



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**SABERES DE LAS Y LOS DOCENTES EN EL
PROYECTO CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA: UNA LECTURA DESDE LA PEDAGOGÍA
CRÍTICA DE PAULO FREIRE**

TESIS

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

DALILA CORTÉS VILLEGAS

ASESORA:

DRA. CORA JIMÉNEZ NARCIA



Ciudad Universitaria, CD.MX. – marzo, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento y dedicatoria:

A mi madre **María Elena** por su infinito amor y ayuda.

A mi tía **Margarita** por apoyarme siempre.

A mi prima **Nanyeli** por sus palabras motivantes.

A mi abuelita **Delfina** por cuidarme.

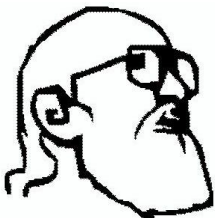
A mi asesora **Cora** por su tiempo y enseñanzas.

A mis sinodales: **Dra. María del Carmen Saldaña Rocha,**
Mtra. Beatriz Cadena Hernández, Dra. Marlene Romo Ramos y
Mra. Rosa Margarita Sánchez Pacheco por sus valiosas lecturas y
comentarios realizados a mi trabajo.

A las mujeres de mi familia materna porque sí podemos cambiar nuestra
historia.

A mis amigas que siempre me impulsan con sus mensajes de amor.

Gracias a todas por su cálido y revolucionario acompañamiento.



Las amo



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	¡Error! Marcador no definido.
ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	5
A. Justificación	7
B. Problema	15
C. Pregunta, hipótesis y objetivos	20
D. Marco de referencia y metodología	22
E. Fases del trabajo	28
CAPÍTULO 1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	31
1.1. El horizonte curricular crítico latinoamericano	33
1.1.1. Curriculum, complejidad y proyecto.....	40
1.1.2. Docente como sujeto en el horizonte curricular crítico	45
1.1.3. Saberes de las y los docentes en el horizonte curricular crítico	50
CAPÍTULO 2. PAULO FREIRE. CONFIGURANDO LA ÓPTICA	62
2.1. Freire y su iridiscencia.....	65
2.2. Crítica a la propuesta curricular neoliberal	72
2.2.1. Posicionamiento curricular en la iridiscencia freireana	78
2.3. La asunción de docente como sujeto	83
2.4. Saberes de las y los docentes.....	89
CAPÍTULO 3. EL PROYECTO CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)	95
3.1. La Reforma educativa de 2013 como precedente	100
3.1.1. Aprendizajes clave para la Educación Integral	106
3.2. Reforma educativa del 2019.....	117
3.2.1. Nueva Escuela Mexicana (NEM)	122
CAPÍTULO 4. LA NEM DESDE UNA MIRADA FREIREANA.....	143
4.1. Curriculum	145
4.2. Sujetos docentes	151
4.3. Saberes	163
REFLEXIONES FINALES	170

UNA VENTANA A LA ESPERANZA	178
REFERENCIAS.....	183

INTRODUCCIÓN

La docencia como toda profesión, es un quehacer cuyo ejercicio es, en términos del pensamiento freireano: inconcluso. Su inserción en el campo laboral es un permanente movimiento de búsqueda de nuevas formas, perfiles y saberes que no siempre responden a la actividad docente sino que entran en juego con las demandas neoliberales de los Estados que, como dice Antonia Candela (2022), someten a las y los maestros a cambios continuos de curriculum y que por lo tanto han de negociar de forma diferenciada con el condicionamiento de la política educativa de su tiempo.

En ese sentido, cobran especial relevancia los saberes; ya que a partir de estos las y los docentes: hacen escuela, configuran sus relaciones con el resto de las figuras educativas y responden a las condiciones adversas que se les presentan en su labor. Aunque la trascendencia y reconocimiento de los saberes es expresada de manera diferenciada en las políticas educativas desarrolladas por los Estados.

Es entonces que considerar emprender el camino del entendimiento sobre lo esencial de los saberes de las y los docentes para su quehacer y vida educativa, así como su relación con el curriculum, es trascendental e implica reconocer la complejidad de su construcción y las dimensiones de las que se componen –como la geopolítica, histórica, social y educativa–.

En este trabajo se analiza, desde una perspectiva freireana, lo que desde el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como se ha denominado el proyecto curricular promovido por el gobierno del presidente Andrés Manuel López

Obrador, se hace respecto los saberes de las y los docentes. Dada la complejidad histórica del objeto de estudio se optó por realizar un trabajo de análisis centrado en la dimensión formal del curriculum (De Alba) y el proceso mismo de formalización (Orozco), dadas las características de esta reforma.

Para lo cual es preciso presentar, en estas primeras páginas, los elementos que han permitido la construcción del estudio planteado. Comenzando por acercar a la/el lector(a) a la relevancia, problematización, propósitos y marco teórico metodológico desde el cual se fundamenta y se configura la presente investigación. Y finalmente ofrecer un panorama respecto a la organización de los capítulos y el contenido de estos.

Ofreciendo al cierre de esta tesis, una ventana a un horizonte pintado por el sueño esperanzador en el que se encuentra trabajando, entre docentes, la maestra Tere Garduño¹. Desde donde podemos pensar y enriquecer nuestra práctica

¹ Quien es de formación normalista en educación primaria; con estudios en Psicología Educativa; especialidad en Educación DIE CINVESTAV IPN y en psicopedagogía, por la Universidad de Neuchâtel. Entre muchos otros estudios.

Garduño también es fundadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas y de la Escuela Activa Paidós, en donde es investigadora y docente desde 1971 a la fecha. Ha sido asesora de la Secretaría de Educación Pública para el diseño curricular y de libros de texto de la Reforma Educativa (1979-1984) y Coordinadora del área de Español de la Modernización Educativa de la Educación Básica (1992-1993). Asesora de Cursos Comunitarios en CONAFE (1994-1995) y Coautora de la Modalidad de Educación Intercultural para población infantil migrante y el Curriculum por competencias (1998-2000). Coordinadora de proyectos de educación alternativa en comunidades campesinas, indígenas y mestizas. Esto por mencionar algunas de sus colaboraciones con diversos proyectos, comunidades e instituciones educativas.

Como investigadora y difusora de la Psicopedagogía, ha publicado cerca de 98 libros y 175 artículos en colaboración en revistas nacionales y extranjeras, y memorias de talleres y de foros nacionales e internacionales. Actualmente es miembro fundador del Movimiento por una Educación Popular Alternativa y de la Red Nacional de Educación Alternativa con presencia en 11 Estados de la República. Y desde 2012 forma parte del grupo académico asesor de la CNTE.

docente disidente y cuidar/nutrir las raíces de una educación democrática, libre, humana, feminista.

A. JUSTIFICACIÓN

A principios del siglo XX América Latina fue escenario del incremento masivo de matrícula y escuelas. Los Estados comenzaron a regular y (re)definir, las formas y funciones de las escuelas, siendo una de sus definiciones centrales su conversión en “dispositivo(s) de alfabetización masiva” (Acosta, 2020, p.36). Una tarea de Estado fundamental ante el lugar de la escritura en la modernidad que contradictoriamente supuso el sometimiento al castellano de decenas de naciones originarias cuyas lenguas eran otras. Lo cual sentó desde el inicio una de las principales características de los sistemas educativos: la “formación de ciudadanos en un molde único” (Puiggrós 1994, citado por Acosta 2020, p.29).

Así mismo se establecieron como puntos centrales: “la cientificidad como el único criterio de validación pedagógica; [... la idea de que] todo problema educativo era un problema del sujeto que aprende [...]; las nuevas formas de organización y administración [educativa]; la globalización de la información; la masificación del sistema” (Pineau, 2001, pp. 44, 49). Suscitándose el avance de los procesos de formación de la modernidad latinoamericana, a la par de las transformaciones político-económicas de las nuevas formas del desarrollo capitalista.

Desde entonces, los sistemas educativos latinoamericanos no sólo se consolidaron sino que se complejizaron y transformaron de forma diferenciada en el tiempo y en cada región.

Acá, me centro tan sólo en la etapa que comprende desde finales del siglo XX hasta nuestros días. Un periodo en el cual las transformaciones de nuestros sistemas educativos fueron orientadas a través de distintas políticas y reformas educativas promovidas desde los gobiernos e instancias internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Mismas que desde entonces establecieron criterios –como el individualismo que deja a la o el sujeto a merced de las leyes del mercado por encima de lo colectivo y lo común– para (re)encaminar los sistemas educativos hacia un nuevo horizonte educativo que Adriana Puiggrós (2013) ha denominado el *neoliberalismo educativo*. El cual predomina los objetivos conductuales y las competencias “en términos de los saberes, habilidades y actitudes específicas que requiere un sector del mercado en un momento dado” (p.126) y que por lo tanto reduce a la educación a una serie de procedimientos adaptativos para la inserción del individuo a lo laboral. Al mismo tiempo que lo programa como cliente.

Un horizonte que si tuviera una fecha de nacimiento podría ser *el Consenso de Washington en Educación*, en donde se afirmó que Latinoamérica se encontraba en una crisis educativa a causa de que los sistemas educativos se habían concentrado en la expansión de la educación en detrimento de la calidad. Entendida ésta en términos de eficiencia –con respecto al manejo de los recursos asignados

al sector educativo– y eficacia –en tanto al control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares– que debían caracterizar a la escuela.

Por lo que durante el Consenso, menciona Gentili (1998), para los Estados latinoamericanos y sus políticas educativas se determinaron lineamientos con los que aceptaban y legitimaban que los organismos internacionales –particularmente los procedentes de Estados Unidos– les formularan sugerencias en vías de mejorar la calidad de la educación de la región (p. 104).

Así, para la década de los 90, en toda América Latina el concepto de *calidad educativa* tomó fuerza y se entendió, principalmente, como la evaluación de la eficiencia de los sistemas educativos en tres dimensiones: la calidad del docente, la calidad de los aprendizajes, la calidad de los recursos e infraestructura (Vaillant y Rodríguez, 2018).

No obstante, se otorgó un lugar central a la calidad docente y en la misma década, se siguió con una política de estado dirigida a la profesionalización de los maestros y las maestras (Cuevas e Inclán, 2021). Con la que se aumentaron los años de formación inicial y se implementaron programas de actualización docente, en gran medida centrados en ciertos enfoques didácticos y materiales educativos.

Hacia el período de 2000 a 2010, organismos internacionales recomendaron a los países latinoamericanos (como ya lo venían haciendo desde 1980) establecer nuevas políticas docentes encaminadas a atraer, mantener y promover a las y “los mejores docentes”. Seleccionándoles a partir de la examinación de sus resultados educativos (Cuevas e Inclán, 2021, p. 352 - 353).

En el caso de México, un organismo que empujó estas políticas orientadas hacia la calidad docente fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado en el 2002 durante el gobierno de Vicente Fox. Este instituto, que en el 2013 se convirtió en un organismo público autónomo, concibió la calidad del sistema educativo como: “una cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2013). Calidad que comprometió fundamentalmente al magisterio pues las autoridades pensaron que así se garantizaría que las y los educandos adquirirían las competencias y los conocimientos necesarios para asegurar su máximo logro de aprendizaje.

