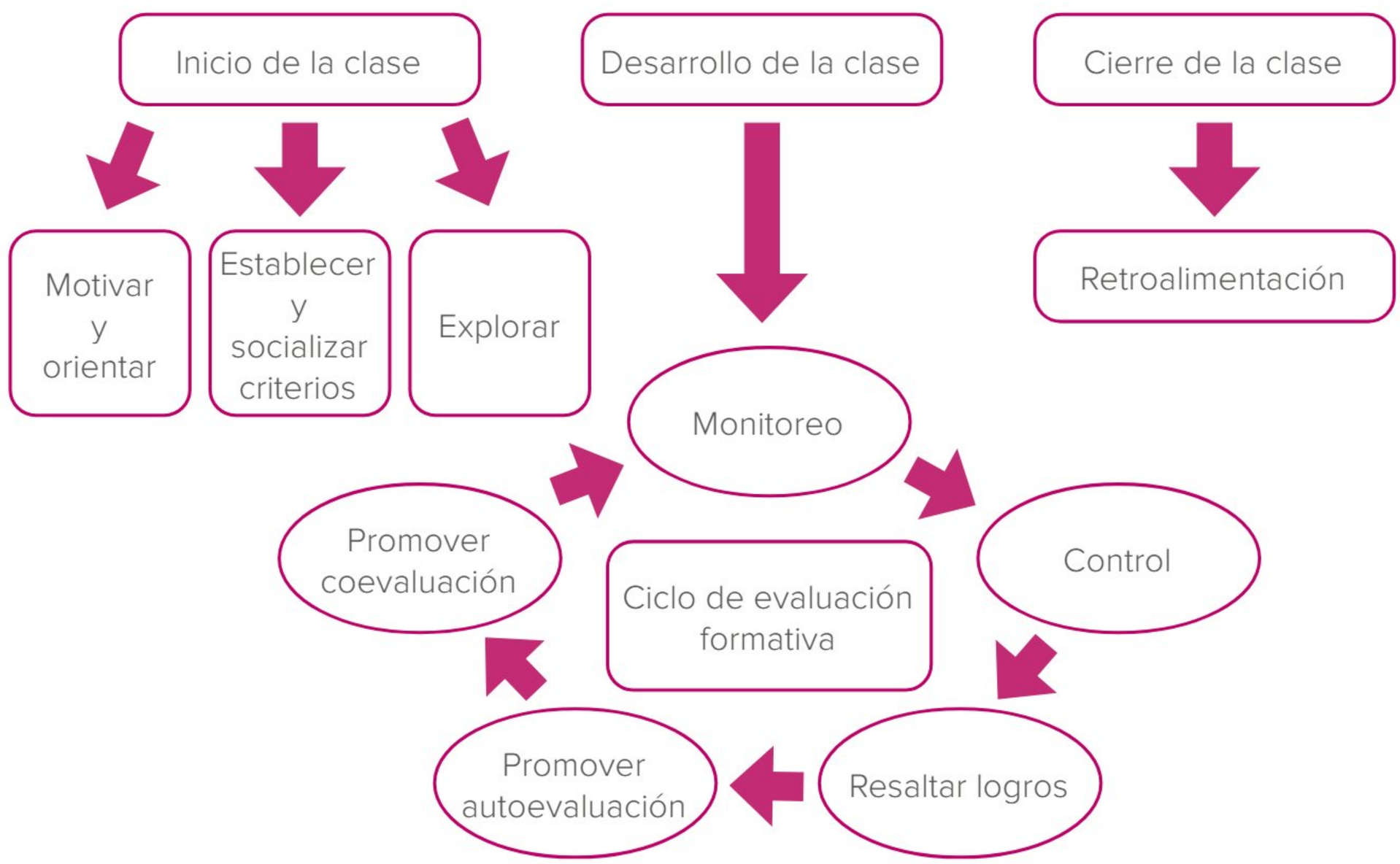
Enfoque didáctico: el rol docente en la evaluación formativa

Los avances en la investigación pedagógica y didáctica de teóricos y profesores latinoamericanos han contribuido a construir el andamiaje procedimental para la instrumentación de la evaluación formativa en el aula, reconociendo que:

> [...] los maestros piensan con base en razonamientos prácticos y actúan como clínicos, orientando sus actividades evaluadoras a sus tareas cotidianas, como decidir qué enseñar, y como hacerlo con alumnos de diversos niveles de desempeño, monitorear el progreso de los alumnos, para saber cómo ajustar la enseñanza en consecuencia; y asignar calificaciones con base en su desempeño (Shepard, 2006, en Martínez, 2012, p. 857).

Pasek y Mejía (2017, p. 178), retomando los planteamientos de Pereira y Flores (2016), reconocen: "[...] la evaluación formativa es el modo de evaluar idóneo, pues, mejora el proceso de aprendizaje, permite el monitoreo y la realimentación [...]", y proponen un proceso para la aplicación sistemática, contextualizada e integrada de la evaluación formativa de los aprendizajes en el aula que se ejerza conforme a los tres momentos didácticos.

Proceso general para la evaluación formativa en el aula



Fuente: Pasek y Mejía (2017).

De acuerdo con el esquema anterior, en el momento de "Inicio de la clase" se debe despertar el interés e implicar a los estudiantes en el contenido por aprender, así como explicitar los propósitos de aprendizaje y acordar los criterios de evaluación, de tal manera que todxs conozcan los niveles de conocimientos y ejecución que deben alcanzar.

El momento de "Desarrollo de la clase"hace referencia a las actividades de enseñanza y de aprendizaje planificadas por la maestra o el maestro, en acompañamiento con otros actores, mediante el empleo de diversas estrategias, sean éstas de trabajo individual o colectivo. Justo aquí se ve reflejado el momento más evidente cuando se efectúa la evaluación formativa: la puesta en marcha de un ciclo de razonamientos prácticos basados en la observación del monitoreo, el control y la apreciación de los logros de las y los estudiantes al promover la autorreflexión mediante la autoevaluación y el intercambio de experiencias de aprendizaje por medio de la coevaluación (Shepard, 2006, citado en Martínez, 2012).

El "Cierre de la clase" es el momento de la retroalimentación para el grupo y deberá enfocarse en ratificar los logros y "materializar" las acciones realizadas para alcanzarlos, analizar los errores cometidos para superarlos y, sobre todo, trazar directrices para el abordaje exitoso de futuras tareas y

actividades de aprendizaje. Es el momento de compartir las experiencias de aprendizaje para aprender de los otros y mejorar.

El propósito de la evaluación formativa es fomentar la retroalimentación continua de las actividades y los esfuerzos que cada niña y niño realizan para avanzar en su proceso de aprendizaje. Tiene como intención posibilitar una autorreflexión y correflexión de los procesos de aprendizaje sin necesidad de pedir una demostración de éstos, para lo cual es necesario considerar las condiciones del desarrollo infantil para apoyarse en ellas.

Al mismo tiempo, para el desarrollo de la evaluación formativa, es fundamental crear las condiciones que posibiliten en las niñas y los niños la autorreflexión y correflexión sobre aquello que están aprendiendo, es decir, se requiere encontrar un momento en el tiempo escolar para que esta actividad pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria. Las maestras y los maestros necesitan apoyar la decisión para iniciar estas actividades a partir de la observación y su experiencia para detectar los distintos momentos por los que atraviesa su grupo escolar. Por ejemplo, en ocasiones las niñas y los niños están sobreexcitados por algo que les interesa o los distrae; este comportamiento también puede deberse a situaciones personales más difíciles de percibir, o sencillamente por algún acontecimiento que afecte la vida en la escuela, como el fin de semana, los días de vacaciones, alguna fiesta o celebración o diversas actividades que acontecen en el aula día a día.

Por otra parte, los docentes pueden ayudar a las niñas y los niños a avanzar en acciones de la evaluación formativa en su forma de trabajar con el error de sus alumnos. Sabemos que se puede aprender de los errores si se logra promover la reflexión y el análisis de lo que los causó. El trabajo didáctico sobre el error se ha deformado en la práctica escolar, pues se tiende a acentuar cuando éste aparece y a señalar la equivocación, en lugar de ayudar a las niñas y niños a reflexionar sobre sí mismos y a analizar las razones de tal fallo, pero sobre todo en brindarles siempre a las y los estudiantes la confianza en que pueden mejorar. La evidencia revela que los docentes que logran dar confianza a sus estudiantes acerca de cómo pueden realizar las actividades que exige el aprendizaje, tienen mejores resultados frente a aquellos que desde el principio catalogan al alumno como un sujeto que no puede efectuar una tarea.

Una maestra o un maestro que busca promover que sus estudiantes mejoren en su aprendizaje aprovecha la oportunidad que ofrece una equivocación para ayudarles a pensar cuáles son los elementos que la ocasionaron. Sin embargo, aún se observa a las y los docentes que utilizan el color rojo para tachar lo incorrecto en el trabajo de sus estudiantes, ocasionando frustración al señalar que se está equivocando una y otra vez, por lo que van perdiendo confianza en sí mismos, en lugar de aprovechar este

momento para generar una reflexión sobre las razones de la equivocación. Pero lo más trágico es que la niña o el niño aprende justo que se están equivocando una y otra vez, por lo que su confianza se ve minada.

Ayudar a que las niñas y los niños construyan su experiencia de "éxito" escolar es una de las tareas más importantes de la relación pedagógica. En vez de señalar: "¡Mira cómo te equivocas!", hay que plantear, como lo expresa Freinet: "Mira, ya mostraste lo que puedes hacer, pero también mostraste que lo puedes hacer mejor, inténtalo". Esto ayudará al niño y a la niña a buscar superarse en cada momento.

Ello significa que, como docentes, reconocemos que la evaluación formativa y el trabajo en el aula están unidos. Si lo consideramos desde un punto de vista histórico, Juan Amós Comenio (2022, p. 69), en el capítulo XIX de su libro *Didáctica magna*, "o el arte de enseñar todo a todos", establece en el siglo XVII acciones a las que llama *examen*, las cuales consisten en analizar entre varios una pregunta. "Todos corrijan en su cuaderno lo que haya que corregir", señala el autor, de tal manera que "nada quede de error en los alumnos". Es decir, ya desde ese momento se prefiguraba una relación estrecha entre ejercicio escolar y la atención de ayudar al estudiante en su aprendizaje. No se hablaba en esos años de retroalimentación, pero lo que la didáctica planteó en su origen fue la necesidad permanente de retroalimentar el ejercicio de la o del estudiante, y de retroalimentarse entre todxs como un acto público.

Por esta razón, los autores que abordan desde una visión didáctica la evaluación formativa establecen que, en el marco de un trabajo colaborativo, o desde una perspectiva grupal, las niñas y los niños deben estar en una disposición personal que les permita realizar esta actividad. En este sentido, es necesario fomentar una interacción de algo que necesariamente surge del interior de cada estudiante, pero en una reflexión colaborativa, sus compañeras y sus compañeros le ayudan a revisar la forma como realiza el ejercicio y la actividad en un momento específico del trabajo en el día escolar.

Es necesario imaginar muchas formas de realizar la evaluación formativa a partir de la manera como observamos cotidianamente el trabajo y comportamiento de niñas y niños, tanto lo que expresan de manera individual como colaborativa. Este ejercicio parte de reconocer que cada niña y niño tiene una manifestación singular de su proceso de aprendizaje; que no hay quien lo hizo bien y quien lo hizo mal, sino que todxs hicieron un esfuerzo por aprender que se muestra en el ejercicio realizado, pero que al mismo tiempo pueden comentar con quien está a su lado las razones por las que hacen lo que se les solicita y la forma como cada uno lo entiende. Esto posibilita otra perspectiva que permite el proceso individual.

El papel que desempeñan la maestra o el maestro en el proceso de aprendizaje, así como la creación de un vínculo pedagógico entre la o el estudiante y su experiencia-vivencia, son fundamentales para establecer una relación de confianza entre los actores del proceso educativo: estudiante, contenido y docente. Esto requiere que la y el docente conozca las necesidades de sus alumnos, sus intereses y condiciones socioculturales, a fin de reconocer las singularidades de cada estudiante y así diseñar estrategias de aprendizaje significativas. El profesorado tiene el compromiso ético de mantenerse cerca de las niñas y los niños para guiar sus experiencias didácticas, pero también debe fomentar su autonomía al tomar distancia para contribuir a su aprendizaje responsable y alcanzar los objetivos didácticos.

El trabajo evaluativo realizado por las y los profesores es, continuamente, demandado por la operación y aplicación práctica, dejando de lado los momentos de reflexión y, con ello, postergando las posibilidades de mejorar en su desempeño como evaluadores. Por tal motivo, resulta relevante detenerse en el aspecto ético, la reflexión y el aspecto comunicativo de la evaluación con el propósito de incorporarlos en la práctica cotidiana.

En primera instancia, se aborda el tema ético, entendiendo que evaluar tiene un sentido de justicia y esto implica estar libre de sesgos al momento de trabajar la evaluación con las y los estudiantes. Contar con políticas y prácticas éticas adecuadas y pertinentes, permite que la evaluación cumpla su propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte del sentido ético de la evaluación es realizar acuerdos explícitos con las y los estudiantes para que el proceso sea transparente.

Peterson *et al.* (2002), citados por López Vela *et al.* (2012), mencionan algunos elementos relevantes del sentido ético de la evaluación:

- Conocer las obligaciones, intereses y necesidades.
- Tratar los datos de manera confidencial, a no ser que se requiera lo contrario.
- Usar la información sólo para los propósitos definidos.
- Cumplir con las pautas acordadas.
- Participar en su propia evaluación.
- Actuar con integridad, renunciar a buscar intereses propios, estatus social o político.
- Evitar perjudicar a otros, o tratarlos de manera desfavorable, como resultado de la evaluación.
- Rechazar gratificaciones o regalos que puedan influir en los juicios de evaluación.

- Evitar declaraciones falsas.
- Extender los resultados más allá de su propio estilo o experiencias personales.
- Ser puntual.
- Tener disciplina.
- Considerar y dirigirse con el mayor respeto a las unidades a evaluar.
- Tener una predisposición positiva hacia la tarea evaluadora que se va a realizar.
- Trabajar en equipo con el resto de profesionales.
- Seguir un orden en el desarrollo evaluador.
- Contar con buena presencia, una vestimenta apropiada a la tarea por desarrollar.
- Ser honesto, comportarse con sinceridad.
- Actualizar permanentemente sus conocimientos.
- Actuar conforme a la normativa vigente.

La ética en la evaluación surge de la observación y la reflexión sobre la tarea, así como de la forma en que se lleva a cabo en el trabajo con las y los estudiantes. La reflexión implica un proceso continuo de integración y pensamiento crítico, especialmente en el caso del trabajo docente. De Vicente (1995, citado por García y Veleros, 2012 , p. 39) establece tres tipos de reflexión:

1) Cognitiva: la referida a los procesos de análisis para la planificación y mejora de su enseñanza.
2) Crítica: se da con relación a la concepción de la enseñanza, su función social y desempeño ético como educador.
3) Narrativa: da cuenta de las percepciones de la vida cotidiana del aula y del centro.

Las técnicas e instrumentos que fomentan la reflexión docente incluyen, entre otros, diarios, bitácoras y portafolios. Estas herramientas permiten recuperar información sobre el trabajo cotidiano que se realiza en torno a la evaluación.

Por otro lado, la retroalimentación como acto público es la base de lo que actualmente denominamos *evaluación formativa* y, al mismo tiempo, es la razón por la que es necesario estrechar el vínculo entre la actividad de aprendizaje y la retroalimentación positiva de la misma. No se trata de aceptar los errores, sino de ayudar a reflexionar sobre aquello que los causa y de impulsar en cada niña y niño el sentimiento de que puede lograrlo, de que puede hacerlo mejor.