La segunda década del s. XXI no fue distinta. Latinoamérica continuó gestionando “nuevas” políticas docentes en torno a los procesos de formación inicial y continua de profesores y sobre la práctica docente. En México, un punto de inflexión fue la reforma de 2012 promovida por el gobierno de Enrique Peña Nieto. Ante la cual, entre otras acciones, relata Luis Hernández Navarro (2016), el 2 de mayo de 2013 la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) entregó a la Secretaría de Gobernación un documento titulado: *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos*. Donde las y los docentes exponían sus razones para oponerse a la reforma educativa en curso y proponían una:

verdadera transformación de la enseñanza basada en una educación humanista que sustituya los valores del mercado por la práctica de valores universales; que recupere y coloque en primer plano el respeto y la ampliación del derecho humano a la educación, el fortalecimiento de la

educación pública y un proceso educativo sólidamente arraigado en las necesidades del desarrollo de las personas y de sus comunidades y regiones (Hernández, 2016, p. 82).

Pese a los esfuerzos del magisterio por tener un diálogo y llegar a acuerdos con las autoridades, la reforma continuo vigente. Y para septiembre del 2013, las y los docentes disidentes, maximizaron su sentir y reclamaron mejores condiciones laborales, instalando un plantón en el Zócalo frente al edificio de la Secretaría de Gobernación. Sin embargo, como apunta Daliri Oropeza (2021) en *Docentes de a pie*, se montó un “engranaje” que prestó oído sólo a las “fuentes oficiales” –gobierno y empresarios– y se estigmatizó a las maestras y los maestros –a través de mensajes e imágenes lanzadas en diversos medios– como revoltosos(as), secuestradores(as) de la educación y de la niñez por “no querer dar clases” (p. 109).

Así, gran parte de la prensa ignoró las voces de las y los maestros y se predispuso a la población para ejercer actos de discriminación y menosprecio hacia el magisterio. Con lo que la docencia, como profesión, terminó perdiendo aún más reconocimiento social.

Para el 2019, bajo la administración de Andrés Manuel López Obrador, se presentó otra reforma educativa en la que, dijo el entonces diputado Mario Delgado, “ni una coma quedó” de la anterior ley (*El Universal*, 2019, 23 de septiembre) y se impulsó la revalorización de las y los maestros.

A casi cuatro años de su expedición, se dio a conocer de manera oficial el nuevo planteamiento curricular con el que se intenta dar continuidad a la reforma

del 2019. Sin embargo ¿Qué tanto dista la presente reforma de la antigua? ¿Realmente se está escuchando a las y los docentes? ¿Se les está revalorizando en la letra o en el acto o en ambos?

Estos escenarios son en los que, sexenio tras sexenio, en el horizonte de la “calidad de los sistemas educativos” han nacido las políticas educativas recientes que, entre otras cosas, establecen los perfiles profesionales, criterios e indicadores para la carrera docente. De acuerdo con Rockwell (2018), Cuevas e Inclán (2021), las políticas docentes de las últimas tres décadas han tendido hacia una visión credencialista de la formación y de la capacitación docente –títulos académicos, certificaciones, cursos, constancias, etcétera–; que se ha convertido en la condición de mayor valor debido a la “obtención de puntos” en los procesos de ingreso, permanencia, promoción y mérito.

A lo que se suma que las políticas educativas en México y América Latina asuman una perspectiva sobre la educación y la calidad docente que generalmente no es compartida por las y los docentes. Quienes, como señalan Díaz e Inclán (2000), quedan en medio de: “un conjunto de mecanismos formales – como los sistemas de examinación y el incremento de días de clase– que son considerados como los que pueden elevar la calidad” (p.17).

Aunado al trabajo administrativo –informes, reuniones, supervisiones, evaluaciones, comisiones, entre otras actividades– que, particularmente en México, sostiene Elsie Rockwell (2018), distraen al magisterio de su trabajo cotidiano de la enseñanza frente a grupo y se convierten en aquello que les sofoca/abruma/atosiga a las y los docentes y su tiempo (pp.18-19).

Esas y otras actividades magisteriales consideradas como necesarias y pertinentes son concebidas desde un marco educativo definido, burocrático y poco flexible, el cual, subrayan Salmerón A. y Sánchez T. (2020), pone “en peligro la soberanía académica que [debe] regir en la tarea docente, en el ámbito en el que el profesor, y sólo él, es experto” (p. 204).

Con todo esto no sólo no se ha mejorado la calidad del sistema educativo mexicano, sino que ha provocado la pérdida y precarización del trabajo de las y los docentes; al mismo tiempo que ha dejado a un lado la trascendencia de los saberes que poseen y requieren para el contexto en el que se desempeñan.

De manera que, afirman Díaz e Inclán (2000), las y los maestros internalizan el rol de empleados(as); es decir, de quienes cumplen con actividades designadas (p.4). Reducen su labor a la de “implementadores(as)” de currículos y técnicas que corresponden a intereses distintos a lo pedagógico y minimizan la complejidad del trabajo docente.

En nuestro país esto ha convertido al Sistema de Educación Pública (SEP), enfatiza Tere Garduño (2020), en una estructura casi militar, con guardianes del orden y del control –directores operativos, supervisores, muchas veces directores de escuela– que asfixian tanto a la educación como al y la docente.

Ante este panorama en el año 2020, en el marco de la emergencia sanitaria causada por el virus SARS-COV2, la política educativa de los pasados cuarenta años entró en crisis cuando la escuela detuvo sus actividades.

Yazmín Cuevas y Catalina Inclán (2021) mencionan que los sistemas educativos en Latinoamérica y el mundo plantearon distintas acciones para seguir con la escolarización pero la contingencia sanitaria, además de los estragos causados en la vida de las personas, trajo particularmente en México: 1) la visibilización de las debilidades y afectaciones de más de dos décadas de políticas neoliberales que han configurado el sistema educativo; 2) el incremento de la burocratización de la educación –de acuerdo con Lev Velázquez(2021), maestro en la telesecundaria de Apatzingán, Michoacán–; 3) la amplitud en los retos de la docencia al dar cuenta de las dificultades para afrontar la continuidad de la educación en comunidades con alta marginación y resolver las carencias de acceso a la conectividad, la falta de dispositivos y situaciones familiares y sociales adversas de las y los estudiantes; 4) el aumento en la carga de trabajo para las mujeres maestras –resaltaron Silvia Cireño (2021), maestra multigrado en la Costa Chica de Guerrero, María Molina (2021), maestra yoreme en Sonora y Manuelita Armenta (2021) en Iztapalapa– debido al rol de género en el que se ha circunscrito la labor docente y a su lugar dentro de una sociedad patriarcal.

A tres años de esa coyuntura ¿Qué sucedió con las y los maestros como actores centrales en el regreso a clases presenciales? ¿Qué propone la NEM y el marco curricular 2022, para las y los maestros, en esta “nueva normalidad”?

Para esas y otras preguntas resulta pertinente apuntar, en el presente, al análisis de las políticas docentes con relación a su implementación en el curriculum o la normatividad. Destacando a la figura docente al: 1) situarla, conforme a Bertha Orozco (2021), como un sujeto inserto en instituciones, en una cultura, en una

postura política, con una ética y biografía propia, etc.; 2) entender que desde esos aspectos, señala Ángel Díaz Barriga (2022), entrelaza aquello que normativamente se le demanda –currículum pensado– y lo que pasa de manera cotidiana – currículum vivido–; lo que conduce a 3) entender que, más allá de transmitir contenidos está formando el pensamiento de los educandos con posibilidad a ser sujetos autónomos y libres, considera Paulo Freire (2012). De ahí la importancia y trascendencia de su práctica.

B. PROBLEMA

En ese contexto, coincido con Díaz, A. e Inclán, C. (2000) en afirmar que “el ejercicio intelectual y profesional de la labor docente ha quedado marginado y la dimensión profesional se ha reducido a un discurso” (p.4). Propiciando la incredulidad del sujeto docente sobre sus saberes y la posibilidad de transformar su práctica educativa e incidir en el futuro de sus estudiantes.

Para Furlán y Ríos (2017) el sistema de formación docente ha asumido que académica y profesionalmente se les ha dado a las maestras y los maestros el *saber necesario* para realizar su labor con calidad y que por lo tanto recae en ellas/ellos la responsabilidad de cumplir con las expectativas educativas presentes en el currículum mexicano. De manera que, frente al fracaso escolar de las y los estudiantes, las y los maestros aparecen y son juzgados como responsables

primarios. Olvidándose que la/el docente y su práctica, se entretajan con valores y saberes insertos en un contexto político, social, cultural e histórico específico.

En el caso de México, el contexto en el que se desarrolla la docencia se caracteriza por los bajos salarios, el declive de la valoración social hacia la docencia, las condiciones poco adecuadas en infraestructura para la enseñanza, la falta de atención de las autoridades educativas a la formación continua docente, así como la ausencia de leyes con perspectiva de género que protejan la labor del magisterio.

Esto último es de suma trascendencia ya que el sistema educativo mexicano tiende a manejar una perspectiva androcéntrica; siendo que del total de docentes, trabajando en la educación básica, un gran porcentaje son mujeres. Con base en los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)² en el 2019 en preescolar 94 de cada 100 docentes eran maestras mujeres, en primaria 71 de cada 100 y en secundaria 57 de cada 100. Mientras que con base en la edad de la población docente, de entre 20 y 39 años el 52.6% eran mujeres y el 44.8% hombres; en tanto que entre los 40 a 49 años, 27.4 eran mujeres y 27.2% eran hombres; de los 50 años y más, 9.9% correspondía a mujeres y 28% a hombres.

Son importantes estos datos porque dan cuenta de la presencia las mujeres en el magisterio y, como dice Gabriela Delgado (2022), de una identidad docente que está inmersa en roles y estereotipos con valores diferentes hacia lo masculino

² De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), correspondiente al cuarto trimestre de 2019, en México había 1 197 778 docentes en educación básica.

y lo femenino. En donde se asumen como “natural” o “normal” las desigualdades de poder respecto a los cargos importantes, la división del trabajo y los derechos laborales y humanos de las maestras.

Delgado (2022), al igual que Rockwell (2018) y Garduño (2020), pone los reflectores sobre la posición neoliberal individualista del sistema docente que invisibiliza uno de los problemas más serios para las mujeres docentes: el tiempo. En su publicación electrónica *Los derechos y multi-trabajos de las docentes* sostiene que únicamente se considera el tiempo del aula pero que “no se contabiliza en su salario el preparar clases, revisar trabajos, elaborar materiales didácticos, calificar exámenes, preparar festivales [o] el apoyar a sus estudiantes ante los problemas afectivos”. Aspecto que marca una diferencia sustancial con otras profesiones e incluso con su colega el docente varón y que, en la emergencia sanitaria, generó en las docentes angustia, temor y más responsabilidades laborales y socioemocionales, en medio de condiciones de opresión por parte de las autoridades educativas (Delgado, 2022).

Con base en ese contexto conviene ver a detalle qué propone el nuevo proyecto curricular de la *Nueva Escuela Mexicana (NEM)* para no seguir dejando pasar ese ámbito del trabajo de las mujeres docentes y reconocerlas desde una perspectiva de género.

Por lo pronto, puedo adelantar que de entrada el *Marco curricular y Plan de estudios de la Educación Básica Mexicana 2022*, propuesto desde el proyecto

curricular de la NEM, dice reconocer el trascendental papel que tienen las y los maestros

al resignificar la estructura formal del currículo al ámbito del currículo vivido [...] [proceso en el que] aprenden y despliegan un conjunto de saberes a partir de su interpretación, contextualización, significación y recreación expresados en espacios y momentos de interacción con sus estudiantes, así como en condiciones específicas en las cuales desarrollan su actividad docente, delimitadas por las normas de funcionamiento académico, administrativo y organización escolar, la tradición pedagógica y la innovación tecnológica (2022, p.6).

De acuerdo con esto se vislumbra en la Nueva Escuela Mexicana el reconocimiento de que son las y los docentes quienes resignifican el currículum pensado al currículum vivido y les posiciona como sabedores/as puesto que en esa acción ponen en juego ciertos saberes.

De manera universal, sin hacer distinción entre docentes mujeres y hombres el *Anexo del acuerdo 14-08-22*, en el que se circunscribe el MCNEM, se ha presentado como un documento que atiende a la revalorización magisterial. Y para eso se sirve del pensamiento y lenguaje freireano, como un gran faro, echando mano de algunos conceptos como *formación democrática*: “se debe reconocer a la escuela como un espacio de *formación democrática* en donde docentes, niñas, niños, adolescentes, autoridades, personal administrativo, trabajadores y trabajadoras se organizan para expresar sus puntos de vista y tomar diferentes

decisiones” (pp. 72-73); *emancipación*: “la escuela y el sistema educativo deben dirigir la acción educativa a la realización y *emancipación* de las y los estudiantes, así como el compromiso por su comunidad” (p. 13); y *sujetos históricos*: “las y los niños y adolescentes como *sujetos históricos* que viven en territorios y tiempos concretos”(p. 14).

No obstante, estas categorías precisan hoy ser examinadas con mayor profundidad y no solamente ser enunciadas. En ese sentido me pregunto: ¿Por qué no se cita abiertamente a Paulo Freire siendo que es evidente su influencia y el uso de sus conceptos dentro de los párrafos del documento? ¿Qué implicaciones políticas educativas y económicas, locales e internacionales, conlleva para la NEM aceptar un posicionamiento freireano? Y también ¿Por qué asumir como propios los proyectos o las nociones surgidas e impulsados en los movimientos sociales regionales y del magisterio?

El legado del pensamiento freireano ciertamente es parte del móvil que permitiría a las y los estudiantes y docentes, crear una comunidad que atienda sus propias demandas, que se asuman como seres más éticos, defensores y promotores de sus derechos, pero sobre todo seres libres. Sin embargo, todavía es preciso contribuir en un análisis más profundo ante los retos que el *Marco curricular y Plan de estudios de la Educación Básica Mexicana 2022* plantea de forma inicial.

Pero que por lo pronto en el presente trabajo se parte de un estudio que involucra el planteamiento que el curriculum de la Nueva Escuela Mexicana hace

respecto a la y el sujeto docente y sus saberes, desde el pensamiento de Paulo Freire

C. PREGUNTA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La pregunta central que orienta esta investigación es: ¿Cuál es la vigencia del pensamiento de Paulo Freire respecto a los/las docentes y sus saberes en el proyecto curricular de la Nueva Escuela Mexicana? ¿Cuál es el aporte del pensamiento de Paulo Freire en los saberes necesarios para la labor docente?

De acuerdo con ello se identifica como objeto de estudio los saberes de las y los docentes establecidos en el curriculum mexicano propuesto por la NEM. Siendo el objetivo general:

- Analizar los saberes establecidos en el curriculum mexicano propuesto por la Nueva Escuela Mexicana desde el pensamiento de Paulo Freire para reconocer su vigencia y pertinencia en la práctica docente.

Así mismo, los objetivos específicos:

- Destacar la relevancia y relación de los saberes de las y los docentes y el curriculum en la práctica educativa.
- Identificar desde el marco curricular la relación de los saberes de las y los docentes propuestos por la NEM con el contexto docente actual.

- Nutrir la conceptualización de saberes de las y los docentes, a partir de las propuestas de Tardif, Puiggrós y Freire, para comprender su complejidad e interrelación.
- Explicar desde una postura freireana la importancia de los saberes de las y los docentes para la liberación del docente y transformación de su práctica educativa.

A manera de hipótesis, se considerará que la propuesta pedagógica freiriana es vigente en el proyecto curricular de la Nueva Escuela Mexicana ya que constituye un legado que hoy ofrece elementos que pueden brindar a los y las docentes herramientas para que la escuela efectivamente atienda las demandas de su comunidad y los y las docentes se asuman como sujetos transformadores a partir de una relación dialógica entre los saberes que considera importantes para su práctica y los saberes establecidos en el curriculum.

A continuación, comparto otras preguntas oscilantes a la investigación:

- ¿Qué saberes se espera que tengan los y las maestras de acuerdo con el proyecto curricular de la Nueva Escuela Mexicana?
- ¿Cuál es el aporte del pensamiento de Paulo Freire en los saberes necesarios para la labor docente?
- ¿Qué tanto posibilita el nuevo marco curricular de la NEM, en tanto a saberes de las y los docentes establecidos, para que el magisterio pueda hacer una reinterpretación o asunción de lo dispuesto en vías de la realidad que les circunda?

D. MARCO DE REFERENCIA Y METODOLOGÍA

Como se anotó, esta investigación tiene como propósito analizar el planteamiento que el curriculum de la Nueva Escuela Mexicana hace respecto a las y los sujetos docentes y sus saberes desde el pensamiento freireano. Por lo tanto, se utiliza un lente, a partir de la Pedagogía crítica de Freire, que permite leer, problematizar y analizar los saberes de las y los docentes que se plantean desde el currículum de la Nueva Escuela Mexicana. Esta teoría es central en este estudio, no obstante, se suman otros referentes como Alicia de Alba, Bertha Orozco, Maurice Tardif, Ángel Díaz Barriga y Adriana Puiggrós.

Por curriculum se entenderá: “la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (de Alba, 1991, p. 38). Ya que considero fundamental partir de una noción de curriculum complejo, para que se comprenda la trascendencia e interrelación con los saberes de las y los docentes. Tomando así distancia de una definición que reduce curriculum a planes y programas de estudio.

El curriculum como síntesis resulta de un proceso complejo en el que tienen lugar, como explica Alicia de Alba (2007), “luchas, negociaciones, consensos, imposiciones [...] entre los diversos grupos y sectores sociales y que se encuentra en constantes procesos de resignificación” (p. 194-195). Tal como sucedió y sucede con el nuevo proyecto curricular de la NEM.

Importante tener presente que por saberes de las y los docentes se comprenden aquellos conocimientos que posee el(la) maestro(a) en tanto su quehacer cotidiano, yendo más allá de lo disciplinario; es decir, todo aquello que puede transmitir (valores, cosmovisión, cultura, postura política, por mencionar algunos elementos) y que le ayuda a interpretar el curriculum establecido oficialmente. De ahí que –y de acuerdo con Tardif (2014)– se opte por utilizar el concepto de *saberes de las y los docentes* y no saberes docentes ya que, como el autor señala, este último dominio se refiere exclusivamente a los saberes disciplinares y no alude a otros.

Un elemento imprescindible en cuanto a estos saberes es el contexto de las y los propios docentes, al ser su entorno inmediato lo que interpela de manera directa en su práctica educativa; lo que en palabras freireanas significa: un sujeto que se reconoce histórico. En ese sentido, este reconocimiento le ayuda a transformar su realidad presente y futura, dentro de sus límites y posibilidades, tanto en el aula como fuera de ella.

Ahora bien, metodológicamente se hace evidente la necesidad de posicionarme, desde la investigación cualitativa, en el paradigma de la teoría crítica y partir de la perspectiva freireana y del pensamiento curricular latinoamericano, desde donde me acerco al campo de la investigación curricular centrándome en las y los sujetos docentes y sus saberes a través de la realización de un análisis con perspectiva histórica y de género.

Fijarme desde la postura de la investigación crítica me permite, como plantean Kincheloe y McLaren (2012), analizar y exponer la importancia de los saberes de las y los docentes identificando a su vez las “fuerzas y contradicciones [localizadas en lo histórico, lo económico, lo social, lo sexual, etcétera] que ocultan la injusticia, la desigualdad y la explotación” (p. 245) y que afectan de manera crucial el quehacer docente. Proveyéndome de unos lentes con la graduación necesaria que evitan que vea como natural la opresión y me permiten también leer y comprender mi mundo y la forma en la que está moldeado a fin de promover su transformación, como manifiesta Zemelman (1992).

En ese sentido, el trabajo del educador brasileño Paulo Freire resulta pedagógico para construir esos lentes que guían mi investigación. Por ello, leer la realidad, mi realidad, desde una óptica freireana conlleva mostrar aquello que queda oculto en las políticas educativas dominantes. Situándome así en la construcción de una mirada a contrapelo, que Walter Benjamín (1940) concibe como “marchar en direcciones que interrogan a su objeto en un sentido inverso al de los razonamientos rutinarios habituales, siempre en la línea de “desfamiliarizarnos”, para descubrir en ellos, mediante el razonamiento crítico y dialectico, sus significados más profundos y esenciales” (Aguirre, 2002, p.183).

Por eso es por lo que, reitero, este cimientito me ayuda a ver y referirme al gremio docente en sentido contrario a la historia oficial desde la que se les ha ignorado, desvalorizado y sometido. Historia que, a su vez, retomando a Pittaluga (2010), ha asumido a los avances o luchas ganadas como el resultado del curso

natural de los acontecimientos o del progreso motivado y reconocido por los grupos privilegiados (p.4).

Ante lo cual surge también como imperativo atender a la historicidad del proyecto curricular de la NEM. Entendida ésta, en palabras de Orozco (2021), como el pasado que cobra un sentido de actuación, de vigencia, en el presente. Lo que evita que el aspecto histórico se quede en una lectura de fechas, nombres y documentos pasados, como algo estático, con nula influencia sobre el presente y quizás sobre el futuro.

Pero esta lectura freireana a contrapelo que realizo coloca otro de sus reflectores en la dimensión política del curriculum. Esto con la finalidad de visibilizar aquello que se pone en juego en torno a las y los sujetos pedagógicos y sus saberes. Lo que significa que no sólo se trata de la problematización de la realidad en la que se insertan los saberes de las y los docentes en la NEM. Se trata de ir un poco más allá y conocer la vigencia del pensamiento de Paulo Freire para construir una justicia social, particularmente, para las infancias, para el trabajo docente y para los pueblos marginados.

Importante hacer notar que la lectura de la realidad que realizo está gestada en su movimiento, es decir se encuentra en lo que Zemelman (1992) y Orozco (2022) llaman lo *dado* – *dándose*. Lo *dado* entendido como lo que ya está estructurado, sedimentado, simbolizado, teorizado y lo *dándose* como ese movimiento, ese devenir constante de la realidad.

Cuando comencé esta investigación el proyecto curricular de la Nueva Escuela Mexicana se encontraba como documento de trabajo, no estaba definido aún. Aunque, desde el 2019 se emprendió la inserción de la NEM en las escuelas a partir de las entonces llamadas *guías* de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de los talleres de capacitación titulados *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*; así como el despliegue de documentos como *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas (2019)* de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

Fue hasta agosto del 2022 que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo acuerdo por el que se establecía la Nueva Escuela Mexicana. No obstante, el piloteo de este nuevo modelo educativo planeado para el ciclo escolar 2022 – 2023 fue detenido por un amparo promovido por Mexicanos Primero, y con ello tampoco se pudo trabajar con *la Nueva familia de Libros de Texto Gratuito* que corresponden al nuevo plan de estudios. Aunque la capacitación docente sobre la NEM sí se ha realizado en este ciclo escolar durante los CTE y los periodos destinados para tal efecto.