La evaluación, por tanto, tiene un componente comunicativo que media la interacción entre docentes y estudiantes respecto al propósito de aprendizaje y sus resultados. Proporcionar retroalimentación de calidad es una habilidad que los y las docentes desarrollan para brindar a su comunidad información valiosa sobre su desempeño y mejorar el aprendizaje.

Martínez (2013) refiere a Anijovich (2010), quien menciona que la retroalimentación que brinda la o el docente no siempre cumple con la función de orientar. Además, se cuenta con poco tiempo para ofrecer retroalimentación sustantiva a todas las producciones de las y los estudiantes. En esta situación, la autora sugiere definir criterios y determinar en forma explícita qué trabajos recibirán retroalimentación escrita de forma rotativa y con qué frecuencia, entre otros aspectos.

La retroalimentación ofrece una crítica constructiva, aclara las metas y expectativas, refuerza acciones y prácticas y ofrece información para corregir errores. Sobre todo, pone de manifiesto el compromiso del docente con sus estudiantes al promover una comunicación positiva entre ellos. Permite, también, desarrollar la introspección y favorece la autoevaluación, contribuyendo así a que las y los estudiantes realicen ajustes para mejorar su desempeño.

En el contexto de la evaluación formativa, la retroalimentación puede ocurrir durante el aprendizaje o después. Para ser formativa, debe comparar el trabajo de las y los estudiantes con criterios, rúbricas, modelos, ejemplos, muestras o descripciones de trabajos excelentes. A partir de ello, se identifican las expectativas de calidad y dónde deben mejorar (Martínez, 2013).

Al terminar el curso, la retroalimentación evaluativa señala a la o el estudiante comó fue su desempeño al inicio del curso o tema, en relación con sus compañeras y compañeros, y con los propósitos fijados. La retroalimentación se puede operativizar de las siguientes maneras:

- Dando cuenta de los “recorridos” estudiantiles desde las siguientes interrogantes planteadas por Anijovich y Cappelletti (2017, pp. 98-99):

¿Cuál es la tarea que tengo que realizar?	¿Cómo lo estoy haciendo?	¿Cuál es el próximo paso?
• ¿Cuál es su propósito? • ¿Qué tengo que lograr?	• ¿Qué dificultades encuentro? • ¿Qué herramientas estoy usando? • ¿Qué recorrido estoy haciendo?	• ¿Qué tendría que hacer de manera diferente la próxima vez? • ¿Qué herramientas estoy usando? • ¿Dónde o con quién puedo encontrar ayuda?

Fuente: Anijovich y Cappelletti (2017).

- Identificando el "SER" de las y los alumnos:

a) Seguir haciendo
b) Empezar a hacer
c) Reformular

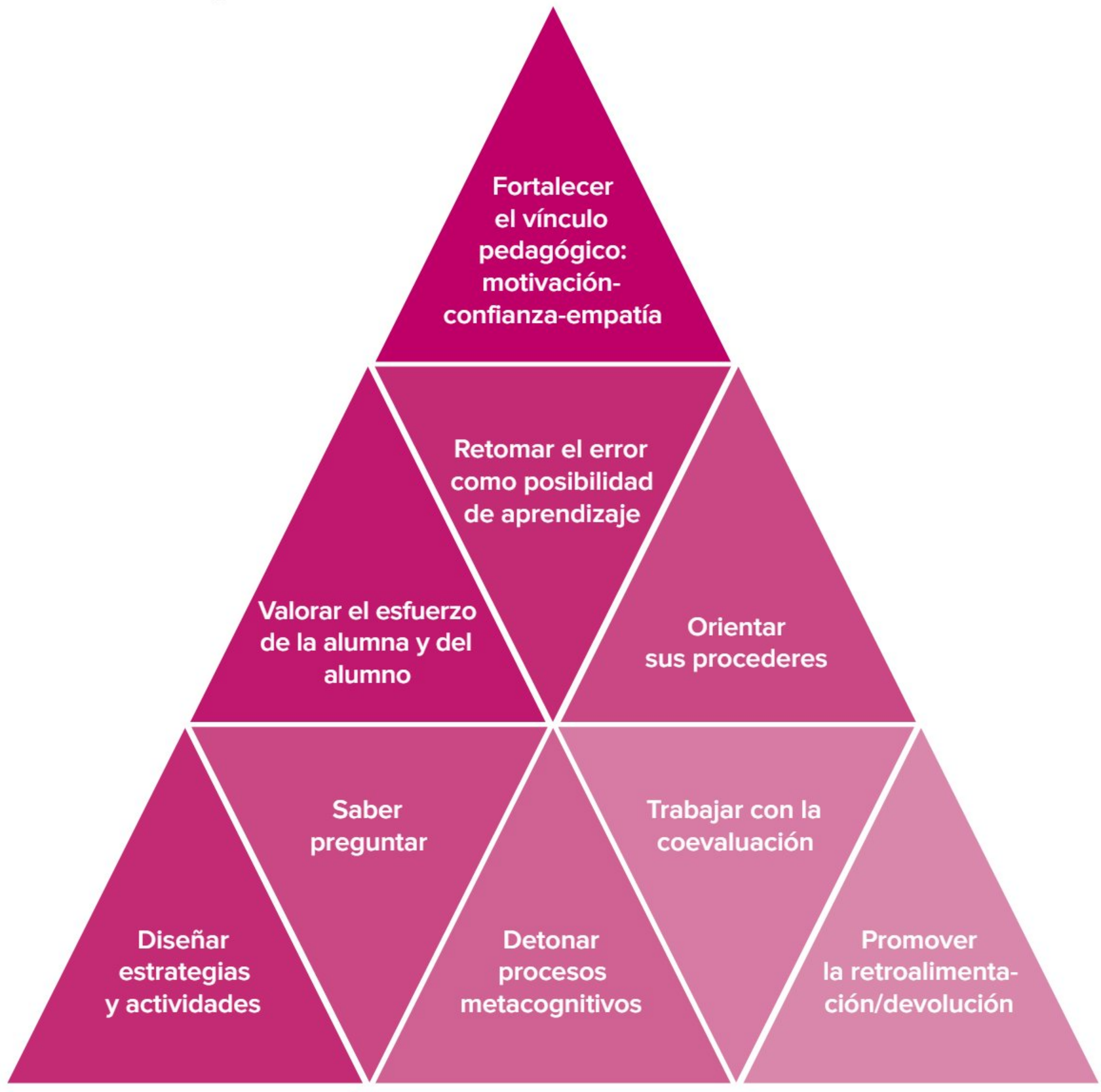
- El trabajo "entre pares", a partir de preguntas detonadoras como:

a) ¿Qué aspectos aprecias del trabajo de tu compañera o compañero?
b) ¿Qué semejanzas y diferencias contemplas entre tu producción y la de tu compañera o compañero?
c) ¿Qué parte del trabajo de tu compañera o compañero te llama la atención y podrías incorporar en el tuyo?

Dentro de los vínculos pedagógicos, la retroalimentación propicia también la imaginación como ejercicio de la simbolización, considerándola uno de los pilares para el aprendizaje. García y Matkovic (2012, p. 53) nos otorgan una idea puntual al mencionar: "La imaginación es la capacidad humana para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, abrir puertas a mundos infinitos".

El trabajo comunicativo de la o del docente motiva y compromete al estudiante con su aprendizaje, y mediante su intervención, propicia un aprendizaje profundo. Las habilidades de comunicación son susceptibles de desarrollarse, fundamentalmente, por medio de su ejercicio cotidiano y la reflexión sobre la práctica.

En síntesis, el papel de la o el docente en la evaluación formativa se define por las siguientes acciones:



Enfoque de aprendizaje: el rol de la y del estudiante en la evaluación formativa

En la evaluación formativa, las y los estudiantes juegan un rol activo en la asimilación de sus experiencias de aprendizaje. Como resultado del acompañamiento y la motivación docente, debe surgir en ellos la necesidad de conocer, construir saberes y llevar a cabo acciones que les permitan actuar en su realidad formativa inmediata y comprometerse a participar en las experiencias que se diseñen en los distintos escenarios de aprendizaje, ya sea en el aula, la escuela o la comunidad.

La labor docente debe fomentar en las y los estudiantes el reconocimiento de su potencial formativo, avanzando a su propio ritmo y visión del entorno, y conduciéndolos hacia el logro de sus objetivos mediante experiencias de aprendizajes satisfactorias a nivel personal. Este proceso estimula su motivación y disposición por aprender y conocer; además, retroalimenta en una espiral positiva.

Por lo anterior, un tema importante es que la evaluación formativa no se pueda realizar mediante un formato único, sino que cada evaluación debe estar situada en el momento de la actividad o tarea que se esté llevando a cabo.

> La enseñanza es un tejido de relaciones que cobra sentido cuando el saber didáctico de las maestras y los maestros se vincula con experiencias significativas de las y los estudiantes, particularmente aquellas que nacen de lo vivido y llaman a la reflexión y al asombro (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Avanzar en las tareas de una evaluación formativa implica promover una educación emancipatoria que forme a niñas y niños como seres pensantes-críticos-reflexivos, sensibles ante los problemas de su entorno, desarrollando una conciencia de sí mismos y de su realidad. Esto es un ejercicio tanto individual como colectivo que requiere la integración de la experiencia con el conocimiento y la reflexión. Es pertinente establecer prácticas educativas que favorezcan la emancipación de todos los agentes educativos (estudiantes, maestros, padres de familia, directivos, entre otros) para que puedan realizar un acto consciente y tomar un posicionamiento (*locus*) ante la vida y sus dimensiones sociales, económicas, éticas y políticas.

Marlene Romo, en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (2016), afirma:

> La emancipación de los educandos en este nuevo siglo ha de estar incluida en la posibilidad de aceptar lo diverso, de potenciar a los sujetos para comprender y participar de lo pluricultural y lo pluriétnico; ha de permitir conocer y transformar la vida propia y el espacio social. Una educación para la liberación y la autonomía forma parte de la reflexión racional, pero también de la percepción de lo no racional y del uso de la imaginación. Permite a las personas asociar el mundo natural, la cultura, la política y la economía como procesos relacionados.

La evaluación formativa se convierte en un vehículo para la emancipación de las y los estudiantes, quienes buscan adoptar una postura autónoma para mejorar y transformar su realidad según su libre albedrío, sus necesidades y recursos. La evaluación es una práctica social, educativa, psicológica que refleja a un *homo complexus* (Morin, 1999) que supera las dicotomías humanas para complejizarlas abarcando múltiples dimensiones que van desde:

Lo individual	→	y lo colectivo
Lo biológico	→	y lo social
Lo racional	→	y lo emocional
Lo natural	→	y lo humano
Lo terrenal	→	y lo cósmico
La unidad	→	y la diversidad
Lo objetivo	→	y lo subjetivo
Lo sobrio	→	y lo lúdico

Fuente: Elaboración propia con base en Morin (1999).

Teniendo en cuenta que la relación pedagógica maestro-alumno se basa en la motivación, confianza y empatía, con el objetivo de desarrollar habilidades metacognitivas, se entiende por *metacognición* (Celman, 1998, p. 58):

> El grado de conciencia que tiene una persona acerca de sus formas de pensar (aprender) y de la estructura de sus conocimientos [...] significa tomar conciencia a partir del análisis evaluativo de:
>
> - ¿Cuáles son las formas en que aprende mejor?
> - ¿Cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades?
> - ¿Cómo recuerda mejor?
> - ¿Cuáles son los dominios de conocimientos que tiene más desarrollados y cuáles menos?
> - ¿Cuál es el grado de conocimiento que se posee sobre cada estrategia de aprendizaje, así como su uso y aplicación pertinente a situaciones particulares?
> - ¿Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado?

- ¿Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra?

Reconocer y fomentar las cualidades metacognitivas permite ampliar la multiplicidad de propuestas para el trabajo educativo, considerando los ritmos y las formas de aprendizaje de las niñas y los niños.

Un aspecto indispensable en la evaluación formativa es la reflexión y el análisis del propio aprendizaje por parte del estudiante, así como el desarrollo de habilidades para revisar de forma crítica el trabajo de los pares. Tanto la autoevaluación como la coevaluación implican la movilización de habilidades metacognitivas, de autorregulación y de reflexión sobre el propio aprendizaje y el de los pares, así como de los factores que interfieren en ello. Permiten dar seguimiento al proceso de aprendizaje y trabajar de manera autónoma en su mejora.

Tanto la autoevaluación como la coevaluación promueven concepciones democráticas y formativas del proceso educativo, y fomentan la participación activa de los sujetos implicados. Ambos procesos reportan beneficios al promover el desarrollo personal y profesional de los sujetos, contribuyen a la mejora del pensamiento crítico, favorecen la autonomía mientras comprometen y motivan a la o al estudiante con su propio aprendizaje. Aumentan también la responsabilidad con el propio desarrollo e incentivan la honestidad en la emisión de juicios.

La reflexión es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite desarrollar habilidades metacognitivas, reforzar la autonomía en el aprendizaje y enfocarse en la mejora continua tanto de la o el docente como de la o el estudiante. El conocimiento generado mediante la reflexión facilita el reconocimiento de límites personales y promueve la toma de decisiones fundamentadas en una comprensión precisa de la realidad.

En esta urdimbre compleja es pertinente traer a colación algunos elementos del perfil de egreso de la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022, pp. 96-97):

- Reconocimiento de su ciudadanía para ejercer el derecho a una vida digna, por medio del reconocimiento de su cuerpo, construcción de su identidad y de una vida con bienestar.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política y social del país.
- Reconocimiento de mujeres y hombres que viven, gozan y ejercen los mismos derechos.

- Valoración y reforzamiento continuo de sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas.
- Desarrollo de una forma de pensar propia y autónoma que se emplea para analizar y realizar juicios sustentados.
- Interacción en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones y necesidades para el trabajo cooperativo.
- Intercambio de ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes.
- Desarrollo de pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades.

En suma, es importante considerar que los escenarios educativos, como el aula, la escuela, el hogar y la comunidad, son espacios indeterminados donde se pueden emancipar o reproducir las estructuras y procesos de desigualdades, exclusiones y violencias. Sin embargo, la construcción de los aprendizajes, la apropiación de la información y los contenidos, así como la conexión y vinculación con otros saberes, ya sean abstractos o vivenciales, son actos colectivos y de libertad que implican comprometerse con lo que se aprende y para qué se aprende. Ahora, la NEM promueve la transformación de los espacios y busca darles sentido a los aprendizajes en la vida cotidiana.

Caja de herramientas para la experimentación de estrategias en evaluación formativa

La evaluación formativa debe brindar información sobre las acciones que generan un aprendizaje significativo y sobre los aspectos que se pueden mejorar desde la acción docente para impulsar las capacidades de las y los estudiantes. Estas acciones también deben ser útiles al momento de la acreditación, ya que deben verse de forma complementaria. Se entiende que la calificación se concreta a partir de la interpretación que las y los docentes y estudiantes hacen de una serie de evidencias que muestran su desempeño a lo largo de un periodo formativo.

Phillipe Meirieu (2013) plantea tres exigencias en la búsqueda de una educación para la emancipación:

Educación para la emancipación

Exigencia	Características
Enseñar saberes emancipadores	Retornar al camino del conocimiento crítico, volviendo a los conocimientos “herramientas de formación de ciudadanos”.
Compartir valores	Reconocimiento de la alteridad para la práctica del bien común.
Formación para el ejercicio de la democracia	Escuela equilibrada, dicho de otra manera, que oscila entre la toma de decisiones constante y al mismo tiempo esporádica.

Fuente: Meirieu (2013).