En consecuencia, la lectura y análisis de los saberes de las y los maestros definidos desde este proyecto curricular requiere: 1) recuperar parte del contexto en el que se insertó la anterior reforma curricular y magisterial y de la que devino la actual; 2) hacer un esfuerzo de construcción de conocimiento que articule la temporalidad en la que se inscribe el proyecto curricular de la NEM en la coyuntura de la pandemia del SARS COV-2 –antes, durante y después de la emergencia sanitaria– 3) comprender que este proyecto se está institucionalizando y aún se

mantiene en medio de procesos de luchas y tensiones entre los grupos docentes, sociales, empresariales y políticos.

Lo que evidentemente trajo consigo gran complejidad para el presente trabajo de investigación ya que tuvo que hacerse con un proyecto curricular que está en movimiento, reitero, en proceso de formalización e institucionalización. Y que además supone verlo en medio de la incertidumbre que las y los maestros están afrontando, apostando por lo que Edgar Morin (1990) llama la *ecología de la acción* que es “tener en cuenta su propia complejidad; es decir, riesgo, azar, iniciativa, decisión, imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones” (citado en Morin, E. 1999, p.49) de sus saberes en el proyecto curricular de la NEM. Manteniéndoles a la vez en el momento de tensión entre ver si se le dará continuidad en el próximo sexenio o no, y seguir interpelando sus saberes en esa acción frente a la incertidumbre.

Es una lectura compleja de la realidad la que se busca hacer ante la cual me posiciono desde la investigación y también como maestra sabedora que vive su práctica con direccionalidad histórica, ética, política, curricular, feminista, cultural, educativa, entre otras.

E. FASES DEL TRABAJO

En el desarrollo de esta investigación se consideraron tres fases: a) el planteamiento de un marco conceptual, b) la investigación documental de la dimensión formal del currículum y su proceso de formalización y c) el análisis curricular en torno a los saberes docentes desde un lente freireano.

Como ya se ha mencionado arriba, el marco conceptual da cuenta desde dónde estoy abordando el objeto de estudio; y ya que éste tiene un sustento referencial suficiente, se realiza una investigación documental a partir de la revisión de fuentes como las obras de Paulo Freire, De Alba o Tardif y documentos oficiales como son la Ley General de Educación, la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019)*, el *Marco curricular y el Plan de estudios de la Educación Básica Mexicana (2022)*.

Por tanto, la información o corpus de la investigación se organiza en cuatro capítulos. El primer capítulo se refiere a definir el objeto de análisis: los saberes de docentes en determinado proyecto curricular. Mismo que se construye recuperando categorías claves como: currículum, proyecto, sujetos docentes y saberes. Para lo cual se inicia con un breve contexto histórico del campo de estudio del currículum, desde su surgimiento y desarrollo en Estados Unidos, su implantación y respuesta crítica gestada en América Latina, hasta el trabajo curricular desarrollado en México. Lo cual en su conjunto permite explicar qué se entiende por currículum en este trabajo.

Para la noción de sujetos docentes se emplean las propuestas de autoras(es) como Bertha Orozco, Hugo Zemelman, Alicia de Alba y Henry Giroux, las cuales permiten comprender la configuración del sujeto docente como complejo. Con respecto a la categoría de saberes, se construye recuperando principalmente los postulados de Adriana Puiggrós y Maurice Tardif.

El segundo capítulo se dirige al pensamiento de Paulo Freire situando su crítica en torno al proyecto curricular neoliberal, su planteamiento hacia la/el sujeto docente y algunas de las consideraciones importantes respecto a saberes de las y los docentes, donde se examinan nociones tales como: asunción, liberación, inédito viable, territorialidad, entre otras. Haciendo énfasis en la premisa freireana sobre la *politicidad de la educación* que a su vez exige a las y los docentes percibirse en la práctica como sujetos políticos participantes, a favor o en contra del *statu quo* en el que se da la producción del conocimiento, derecho de las comunidades. Todo esto con la intención de ir configurando la óptica desde la cual se leerán los saberes esperados de las y los docentes en el proyecto curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

En el capítulo tres se presenta el proyecto curricular de la NEM. Debido a que dicho proyecto se trata de un currículo nacional y que se requiere analizar con perspectiva histórica se hace una breve contextualización, basada en documentos oficiales, en particular la *Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)* y *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (2017)*, para identificar el marco curricular que le antecede y al

cual intenta dejar atrás para responder, o pretender responder, a las problemáticas docentes nacionales vigentes.

Teniendo ese marco de referencia, en el capítulo cuatro, se pasa al análisis, desde el lente freireano construido, del proyecto curricular de la NEM y respecto a cómo está concibiendo a las y los sujetos docentes y sus saberes. Para concluir se presentan las reflexiones y una ventana final que generosamente Tere Garduño –y a quien doy un especial agradecimiento– ha escrito para ustedes, mis lectoras(es). Carta que nos coloca frente a una posibilidad de un sueño esperanzador –en términos freireanos– de la educación mexicana. Carta que se impregna de hermosos sentimientos y de energía para mantenernos de pie en el camino docente emprendido, en el que degustamos de dulces, ácidos o amargos sabores pero siempre al lado de nuestras camaradas, como diría Tere.

CAPÍTULO 1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el presente capítulo se desarrollan algunos de los propósitos de la investigación, tales como explicar por qué se utiliza la noción de curriculum como proyecto complejo, cuál es su relación con la comprensión de los/las docentes como sujetos, así como con la noción de saberes por la que se ha optado. Mismos aspectos que organizan el contenido en tres categorías, que se articulan y posibilitan la construcción y el análisis del objeto de estudio.

Para iniciar, la categoría de *curriculum* como proyecto se inserta en el horizonte curricular crítico latinoamericano y en la noción de complejo. Si bien se reconoce que el campo conceptual curricular es vasto, la intención de esta sección no es hacer un recorrido histórico exhaustivo de las teorías curriculares críticas gestadas en América; sino recuperar la esencia, con sentido histórico, del horizonte curricular crítico, que dé cuenta de la transgresión educativa gestada en América Latina frente a la inserción del horizonte curricular instrumental estadounidense.

En tanto que la categoría de *docentes como sujetos*, se despliega entendiendo que su actuación y asunción como tal se ha concebido de acuerdo con el posicionamiento curricular desde el que se hable. En este caso, el propósito de pensar esta categoría desde el horizonte crítico parte de entenderles como sujetos pedagógicos complejos(as) y valorar que, como se verá más adelante, los y las docentes se piensan a sí mismos(as) como sujetos que interactúan y crean nuevas posibilidades con el proyecto curricular que tengan vigente.

Y finalmente, la categoría de *saberes de las y los docentes* va en torno a entender, desde la noción de curriculum y sujeto complejo, la relevancia que tienen al ponerse en juego en la disputa de selección y mantenimiento de aquellos elementos que se consideran necesarios para transgredir y transformar la realidad dominante, en los límites de sus posibilidades profesionales.

1.1. EL HORIZONTE CURRICULAR CRÍTICO LATINOAMERICANO

En América Latina, antes de la década de 1970, como explica Díaz Barriga (2020) en su texto *Andares curriculares en América Latina*, el curriculum era concebido como una lista de materias organizadas, en periodos anuales o semestrales –planes y programas de estudio–, en donde se hacía una descripción detallada de materias y contenidos. El enfoque que predominaba en la comprensión de la organización de saberes y sujetos en los procesos formales de educación era sobre todo didáctico o pedagógico, aunque no atendían a las problemáticas de los pueblos, y a lo mucho se llegaba a especificar el perfil de egreso (pp.10 - 11).

Durante la década de los setenta y ochenta en México, así como en otros países de la región latinoamericana el campo curricular, los sistemas educativos y la formación docente comenzaron a funcionar principalmente con base al horizonte curricular instrumental estadounidense. Esto debido a las recomendaciones, ideologías y políticas educativas emanadas del gobierno de Estados Unidos en consonancia con organismos internacionales –Banco Mundial, OCDE, UNESCO, CEPAL, IESALC, CEDEFOP–; los cuales, señala Díaz Villa (2016), “tuvieron un papel fundamental [en la implantación de dicho horizonte], en la globalización de las políticas económicas y educativas” (p.25), neoliberales e instrumentales, y en la materialización de estas en los currículos.

Este horizonte curricular continuó desarrollándose a principios del siglo XX y se difundió e implantó en Latinoamérica tomando como base esencialmente las perspectivas curriculares de Bobbit (1918) y Tyler (1949). Autores que veían a la

educación, en palabras de Díaz Barriga (2020), como una mercancía desde la que se impulsó la homogeneidad de los resultados educativos en *pro* de las políticas centradas en la eficiencia del trabajo escolar para la vida (p.3); pero no para la vida de la o el sujeto estudiante en el plano de su desarrollo y potencial personal, sino la escuela para la vida ciudadana y productiva. Las y los individuos fueron descontextualizados(as) y su pertenencia a géneros, clases, naciones, culturas, sexualidades, etcétera, fueron negadas.

Los Estados latinoamericanos legitimaron e impulsaron la instrumentalización de la educación haciendo alarde de la necesaria calidad educativa. De manera que las instituciones educativas replicaron acríticamente el modelo del curriculum instrumental estadounidense, que sirvió, en palabras de Gargallo (2008), como “un mecanismo de adiestramiento a la obediencia, de pautas de comportamiento y de aprendizaje incuestionables, que se [sostuvo] en la identificación de lo hegemónico con lo científico, lo racional, lo masculino, lo desarrollado” (Gargallo, 2008, p.23)

Para la difusión del referido horizonte en Latinoamérica, Garduño y Díaz (2014) identifican lo siguiente: la traducción y divulgación de los textos de corte técnico, industrial y mercantil de pensadores como Ralph Tyler, Benjamin Bloom, Robert Mager, James Popham, Robert Gagné, e Hilda Taba (p.12); importación de un vocabulario; envío de académicos(as) quienes se formaron en Estados Unidos y a su regreso aplicaran lo aprendido; la decisión de contratar profesores(as) estadounidenses para que desarrollaran talleres para las y los maestros latinos; la asistencia de especialistas estadounidenses a los centros de formación de

profesores(as) universitarios(as) para, desde las universidades, trabajar con estos conceptos.

Ante lo cual, el espacio del curriculum de educación básica ocupó una posición vertebral para las reformas y políticas educativas que buscaron convertirle en un mecanismo para lograr, de manera eficiente, la institucionalización de lo que para los gobiernos neoliberales –a la sombra de los organismos internacionales y de los mandatos estadounidenses– era la realidad. Así, retomando a Da Silva (1998), esas políticas fueron metamorfoseadas en currículum y efectuaron un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros (p.4).

Esa facultad de, en el espacio del curriculum, seleccionar o privilegiar un tipo de conocimiento es lo que considera Tadeu Da Silva (1999), una cuestión de *poder político*. Pues el destacar una identidad o sujeto pedagógico como ideal nos encontramos frente a una acción política que implica el ejercicio de poder.

En consecuencia, desde los Estados latinoamericanos se excluyeron las preocupaciones y vidas de los y las maestras, y de las comunidades no privilegiadas. Los espacios educativos, se centraron en reproducir aspectos propios de las industrias y del mercado, tales como la calidad, competitividad, individualización, globalización, productividad y la construcción de jerarquías.

Jerarquías que, explica Francesca Gargallo (2008), se basaron invariablemente en una “naturalización” de superioridad e inferioridad del otro, con base en las diferencias y desde el lugar del poder ejercido, casi siempre, por el

varón (p.24). Dando origen, a su vez, a una concepción de especialistas en educación como únicos sujetos capaces de intervenir en el curriculum, en la determinación de acciones y papeles específicos para las y los docentes (incluidos supervisores(as), directores(as) o maestros(as)) y en tercer lugar una relación conflictiva y autoritaria entre las autoridades con el magisterio, éste con los y las estudiantes, colegas y comunidad en general.

Preciso subrayar la desigualdad de género que dice relación constituyó, la cual basada en la “biologización de los cuerpos socializados” (Morgade, 2010, p. 120) determinó diferencias en el ejercicio del trabajo docente entre maestras y maestros. Ya que, como lo hace notar Morgade (2010), las mujeres maestras fueron concebidas socialmente como *maternales* y por tanto vinculadas con el imaginario de la entrega, la afectividad, la paciencia, el cuidado (p.122). Ellas, las maestras, son desde entonces mandatadas a realizar y sostener la tarea docente en el aula; mientras que los maestros hombres han sido elegidos para puestos de dirección y supervisión, por ser concebidos socialmente como una figura de autoridad.

Las diferencias asentadas a raíz de esa jerarquización limitaron el desempeño de las maestras mujeres al encasillarles en una docencia que reproduce lo establecido y que cuya labor es idealizada para el cuidado de las infancias. Siendo esto un claro signo del ordenamiento androcéntrico que ha sido reproducido en el sistema educativo.

Así, desde finales del siglo XX, y lo que va de este siglo, en México y el resto de la región latinoamericana, el horizonte curricular instrumental estadounidense ha tenido variadas y renovadas versiones, pero conservando su enfoque de “calidad

educativa” centrado en la adquisición de comportamientos de aprendizaje, en el desarrollo de competencias como habilidades para la vida, y las formas para verificar y evaluar esa adquisición de las habilidades requeridas (Díaz, 2020, p.12)

Ante lo cual, en América Latina ha existido una larga historia de luchas y tensiones en defensa de la educación, el conocimiento escolar y el curriculum desde fuera y dentro de las escuelas. Así surgió un grupo de críticos curricularistas –como Hugo Zemelman (1992), Tomaz Tadeu da Silva (1998) o Donatila Ferrada (2005)– quienes trabajaron por deconstruir diversos rasgos del horizonte curricular instrumental que se había adherido al pensamiento promovido en las escuelas.

Ellos y ellas cuestionaron lo que se enseñaba, partiendo del interrogante por qué ese conocimiento y tipo de identidad y no otro. Se preguntaron sobre los intereses en torno a dichos conocimientos en el curriculum y desarrollaron posturas educativas de justicia social y de género desde las que abogaron por el reconocimiento de las prácticas, saberes y valores de la llamada diferencia. Curricularistas como los ya mencionados y docentes disidentes exigían entonces el acceso a una mejor remuneración magisterial; así como tener mayor representación en la construcción del curriculum latinoamericano.

Las y los pensadores críticos del curriculum latinoamericano se preocuparon por las conexiones entre saber, identidad y poder, por mencionar algunos temas. Definieron nuevas categorías para el campo curricular de la región tales como: “vínculo curriculum-sociedad [V-C-S] orientado a sectores desfavorecidos, la noción práctica profesional, flexibilidad, entre otras, [...que] permitieron elaborar, crear,

operar, propuestas curriculares relacionadas con la lectura de la realidad nacional y local” (Orozco, 2020, p.10).

Con categorías como éstas se dirigió la atención hacia aspectos que no se veían desde el horizonte curricular instrumental y se convirtieron en elementos de plena resonancia porque, entre otros puntos, pusieron en duda la naturalidad de los postulados que pretendían ser objetivos desde el horizonte de sentido del curriculum instrumental; desconfiando del *status quo* que pretendía invisibilizar las desigualdades e injusticias sociales.

Había una necesidad latinoamericana de conformar un pensamiento que analizara, cuestionara y ofreciera posibilidades, desde lo educativo, a las problemáticas de diversidad, pobreza, género y marginación. En ese contexto emergió el pensamiento de Paulo Freire, quien produjo varias obras entre las que se encuentran *La educación como práctica de libertad (1965)* y *Pedagogía del oprimido (1968)*.

Freire fue de los teóricos más representativos en Latinoamérica quien ofreció nuevas categorías de pensamiento que, entre otras cuestiones: a) insistieron en la lectura de la realidad como una alternativa con sentido social, político, histórico y cultural contra la postura hegemónica e instrumental de los gobiernos latinoamericanos que, convencidos de la modernización de los sistemas y de la calidad de la educación, negaron la historia y diversidad cultural de sus habitantes; b) pusieron bajo la lupa a los métodos y las ideologías involucradas en el proceso educativo impartido por el Estado; y c) permitieron abordar a la figura docente como

sujeto inmerso en una realidad histórica y cuya labor debía ser gestionada a partir de una perspectiva crítica.

Entre sus intencionalidades educativas estuvo reconocer la importancia de los sujetos de la educación en el curriculum y la propuesta sobre la producción de currículos que, a partir de procesos democráticos, formaran estudiantes críticos(as), que conservaran el conocimiento ancestral de sus comunidades y a su vez contribuyeran a crear un nuevo orden social equitativo. El trabajo docente, se subrayó como uno de los elementos primordiales por su capacidad para interpelar el curriculum y su realidad.

El pensamiento de Freire y el gran número de reacciones, posicionadas en el horizonte crítico como alternativas a la normalidad existente, se instauraron en distintos niveles y formas en la región. Procurar la comprensión crítica, la emancipación de las y los sujetos, el carácter dialógico y de pertenencia del curriculum, comprendieron a las y los docentes y estudiantes como sujetos con la característica de un pensamiento libre, creativo, autónomo y con conciencia histórica resultó una auténtica revolución del pensamiento pedagógico. No porque fuera la primera vez en señalarse sino por la forma inédita en que fue planteado.

Asumiendo que la educación y el curriculum están atravesados por una dimensión política e histórica se tomó conciencia de la profundidad e implicaciones de construir proyectos curriculares que han sido un elemento clave en la lucha por el conocimiento entre las poblaciones de la región latinoamericana y las políticas y reformas educativas de los gobiernos neoliberales.

1.1.1. Currículum, complejidad y proyecto

Para abordar la noción de currículum complejo se remitirá a la construcción teórica de Alicia de Alba (1991), a quien se puede ubicar dentro del horizonte curricular crítico. Comprendiendo que es una categoría que se coloca semejante a lo que, en la década de 1970, William Pinar mostró y comprendió como *currículum como conversación compleja*³. Conversación que, de acuerdo con Pinar (2014), representa diversas realidades, y que por lo tanto requiere situar histórica, social y políticamente; además de enlazarla con “sus experiencias” presentes, pasadas y futuras (p. 15).

De Alba, en su obra *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, define al currículum como “la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (1991, p. 38). Siendo tales elementos culturales expresados en lo que llama: aspectos formales-estructurales –planes y programas de estudio, legislaciones, organización jerárquica de la escuela– y aspectos procesales-prácticos –desarrollo del currículum–. Ubicados ambos en las relaciones sociales cotidianas en las que el currículum formal se despliega y deviene la práctica concreta.

³ Noción que alcanzó su mayor difusión en América Latina hasta 1990 y que, considera Ángel Díaz Barriga (2020), en América Latina, podría entenderse como diálogo o debate de ideas. Además de ser conveniente remitir el término a la reconceptualización del currículum y al “método *currere* como forma de investigación sobre el pasado y presente del campo, para concebir su futuro” (p.7).

Ampliando la noción de curriculum respecto a aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Conformándolo, a su vez, por dimensiones generales –inherentes a cualquier curriculum– y particulares – aspectos propios de cada curriculum– que dan cuenta de los límites y de los aspectos esenciales del curriculum.

Para esta investigación se resaltan tres elementos circunscritos en dicha conceptualización. De entre las dimensiones generales, se recupera la *política* que, según se explica, se refiere a que todo curriculum implica “acciones dirigidas hacia determinados fines sociales, [...] es congruente con su proyecto político” (De Alba, 1991, p. 45-46). Igualmente se distingue el *carácter histórico* que hace referencia a la complejidad de la práctica, con sus particularidades que cobran en el presente una actualidad y anticipan un futuro. El historizar el curriculum permite y posibilita la comprensión de los procesos sociales y superar la tendencia a asumir su inminente devenir con miras a valorar otras ópticas.

Otro importante aspecto que se distingue en el curriculum complejo es que, desde lo histórico y lo político, se erige como una *propuesta político-educativa*. Lo que significa que está relacionado al o los proyectos político-sociales sostenidos por los grupos que impulsan o determinan los sistemas educativos o un curriculum. De ahí que, al ser un proyecto o una propuesta, en términos de De Alba (1991), intente responder a las exigencias de esos proyectos político-sociales y que se encuentre sujeto a transformaciones.

Este aspecto lo retomó y trabajó Bertha Orozco (2020) bajo la noción de proyecto. A continuación se suma este referente a la categoría de curriculum como complejo.

Orozco refiere que todo proyecto pone énfasis en el hacer y apunta (potencia) hacia un futuro posible. Que es sostenido por sujetos, con intereses y finalidades acerca de su objeto, y opera desde los criterios de potencialidad, posibilidad, viabilidad y anticipación.

De acuerdo con la autora identificar al curriculum como proyecto permite resaltar la relación que hay entre éste y la sociedad. En tanto que para Zemelman (1992) hacerlo posibilita a las/los sujetos a potenciar y proyectar opciones viables.

Por eso es que, siguiendo el pensamiento de Orozco y Zemelman, para que el curriculum se conciba como proyecto debe actuar con dirección y sentido, recuperando los cuatro criterios ya mencionados. Esto conlleva una lectura de la realidad en el *dado-dándose* e identificar acciones históricamente posibles y viables. Definiendo lo *dado* como lo que ya está estructurado, simbolizado, instituido y el *dándose* como lo que está en movimiento, sucediendo, erigiéndose.

Realizar la lectura de realidad en esos términos trae consigo una complejidad, puesto que desde ese actuar del sujeto se enlaza, desde el presente –lo *dándose*–, con el pasado -lo *dado*-potencial– y el futuro, como proyecto –que se convierte en direccionalidad política de la actuación–. Involucrándose, según Zemelman, un pensar constructor. Esto es, interactúan y comprenden el significado

de lo que está, como dice Orozco, estableciéndose – establecido, construyéndose – construido, y los conducen a transformar la realidad, desde lo que se puede hacer.