En consecuencia, la maestra o el maestro debe abrir la posibilidad para el ejercicio de dicha educación a partir de tres necesidades:

- Simbolizar
- Postergar
- Cooperar

Ante los planteamientos desarrollados, es necesario compartir algunas herramientas que permitan profundizar y abordar la evaluación formativa.

Simbolizar: el vínculo pedagógico como espacio para la retroalimentación formativa

En medio de las realidades contemporáneas que vivimos, definidas por tecnologías, caracterizadas por desencadenar mecanismos de acción que promueven la precariedad de las relaciones humanas, el individualismo y el consumismo, surge la necesidad de ejercer procesos de análisis y lecturas de realidad constantes que impulsen la construcción de una visión del mundo crítica e integrada con los sistemas sociales como la escuela, la familia y la

comunidad. Al respecto, Meirieu (2013) reafirma la responsabilidad de las maestras, los maestros y otros agentes educativos de generar ambientes de aprendizaje que posibiliten a las niñas y los niños ejercitarse en la construcción de símbolos para resignificar los acontecimientos de nuestro mundo.

Desde esta perspectiva, podemos entender el término *simbolizar* como el conjunto de representaciones cognitivas interiorizadas a lo largo de la vida, mediante el lenguaje, que contribuyen a la comprensión de las dimensiones individuales y del mundo que nos rodea. Siguiendo con lo que plantea Meirieu (2013), estos procesos de simbolización, que comienzan desde las primeras etapas de la vida, entran en crisis ante la nueva era del "frenesí de la acción inmediata", donde se priorizan los procesos memorísticos y educativos que impiden a los estudiantes generar pensamientos simbólicos y apropiarse de los saberes y conocimientos culturales para favorecer la construcción y representación de nuevas posibilidades de experimentar, reconocer y transformar su entorno.

Entonces, surge la pregunta ¿cómo generar acciones educativas continuas que promuevan la simbolización en las niñas y los niños? Frente a este cuestionamiento, se plantea la retroalimentación como una alternativa para fomentar prácticas educativas fundadas en vínculos pedagógicos sólidos. Por tanto, resulta esencial cambiar la perspectiva que históricamente se tiene respecto a la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La generación de vínculos pedagógicos entre la o el maestro y las y los estudiantes deja marcas en ellos que constituyen experiencias significativas donde la simpatía, el interés y el apego se hacen presentes, lo que da pie a un acompañamiento profundo y entrañable. En este aspecto, la retroalimentación juega un papel transcendental dentro de la evaluación formativa, porque desde una vertiente pedagógica, prioriza la implicación de la o el estudiante en su proceso de aprendizaje para favorecer sus habilidades de regulación.

Lo anterior adquiere mayor importancia si reconocemos que la capacidad de la imaginación es inherente a la creatividad. Entonces, concebimos que el imaginar-creativo permite establecer, por medio de representaciones mentales, formas alternativas de las relaciones que se establecen con uno mismo y con los demás, a fin de otorgar una simbolización divergente; es decir, un sentido distinto a los diferentes ámbitos que configuran su realidad.

Postergar: La narración como espacio para la metacognición

En las primeras páginas de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5* se abordaron algunas características del papel del conocimiento y cómo adquirió una cualidad superflua. Esto es una singularidad más

de lo que Bauman (2005, p. 21) denomina "el síndrome de la impaciencia", caracterizado por la limitada capacidad contemporánea para esperar. Por esta razón, vivimos tiempos cada vez más acelerados sin dejar espacio para pensar y reflexionar sobre lo que ha ocurrido o hemos aprendido. En este sentido, se considera que la evaluación formativa puede ser un espacio que permita la desaceleración en el trabajo pedagógico.

En la educación, una de las herramientas para efectuar este ejercicio de postergamiento y recuperación reflexiva de la experiencia en favor de la evaluación formativa sería la narración, pues por su conducto (Bruner, 2013, p. 130) "construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana". La narración es un ejercicio que permite reconocer los aprendizajes cotidianos, así como la creación narrativa del *yo infantil*, de las marcas identitarias, de las historias de vida y, por supuesto, de la formación escolar. Mediante la actividad narrativa permitimos a las y los estudiantes significar su realidad desde sus propias perspectivas, lo que favorece la construcción de sentidos de realidad al interpretar sus vivencias desde la intimidad o familiaridad individual.

Con la narración, las niñas y los niños recrean las experiencias de formación que pueden ir más allá de lo escolar y vincularse con sus otros espacios de socialización. Los formatos pueden ser flexibles, desde lo gráfico, a lo escrito, lo visual o lo audiovisual. En ese sentido, se vuelve un recurso que facilita obtener información metacognitiva acerca de los siguientes aspectos:

- ¿Cómo están aprendiendo nuestros estudiantes?
- ¿Cuáles son los medios que emplean?
- ¿Cómo enfrentan las vicisitudes que experimentan a lo largo del proceso?
- ¿Qué diferencias y semejanzas identifican en sus ritmos de aprendizaje?
- ¿Cómo articulan y comunican sus ideas?
- ¿Qué están aprendiendo de los contenidos?
- ¿Qué otras habilidades están desarrollando?

En otros términos, cuando se utiliza la narración, las maestras y los maestros acceden a la trama de relaciones y vínculos significantes de las y los estudiantes. Las narraciones de las niñas y los niños no deben entenderse como "un relato de ficción, sino como la enunciación de una trama de relaciones y elementos significantes que los sujetos reconocen como constituyentes de su identidad" (Padierna, 2008, pp. 146-147).

Jerome Bruner (2013) proporciona algunas pistas operativas para el trabajo con ejercicios narrativos, estableciendo lo que se propone en la siguiente página.

a) Los tiempos de una narración no solamente responden a fragmentos temporales, sino también a las acciones relevantes que ocurren dentro de ella.
b) La construcción narrativa de un sujeto está influida por sus condiciones sociales, culturales e históricas.
c) Las acciones, actos o prácticas en una narración no son casuales, sino causales, regularmente conectadas.
d) Las narraciones tienen múltiples interpretaciones; por lo tanto, siempre están abiertas a cuestionamientos.
e) Lo ordinario se vuelve algo extraordinario.
f) Las narraciones parten y circulan a partir de una problemática.

Algunos elementos por considerar para las narrativas de las y los alumnos pueden ser los siguientes:

La relación narración/metacognición nos ofrece pistas para acortar la brecha entre lo que se enseña y lo que se aprende. Esto es, ajustar, al igual que guiar activa y colectivamente, los procesos de construcción de aprendizaje de las y los niños.

Cooperar: el diálogo como posibilidad para la tutoría

La escuela, como institución, centra su atención en el bien común de todxs, donde los intereses adquieren un tono público y se centran en el porvenir no sólo en lo individual, sino también en lo colectivo. Una de las bases del bien común es la cooperación. En ella se enraízan valores como la solidaridad, la reciprocidad, la empatía, el respeto mutuo y, al mismo tiempo, se hace latente la preocupación por el otro.

La cooperación se convierte en un elemento que fortalece la construcción del aprendizaje. Desde lo comunitario y complementario se comparten conocimientos. Por ello, como ejercicio colectivo y cooperativo, la tutoría se vuelve una herramienta que favorece la autonomía de la y el alumno sobre lo que le gustaría estudiar. Es decir, parte de sus intereses y saberes previos para construir nuevos aprendizajes. En este sentido, la tutoría se concretiza con la siguiente premisa freireana (Freire, 1997, p. 25):

> No hay docencia sin discencia significa que las dos se explican y sus sujetos no se reducen a la condición de objeto uno de otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Reflejar la idea de que enseñar no existe sin aprender y viceversa.

El motor de la tutoría como herramienta cooperativa es el *diálogo* que favorece el establecimiento de relaciones horizontales entre maestro y estudiante, las cuales distinguen a la maestra o al maestro como orientadores del proceso educativo mas no como la fuente única y hegemónica de conocimiento. Dichas relaciones se sostienen desde la tolerancia, el respeto y el convencimiento afectuoso (Conafe, 2021).

El diálogo, como posibilidad para la tutoría, rompe con la pasividad de los sujetos involucrados y establece principios pedagógicos con gran profundidad y alcance como los siguientes:

- El ser humano tiene la capacidad de ser enseñante y aprendiz en todo momento.
- El aprendizaje parte del interés por aprender, aunque en repetidas ocasiones dentro del aula no sea así.
- Se enseña lo que se conoce.
- Cuando se enseña también se aprende.

Desde la tutoría, la práctica dialógica guía el proceso multipersonal de aprendizaje, que puede desarrollarse entre docente, estudiante y familias, o bien entre docente y familias, convirtiéndose así en un ejercicio orientativo. La tutoría es un planteamiento donde maestras, maestros y estudiantes experimentan lo "nosótrico" (Lenkersdorf, 2002, p. 69) mediante el intercambio de conocimientos y el trabajo colectivo, pues, como bien se señala, "cincuenta ojos se puede ver mejor que con sólo dos".

Para efectos de este momento donde se busca compartir herramientas para la evaluación formativa, la tutoría se puede operativizar como muestra el esquema de la siguiente página.

Fuente: Elaboración propia con base en Fuerte (2018) y Mapa de Políticas Educativas en América Latina (s. f.).

> Entre las consideraciones para la tutoría acordes con el Plan de Estudio de la NEM, se encuentra romper con la lógica disciplinar que fracciona los conocimientos por asignaturas, pedagógicamente hablando. Tutorías y trabajo por Campos formativos se articulan con la finalidad de contar con una perspectiva más amplia y compleja de las realidades de nuestros estudiantes, lo que posibilita el estudio de distintos ámbitos de la vida, así como de diversos conocimientos no sólo disciplinares, sino también comunitarios o ancestrales (SEP, 2022, p. 136).
>
> Retroalimentar, reflexionar y tutorar no son procesos aislados sino complementarios que se operativizan en la planeación y ejecución de proyectos de trabajo, estrategias, técnicas e instrumentos de la evaluación formativa.

Abriendo la caja: estrategias, técnicas e instrumentos para evaluación formativa

En el entretejido de caracterizaciones y elementos abordados, destacan cinco estrategias clave que propone William en Ravela *et al.* (2017) para las labores de evaluación formativa:

Fuente: Elaboración propia con base en William (Ravela *et al.*, 2017).

Al retomar los planteamientos de Hamodi *et al.* (2015, pp. 155-156), se encuentra que la evaluación formativa requiere de la participación de las y los estudiantes. Desde esta perspectiva, se trata de una forma para activarlos en su proceso de aprendizaje y responsabilizarlos del mismo; por ello, es necesario repensar la clasificación de los medios, las técnicas e instrumentos que se deben utilizar en la evaluación formativa:

> Los *medios de evaluación* son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y escuchar, y sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado [...] las *técnicas de evaluación* son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios) [...] y los *instrumentos de evaluación* son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación.

Al mismo tiempo, se comparten algunas técnicas e instrumentos que ayudan a sustentar los quehaceres de la evaluación formativa. Aunque estos

recursos fueron creados para la educación superior, pueden servir de guía al realizar las adaptaciones pertinentes para el nivel de desarrollo psicosocial de los estudiantes de educación básica.

Medios y técnicas de evaluación

Medios	Escritos	Carpeta colaborativa	Estudio de casos	Portafolio
		Control (examen)	Ensayo	Póster
		Cuaderno de trabajo o Cuaderno de notas	Examen	Proyecto
			Foro virtual	Prueba objetiva
		Cuestionario	Memoria	Recensión
		Diario de clase	Monografía	Test de diagnóstico
			Informe	Trabajo escrito
	Orales	Comunicación	Exposición	Ponencia
		Cuestionario oral	Discusión grupal	Pregunta de clase
		Debate o diálogo grupal	Mesa redonda	Presentación oral
	Prácticos	Práctica supervisada	Demostración, actuación o representación	Juego de roles o *role-playing*
Técnicas	La o el alumno no interviene	Análisis documental y de producción (revisión de trabajos personales y grupales).		
		Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio y video.		
	El alumno participa	Autoevaluación (mediante autorreflexión o el análisis documental)		
		Evaluación entre pares (mediante el análisis documental o la observación)		
		Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre la o el docente y los alumnos y las alumnas)		

Fuente: Hamodi *et al.* (2015).

Con base en los medios, las técnicas e instrumentos de evaluación formativa, es posible que las y los estudiantes practiquen de manera reflexiva y aprendan significativamente mientras exploran el aprendizaje de contenido conceptual, procedimental y estratégico, así como actitudinal. Es importante considerar que para que las estrategias sean auténticas, deben vincular la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real y el contexto de las y los estudiantes.

Los problemas y casos permiten evaluar profundamente el aprendizaje, así como la aplicación que la o el estudiante haga de lo aprendido para solucionar situaciones reales o realistas, que lo pongan en contexto y permitan detectar su nivel de dominio en diversos ámbitos de desempeño. Los casos pueden ser de final abierto o de respuesta cerrada, de este modo la o el estudiante deberá trabajar igualmente en la solución de los mismos, pero se reduce la posibilidad de conocer la argumentación y el detalle del razonamiento que le llevó a la respuesta. En ambas situaciones, los casos y problemas representan una buena estrategia para evaluar el aprendizaje de las y los estudiantes.

Entre los instrumentos de la evaluación formativa se encuentran listas de cotejo, portafolios, guías de observación, rúbricas o matrices de valoración y ejecuciones prácticas, entre otros. Dado que la enseñanza y la evaluación son un proceso continuo, puede considerarse que la resolución de casos y problemas, la concreción de proyectos, los informes de investigación o de prácticas, son al mismo tiempo instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

La siguiente tabla compara los propósitos de los distintos tipos de instrumentos de evaluación:

Comparación de tipos de instrumentos de evaluación del aprendizaje

Dimensiones/ tipos	Pruebas objetivas	Preguntas orales	Pruebas de ensayo	Evaluaciones centradas en el desempeño
Propósito	Obtener una muestra del conocimiento logrado con un máximo de eficiencia y confiabilidad.	Evaluar el conocimiento durante la instrucción misma.	Evaluar las habilidades de pensamiento o el dominio alcanzado en la organización, estructuración o composición de un cuerpo determinado de conocimiento.	Evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción.
Respuesta del alumno	Leer, recordar, seleccionar.	Responder oralmente.	Organizar, componer.	Planear, construir y proporcionar una respuesta original.
Ventaja principal	Eficiencia: se pueden administrar muchos reactivos por unidad de tiempo de prueba.	Vincula la evaluación a la instrucción de manera sincrónica.	Puede medir resultados cognitivos complejos.	Proporciona evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión.
Influencia en el aprendizaje	Énfasis en el recuerdo, fomentan la memorización, aunque también pueden fomentar ciertas habilidades del pensamiento si se construyen apropiadamente.	Estimulan la participación durante la instrucción; proporcionan al docente realimentación inmediata acerca de la efectividad de la enseñanza.	Fomentan las habilidades de pensamiento y el desarrollo de habilidades de composición escrita.	Destacan el empleo del conocimiento y las habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

Fuente: Díaz (2006).

Salud mental y autocuidado en las y los docentes de educación básica

Cambiemos el tono de este libro. La historia del magisterio, las luchas de clases, las reivindicaciones educativas, la praxis, la gestión escolar, etcétera, requieren de un lenguaje conceptual que describa los datos, que consigne las citas de autoridad. Sin embargo, entre el *logos*, el *ethos* y el *phatos*, es necesario profundizar en este último y abordarlo desde la intimidad del lenguaje, con la cercanía que requiere hablar de sentimientos como el dolor, la tristeza, la alegría, la esperanza o la decepción, entre otros.