Esto se relaciona con lo que Freire (1992) llama en *Pedagogía de la Esperanza* el *inédito viable*; es decir, lo nuevo, lo que todavía no se vive ni se conoce, pero que puede llevarse a cabo. Desde la esperanza, desde la utopía, actuar para construir, hacer posible, aquello que no ha sido realizado o que parece imposible en la realidad presente y compleja. En palabras de Puiggrós (1990), para imaginar una sociedad más justa. Lo que significa apuntar a una práctica ética, política, liberadora, dialógica, distinta a la imperante; derribando las *situaciones límite* (Freire, 1992) –obstáculos, barreras a vencer– y convirtiéndoles en sujetos conscientes, reflexivos y actuantes que concretan lo que anteriormente no era viable.

De modo que esta perspectiva se posiciona como una mirada alternativa y de resistencia frente a la forma instrumental hegemónica que se impuso en el contexto del neoliberalismo educativo. Una alternativa que replantea desde la complejidad el vínculo curriculum-sociedad (De Alba, 2007).

A razón de lo anterior, tener presente la categoría de curriculum como proyecto complejo permite: a) un acercamiento donde las y los sujetos actúan, se reconocen y b) una lectura de la categoría de curriculum que sobrepasa la dicotomía de teoría y práctica, por ser la *síntesis* de las negociaciones político-académicas – proceso de tensión, lucha– entre los sujetos pedagógicos y los sectores político - económicos hegemónicos, que contienden para que sus propuestas ordenen los procesos de diseño para la formación de sujetos en los espacios escolares y en la

educación social comunitaria (De Alba, 1991, p. 38). Evidenciándose entonces las necesidades y posibilidades de cambio o incidencia de los sujetos curriculares.

Así, identificar al curriculum como proyecto visibiliza su ordenamiento a partir de tensiones, lo cual implica construir una lectura de la realidad educativa en movimiento, en lo estructurado – estructurándose, que, en términos semejantes Orozco (2020), Zemelman (1992) y Freire (1992) nombran desde la noción de potencia, posibilidad, anticipación de la realidad que de alguna manera visibiliza cierta forma de futuro e incorpora un lente con sentido de justicia social.

Finalmente, como se ha insistido, el curriculum como proyecto crítico no puede entenderse sin las/los sujetos, en este caso, las y los maestros a quienes se reconoce con la capacidad de re/construir el curriculum y transformar su realidad.

1.1.2. Docente como sujeto en el horizonte curricular crítico

Como se ha aludido, en la óptica del horizonte curricular instrumental, estudiantes y docentes fueron vistos en segundo plano. Lo relevante fue impulsar la homogeneización del conocimiento, de actitudes y habilidades, para la aplicación de métodos y la utilización de herramientas útiles para el trabajo; denostando el pensamiento reflexivo, analítico y crítico de su quehacer educativo.

Desde esta perspectiva no sólo se promovió y asumió un lenguaje extranjero para enmarcar las formas de entendimiento del curriculum y de la realidad latinoamericana, sino que también, retomando a Francesca Gargallo (2008), se reconoció y legitimó al sujeto, grupo u organismo dominante. Se descalificó toda idea que fuera diferente. Se fortaleció el dominio de lo masculino como lo neutro. Se impulsó la asimilación de las mujeres a la subordinación, a la obediencia (p.25).

El presente supuso sufrimiento y el futuro desesperanza, dando como resultado la apariencia de la escuela como una isla en la que se desdibujó el vínculo entre los contenidos de enseñanza y el contexto histórico de las personas. Y en el caso de las/los docentes, en palabras de William Pinar, fueron concebidos en un perímetro de: “expectativas y fantasías de sus estudiantes y por las exigencias de los padres, administradores, legisladores y políticos, por todos para quienes algunas veces son el ‘otro’” (Pinar, 2014, p. 117).

Esta situación provocó que docentes y estudiantes legitimaran prácticas y discursos estereotipados, jerárquicos, que promovían la desigualdad y subordinación de una minoría respecto a la mayoría. ¿Y obedientes?

Frente a ello, concebir la educación como un elemento fundamental para la liberación humana y revalorar a sus agentes educativos fue uno de los móviles de las/los curriculistas críticos(as) latinoamericanos(as).

Por lo que una de las características principales de la noción de curriculum como proyecto complejo y crítico se encuentra en concebir a las/los estudiantes y a los y las docentes como sujetos que, dice bell hooks (2021), no se dicotomizan en mente – cuerpo. En ello coincide con William Pinar (2014): viven en sus cuerpos, mentes, diálogos cotidianos críticos del *statu quo* (p. 117), que potencian la transgresión y la emancipación –elementos claves para las y los sujetos en su liberación–.

Se trata de identidades complejas, como las nombra Adriana Puiggrós (2004), para quien la/el sujeto pedagógico es “socialmente sobredeterminad[a/o], resultante del desplazamiento y condensación de sentidos a favor de una posición identitaria” (p. 219). Se encuentra inserto(a) en una situación educativa mediada por un curriculum, explícito u oculto y que por ello cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de curriculum.

Por su parte, Alicia De Alba (1995) define a la/el sujeto como “sujeto del currículum”, refiriéndose a todos aquellos sujetos sociales que intervienen activamente en los procesos de construcción curricular, donde se configura un campo de lucha o disputa por imprimir a la educación la orientación que se considera adecuada en consonancia con intereses particulares de grupos o sectores.

Mientras que Paulo Freire (1997), reivindica la condición de sujeto como capaz de cuestionar sus propios límites y comprometerse en la transformación de la realidad. Una/un sujeto que decide, que se apropia, que reinterpreta, transforma, adapta y problematiza los espacios, tiempos y saberes establecidos por el currículum.

Postura que sigue Bertha Orozco (2021) al enfatizar que la trascendencia de pensar a la y el docente como sujeto (histórico, con cultura, con biografía) y situarlo en su contexto institucional, político, ético, situado entre otros, radica en que puede desenvolverse, concretar, analizar, cuestionar o reconstruir al curriculum dominante, enmarcado en factores que alteran la dinámica dentro del aula e influyen en su experiencia y resultados educativos.

Por su parte Henry Giroux (1997), también influenciado por Paulo Freire, trabajó la noción de las/los *profesores como intelectuales fronterizos(as)*, la cual subraya la atención en la actividad política y social, y no únicamente académica, de las y los docentes; con miras no sólo a conseguir cambios profundos en la escuela sino la transformación de la vida pública.

Las/los intelectuales fronterizos, explica Giroux (2003), son sujetos que cruzan las fronteras política e históricamente “construidas y socialmente organizadas dentro de mapas de reglas y regulaciones que limitan y posibilitan identidades, capacidades individuales y formas sociales específicas” (p. 210). Para lo cual, en este caso las/los docentes, necesitan desarrollar continuamente un ejercicio de crítica en torno a las fronteras en que se sitúan, tratando de evitar una actitud dogmática y poniendo “en juego la diferencia y la otredad como parte de un

discurso de la justicia, el compromiso social y la lucha democrática” (Giroux, 2003, p. 317).

En este sentido de traspasar las fronteras, hooks (2021) concibe que posicionarse como sujeto, desde una perspectiva feminista, afirma su derecho a ejercer prácticas críticas, a su capacidad de crear realidades educativas incluyentes y democráticas. Reconoce la lucha por dejar de ser objeto y pasar a ser un sujeto femenino, que transgrede el impacto del patriarcado, que configura una nueva identidad y comportamiento femenino docente, con conciencia política e histórica, cuestionadora de las ideologías androcéntricas institucionalizadas.

Así, ubicar la categoría de sujeto desde esos planteamientos permite reconocer a cada maestra(o) como un sujeto “con cuerpo” que observa, comprende, decide y actúa con relación al momento y secuencia en el que está presente. Dimensionando a las y los docentes como seres que conjugan el plano personal con el plano general a través de un ejercicio dialéctico entre su biografía y experiencia, con el resto de sus saberes –que más adelante abordaré–, proyectándose a sí mismo como sujeto individual pero también social.

En otras palabras, esta relación dialéctica que hace cada maestro/a funciona para poder realizar su actividad profesional, política, pero también histórica y social, en busca de la creación de la escuela democrática en la que las/los docentes toman distancia de los contenidos eficientistas, androcéntricos, clasistas para abordar las problemáticas sociales con perspectivas de género, medio ambiental, derechos humanos, entre otras.

Las y los maestros como sujetos con conciencia de clase, sexuados, políticos, con derechos, historias e intereses individuales y colectivos, se relacionan invariablemente con quien es el otro sujeto, con quienes han sido y quieren ser. Es esta la base para promover un cambio social: conectarse con su identidad transgresora, construir nuevas conexiones y vínculos que le constituyan en una manera inclusiva, crítica, viable, no jerárquica y patriarcal, frente a las diferencias.

1.1.3. Saberes de las y los docentes en el horizonte curricular crítico

En el horizonte curricular instrumental implantado en América Latina, la escuela pública alfabetizó y formó a las personas, intentando unificar su pensamiento, “exigiendo “niveles de excelencia” en conocimientos y saberes útiles a los mercados” (López, 2003, p.41). Los saberes de un grado, explica Puiggrós (2004), “preparaban evolutivamente la recepción y apropiación de los del grado siguiente hasta la certificación final” (p. 20). A partir de lo cual se reproducen ciertas ideologías o dinámicas sociales, culturales, económicas, educativas, etc., instauradas en los grupos humanos del momento.

Y en contraparte, por oposición binaria y jerárquica se identificaron ciertas enseñanzas y pensamientos denominados como “los otros” con la ignorancia e inferioridad. Las cosmovisiones de los pueblos latinoamericanos fueron sustituidas por un halo de cientificidad. Los oficios artesanales se vieron en peligro de extinción por la alta demanda del trabajo industrial, comercial y administrativo.

Y como lo hace notar Gargallo (2008, este proceso no sólo normalizó la hegemonía de un pueblo sobre otros sino que también normalizó la hegemonía de la figura masculina, y de sus saberes en la educación (p. 25).

Los saberes de las docentes, por ser mujeres socialmente concebidas para ser madres y con instinto materno, se trasladaron a una noción de cuidado de las infancias y reproducción de contenidos técnicos. Los saberes de las docentes mujeres, afirma Morgade (2010) se desvalorizaron por tratarse de cuerpos débiles,

obedientes, carentes de autoridad, improductivos; por lo que se consideraron ideales para la enseñanza en preescolares y los primeros cinco años de primaria (p. 123).

Los sistemas educativos latinoamericanos, a partir de un horizonte curricular de corte instrumental, neoliberal, hegemónico, androcéntrico, produjeron conocimientos oficiales, validados, habilidades necesarias –competencias–, que prepararon para cumplir con los estándares trazados, siendo las/los docentes los responsables de llevar a las/los estudiantes a tal fin.

Así mismo, las y los sujetos docentes y estudiantes fueron convertidos en objetos inertes, autómatas, con escasa comunicación con su entorno y tendencia al olvido de su cultura, dice Adriana Puiggrós (2004).

Lo anterior generó una dependencia de las/los docentes hacia lo instituido, lo prescrito, lo técnico. Dio lugar a prácticas que desatendieron la lectura de su realidad y no propiciaron un debate abierto respecto al tipo de cultura, valores, creencias y prácticas contempladas en el proyecto curricular hegemónico. A esto se incorporó la percepción de carecer de autoridad y licencia para intervenir, resignificar o adaptar el curriculum. Tales cuestiones sólo hicieron hincapié en una disociación entre quienes podían participar en la construcción y/o transformación de los saberes y quienes los ejecutaban en el aula. Cabe precisar que si bien esto fue lo que se impuso de forma dominante no han dejado de parecer y existir múltiples resistencias y alternativas pedagógicas y magisteriales.

Las generaciones más veteranas y curricularistas críticos, desde la teoría y el trabajo en las escuelas hicieron frente a este horizonte curricular y desde sus saberes provocaron a sus sujetos docentes, en servicio y en formación, para que el “conocimiento y la inteligencia como exploración libre se convirtiera en alas con las que emprendieran el vuelo para visitar otros mundos [y el propio], regresando para guiar al otro, especialmente a [los] niños, hacia un futuro más promisorio y más justo (Pinar, 2014, p. 118) que el que habitaban en ese momento.

Lo anterior tuvo efectos liberadores en la práctica docente de muchas experiencias y movimientos. La incorporación como sujeto docente al esfuerzo de transformación de la realidad (que tiene siempre coordenadas de tiempo y espacio de distinta amplitud y estabilidad) le mantienen en una condición de *estar-siendo* en sus distintas relaciones con otros (Zemelman, 2010, p. 362). Y así mismo ello permite incorporar lo aprendido al proyecto curricular y apropiarse de ello con una nueva arquitectura que recoge los saberes de los y las docentes.

Interesa entonces, conocer ¿qué se entiende por saberes desde el horizonte curricular crítico? ¿A qué responden los saberes de los docentes en dicho horizonte?

En la opinión de Graciela Morgade (2010) se debe visibilizar y revalorar los saberes de las mujeres que se han producido históricamente. Saberes que se diferencian del saber legítimo producido por hombres. Saberes que van más allá de los *saberes del cuidado* – definidos por Nel Noddings (1984)– que comprendieron como definitorios de los rasgos femeninos de “madre cuidadora” para la actividad docente de las mujeres.

Morgade (2010) al igual que bell hooks (2021), dan a entender que las maestras construyen y despliegan sus saberes desde su totalidad y complejidad; es decir, al ser cuerpo, mente y espíritu. Atendiendo a su concepción de mujer, a su teoría pedagógica, a su práctica cotidiana, a sus vínculos forjados con sus estudiantes y colegas, a su posicionamiento frente a la institución educativa, entre otros.

Ante lo cual, tiene sentido retomar el planteamiento de Puiggrós (2004), quien habla de *saberes socialmente productivos* pues argumenta que existen diversos factores que intervienen en la consideración de los saberes como productivos o improductivos; es decir dicotomías a través de las cuales se desprecia, excluye o reprime un saber de otro. Esto remite a pensar en el poder de calificación y clasificación de los saberes por parte de las instituciones educativas hegemónicas (racistas, clasistas y androcéntricas), ya que al construir sus proyectos lo hacen asentadas en ciertas ideas en torno al progreso, desarrollo e incluso ascenso social (p.11).

Con base en el planteamiento de Adriana Puiggrós (2013) los saberes socialmente productivos recuperan y reconocen los saberes populares; así como aquello que es adquirido de manera no formal e incluyen lo técnico, lo práctico. Con lo que se puede resignificar el papel social, cultural y económico de los saberes y producir alternativas que (con)formen nuevos tejidos sociales y se introyecten en la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa simultáneamente.

Noción con la que coincide Concepción Barrón (2006) quien señala que el saber de las y los maestros proviene de varias fuentes y de diferentes momentos

de su historia de vida y de la carrera profesional. Se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo; lo que refleja un problema al querer unificar y recomponer los saberes en y por el trabajo.

Postura semejante a la de Maurice Tardif quien define como *saber* a los “pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad” (2014, p. 146). Esto significa que cada docente debe conocer y argumentar sus actos. Coincidiendo con Puiggrós en la idea de que los saberes están articulados con lo social porque: a) emergen en la relación entre la o el docente y sus alumnas(os), b) su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización, c) son resultado de la negociación entre diversos grupos.

En palabras de Tardif: “el saber de los maestros se asienta en aquello que Bourdieu llama lo arbitrario cultural (depende íntimamente de la historia de una sociedad, de su cultura legítima y de sus culturas, de sus poderes, jerarquías que predominan en la educación formal e informal, etc)” (Tardif, 2014, p. 12-13).

Pero también tienen una dimensión subjetiva dado que: a) atraviesa lo que los y las maestras son, hacen, piensan y dicen en sus espacios cotidianos de trabajo, b) implica adoptar, transformar e incorporar su historia e identidad a su práctica profesional, c) depende de la personalidad y experiencia que involucra anhelos, deseos, emociones del/la maestra/o.

Esto es importante porque Tardif (2014) pone énfasis en la correspondencia entre los saberes de las y los docentes con sus biografías, sus identidades, las relaciones establecidas con las/los estudiantes y demás agentes educativos (p.10).

A continuación se retoma la clasificación de saberes de las/los docentes, de Maurice Tardif (2014).

Tipología de los saberes de las y los docentes

En esta tipología Tardif (2014) concibió como saberes de las y los docentes a: “los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, es decir, [el] saber-hacer y saber-ser” (p.189) Los cuales pueden mejorarse o ser más acordes a la época, momento y sujetos del ámbito educativo. Pueden ser ubicados como saberes profesionales, disciplinares, pedagógicos, curriculares y experienciales, los cuales además de interrelacionarse y modificarse en la práctica docente, son jerarquizarlos, por el magisterio, en función de su utilidad en la enseñanza.

A) Profesionales

El saber profesional es el conjunto de saberes procedentes de las instituciones de formación de docentes que se mezclan con otros saberes procedentes de la sociedad, del sistema escolar, de las Universidades, etc.

Los saberes profesionales son evolutivos y progresivos y, por consiguiente, necesitan de una formación continua y continuada. Por tanto: “los profesionales deben autoformarse y reciclarse a través de diferentes medios después de sus estudios universitarios iniciales” (Tardif, 2014, p. 184). Sin embargo, el autor también señala que el futuro profesional docente cuando termina su formación inicial ya tiene noción de cómo enseñar por su historia escolar como alumna(o) y que a través de un constante vaivén entre lo teórico y su perspectiva –de lo que aprendió sobre sus maestros y lo que considera debe hacer– es que forma su práctica. Llegando a existir la posibilidad de sólo persistir el ejemplo que ha tomado de sus maestros y no poder o querer transformarlo.

Con el proyecto curricular instrumental el valor de los saberes profesionales, la ética profesional y la confianza del público en la enseñanza y el magisterio entraron en crisis poniendo a los sujetos docentes en

una situación coercitiva por partida doble: por una parte, las presiones para profesionalizar la enseñanza, la formación y el oficio de educador; por otra, las profesiones [perdieron] algo de su valor y de su prestigio y ya no [quedó tan] claro que la profesionalización de la enseñanza sea una opción tan prometedora como sus partidarios quieren que se crea (Tardif, 2014, p. 187)

Más aún fueron desconocidos los saberes de las maestras al atribuirse a estos “tareas naturales propias de su sexo”. Los saberes de las maestras no fueron considerados como tales. Y cierta perspectiva en torno a la escasa preparación académica con la que contaban las maestras lejos de avanzar hacia un horizonte de profesionalización términos de derecho y justicia social, lo hizo en términos de

responsabilidad individual de los y las maestras quienes con el mismo salario y horario laboral deben “invertir” de forma privada para acceder un mejor salario.

B) Pedagógicos

El saber pedagógico hace referencia a: “las doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa [...] reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (Tardif, 2014, p.30).

Estas reflexiones racionales no son exclusivamente epistémicas sino que se relacionan con su práctica al grado de, explica Tardif, “criticarla, revisarla, objetivarla, buscando fundamentarla en razones para actuar” (Tardif, 2014, p. 164) Esto con base en el contexto y en función de un enfoque argumentativo y deliberativo para orientar su práctica.

C) Disciplinarios

El saber disciplinar corresponde a los diversos campos del conocimiento. Es decir, son las materias, las áreas de conocimiento existentes independientemente de las escuelas formadoras de docentes.

Los saberes de las disciplinas nacen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes. Parten de la formación por niveles y están

enfocados en su aplicación al momento de enfrentar un problema en la práctica laboral.

D) Curriculares

El saber curricular corresponde a: “[...] discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura”. (Tardif, 2014, p.30).

Tal saber se expresa, siguiendo a Tardif, en los programas escolares que la institución educativa presenta y que las y los docentes aplican o adaptan en su labor.

E) Experienciales

Es el saber específico, basado en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Incorpora a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. De tal forma que construyen el fundamento de la práctica y de la competencia profesional, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes.

La experiencia laboral es un espacio en el que los y las maestras reflexionan, recuperan, reproducen, reiteran lo que conocen y lo que saben hacer a fin de producir su propia práctica profesional. Los y las maestras aprenden

progresivamente a comprender y actuar en su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se insertan en él y lo interiorizan por medio de reglas de acción que se convierten en parte de su conciencia práctica.

Todos estos planteamientos coinciden en visibilizar la trascendencia de los saberes de las y los docentes como un resultado de su posicionamiento cualitativo, el cual adquieren durante toda su vida, comparten con sus colegas y estudiantes, y desempeñan un papel trascendental en su práctica educativa.

Sin embargo, desde las políticas educativas instrumentales se descalifican todos aquellos saberes adquiridos fuera de la formación académica. Se centran tan sólo en una sólo dimensión cuantificada del saber; aquello que se puede medir, comparar y que resulta útil para la lógica neoliberal.

La tipología de saberes de Tardif imprime un valor muy importante a las y los maestros como sujetos pedagógicos complejos. Se afirma que son éstos quienes se unen a las sociedades contemporáneas a través de los saberes que producen, movilizan y que, de acuerdo con Tardif (2014), responden a la misma naturaleza del currículum.

En el entendido de que los saberes de las y los docentes son fruto de diversas fuentes, distintos autores y autoras críticos del campo curricular latinoamericano incluidos maestros y maestras, quienes se han dado a la tarea de fomentar la noción de un currículum en un sentido amplio. Han defendido la capacidad de construcción, diversidad y flexibilidad de las y los docentes sobre sus saberes, con un sentido de

conservación, respeto y promoción de sus raíces identitarias culturales, territoriales y personales.

Contrario al neoliberalismo pedagógico donde se subraya que el saber válido es aquel vinculado a un “hacer” mejor dicho sobre “cómo hacer”, con una clara tendencia al pragmatismo, al saber técnico y a la incorporación de una concepción pedagógica basada en el capital humano (Puiggrós y Marengo, 2013, p. 126).

Claro que los saberes profesionales, como los clasifica Tardif, relativos a la biografía, la mente, el espíritu de cada docente son importantes en sí mismos, pero igualmente deben potenciar la posibilidad de analizar, problematizar y reflexionar la realidad docente.

Así pues, se considera importante para este trabajo partir de la concepción de la pluralidad de los saberes que se crean y evolucionan en la dualidad de lo colectivo y lo personal. Saberes que se adquieren en la formación, en la práctica, en las experiencias –que no necesariamente nacen en la actividad educativa pero que están vinculadas a la tarea docente y que se interrelacionan–.

En donde se ubica al/la sujeto docente como productor de saberes, pero también como transmisor y potenciador de saberes producidos por los grupos sociales, con los que se identifica y reconstruyen, a la par, lazos con las propuestas pedagógicas democráticas y regionales.