Este apartado pretende explicar algunos conceptos básicos sobre la salud mental, y acompañar en la reflexión acerca del impacto que ésta tiene en nuestras vidas, tanto para tu desarrollo individual como el de las niñas, los niños y adolescentes (NNA) que guiamos y acompañamos día a día en el contexto escolar. Asimismo, pretende facilitar algunas recomendaciones prácticas para cuidar la salud mental de maestras y maestros, mientras cuidan también la de los demás.

Comencemos por definir salud mental

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), la salud mental se refiere al estado de bienestar en el cual cada individuo desarrolla su potencial, puede afrontar las tensiones de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y aportar algo a su comunidad. En este sentido, la salud mental no significa sólo la ausencia de enfermedad, sino un estado de equilibrio y armonía entre las personas y su entorno, lo cual incluye su bienestar físico, emocional, psicológico y social (Unicef, 2021). La Secretaría de Salud (1984) dice al respecto: "Se entiende por salud mental un estado de bienestar físico, mental, emocional y social determinado por la interacción del individuo con la sociedad y vinculado al ejercicio pleno de los derechos

humanos [...]". La salud mental forma parte de la salud integral; por lo tanto, no podemos hablar de salud plena si no hay salud mental.

La salud mental es un derecho que permite a las personas la identificación y expresión asertiva de emociones y el manejo saludable del estrés, y favorece el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, positivas y empáticas, así como la experimentación de bienestar y satisfacción con la vida.

Salud mental no es hablar siempre de enfermedades

Es común que al hablar de salud mental, las personas la asocien con padecimientos como la depresión, la esquizofrenia, el trastorno obsesivo compulsivo (TOC), el comportamiento suicida o los trastornos por uso de sustancias psicoactivas o drogas. Incluso, hay quienes la asocian con "locura" y llegan a imaginar a personas envueltas en camisas de fuerza. Aunque alejados de la realidad, estos estereotipos fundamentados en películas y otros medios, promueven la formación de prejuicios que se han convertido en obstáculos importantes para que reciban apoyo de manera oportuna las personas que lo necesitan.

Hablar de salud mental va mucho más allá, significa conocernos lo suficiente como para identificar nuestras emociones, pensamientos, conductas, y ser capaces de gestionarlas adecuadamente. Significa desarrollar habilidades y competencias para la vida. Significa, también, identificar nuestras necesidades y cubrirlas contemplando el respeto a nosotros mismos y a las demás personas. Significa, igualmente, promover estilos de vida saludables que generen una existencia más plena. Significa que se fortalezca la salud integral y disminuya la vulnerabilidad a las enfermedades. Significa, incluso, promover la creación de entornos que sean percibidos como seguros, que doten de oportunidades de crecimiento y desarrollo integral a todxs. Hablar de salud mental es promover los factores protectores y disminuir los de riesgo.

Factores de protección y factores de riesgo

Son conceptos clave para comprender cómo promover la salud mental propia y la de las personas que están bajo nuestro cuidado como docentes, por lo que el principio general de diversos programas de prevención y promoción de la salud mental es, precisamente, propiciar o mejorar los factores

protectores y reducir o eliminar los de riesgo que cambian de acuerdo con el desarrollo de la persona (Hawkins *et al.*, 2002).

Los factores de riesgo y de protección pueden definirse como aquellos aspectos del ambiente o de la persona que hacen más probable (factores de riesgo) o menos probable (factores protectores) que desarrolle un problema específico (Centro para la Salud y Desarrollo Comunitario, s. f.).

Los factores de riesgo son características que pueden ser individuales, familiares, sociales, económicas o ambientales asociadas con una probabilidad más alta de aparición de problemáticas, mayor gravedad y duración significativa de los principales problemas de salud mental. Los factores de protección hacen referencia a condiciones que mejoran la resistencia de las personas a los factores de riesgo y que pueden modificar, aminorar o alterar positivamente su respuesta ante algunos peligros ambientales (OMS, 2004). En ambos casos, pueden ser de tipo biológico, emocional, cognitivo, conductual, interpersonal o relacionado con el contexto familiar, y su impacto en la salud mental puede ocurrir durante periodos sensibles en diferentes etapas de la vida, e incluso afectar a través de varias generaciones (SEP, 2021a).

Se ha identificado que el contexto es muy importante, por lo que promover un ambiente estable en los hogares, así como una nutrición adecuada, estimulación física y cognitiva, apoyo familiar cálido, asistir a la escuela y encontrar en ella un entorno seguro, resulta primordial para desarrollar una adecuada autorregulación emocional y conductual, así como otras cualidades que protegerán de innumerables riesgos y propiciarán un desarrollo positivo (Unicef, s. f.).

Por otra parte, la acumulación de múltiples factores de riesgo, la falta de factores de protección y la interacción en situaciones altamente estresantes, como puede ser la violencia, una pandemia o dificultades económicas para cubrir las necesidades básicas, pueden predisponer a las personas a cambiar de una condición mentalmente saludable a otra de mayor vulnerabilidad (OMS, 2004), lo que podría derivar en la presencia de trastornos mentales.

Resiliencia

La importancia de este concepto ha aumentado en los últimos años con el estudio de casos de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que, al transitar por situaciones adversas que representaron una desviación de su propio bienestar y por las que fácilmente pudieron haber incurrido en prácticas como el consumo de alcohol u otras drogas o el suicidio, salieron adelante y son personas con las mismas características que aquellas que no han vivido lo que éstas (Alpízar y Salas, 2010).

Es importante no confundirnos: la resiliencia no significa soportar estoicamente o atravesar sola o solo la adversidad. Por el contrario, uno de los componentes fundamentales del ser resiliente es su capacidad de buscar apoyo en otras personas. Ser resiliente es de gran ayuda para protegernos de diferentes problemas de salud mental como la depresión y la ansiedad. También, puede promover la compensación de los factores que aumentan el riesgo de presentar trastornos mentales, como el acoso o un trauma previo (Mayo Clinic, 2022).

La resiliencia no es una característica que alguien tiene o no. Incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona (SEP, 2021a).

- Construir relaciones fuertes y positivas con las personas significativas cercanas.
- Buscar cada día una sensación de logro y propósito, establecer metas que ayuden a mirar hacia el futuro con sentido.
- Aprender de las experiencias pasadas cuando se ha afrontado la dificultad de forma competente.
- Mantener la esperanza. Aceptar y anticipar el cambio para adaptarse con mayor facilidad y que los retos se contemplen con menos ansiedad.
- Atender las propias necesidades y sentimientos participando en actividades que se disfruten, como hacer actividad física, dormir y descansar, alimentarse saludablemente. Es recomendable practicar estrategias para afrontar el estrés y llevar a cabo un manejo de emociones adecuado.
- No ignorar los problemas. Por el contrario, ser proactiva/o, hacer un plan y entrar en acción. Buscar redes de apoyo y analizar los recursos con los que se cuenta para afrontar la adversidad.

Derribar las principales barreras para la atención oportuna de la salud mental: el estigma y la discriminación

El estigma y la discriminación son los principales obstáculos que enfrentan las personas que requieren apoyo para atender su salud mental, pues estos factores afectan de distintas formas:

- Influyen en la dificultad para reconocer que se necesita apoyo profesional (propiciadas por el estigma internalizado).
- Evitan que las personas busquen ayuda, o lo hacen hasta que ya se sienten "muy mal". En ocasiones, cuando esto pasa ya es tarde.
- Conllevan miedo a ser etiquetado y, por ende, ver afectada la vida personal, social y laboral.
- En el caso de las familias, cuando no son bien informadas y no desarrollan conciencia sobre la enfermedad de alguno de sus integrantes, los sentimientos predominantes pueden ser de vergüenza y negación ante la situación, lo que lleva al ocultamiento, al secreto y en ocasiones al aislamiento o abandono.

El cambio sólo es posible si se cuestionan las ideas preconcebidas alrededor del tema y, en su lugar, nos documentamos con información clara, con base en evidencia científica y de manera sensible, respetando los derechos humanos de las personas, contemplando la etapa de desarrollo en la que se encuentra y la diversidad de ideas e ideales que existe. Ante todo, es necesario recordar que más allá de su diagnóstico, alguien que vive con un trastorno mental es, por sobre todas las cosas, una persona.

Relación de la escuela con la salud mental

Se ha comprobado que integrar programas de prevención y promoción de la salud mental en las escuelas, se asocia a un efecto benéfico en NNA, docentes, familias y comunidad (Weare y Nind, 2011), pues las escuelas son espacios

de interacción y aprendizaje donde se propicia la formación como personas con mejores habilidades socioemocionales, capaces de construir un proyecto de vida y de establecer relaciones afectivas sanas y de calidad con las otrxs y con sus entornos.

Para lograrlo, es fundamental la participación activa y comprometida de las y los docentes, pues su papel en la formación de NNA es clave. Además son referentes de modelos diversos en cuanto a actitudes personales y emocionales para sus estudiantes y compañeros de trabajo (Lever *et al.*, 2017).

También, es importante considerar que las y los docentes no están exentos a padecer alguna afección relacionada con la salud mental (nadie lo está en la vida cotidiana), tanto por su vida personal como por las presiones del propio trabajo, siendo de hecho los problemas más comunes para esta profesión el *burnout*, el agotamiento, la ansiedad y la depresión.

Por ejemplo, en un estudio con docentes mexicanas, se identificó un porcentaje importante de sintomatología depresiva, 16% presentaba síntomas severos y 85% síntomas leves o moderados, con mayor prevalencia en el grupo etario de 25-34 años. De ellos, 80% no recibía tratamiento. Las consecuencias de esto impactan, evidentemente, en la calidad de la vida de estas profesionales, pero también en el desarrollo de las alumnas y los alumnos de forma directa (Soria-Saucedo *et al.*, 2018).

En este sentido, para que las y los docentes se desempeñen de la mejor manera en el acompañamiento a la construcción de una buena salud mental en NNA, es fundamental que reconozcan, primero, la importancia de fomentar y conservar su propia salud mental (Unicef, s. f.). Es importante que presten atención a sus necesidades, que cuiden y procuren sus pensamientos y emociones para que cuenten con un equilibrio personal, que lleven a cabo acciones de prevención, detección oportuna y tratamiento de los problemas mentales que presenten, así como acciones para su promoción y cuidado.

Adicionalmente, las y los docentes pueden contribuir a:

- Crear entornos escolares seguros, libres de acoso, discriminación, violencia y adicciones.
- Promover valores y acciones orientadas hacia el cuidado de la salud integral.
- Fomentar la normalización de la atención profesional a personas que pueden requerir de apoyo para atender su salud mental.
- Que NNA adquieran conciencia sobre sus propias emociones y aprendan a gestionarlas de manera saludable.

- El desarrollo de las habilidades para la vida mediante la interacción natural y cotidiana que proporciona el contexto escolar.
- Identificar las situaciones de riesgo familiar o social y estar preparados para actuar colaborando con otras instituciones.

Condiciones comunes que afectan la salud mental de docentes

El estrés es una reacción natural del organismo y no podemos ni debemos tratar de neutralizarlo completamente. El estrés "bueno" nos ayuda a crecer y a ser resilientes, el estrés tóxico es destructivo y debe ser abordado con urgencia (Unicef, s. f.).

Todas las personas se encuentran expuestas a experimentar estrés en las diferentes áreas de la vida. Comúnmente, se asocia con aspectos negativos sin tomar en cuenta que la respuesta fisiológica también tiene aspectos positivos, ya que se requieren ciertos niveles de estrés para mantenerse alertas y enfrentar los desafíos de la vida cotidiana. Sin embargo, cuando las demandas del entorno son excesivas y de gran intensidad, aparecen síntomas de tensión, preocupación, cansancio y frustración que afectan la salud y el bienestar.

Los síntomas del estrés pueden afectar al cuerpo, los pensamientos, los sentimientos y el comportamiento. Es importante saber reconocer los síntomas comunes de estrés, ya que ayuda a procesarlos de manera más efectiva (Mayo Clinic, 2019). Algunos efectos comunes del estrés son dolor de cabeza, tensión muscular, fatiga, dolor en el pecho, malestares estomacales, cambios en el deseo sexual, ansiedad, problemas de sueño, irritabilidad, alteraciones en la alimentación, entre otros.

El estrés que no se procesa de manera efectiva puede contribuir a múltiples problemas de salud tanto física como mental y social. De las consecuencias físicas se pueden mencionar la hipertensión arterial, enfermedades cardíacas, obesidad y diabetes (Mayo Clinic, 2019). Entre las mentales, destacan la depresión, la ansiedad y las fobias, entre otras. También pueden presentarse consecuencias sociales, como dificultades a nivel laboral, problemas con la familia, tendencia al aislamiento, dificultades en la integración social, etcétera.

Síndrome de *burnout*. Es una alteración en el estado de bienestar y la funcionalidad de la persona que se relaciona con su área laboral. Se manifiesta por alteraciones conductuales, somáticas, emocionales o intelectuales. Además, es un síndrome conceptualizado como resultado del estrés crónico que no

se ha manejado con éxito en el lugar de trabajo (Gastaldi *et al.*, 2014). Los estudios muestran que el síndrome de *burnout* puede estar más presente en personas cuya labor está relacionada mayormente con la atención o interacción constante con usuarios en el caso del docente, con alumnos, padres, compañeros de trabajo. En el personal sanitario, sería con pacientes, familiares y equipo multidisciplinario.

Se pueden distinguir diferentes grados en el *burnout* (Bosqued, 2006):

- *Leve*: las manifestaciones y síntomas generan un malestar, insatisfacción y agotamiento que entorpecen levemente la vida y la labor diaria.
- *Moderado*: las manifestaciones se agudizan, el estrés, la insatisfacción y el agotamiento son constantes, los síntomas físicos se incrementan por lo cual la labor diaria se ve perjudicada.
- *Grave*: los síntomas y manifestaciones tienen una intensidad elevada, pueden aparecer patologías asociadas, el agotamiento, el desinterés y la insatisfacción es total, las relaciones interpersonales se encuentran alteradas y la actividad laboral se ve notablemente afectada o incluso se ha suspendido.

Sus principales síntomas son intolerancia, rigidez e inflexibilidad mental, miedo, frustración, sensación de vacío emocional, desmotivación, declive en la productividad, distracción, agotamiento, contracturas musculares, conflictos con colegas, distanciamiento emocional, insomnio, entre otros.

En un estudio de Aldrete de 2003 en población mexicana, citado por Juárez-García *et al.* (2014), donde se incluyeron docentes de educación básica, se encontró que 80% presentaba *burnout* global. En 2008, el mismo investigador encontró en docentes de media superior un porcentaje similar (80.8%). Para 2012, el número en docentes de preparatoria era de 50.4%. Los factores asociados en los diferentes estudios fueron condiciones del lugar de trabajo, contenido de la tarea y la interacción social (SEP, 2021a).

El síndrome de *burnout* es un problema de salud y calidad de vida laboral, un tipo de estrés crónico como consecuencia de un esfuerzo frecuente cuyos resultados la persona considera ineficaces e insuficientes, ante lo cual reacciona quedándose exhausta, con sensación de indefensión y que la lleva a presentar una retirada psicológica a causa del estrés excesivo y de la insatisfacción (SEP, 2021a).

Las violencias, el acoso escolar y laboral, aunque actualmente se visibilizan en todos los grupos sociales, afectan con mayor frecuencia a niñas,

niños, mujeres, personas de la tercera edad o a quienes viven con algún tipo de discapacidad.

Existen diferentes tipos de violencia, desde la autoinfligida (dirigida hacia uno mismo), la interpersonal (intrafamiliar, de pareja, maltrato de ancianos, abandono de NNA, sexual) o la colectiva, como el genocidio, la represión o el terrorismo (OPS, 2022). La violencia de género es una de las manifestaciones que ha aumentado en las últimas décadas. Ha sido debatida y estudiada con la finalidad esencial de erradicar esta vivencia de sufrimiento y dolor que experimentan muchas mujeres a nivel mundial (OPS, 2002).

En el contexto educativo, una de las formas de violencia más recurrente es el acoso escolar o *bullying*, el cual se entiende como aquellas conductas de intimidación, hostigamiento y acoso físico o psicológico, ejercidas de forma intencional por un escolar a otro. A diferencia de una relación conflictiva entre compañeros, en el acoso la relación entre quien ejerce la violencia y quien la recibe es asimétrica, y las conductas de hostigamiento son continuas (OPS, 2002). Las y los estudiantes que viven acoso escolar no suelen defenderse. Al principio creen que ignorando a quienes les acosan, la violencia se detendrá. Sin embargo, esto puede contribuir a exacerbar el estrés que vive el docente responsable tanto de quien ejerce como de quien recibe el acoso.

Por otra parte, el acoso laboral, también llamado *mobbing*, sucede cuando una persona, ya sea trabajadora o empleadora, realiza conductas, hechos, palabras u órdenes que tienen como fin agredir, desacreditar, desconsiderar o humillar a otra (OPS, 2002), y puede generar incomodidad importante en todas las personas involucradas. Esto puede llevar a alteraciones en la salud, una de sus consecuencias directas es el *burnout*.

Consumo de sustancias psicoactivas, también conocidas como drogas. La OMS las describe como sustancias que, introducidas en un organismo vivo, son capaces de alterar una o varias de sus funciones psíquicas. Además, generan alteraciones que llevan a las personas a seguir consumiendo por el placer y, posteriormente, para evitar sentirse mal (OMS, 1994; Conadic, 2017).

Los efectos a corto y mediano plazo del consumo de sustancias psicoactivas pueden ser distintos según la persona, la sustancia que se consume, así como la frecuencia. Sin embargo, todas ellas tienen la capacidad de modificar la función y estructura de algunas áreas del cerebro necesarias para planear, tomar decisiones, regular nuestras emociones y socializar, entre otras.

Por otra parte, también existen algunos trastornos del comportamiento conocidos como adicciones conductuales y que afectan de manera importante a las personas. Por ejemplo, el uso problemático de los videojuegos, las apuestas, de internet, del sexo o las compras, entre otras. Es posible definir

a los trastornos por consumo o conductas adictivas como "a la enfermedad física y psico-emocional que crea una dependencia o necesidad hacia una sustancia, actividad o relación" (Secretaría de Salud, 2022).

Es importante señalar que, si bien es cierto que una persona no desarrolla adicción con el primer consumo de alguna sustancia psicoactiva, esto no quiere decir que no represente un daño a la salud. El consumo de cualquier sustancia psicoactiva representa riesgos para la salud de cualquier persona y puede generar consecuencias negativas en el estado de salud física y mental. En ese sentido, desde fases tempranas de consumo, puede resultar altamente útil solicitar la ayuda de profesionales de la salud mental.

Recomendaciones prácticas para el autocuidado

El autocuidado describe todas las prácticas cotidianas y las decisiones que realiza una persona para cuidar su salud. Estas son destrezas aprendidas a través de la vida que tienen como finalidad proteger la salud (Vitor *et al.*, 2010). Dado que somos seres biopsicosociales, existen tanto factores protectores como de riesgo dentro de esas tres esferas (biológica, mental y social). Al fortalecer los factores protectores, fomentamos que los factores de riesgo se disminuyan.

Para alcanzar el estado de equilibrio necesario que permita contar con una adecuada salud mental, es indispensable adquirir competencias de autocuidado y habilidades que faciliten el manejo de emociones, el control de impulsos, la capacidad de gestionar pensamientos y tomar decisiones saludables con el fin de lograr el desarrollo óptimo individual y social (Monsalve, 2013). Entre las prácticas para el autocuidado se encuentran: alimentación adecuada a las necesidades, medidas higiénicas, hábitos de sueños saludables, manejo del estrés, habilidades para establecer relaciones sociales y resolver problemas interpersonales, ejercicio y actividad física requerida, habilidad para controlar y reducir la automedicación, seguimiento para prescripciones de salud, comportamientos seguros, recreación y manejo del tiempo libre, diálogo, adaptaciones favorables a los cambios en el contexto y prácticas de autocuidado (SEP, 2021a).

En el caso de las escuelas, la enseñanza y aprendizaje del autocuidado y del cuidado de las demás personas tiene como objetivo proteger el bienestar de estudiantes, docentes y de todo el personal escolar, así como de las familias y las figuras comunitarias, potenciando los factores que protegen a las personas en situaciones de crisis (SEP, 2021a).

A continuación, enlistaremos algunas herramientas que podrás aplicar con facilidad. Esperamos que contribuyan tanto a tu salud mental como a la generación de entornos escolares más sensibles y propicios para el desarrollo integral de las personas que lo conforman.

Para ti docente, te recomendamos:

1. Mantener una rutina adecuada de descanso y sueño. Procura preparar tus materiales con tiempo y evita desvelarte preparando todo un día antes y estresarte demasiado.
2. Procura mantener hábitos alimenticios saludables para conservar buena energía y estado de ánimo. También, es importante mantener una buena hidratación.
3. Pon en práctica los puntos para fortalecer la resiliencia (revisados anteriormente en este documento).
4. Cultiva tu mente aprendiendo cosas nuevas que llamen tu atención.
5. Practica la meditación para mejorar la concentración, el control del pensamiento, las emociones, el nivel de estrés y mejorar la salud integral.
6. Utiliza otras herramientas para mejorar el estado de ánimo y contender con el estrés, por ejemplo, yoga, taichí, chikún.
7. Propicia actividades o momentos que te permitan expresar sana y libremente tus emociones sin sentirte juzgada o juzgado.
8. Selecciona las personas con las que te relacionas. Las amistades o ambientes que te rodean cotidianamente influyen en cómo te sientes. Busca que estos entornos sumen a tu vida de manera positiva, que las conversaciones aporten al crecimiento personal, la asertividad, la empatía, la sana convivencia, evita prácticas como el chisme, el enjuiciar o criticar a otros. Vale la pena elevar el nivel de nuestras conversaciones.
9. Mejora la autorregulación emocional. Es de especial relevancia en el ámbito educativo porque forma parte de las características más importantes de la persona al momento de involucrarse adecuadamente en situaciones sociales y de aprendizaje. Busca estrategias para aprender a mejorar la forma como gestionas tus emociones.
10. Realiza tus actividades con calidad y dedicación. Valora ofrecer tu mejor esfuerzo puede ser más placentero. Un nivel de exigencia elevado puede llevar a una constante insatisfacción y desgaste.
11. Planea las actividades laborales, pues esto contribuye a un mejor desempeño laboral y no desgasta al organismo. No hay que “acelerarse” y acostumbrarse a trabajar bajo presión. Trabajar de esa manera implica una carga extra de estrés y aumento de la ansiedad y, a la larga, desgaste físico y emocional. Ningún trabajo regresará la salud perdida.

12. Realiza activación física de manera cotidiana para reducir riesgos a la salud y mejorar tu estado de ánimo.
13. Intenta dejar un hueco todos los días para tareas agradables o placenteras. Realiza de manera periódica actividades gratificantes como cantar, bailar, pintar, hacer jardinería, escribir, leer, cocinar o cualquier otra que te ayude a despejar tu mente y pasar un tiempo agradable. Estas actividades pueden ser de manera individual o grupal, dependiendo de las condiciones o necesidades del momento. Lo importante es disfrutarlo y mantenerlo como parte de la rutina diaria.
14. Pide apoyo de profesionales cuando sientas que lo necesitas. Recuerda que todas las personas podemos atravesar por algún momento de crisis o enfermedad, donde la ayuda de profesionales, de manera temprana, es clave para la pronta recuperación.
15. Toma talleres para el desarrollo de habilidades para la vida (comunicación asertiva, solución de problemas, autoestima, creatividad, toma de decisiones, entre otras).
16. Añade, como parte de la rutina diaria, breves espacios de descanso (siesta, ocio, meditaciones, pequeñas pausas) para "recuperar energía".
17. Aprende a experimentar las emociones y sensaciones con mayor aceptación y responsabilidad.
18. Tener pensamientos positivos provoca un efecto positivo. Tratar de ver el lado favorable de los acontecimientos y no sólo los negativos.
19. Reconoce los pensamientos agobiantes para cambiarlos por otros más realistas y objetivos.
20. Acepta que nos podemos equivocar. Es de humanos fallar, y aprender del error es preferible en lugar de estacionarse en pensamiento desgastantes de culpa y reproche.
21. Practica contemplar diferentes soluciones ante un problema, evaluando los pros y los contras y alternativas de solución. Flexibiliza tu mente y estimula los recursos tanto cognitivos como conductuales.

Para contribuir a mejorar el entorno escolar, te recomendamos:

1. Realiza campañas de concientización y alfabetización sobre la salud mental en las escuelas.
2. Promueve y difunde formación continua para el conocimiento actualizado de diversos temas relacionados con la promoción de la salud mental.
3. Propicia el involucramiento activo de los actores de la escuela en el plan de intervención para el fortalecimiento de la salud mental.
4. Contribuye a la erradicación del estigma y la discriminación de personas que padecen alguna condición de salud mental.

5. Construye entornos seguros, libres de acoso, discriminación, violencia y adicciones.
6. Aprender sobre las habilidades sociales. Para ello, fomenta actividades como torneos, reuniones con convivencia sana, grupos de estudio, entre otras, que contribuyan a fortalecer a NNA a nivel personal y social. Motiva a los más introvertidos y apartados a actividades sencillas que les permitan ir tomando confianza e integrarse paulatinamente a los grupos.
7. Haz del aula un espacio de aprendizaje cooperativo, no competitivo, donde se privilegie el trabajo comunitario.
8. Abre espacios para una gestión eficiente de emociones dentro del aula.
9. Enseña a los alumnos a no valorarse conforme sus logros académicos y sociales; más bien a partir de la consciencia y aceptación incondicional de su persona.
10. Ejecuta estrategias que fortalezcan a las nuevas generaciones para incrementar su tolerancia al malestar y a la frustración, así como a la flexibilidad cognitiva.
11. Construye un directorio con la identificación de los principales servicios de salud mental que tengas a la mano para referir los casos que se requieran en la escuela o para tu propia atención. Para hacer esto, te puedes apoyar de la Línea de la Vida 800 911 2000, donde encontrarás información de manera gratuita, todos los días del año, las 24 horas del día.

Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales

El presente apartado tiene como objetivo principal proponer a los docentes de educación básica mexicana algunos elementos que puedan servirles de referentes para desarrollar procesos didácticos enmarcados en la pedagogía decolonial. Estos procesos deben coadyuvar a que las niñas y los niños desplieguen procesos de reflexión, autonomía y crítica en el marco de la diversidad sociocultural de nuestro país, y a la vez que visibilicen y den voz a otras formas de concebir, entender y decir el mundo. Para alcanzar dicho objetivo, es necesario recordar aspectos generales del giro decolonial, enmarcado en las llamadas *epistemologías otras* o, más preciso para algunos, en las epistemologías del Sur. Posteriormente, se hará referencia a notas de la pedagogía decolonial y, por último, se presentarán algunos aspectos de la didáctica decolonial.

En el contexto de las epistemologías otras, cabe señalar que el texto que a continuación se presenta no pretende ser una exposición doctrinal, teórica o definitiva. Sólo se intenta trazar líneas de reflexión, recordar lugares, traer a nuestro presente las palabras de otros que han reflexionado sobre los procesos decolonizadores de la educación. En ese sentido, las líneas que siguen no tienen otra pretensión que invitar a las y los docentes a pensar, repensar y construir sus propias didácticas en el marco de la reivindicación del sur global para transgredir el paradigma de imposición epistémica occidental de la sociedad globalizada actual.

En otras palabras, crear procesos didácticos que ayuden a aprender que existe el Sur, que nos posibiliten a migrar hacia el Sur, pero que, además, nos ayuden a aprender a partir del Sur y con el Sur. Recordemos que la expresión "el Sur global" es una metáfora del sufrimiento humano causado por las grandes formas de opresión (capitalismo, colonialismo, patriarcado, feminicidio, entre otras) que posibilita repensar el mundo a partir de saberes y prácticas otras que desafían los intentos de epistemicidio, lingüicidio y etnocidio.

La temática de la pedagogía decolonial en América Latina se encuentra envuelta en las propuestas del grupo de investigación modernidad/

colonialidad, enfocado en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados.[1]

La pedagogía decolonial provee instrumentos teóricos y metodológicos que facilitan el desarrollo de diagnósticos críticos de nuestro presente. Entre sus elementos constitutivos está la posibilidad de formular y construir alternativas para un mundo más justo y libre que se expresa en sociedades democráticas. Como afirma Catherine Walsh (2009, pp. 38-39), la perspectiva descolonizadora implica la apelación a la "legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto" por lo propio, "alienta la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir". Para ella, la "pedagogía decolonial cuestiona la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder; visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber para hacerlas pedagógicas y didácticas en sintonía con enfoques no eurocéntricos donde se vinculen las experiencias y saberes de las personas como eje fundamental en la construcción del pensamiento crítico".

Desde el proyecto decolonial Díaz, C. (2010, p. 7) propone la construcción de pedagogías en clave decolonial que nos permitan:

> [...] desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa desmantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico.

Como se mencionó al inicio, lo que sigue son notas breves, afirmaciones comunes sobre la llamada *decolonialidad*, la *pedagogía decolonial* y la posibilidad de crear procesos, métodos e instrumentos didácticos desde el pensamiento decolonial para coadyuvar a la justicia global. Sin afán de ser novedosos, se referirán algunas premisas que ayuden a pensar la decolonialidad. Es necesario profundizar en ellas acudiendo a los textos de quienes han dedicado muchas horas de reflexión para construir la propuesta decolonial desde América Latina, con la certeza de que la educación escolari-

[1] Entre los exponentes del grupo de investigación modernidad/colonialidad podemos mencionar a los sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander y Ramón Grosfoguel; a los semiólogos Walter Mignolo, Zulma Palermo y Catherine Walsh; a los antropólogos Arturo Escobar, Fernando Coronil; al crítico literario Javier Sanjinés y a los filósofos Enrique Dussel, Nelson Maldonado y Oscar Guardiola Rivera. Aquí, también es necesario referirnos a la recepción que ha tenido en América Latina el pensamiento del sociólogo lusitano Boaventura de Sousa-Santos, en especial sus reflexiones en torno a la *epistemología del Sur*, término acuñado por él, y a las contribuciones de Paulo Freire, en especial en el campo de la educación. Muchos textos de estas autoras y autores están disponibles en línea de manera gratuita.

zada es un medio adecuado para lograr la emancipación del sujeto, siempre y cuando rompa la barrera de la colonialidad, como afirma Zulma Palermo (2014, p. 45):

> La educación es la estrategia de la colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando —y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización— el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictorias.

La decolonialidad

Para entender la propuesta decolonial, es importante distinguirla de los llamados *estudios poscoloniales* surgidos durante el periodo posterior a las luchas anticolonialistas y que generaron una producción del saber no hegemónico desarrollado fundamentalmente por pensadores indios en universidades angloparlantes. La diferencia entre ambos es que parten de momentos y contextos históricos distintos, sin perder de vista que tanto la reflexión decolonial como la poscolonial, tienen como objeto de crítica el dominio colonial establecido por los imperios y el discurso que lo justifica.

El concepto *decolonialidad* da cuenta del pensamiento que analiza críticamente la matriz del poder colonial que, en el capitalismo global, persiste bajo formas de conocimiento totalizantes que reafirman el binomio dominador-dominado. Analiza y critica el fenómeno de la herencia colonial como un elemento indisociable de la formación del moderno sistema mundial capitalista, lo que Aníbal Quijano (2000, p. 342) llamó el "el patrón mundial de poder capitalista". En sus propias palabras: "Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal".

Mientras la colonización es la apropiación y dominación de un territorio y de sus pueblos por parte de una sociedad conquistadora...

La colonialidad va más allá al reproducir una ideología única y colonizadora en los pueblos colonizados, pese a que la etapa de conquista haya terminado.

Por tanto, este concepto se diferencia de la colonización no sólo por su persistencia en el tiempo poscolonial, sino también por la influencia que ejerce dentro de la dimensión cultural y en los procesos de subjetivación de las personas. El paradigma colonizador transfiguró todos los ámbitos de las sociedades, mientras la colonialidad se estableció como patrón de dominación-explotación, configurándose como una organización racializada del conocimiento, de las culturas y de las personas. En este sentido, la colonialidad es un fenómeno que hace referencia a:

> [...] un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 24).

Europa no sólo se estableció como una centralidad en el sistema-mundo, sino que comenzó a fabricar una ideología que se impondría dentro del imaginario social. En resumen, colonialidad hace referencia a un "patrón de poder" que naturaliza la jerarquización social discriminatoria y racista, que facilita la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas no sólo en materia de explotación de capital, sino en subalternización de los conocimientos, experiencias y forma de vida de quienes son dominados y explotados (Quijano, 2000).

Partiendo del concepto *colonialidad* propuesto por Quijano, se hace referencia a la prolongación contemporánea de las bases coloniales que

sustentaron la formación del orden capitalista. En este contexto, se observa una estrecha relación entre los procesos de ser, saber y poder. La cultura europea se extendió mediante la imposición (poder) y el adoctrinamiento educativo (saber) en las poblaciones de estos territorios. Sin embargo, es importante destacar que tanto los procesos del ser como del saber se ven influenciados por las estructuras de poder y viceversa.

Distintas prácticas, voces y movimientos se sitúan como espacios transdisciplinares que permiten nuevas epistemologías del conocimiento más allá de las jerarquías epistémicas globales. Se trata de pensamientos surgidos desde un conocimiento situado, desde identidades y espacios geopolíticos históricamente subalternizados que imaginan y accionan otros modos de habitar el mundo. De acuerdo con estos conocimientos críticos, implica desmontar la representación eurocentrista, sexista, racial y patriarcal que rige todavía. Son pensamientos que se articulan desde América Latina pero que no se circunscriben a este territorio.

Así, las epistemologías del Sur se estructuran en torno a cuatro premisas:

I. La interpretación-comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental, supera en mucho a la interpretación eurocéntrica del mismo.
II. La diversidad del mundo se manifiesta en diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar; distintas formas y maneras de relacionarse.
III. La diversidad del mundo no puede estar monopolizada por una teoría general.
IV. No es posible que exista justicia global sin que se dé la justicia cognitiva global.

Al hablar de la sociología de las ausencias, Boaventura de Sousa-Santos, citado en Grosfoguel (2011) afirma que, en la racionalidad occidental, existen cinco formas sociales de no existencia o de ausencias que las ciencias sociales reproducen:

1. Monocultura del saber y del rigor científico: "la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico".
2. Monocultura del tiempo lineal: "la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante". Se ha formado en esta dirección el progreso, la revolución, la modernización, el desarrollo y la globalización.

3. Monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan las jerarquías; por ejemplo, la clasificación racial.
4. Monocultura de la escala dominante: "la racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización".
5. Monocultura del productivismo capitalista: "la idea de que el crecimiento económico y la productividad mesurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta".

Estas cinco formas de ausencia crean cinco sujetos ausentes. A saber: ignorante, residual, inferior, local/particular y el improductivo, dejando fuera mucha experiencia social. Las cinco monoculturas se enfrentan con cinco ecologías para hacer al ausente presente (Grosfoguel, 2011):

1. Ecología de saberes: "la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes; conjugar el saber científico con los saberes locales, con el saber indígena, con el saber campesino".
2. Ecología de las temporalidades: "saber que, aunque la noción de tiempo lineal está presente, es una manera de concebirlo; también existen otras concepciones de tiempo".
3. Ecología del reconocimiento: "descolonizar nuestras mentes para reconocer y visibilizar a la otra, al otro".
4. Ecología de las transversalidades: "la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales".
5. Ecología de las productividades: "recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción de las organizaciones económicas populares que han sido ocultadas por la ortodoxia capitalista".

Si consideramos que la colonización y la colonialidad son intrínsecamente coextensivas a la modernidad, resulta necesario hacer una lectura decolonial de la genealogía de las ciencias de la educación nacidas en el modelo occidental. Si miramos el ideario del proyecto ilustrado, vemos que la educación tiene como finalidad formar sujetos autónomos, en pleno uso de sus facultades y liberados del dogma y de la ignorancia para incorporarse a la vida social y traicionar el progreso individual y colectivo. Se estableció una relación positiva de retroalimentación entre educación y sociedad mediada por la tríada saberes-conciencia-emancipación. En consecuencia, el dispositivo pedagógico escolar se erigió como forma educativa moderna

paradigmática, dado que la escuela se volvió un sinónimo de educación. En otros términos, este gesto fundacional de confinamiento de la educación a lo escolar implicó una desatención de lo pedagógico, de otras prácticas educativas y de transmisión cultural previas o contemporáneas no europeas (no modernas), pues las experiencias no escolares se reconvirtieron al formato escuela o fueron directamente eliminadas (Palumbo, 2014, p. 57).

Mirar la pedagogía, el currículo y la didáctica en clave decolonial permitirá develar el carácter eurocéntrico del sistema categorial de estas teorías de la educación y la enseñanza. Debemos desoccidentalizar las ciencias de la educación para develar la doctrinalidad de la educación y la formación, el proceso que oculta la pedagogía en su propuesta de la noción de formación, la contradicción entre formación y emancipación. El adoctrinamiento, o como decía Paulo Freire, "la formación bancaria", es la cara oculta de la formación. El proceso formativo, tal como se ha planteado desde el discurso de la modernidad eurocéntrica, es adoctrinante. Por ello, la propuesta del proyecto decolonial es la decolonialidad de la educación y, por ende, de la pedagogía y de la didáctica, lo que se hace desde la construcción de una pedagogía decolonial en América Latina.

Pedagogía decolonial

En las perspectivas decoloniales la pedagogía parte del oprimido, como afirma Freire. Centra la crítica en la concepción colonial de la educación. Paulo Freire señaló que se necesita una pedagogía del oprimido, que hay que aprehender con él; a esto apunta la pedagogía decolonial. El significado estándar de que la pedagogía se ocupa de la enseñanza, la educación y la trasmisión de conocimiento no funciona para las perspectivas decoloniales. Por eso hay que partir del oprimido que busca la liberación. Con este horizonte, se deben entretejer alternativas decoloniales, una pedagogía o pedagógica latinoamericana con el propio actor, el sujeto, el ser humano, con las colectividades en su accionar liberador. No basta con trasmitir conocimiento, sino cuestionarlo desde su propia génesis. Está muy bien la crítica de las perspectivas decoloniales y la producción del conocimiento en esa dirección, pero también es necesario compartir ese conocimiento y continuar aprendiendo de la praxis de las personas, de las colectividades. En este sentido, en lo pedagógico no puede existir un divorcio entre ambas cosas. La pedagogía decolonial trata de "subvertir la colonialidad", diría Catherine Walsh. Pedagogía crítica, como práctica democrática, que se inscribe en un proceso reflexivo con epistemología, didáctica y pedagogía caracterizada por la dialogicidad, la criticidad y la otredad, con potencialidad

hermenéutica de transformación, de liberación simbólica y epistémica hacia una praxis decolonizadora.

Las corrientes educativas más tradicionales perjudican el ideal inclusivo de la educación desde sus perspectivas excluyentes y discriminatorias. A pesar de las dificultades, la educación inclusiva se abre paso para fomentar la construcción de sociedades pacíficas, justas e igualitarias. La diversidad cultural ha sido tradicionalmente invisibilizada por el sistema educativo, en su mayoría preocupado por la homogeneización cultural del alumnado, pese a todos los proyectos de educación incluyente. La pedagogía decolonial, propia de la autodeterminación y la autoliberación, enmarcada en el dialogismo, la criticidad y la otredad, genera pensamiento decolonial crítico y conducente a un proceso de resistencia e insurgencia que visibiliza la geopolítica del saber y la topología del ser para que la escuela no sea ya un espacio de colonización mental y se convierta en generadora de conocimiento emancipador.

La pedagogía que se deriva del pensamiento decolonial es una propuesta que pretende revertir una forma de ser, conocer y hacer colonial, producto de la modernidad; mejor dicho, del modelo eurocéntrico. Las pedagogías decoloniales implican movernos en saberes de frontera, evitando caer en los modelos educativos planteados a partir del siglo XVII cuya principal característica era el adoctrinamiento epistémico. Como afirma Cristhian Díaz (2010, p. 221):

> [...] una pedagogía en clave decolonial asume como horizonte de trabajo las categorías propuestas y desarrolladas a partir del denominado "giro decolonial", sus significados y propósitos, pero en un acercamiento en el que se vincula lo pedagógico como eje, horizonte y dispositivo para su concreción. en otras palabras, la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados.

Desde la perspectiva decolonial, los actores educativos deben desplegar procesos no tradicionalistas ni adoctrinantes mediante un aprendizaje y una enseñanza que permitan configurar una clase decolonizante. Decolonizar el proceso pedagógico implica establecer intencionalidades formativas compartidas, contenidos contenidos curriculares, estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación educativa consensuados. Pensar la decolonialidad de la educación implica plantear y argumentar la emer- gencia y la urgencia de una pedagogía decolonial. Según Cabaluz-Ducasse (2016, p. 76), las pedagogías decoloniales pueden entenderse de acuerdo con seis caracte-

rísticas generales: 1) la naturaleza necesariamente política de la educación, 2) la educación como un proceso de concientización, 3) la importancia de los espacios populares de autoeducación desde las personas en condición marginal, 4) el reconocimiento de las formas subalternas de conocimiento, 5) el desarrollo de todas las facultades humanas, y 6) el reconocimiento de los impactos culturales y sociales del colonialismo.

Las pedagogías y las didácticas occidentales, por su propia esencia ontológica, son colonizantes. De ahí que, para decolonizar las ciencias de la educación, sea necesario situar la pedagogía y la didáctica en un contexto cultural más am- plio y hacer la autocrítica desde dentro del mismo proceso formativo, reconociendo a cada estudiante como el *otro yo*, dialogando afectivamente entre iguales y reflexionando desde una perspectiva holística e integradora.

El proceso formativo decolonizante debe ser ético, respetuoso, sociable, solidario y útil. Decolonizar la educación implica formar desde saberes "otros" y enseñar desde didácticas "otras". Implica formar en/por/para la propia comunidad estudiantil que pretende decolonizarse. De ahí que todo proceso formativo decolonizante sea una autodecolonización. Este proceso formativo deberá guiarse por principios democráticos. Debe estar implicado, dialógicamente, con la comunidad estudiantil, respetar la autonomía cultural y el derecho a la autodeterminación. Debe ser honesto y orientarse a cumplir propósitos de igualdad, equidad, dignidad y justicia social. Debe estar encaminado a satisfacer las necesidades de las y los estudiantes. No debe limitarse solamente a un paradigma educativo, un enfoque pedagógico, un modelo curricular o una estrategia didáctica. Debe ser armónico y coherente, pero puede combinar modalidades de formación, enseñanza y evaluación. Debe ser creativo, crítico, reflexivo, disruptivo y configuracional.

Hacia una didáctica decolonial

Se llama *acto didáctico* a la circunstancia de la enseñanza en la cual se necesitan ciertos elementos: la o el docente (quien enseña), la o el discente (quien aprende) y el contexto de aprendizaje (ambientes de aprendizaje). Sin embargo, este modelo hacía de los procesos de enseñanza-aprendizaje un mero proceso de transmisión de saberes, muchas veces totalmente ajenos a las realidades de las niñas y los niños, un proceso desarticulado de la experiencia cotidiana debido a su homogenización. Paulo Freire denominó a este tipo de educación *educación bancaria*. Desde la pedagogía decolonial, la didáctica debe tener otras características.

Una propuesta de didáctica decolonial debe relacionarse con los problemas prácticos cotidianos experimentados por las niñas y los niños, así como

por las profesoras y los profesores en el entorno de una disciplina del saber, no en problemas teóricos definidos de antemano en la práctica docente.

El proceso puede contar con una serie de etapas:

I. Identificación del problema, situación o tema para desarrollar en el aula.
II. Creación de un repertorio para desarrollar con la población infantil.
III. Aplicación del método en el aula.
IV. Evaluación de toda la clase de los resultados obtenidos con posterioridad a la aplicación de la propuesta.

Lo que se busca es construir una estrategia didáctica intercultural desde una perspectiva más plural y democrática. En otras palabras, es un proceso educativo basado en la "resolución de problemas" mediante prácticas discursivas y democráticas. Una didáctica decolonial deconstruye la noción de "estrategias de enseñanza", entendida como el conjunto de decisiones que toma la o el docente para orientar la enseñanza con el propósito de promover el aprendizaje de sus estudiantes. En sentido tradicional, se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando lo que queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Como se puede ver, es un proceso que realiza la profesora o el profesor de manera individual.

En los espacios escolares interculturales es importante que la propuesta remita a los contenidos de las culturas y de los idiomas de la comunidad, lo que redunda en su fortalecimiento, visibilidad y dignificación mediante las prácticas escolares, dado que las propuestas se deben construir con relación directa a los contextos familiares, sociales y culturales. Desde una pedagogía y didáctica decolonial, la institución educativa debe incidir en las prácticas de una cultura política y en los imaginarios sociales de tolerancia y convivencia enmarcados desde las identidades culturales. Para Zemelman (2004, p. 238), "el encadenamiento entre pensamiento y realidad no conocida es la capacidad que tiene el sujeto de construir problemas, y la construcción de los problemas no puede ser encajonada en términos de determinados contenidos ya conocidos".

Cuando hablamos de didáctica, es necesario considerar la posición desde donde estamos hablando, ya que podemos expresarnos como docente o como estudiante.

Es imperativo reflexionar sobre cómo formamos, educamos, enseñamos y evaluamos; problematizar y cuestionar nuestras propias prácticas curriculares y creencias pedagógicas, así como reconocer que nuestras concepciones pedagógicas, curriculares y didácticas no constituyen un sistema de

reglas, no son una configuración normativa, no representan un saber universal, no constituyen una verdad absoluta.

Definimos la *didáctica otra* como la heterogeneidad en las maneras de formar, enseñar y evaluar en la realidad educativa colonial. Hablamos de una "didáctica otra", no de una didáctica nueva ni de un modelo pedagógico emergente que supere a los modelos pedagógicos anteriores. Nos referimos a una didáctica que facilite una narrativa en clave decolonial, que considere las historias coloniales solapadas, la diferencia colonial y las historias locales cuyo potencial educativo-formativo ha sido ocultado, negado o ignorado.

La noción de "didáctica otra" busca configurar una mirada no lineal de los modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza; pretende eliminar la idea moderna/colonial de que los paradigmas educativos y modelos pedagógicos se suceden unos a los otros, superando y reemplazando a los anteriores. La "didáctica otra" reconoce la diferencia colonial que caracteriza la ontología de la educación. Es decir, reconoce la diversidad de la configuración del conocimiento, de la formación del sujeto como proceso para superar el monismo epistémico que permita la decolonialidad de las identidades.

Desde esta perspectiva, una "didáctica otra" no se refiere a un conjunto de estrategias de enseñanza, a un nuevo modelo pedagógico o un método universal para enseñar que pretenda ser la panacea o el camino verdadero que supere todas las formas de educar, enseñar y evaluar previamente existentes. La "didáctica otra" es una opción tan válida como las existentes. Es una opción educativa decolonial que configura una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de educar, enseñar y evaluar, que se diferencia de los modelos educativos y estrategias pedagógicas configuradas por los enfoques y paradigmas modernos.

Créditos bibliográficos

Academia de Historia (2006). "Enseñanza de la historia desde el presente: sustento teórico del enfoque del área de historia", en *Cuaderno de apoyo a la docencia 1*, México, IEMS, pp. 14-20.

Accorinti, Stella (2014). *Filosofía para niños: introducción a la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Ed. Manantial.

Aguayo Quezada, Sergio (2001). *La charola*, México, Grijalbo.

Aguilar, Luis (1994). "El liberalismo social del presidente Salinas de Gortari: una interpretación", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 39, núm. 156, pp. 189-221.

Ahumada, Pedro (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós.

Alba, Alicia de (2020). "Currículo y operación pedagógica en tiempos de covid-19: futuro incierto", en Hugo Casanova, coord., *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.

Alonso Vargas, José Luis (2009). *Memorias*, edición de autor.

Alpízar, Harlen y Deilin Salas (2010). "El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la psicología positiva", en *Wimb Lu, Rev. Electrónica de Estudiantes*, vol. 5, núm. 1, pp. 65-83.

Amós Comenio, Juan (2022). *Didáctica magna*, México, Editorial Porrúa.

Angulo Luken, Leopoldo (2011). *Nos volveremos a encontrar. La LC23S en la Sierra Madre*, México, Taller Editorial La Casa del Mago.

Anijovich, Rebeca (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa*, Chile, Summa / Fundación La Caixa. Disponible en https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf (Consultado el 25 de enero de 2023).

_____ y Graciela Cappelletti (2017). *La evaluación como oportunidad*, Argentina, Paidós.

Armendáriz, Minerva (2000). *Morir de sed junto a la fuente*, México, Universidad Obrera de México.

Aroche Parra, Miguel (1976). *Los secuestros de Figueroa, Zuno y la muerte de Lucio Cabañas*, México, Editora y Distribuidora Nacional de Publicaciones.

Ávila Espinosa, Felipe y Eduardo Villegas Megías, coords. (2021). *Antología de lecturas. Historia de México I. Conmemoración 500 años*, México, SEP / INEHRM. Disponible en https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Antologia_de_lecturas_500_t1.pdf?fbclid=IwARorpATS-

gaYA-loHxAFETuDeeaRMrFEuCCFbxxUIoBtt8jh5X-9otb_aGUs (Consultado el 30 de junio de 2023).

_____ (2021). *Antología de lecturas. Historia de México. Tomo II Conmemoración 200 años*, México, SEP / INEHRM. Disponible en https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Antologia_de_lecturas_200_t2.pdf (Consultado el 30 de junio de 2023).

Bajtín, Mijaíl M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*, Tatiana Bubnova, trad., México, Fondo de Cultura Económica.

Bartra, Armando (1996). *Guerrero bronco (campesinos, ciudadanos y campesinos en la Costa Grande)*, México, Editorial Sin Filtro.

Bauman, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Bellingeri, Marco (2003). *Del agrarismo armado a la guerra de los pobres. 1940-1974*, México, Ediciones Casa Juan Pablos.

Bermúdez Jiménez, David (2007). *Metodología para análisis de coyuntura*, México, Servicios y Asesoría para la Paz.

Bosqued, Marisa (2006). *Quemados. El síndrome del* burnout. *Qué es y cómo superarlo*, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, Pierre (1994). *Razones prácticas (sobre la teoría de la acción)*, Barcelona, Anagrama.

_____ (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

_____ (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Ediciones Akal.

_____ (2012). La distinción [1979], Madrid, Taurus.

Bruner, Jerome (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cabaluz-Ducasse, Jorge F. (2016). "Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político", en *Educación y Educadores*, vol. 19, núm. 1, pp. 67-88.

Cámara Cervera, Gabriel (2010). "Un cambio sustentable. La *comunidad de aprendizaje* en grupos de maestros y alumnos de educación básica", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm 130, pp. 122-135.

_____ *et al.* (2004). *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Siglo XXI Editores.

_____, coord. (2005). *Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en Escuelas Públicas*, México, Convivencia Educativa, A.C.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (7 de febrero de 1984). "Ley General de Salud". Última reforma DOF 29-05-2023, México. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf (Consultado el 30 de junio de 2023).

Cardoso, Rafael (2007). *Wejën-kajën (brotar, despertar): noción de educación en el pueblo mixe, estado de Oaxaca*. Documento presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre.

Carr, Barry (1996). *La Izquierda Mexicana a través del siglo XX*, México, Ediciones Era.
Carrión, Jorge (2020). *Lo viral*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
Castañeda, Jorge G. (1993). *La utopía desarmada. Intrigas, dilemas y promesas de la izquierda en América Latina*, México, Joaquín Mortiz.
Castañeda, Salvador (1985). *¿Por qué no dijiste todo?*, México, Secretaría de Educación Pública.
Castellanos, Laura (2007). *México armado 1943-1981*, México, Ediciones Era.
Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Restrepo (2008). "Introducción: colombianidad, población y diferencia", en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, eds., *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
Celman, Susana (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en Alicia Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
Centro para la Salud y Desarrollo Comunitario de la Universidad de Kansas (s. f.). "Comprender los factores de riesgo y de protección: Su uso en la selección de objetivos potenciales y estrategias prometedoras para las intervenciones", en *Caja de herramientas comunitarias*. Disponible en https://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/analizar/elegir-y-adaptar-intervencionescomunitarias/factores-de-riesgo-y-proteccion/principal (Consultado el 28 de junio de 2023).
Chevallard, Yves (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Argentina, Aique Grupo Editor.
Cisneros Villanueva, Luis Miguel (2021). *Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo*, México, LC Espacio Gráfico.
Comboni Salinas, Sonia *et al.* (2005). "Resurgimiento cultural indígena: el pueblo *ayuujk* de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El bachillerato integral comunitario *ayuujk* polivalente", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núm. 1-2, pp. 181-208. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/270/27035207.pdf (Consultado el 24 de enero de 2023).
Comisión Nacional contra las Adicciones (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco, Encodat 2016-2017*. Disponible en https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-deconsumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758 (Consultado el 25 de enero de 2023).
Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE (2019). *Programa nacional alternativo de educación y cultura*, México, CEND-SNTE.
Condes Lara, Enrique (2009). *Represión y rebelión en México (1959-1985)*, México, Miguel Ángel Porrúa, 3 tomos.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (25 de noviembre de 2021). "Concluyen docentes peruanos capacitación educativa en México". Disponible en https://www.gob.mx/conafe/articulos/concluyen-docentes-peruanos-capacitacion-educativa-en-mexico?idiom=es#:~:text=La%20tolerancia%20y%20el%20respeto,intercambio%20Pedag%C3%B3gico%20y%20Cultural%20M%C3%A9xico (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Contreras Domingo, José (2011). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.

Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México (2021). *Historia del pueblo mexicano*, México, Presidencia de la República / SC / SEP / SH / INEHRM. Disponible en https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Historia_del_Pueblo_Mexicano_electronico.pdf (Consultado el 30 de junio de 2023).

Corona Berkin, Sarah (2019). *Producción horizontal de creación de conocimiento*, México, CALAS / UDG.

Cue Mancera, Agustín (2001). "El error de diciembre y el libro verde", en *El Cotidiano*, vol. *17*, núm. 105, pp. 70-79.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce.

Díaz Barriga, Ángel (2015). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo* didáctico, México, UNAM / Bonilla Artigas Editores.

_____ (2023). *Retos del Plan 2022*. Conferencia Magistral presentada en el Segundo Encuentro Nacional Normalista 2023 [video], Tlaxcala de Xicohténcatl, 3 de febrero. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=sT51TN5fwHc (Consultado el 21 de febrero 2023).

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill Interamericana.

Díaz Delgado, Miguel Ángel (2020). "Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena", en Hugo Casanova, coord., *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.

Díaz M., Cristhian (2010). "Hacia una *pedagogía* en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", en *Tabula Rasa*, núm. 13, pp. 217-233. Disponible en https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1430 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Dios Corona, Sergio R. de (2004). *La historia que no pudieron borrar: la guerra sucia en Jalisco, 1970-1985*, México, Taller Editorial La Casa del Mago.

Echeverría, Bolívar (2018). *Las ilusiones de la modernidad*, México, Ediciones Era.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994). "¿De qué nos van a perdonar?", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VI, núm.

17, 1994, pp. 351-352. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/316/31661719.pdf (Consultado el 17 de febrero de 2023).

El Universal (1994). *Los movimientos armados en México*, 3 tomos, México, *El Universal*.

Esteve Díaz, Hugo (2013). *Amargo lugar sin nombre: crónica del movimiento armado socialista en México (1960-1990)*, México, Taller Editorial La Casa del Mago.

Ezpeleta, Justa (2004). "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, comps., *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, Chile, Unesco.

Fernández, María del Carmen y Sonia Herrero (2014). "Atención a situaciones de violencia en atención primaria", en Armando Martín *et al.*, eds., *Atención primaria. Principios, organización y métodos en medicina de familia*, España, Elsevier. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=683671 (Consultado el 28 de junio de 2023).

Flores Rentería, Joel (2000). "Aristóteles y la construcción de una ética ciudadana", en Francisco Piñón y Joel Flores, coords., *Ética y política: entre tradición y modernidad*, México, Plaza y Valdés / UAM, pp. 31-40. Disponible en https://www.uam.mx/difusion/revista/junio2000/flores.html#:~:text=El%20ser%20humano%2C%20en%20t%C3%A9rminos,lo%20justo%20y%20lo%20injusto (Consultado el 8 de marzo de 2023).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s. f.). *Educando la conciencia. El papel de la educación para promover el derecho a la salud mental y el desarrollo de hábitos de vida positivos*, Unicef España. Disponible en https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/c21-22/unicef-educa-biblioteca-educando-conciencia-guia-actividades-recursos.pdf (Consultado el 30 de junio de 2023).

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2005). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2010). *El grito manso*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, México, Siglo XXI Editores.

Fuerte, Karina (13 de marzo de 2018). "El diálogo como herramienta de aprendizaje: redes de tutoría". Disponible en https://observatorio.tec.mx/edu-news/el-dialogo-como-herramienta-de-aprendizaje-redes-de-tutoria/ (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Gadotti, Moacir y José Eustáquio Romão (2013). "Escuela ciudadana: la hora de la sociedad", en Moacir Gadotti y José Eustáquio Romão, coords., *Autonomía de la escuela. Principios y propuestas*, Barcelona, Editorial Octaedro.

Galindo, Jesús (1996). *La lucha de la luz y la sombra: metodología y tecnología de la investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Grupo de acción en cultura de investigación. Disponible en https://perio.unlp.edu.ar/catedras/seminariodetesiscat1/wp-content/uploads/sites/35/2020/03/Galindo-Caceres-III.pdf (Consultado el 26 de febrero de 2025).

Galindo Cáceres, José, coord. (2004). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson.

Gallegos Nájera, José A. (2004). *La guerrilla en Guerrero: testimonios sobre el Partido de los Pobres y las Fuerzas Armadas Revolucionarias: proyectos, anécdotas, datos biográficos y documentos históricos*, México, Grupo Editorial Lama.

García Hernández, Mónica y María del Carmen Veleros Valderde (2012). "Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios: construcción de un portafolios electrónico", en *Tendencias Pedagógicas*, núm. 20. Disponible en https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2013 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

García Sánchez, Bárbara (2010). "Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 59, pp. 134-147.

García, Marina y Laura Matkovic (2012). "El poder de la imaginación y de la creatividad para hacer ciencia", en *Química Viva*, vol. *11*, núm. 1, pp. 53-67.

Gastaldi, Francesca *et al.* (2014). "Measuring the Influence of Stress and Burnout in Teacher-Child Relationship", en *European Journal of Education and Psychology*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-28.

Gergen Kenneth y Mary Gergen (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*, Madrid, Paidós.

Gil Olivo, Ramón (1986). *Dientes de perro*, Guadalajara, México, Hexágono.

Giménez, Gilberto (2009). *Identidades sociales*, México, Conaculta / Instituto Mexiquense de Cultura (Intersecciones).

Glockner, Fritz (1996). *Veinte de cobre. Memoria de la clandestinidad*, México, Joaquín Mortiz.

_____ (2004). *Cementerio de papel*, México, Booket.

_____ (2007). *Memoria roja. Historia de la guerrilla en México 1943-1968*, México, Booket.

_____ (2019). *Los años heridos. La historia de la guerrilla en México 1968-1985*, México, Planeta.

Grosfoguel, Ramón (2011). "La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos". Disponible en https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Hamodi, Carolina *et al*. (2015). "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior", en *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 146-161.

Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder.

_____ (2016). *La expulsión de lo distinto*, Titivillus. Disponible en https://archive.org/details/la-expulsion-de-lo-distinto-byun-chul-han/La-expulsion-de-lo-distinto-Byun-Chul-Han/page/n1/mode/2up (Consultado el 20 de febrero de 2025).

Hawkins, J. David *et al.* (2002). "Promoting Science-Based Prevention in Communities", en *Addictive Behaviors*, vol. 27, núm. 6, pp. 951-976.

Hernández Navarro, Luis (2016). "La larga marcha de la CNTE", en *El Cotidiano*, núm. 200, pp. 20-31.

Hernández Zamora, Gregorio (2014). "Por la desfetichización de la lectura", en Juan Domingo Argüelles, *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*, México, Océano / Conaculta, pp. 144-173.

Hooks, Bell (2022). *Enseñar Pensamiento Crítico*, Barcelona, Rayo Verde Editorial.

Instituto Nacional de Formación Docente (s. f.). "Retroalimentación formativa. Retroalimentación, naturaleza del vínculo pedagógico", Ministerio de Educación Argentina. Disponible en https://ies6017-sal.infd.edu.ar/sitio/retroalimentacion-formativa/#:~:text=Anijovich%20y%20Cappelletti%20(2020)%20nos,favorecer%20la%20retroalimentaci%C3%B3n%20entre%20pares (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Jaramillo, Rubén y Froylán Manjarrez (1978). *Autobiografía [por] Rubén Jaramillo. La matanza de Xochicalco [por] Froylán C. Manjarrez*, México, Nuestro Tiempo.

Juárez-García, Arturo *et al.* (2014). "Síndrome de *burnout* en población mexicana: una revisión sistemática", en *Salud Mental*, vol. 37, núm. 2, pp. 159-176.

Kaltmeier, Olaf (2019). *Refeudalización. Desigualdad social, economía y cultura política en América Latina en el temprano siglo XXI*, Alemania, Bielefeld University Press / Universidad de Guadalajara / Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.

Lenkersdorf, Carlos (2002). "Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal", en *Reencuentro*, núm. 33, pp. 66-74.

Lever, Nancy *et al.* (2017). "School Mental Health is not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters", en *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, vol. 17, núm. 1, pp. 6-12.

Lewkowicz, Ignacio (2012). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.

López Aguilar, Martha de Jesús (2013). "Una reforma 'educativa' contra los maestros y el derecho a la educación", en *El Cotidiano*, núm. 179, pp. 55-76.

López de Turiso, Amaya, coord. (2021). *Derechos, salud mental y educación. Cuaderno de formación*, Madrid, Unicef España. Disponible en https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/c21-22/unicef-educa-biblioteca-derechos-salud-mental-educacion-cuaderno-formacion.pdf (Consultado el 30 de junio de 2023).

López Vela, José Manuel *et al.* (2012). "El papel de la ética en la evaluación educativa", en *Unirevista.es*, núm. 1, pp. 87-95. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043215 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

López, Jaime (1974). *10 años de guerrillas en México; 1964-1974*, México, Editorial Posada.

López, María y Miriam Medina, comps. (2018). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes.

Loyo Brambila, Aurora (1979). *El movimiento magisterial de 1958 en México*, México, Ediciones Era.

Lugo Hernández, Raúl F. (2003). *El asalto al cuartel de Madera; 23 de septiembre de 1965. Testimonio de un sobreviviente*, México, Yaxkin AC.

Lugo Hernández, Raúl F. (2005). *Del cuartel a Lecumberri*, edición de autor.

Lukas Mujika, José Francisco y Karlos Santiago Etxeberria (2004). "Evaluación de centros escolares de educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 6. Disponible en https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a1.pdf (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Mapa de Políticas Educativas en América Latina (s. f.). "Redes de Tutoría, México". Disponible en http://mapeal.cippec.org/?page_id=2534 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Martínez Rizo, Felipe (2012). "La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: revisión de literatura", *en Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 849-875.

_____ (2013). "Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura", en *Perfiles Educativos*, núm. 139, vol. XXXV, pp. 128-150.

_____ (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*, México, Universidad Iberoamericana.

Martínez, Benjamín (2018). "Evaluación de fuentes electrónicas. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje", México, UNAM. Disponible en https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/stati-

c/78abad05-a987-4eff-a2a9-f741b1d69a87/Contenido/index.html (Consultado el 25 de enero de 2023).

Mayo Clinic (2019). "Síntomas de estrés. Consecuencias en tu cuerpo y en tu conducta", en *Estilo de vida saludable. Control del estrés*. Disponible en https://www.mayoclinic.org/es-es/healthy-lifestyle/stress-management/indepth/stress-symptoms/art-20050987 (Consultado el 29 de junio de 2023).

Mayo Clinic (2022). "Resiliencia: desarrolla habilidades para resistir frente a las dificultades". Disponible en https://www.mayoclinic.org/es-es/tests-procedures/resilience-training/indepth/resilience/art-20046311 (Consultado el 29 de junio de 2023).

Mayo, Baloy (1980). *La guerrilla de Genaro y Lucio: análisis y resultados*, México, Diógenes.

Meirieu, Philippe (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Ediciones Octaedro. Disponible en https://atalivar.files.wordpress.com/2016/02/philippe-meirieu-aprender.pdf. (Consultado el 24 de enero de 2023).

_____ (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia presentada ante el Ministerio de Educación de la República Argentina, Buenos Aires, 30 de octubre. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf (Consultado el 22 de febrero de 2023).

_____ (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*, Ecuador, Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Mercado Maldonado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social*, México, Fondo de Cultura Económica.

Monereo, Carles (2007). "Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones", en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, núm. 3, pp. 497-534.

Monsalve Serrano, Juan E. (2013). "Gestión de la inteligencia emocional emprendedora", en *Jóvenes, talento y perfil emprendedor*, Madrid, Instituto de la Juventud. Disponible en https://www.injuve.es/sites/default/files/Guia%20Jovenes%2C%20talento%20y%20perfil%20emprendedor_0.pdf (Consultado el 29 de junio de 2023).

Montemayor, Carlos (1991). *Guerra en el paraíso*, México, Diana.

_____ (1997). *Chiapas. La rebelión indígena de México*, México, Joaquín Mortiz.

_____ (2003). *Las armas del alba*, México, Joaquín Mortiz.

_____ (2007). *La guerrilla recurrente*, México, Debate.

Mora, Juan Miguel de (1972). *Las guerrillas en México y Jenaro* [*sic*] *Vázquez Rojas (su personalidad, su vida y su muerte)*, México, Editora Latino Americana.

Moral Tejeda, Agustín del (1997). *Nuestra alma melancólica en conserva*, México, Universidad Veracruzana.

Morin, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial Gedisa.

_____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

_____ (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?*, Barcelona, Paidós.

Navarro Gallegos, César (2017). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México, IPN.

Niemöller, Martin (2012). "Poema y sermón del silencio cómplice ante el nazismo", en *Iglesia Viva*, núm. 249, pp. 135-136. Disponible en https://iviva.org/revistas/249/249-50-PAGINA.pdf (Consultado el 16 de enero de 2026).

Oikión, Verónica y Marta García, eds. (2006). *Movimientos armados en México, siglo XX*, México, El Colegio de Michoacán / Ciesas, 3 vols.

Olmeda, Juan Valentina Sifuentes (s. f.). "Informe N°. 9. La agenda política educativa en México 2000-2019. Continuidades y ruptura", *en Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales de América Latina*, México, El Colegio de México.

Organización Mundial de la Salud (1994). *Glosario de términos de alcohol y drogas*, Madrid, OMS / Gobierno de España. Disponible en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44000/9241544686_spa.pdf?sequence=1 (Consultado el 29 de junio de 2023).

_____ (17 de junio de 2002). "Salud mental. Fortalecer nuestra respuesta". Disponible en https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response (Consultado el 29 de junio de 2023).

_____ (2004). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas*. Informe compendiado, Ginebra, OMS. Disponible en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78545/924159215X_spa.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y (Consultado el 29 de junio de 2023).

Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud: resumen*, Washington, OPS. Disponible en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf;jsessionid=AB6B9F9864498CDAC02C939D6F59BAA6?sequence=1 (Consultado el 29 de junio de 2023).

Ornelas Delgado, Jaime (2002). *Educación y neoliberalismo en México*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Colección Pensamiento Económico).

Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Orozco Michel, Antonio (2007). *La fuga de Oblatos. Una historia de la LC 23 de septiembre*, México, Taller Editorial La Casa del Mago.

Ortiz, Orlando, selec. y pról. (1983). *Genaro Vázquez*, México, Editorial Diógenes (Antologías temáticas, 11).

_____ (1971). *Jueves de Corpus*, México, Editorial Diógenes (Antologías temáticas, 7).

Padierna Jiménez, María (2008). "Los usos de la narración en la investigación educativa", en Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto, coords., *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México, Casa Juan Pablos.

Palermo, Zulma, ed. (2014). *Para una pedagogía decolonial*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Palumbo, María Mercedes (2014). "Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico", en *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, vol. 3, núm. 6, pp. 51-65.

Pansza, Margarita *et al.* (2000). *Fundamentación de la didáctica*, tomo I, México, Gernika.

Pasek de Pinto, Eva y María Teresa Mejía (2017). "Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 177-193.

Pérez Arce, Francisco (2004). *Hotel Balmori*, México, Joaquín Mortiz.

Pérez Gay, Rafael (18 de abril de 2007). "El desastre de la 'megabiblioteca'", en *El Universal*, México.

Pérez Rocha, Manuel (2018). *Motivaciones y valores de la educación. Un desafío para México*, México, Ediciones Culturales Paidós.

Pérez Salazar, Gabriela (2017). "El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad", en *Glosa. Revista de Divulgación*, año 5, núm. 8.

Pérez Torres, Hiram (2007). "La evaluación formativa en el proceso de cambio hacia un nuevo modelo educativo en el IPN", en *Ethos Educativo,* vol. 39, núm. 1, pp.73 - 82.

Pineda Ochoa, Fernando (2003). *En las profundidades de mar (El oro que no llegó de Moscú)*, México, Plaza y Valdés.

Piñuel, José Luis y Carlos Lozano (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*, Barcelona, Paidós. Disponible en https://es.scribd.com/document/16095655/Ensayo-General-sobre-la-Comunicacion (Consultado el 25 de febrero de 2025)

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México, Presidencia de la República.

Poniatowska, Elena (1980). *Fuerte es el silencio*, México, Ediciones Era.

Presidencia de la República EPN (18 de agosto de 2014). "¿Conoces las 11 reformas?". Disponible en https://www.gob.mx/epn/articulos/conoces-las-11-reformas (Recuperado el 12 de marzo 2023).

Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder y clasificación racial", en *Journal of World-Systems Research*, vol. XI, núm. 2, pp. 342-386.

Quiroz Miranda, Sergio (2016). *Epistemología de la vida cotidiana escolar*, México, Instituto MacLaren de Pedagogía Crítica.

Rafael Ballesteros, Zoila *et al.* (2021). "Sobrevivir en la pandemia. Sobreexplotación y control del trabajo docente", en Inés Lozano Andrade y Zoila Rafael Ballesteros, coords., *Pandemia y escuela secundaria. Reporte desde las voces profundas*, México, Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ramos Martínez, Lucero y Mario Rueda Beltrán (2020). "Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente", en *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 169.

Ramos Villegas, Pedro A. (2011). "La tabla de orden en el pensamiento como herramienta de lectura de texto argumentativo", en *Ergo*, núm. 27, pp. 15-50.

Ravela, Pedro *et al.* (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*, México, SEP / Grupo Magro Ediciones (Colección Aprendizaje clave para la educación integral).

Retes, Ignacio (2000). *Por supuesto*, México, Océano.

Reyes Sanabria, Saúl (2019). "Conocimiento y persona comunitaria en Tlahuitoltepec, mixe, Oaxaca, México", en *Cathedra et Scientia. International Journal*, vol. 5, núm. 1, pp. 49-72.

Robles Garnica, H. Guillermo (1996). *Guadalajara, la guerrilla olvidada*, edición de autor.

Robles, Jorge A. y Ángel L. Gómez (1995). *De la autonomía al corporativismo. Memoria cronológica del movimiento obrero en México 1900-1980*, México, El Atajo Ediciones.

Rockwell, Elsie y Valeria Rebolledo, coords. (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*, México, Elsie Rockwell Richmond.

Rojas Chávez, Armando M. (2005). "El acoso o 'mobbing' laboral", en *Revista de Derecho*, núm. 24, pp. 230-245.

Romo Ramos, Marlene (2016). "Emancipación", en Salmerón Castro, Ana María *et al.*, coords., *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica / UNAM. Disponible en https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=36 (Consultado el 22 de febrero de 2023).

Rosales, José Natividad (1974). *¿Quién es Lucio Cabañas? ¿Qué pasa con la guerrilla en México?*, México, Editorial Posada.

Sánchez Puentes, Ricardo (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM / Plaza y Valdés.

Sánchez, Melchor y Adrián Martínez (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, México, UNAM. Disponible en https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf (Consultado el 21 de febrero de 2023).

Scherer, Julio y Carlos Monsiváis (2004). *Los patriotas. De Tlatelolco a la guerra sucia*, México, Aguilar (Nuevo Siglo).

Schirrmacher, Frank (2015). *Ego: las trampas del juego capitalista*, México, Ariel.

Secretaría de Educación Pública (s. f.). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*, México, SEP.

_____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México. SEP.

_____ (2021a). *Diplomado Vida Saludable. Módulo 2 Salud mental. Guía de estudio*, México, SEP. Disponible en https://dgfc.siged.sep.gob.mx/VidaSaludable/docs/DVS_Modulo2_Guia.pdf (Consultado el 30 de junio de 2023).

_____ (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, México, SEP.

Secretaría de Gobernación (1984). "Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-1988", en *Diario Oficial de la Federación*, México, Segob. Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984#gsc.tab=0 (Consultado el 12 de marzo de 2023).

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2017). *Bases para una propuesta de educación alternativa*, México, SNTE / CNTE / Centro de Estudios y Desarrollo Educativo Sección XXII, Oaxaca.

Solyizko Gomes, Izabel (2013). "Femicidio y feminicidio: Avances para nombrar la expresión letal de la violencia de género contra las mujeres", en *GénEros*, año 20, núm. 13, pp. 23-41.

Soria-Saucedo, Rene *et al.* (2018). "The Prevalence and Correlates of Severe Depression in a cohort of Mexican Teachers", en *Journal of Affective Disorders*, núm. 234, pp. 109-116.

Suárez, Luis (1976). *Lucio Cabañas, el guerrillero sin Esperanza*, México, Roca.

Svarzman, José (2000a). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

Svarzman, José (2000b). *Enseñar la historia en el segundo ciclo. Herramientas para el trabajo en el aula*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

Toro Rosales, Salvador del (1996). *Testimonios*, México, STUANL.

Torres Rodríguez, Alberto, coord. (2008). *Nueva historia mínima de México ilustrada*, México, El Colegio de México. Disponible en https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/servicio-profesional-electoral/concurso-publico/2016-2017/primera-convocatoria/docs/Otros/36-historia-minima-de-mexico.pdf (Consultado el 30 de junio de 2023).

Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Vásquez Sevilla, Berenice y Óscar Vite (2013). *La "Megabiblioteca" José Vasconcelos: de "Catedral de la lectura" a monumento al desperfecto*. Tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Vázquez Olivera, Gabriela (2015). "La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina", en *Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 60, pp. 93-124.

Vargas Vásquez, Xaab Nop (2022). "Kajën Wejën: los diversos caminos recorridos para Wejën Kajën", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 27, núm. 98, p. 15.

Villalbazo Ruiz, Agustín (2016). "Las reformas educativas en México", en *Ethos Educativo*, vol. 49, núm. 1.

Vitor Fortes, Allyne *et al.* (2010). "Teoria do Déficit de Autocuidado: Análise da sua Importância e Aplicabilidade na Prática de Enfermagem", en *Escola Anna Nery*, vol. 14, núm. 1, pp. 611-616.

Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en Patricia Medina, comp., *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, UPN / Conacyt / Plaza y Valdés, pp. 27-54.

Weare, Katherine y Melanie Nind (2011). "Mental Health Promotion and Problem Prevention in Schools: What does the Evidence Say?", en *Health Promotion International*, núm. *26*, sup 1, pp 29-69.

Weiler, Hans (1998). ¿Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y la República Federal de Alemania?, en *Revista de Estudios del Currículo*, vol. I, núm. 2, pp. 54-76.

Weiss, Eduardo (2004). "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, comps., *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, Chile, Unesco.

Zavala, Virginia (2019). "Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy", en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-18.

Zavaleta Mercado, René (2021). *Horizontes de visibilidad. Aportes latinoamericanos marxistas*, Barcelona, Traficantes de Sueños.

Zemelman, Hugo (2004). "Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social", en Irene Ramos y Raquel Sosa, coords., *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, México, Siglo XXI / UNAM (El Debate Latinoamericano 1).

_____ (2012). *Pensar y poder (razonar y gramática del pensar histórico)*, México, Siglo XXI Editores / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Disponible en https://hacerypensar.files.wordpress.com/2015/08/pensar-yexistencia-zemelman.pdf (Consultado el 24 de febrero de 2023).

_____ y Marcela Gómez Sollano (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Editorial Pax. Disponible en https://es.scribd.com/document/382646783/La-Labor-Del-Maestro-FORMARY-FORMARSE-Marcela-Gomez-Sollano-Hugo-Zemelman-1-pdf# (Consultado el 24 de febrero de2023).

La CONALITEG te invita a sumarte a la cultura del reciclaje.
Este libro fue impreso en papel que contiene 50% de fibras recicladas o naturales no derivadas de la madera procesada sin blanqueadores con cloro, contribuyendo al cuidado del medio ambiente.
Para el ciclo escolar 2026-2027 se imprimieron 6,957,000 libros de texto gratuitos con 3,190 toneladas de papel reciclado obtenido del programa *Recicla para Leer.*

¡SÚMATE YA!
Más información en: https://libros.conaliteg.gob.mx/reciclaparaleer/

TEXTO GRATUITOS

de LIBROS de

COMISIÓN NACIONAL

Mitin de señoras por la liberación de sus hijos detenidos, octubre de 1968, Archivo Histórico de la UNAM

9 786075 790848

Educación
Secretaría de Educación Pública

COMISIÓN NACIONAL de LIBROS de TEXTO GRATUITOS