Por lo que cobra sentido distinguir y defender la construcción de un proyecto curricular que reconozca y refrende los saberes que conforman a las y los sujetos – docentes o estudiantes– y que responda a un perfil político-educativo definido por

las comunidades y no sólo por las instituciones gubernamentales y mundiales como se ha dado y por lo que han existido largas luchas y resistencias.

CAPÍTULO 2. PAULO FREIRE. CONFIGURANDO LA ÓPTICA

La iridiscencia exhibe diferentes colores, como los del arco iris, dependiendo del ángulo de visión y de la iluminación, en una superficie. Trazando paralelos con ese significado, se ha nombrado al primer apartado de este capítulo: *Freire y su iridiscencia* porque su planteamiento de la lectura de la realidad mostró y problematizó diferentes situaciones que oprimían a la/el sujeto histórico político pedagógico, con miras a pensar en el legado de esta lectura en términos de una pregunta por la vigencia en el presente de la necesidad de articular proyectos educativos vinculados a proceso de liberación social amplios.

En este sentido óptico la primera sección de este segundo capítulo, lejos de representar una cronología de hechos biográficos sobre Paulo Freire, da cuenta de algunos sucesos clave como su exilio o su trabajo alfabetizador, que permiten acercarse a su propuesta política-educativa. La cual, es posible verla como un esfuerzo pedagógico por tender un puente para la comunicación entre las/los sujetos y su realidad. Intentando establecer un vínculo con éstos, quienes se disponen a reinventarlo desde el reflejo de sus principios pedagógicos y humanos.

Esto da como resultado la aparición de un arcoíris, una iridiscencia, de reflexiones e interrogantes para pensar, sentir, reinventar, crear, vivir las características y particularidades de la educación siempre situada en el espacio de luces y sombras.

Siguiendo ese ejercicio iridiscente freireano, en la primera sección se examina su *Crítica a la propuesta curricular neoliberal*, pues es la antesala para comprender la gestación de algunos aspectos que se recuperan para la construcción del presente capítulo.

Luego de ello se procede a un apartado denominado *Posicionamiento curricular freireano*. Si bien es cierto que Paulo Freire no se especializó en el campo curricular, sí dejó indicios de su iridiscencia pedagógica sobre lo que él comprendió que podría influenciar al currículo y la posición en la que se ubicarían las y los maestros y estudiantes. Así por ejemplo, en *Pedagogía del oprimido (2005)*, *Miedo y Osadía (2014)*, *El maestro sin recetas (2016)*, entre otros textos, entregó nociones de cómo desarrollar un currículo que sea la expresión de una concepción de educación problematizadora, emancipadora.

La segunda sección del capítulo: *La asunción de la/el docente como sujeto* aborda conceptos tales como concientización, asunción de sujeto cognoscente, histórico, político, quehacer con sentido territorial y de género para el reconocimiento y respeto a las diferencias. Los cuales coinciden en la búsqueda por apartar a la docencia de su papel cosificado, en lo que Freire concibió como educación bancaria.

En la última sección del capítulo titulada *Saberes de las y los docentes*, se abordan las principales tesis freireanas relacionadas a tal categoría y se hace énfasis en su construcción y trascendencia para las relaciones, horizontales y dialógicas, dentro y fuera de las aulas. Esto con miras a reconocer su complejidad y la multiplicidad de dimensiones –como la política, territorial y experiencial– desde

las que se (re)construyen, (entre)tejen, se sitúan, viven y tensionan para dar forma a los procesos de enseñanza y aprendizaje gestados en un horizonte freireano.

2.1. FREIRE Y SU IRIDISCENCIA

Paulo Freire (1921-1997) nació en la ciudad de Recife, de la región de Pernambuco, Brasil. La iridiscencia de Freire se gesta en su trayectoria académica, social, política, humana y pedagógica, marcada por acontecimientos que lo mantuvieron en la constante reformulación de su praxis. La cual trasciende desde la década de 1960 no sólo América Latina sino al resto del mundo su propuesta político- pedagógica para la alfabetización de adultos, pero no sólo, ya que su vida-obra ha contribuido e interpelado al campo de la educación y más allá de éste.

Su pensamiento se destacó por: a) un cuestionamiento constante, político y ético del *statu quo* y su carácter hegemónico, que no atendía a los problemas sociales y educativos ni reconocía las raíces históricas y políticas de éstos; b) la creación de distintos proyectos educativos emancipadores, en el contexto de las luchas y movimientos sociales de mediados del siglo XX; c) la educación como práctica de la libertad, basada en una relación horizontal y dialéctica, (pre)ocupada por las mujeres y los hombres que habían sido cosificados en la lógica neoliberal.

La exploración que realizó en esos ejes se nutrió de diversas fuentes, tanto de corrientes literarias como de su lectura del mundo biografía. Entre las primeras fuentes se encuentra, señala Lidia Rodríguez (2020), “la cristiana, desarrollista, marxista, existencialista y fenomenológica; por lo cual fue muchas veces criticado por ecléctico” (p.19). Las segundas estuvieron dadas por los momentos que dejaron una profunda huella en la vida y obra de Paulo Freire, como su trabajo con los “clubes de trabajadores” del Servicio Social de la Industria (SESI) en Brasil, o sus

conferencias, seminarios y clases con docentes, especialmente de América Latina con quienes desarrolló una profunda solidaridad.

Su postura humanista, política y ética –para abordar las situaciones que envolvían la intensa realidad latinoamericana–, su propuesta educativa dialogante –con la que se vinculaba a las masas populares– y sus textos, defendían el derecho de las personas a expresar y defender su historia, su cultura y sus intereses. Conducían a la concientización de las poblaciones y a un nuevo orden social. Eso incomodó a las élites conservadoras brasileñas, porque, al ser sinónimo de revolucionario, consideraron que atentaba contra el “bienestar nacional”.

Consecuentemente, y a raíz del golpe militar de 1964 –protagonizado por el general Humberto de Alencar Castelo Branco–, Paulo Freire fue encarcelado y después exiliado, entre 1964 y 1980. Por lo que estuvo primero en Bolivia, después en Chile⁴ y más tarde en Estados Unidos⁵ y Suiza⁶.

En la coyuntura de su exilio nació *Pedagogía del oprimido* (1970) que, citando a Rodríguez (2020), fue “un punto de inflexión en la historia de la educación latinoamericana; pero que la represión dictatorial que siguió a los movimientos

⁴ Donde trabaja con las y los campesinos chilenos y el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA). Sobresaliendo su texto: *¿Extensión o comunicación?* (1969), situado entre el técnico y el campesino en una sociedad agraria en desarrollo.

⁵ Ahí da clases en la Universidad de Harvard y, de acuerdo con Gerhardt (1993), terminó su obra *Acción cultural para la libertad* (1970), en la que opone su idea de acción cultural al imperialismo cultural.

⁶ En donde llegó al Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias, en Ginebra, el cual tenía contacto con los países africanos, y del que fue consultor educativo. Desde ahí lanzó diversas campañas de alfabetización e inició una nueva etapa.

populares, de la década de 1960, impidió un procesamiento productivo y creativo que hubiera sido capaz de generar nuevas significaciones” (p.17).

Esta obra, además de caracterizarse por su lectura sobre la educación opresora e impulsar una educación emancipadora, también destacó por la crítica de sus lectoras feministas, particularmente estadounidenses, en torno al uso de su lenguaje machista. El propio Freire relató en *Pedagogía de la esperanza* (1992) cómo a través de cartas las mujeres le hicieron saber sus posturas y expuso: “les parecía positivo la contribución que aportaba a su lucha [...pero] hablaban de lo que les parecía una gran contradicción en mí [... pues] al criticar con justa indignación las estructuras opresoras, yo usaba un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres” (p.71).

Luego de varias reflexiones, Paulo Freire (1992) refirió que, en ediciones y obras futuras, mantuvo, en cierta medida, en su escritura a la mujer y al hombre; argumentando: “no para agradar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por ese mundo menos malvado [...] Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo” (p.73).

Aunque Freire nunca se refirió específicamente a una formación en equidad de género, fue trascendental para las mujeres que él apostara por una educación liberadora, que diera cuenta del origen geográfico, político, pedagógico e histórico, de sus sujetos femeninos y masculinos, y que en los límites y posibilidades de su acción y reflexión educativa las mujeres pudieran transformar su vida cotidiana y su entorno inmediato.

Durante este periodo de exilio también continuó con sus campañas alfabetizadoras, gracias a los avances que había obtenido con el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos que llevó a cabo en su natal Brasil y a su trabajo con las y los campesinos chilenos.

Resalta también su actividad por África, cuando en 1975, el ministro de Educación, Mario Cabral, en Guinea-Bissau, lo invitó –junto con su equipo del Instituto de Investigaciones Culturales (IDAC) de Suiza– a realizar un programa de alfabetización.

En la región había dos sistemas educativos: el sistema colonial, que usaba el portugués, y el sistema creado en la resistencia africana. Peter McLaren (2021) explica que, para ese caso, Freire creó una educación co-intencional que implicó una serie de “análisis colaborativos y síntesis de los proyectos llevados a cabo por el equipo de IDAC y la población local para forjar su nueva realidad en el terreno [...llevándose] los esfuerzos colectivos de conciencia crítica en el entendimiento de que éstos deberían ser dialógicos e interactivos” (p.29). Surgiendo la *Escola ao Campo*, que intentaba unir el campo y las áreas urbanas. Con tales propósitos se mantuvieron continuas evaluaciones críticas a través de una correspondencia dialógica que permitió valorar “qué funcionaba, qué no y qué se necesitaba para promover el objetivo de convertirse en participantes conscientes en los actos políticos” (McLaren, 2021, p.30).

Pero su vínculo con el campo de la educación no estuvo dado exclusivamente por proyectos alfabetizadores en Latinoamérica y África. Freire reconoció y criticó cómo era la educación desde el horizonte instrumental que

emergió con el desarrollo del neoliberalismo educativo. De ahí que se interesara en ampliar los horizontes de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las escuelas desde una relación horizontal basada en el diálogo, la autonomía, lo personal y lo comunitario, para una formación de los sujetos pedagógicos, docentes y estudiantes.

Presentó una teoría bastante elaborada sobre la educación bancaria, que contribuyó, en opinión de Tomas da Silva (1999), a que se visibilizaran los valores, las ideológicas inherentes en los currículos estandarizados, lanzándose contra el carácter verbalista, narrativo y discursivo empleando en éstos (p. 30).

Además, en palabras de Antonia Darder (2017), dejó en claro que las escuelas “son sitios políticos que participan en la construcción, el control y la contención de las poblaciones oprimidas, a través de su función legitimadora, con respecto al discurso, el significado y la subjetividad” (p. 21). Por ello para Freire era trascendental que las y los educadores fueran conscientes de su labor política educativa.

Esto también provocó, aunque de manera indirecta, la crítica a los materiales auto-instructivos, los libros de texto cronológicos y simplistas, las pruebas y evaluaciones primordialmente cuantitativas, las relaciones institucionales opresoras, entre otros aspectos.

En suma, el desarrollo de esa actividad humana e intelectual, con carácter político pedagógico, permitió que él y sus simpatizantes, emprendieran una

búsqueda por una educación transformadora y liberadora, con sentido comunitario, y de una sociedad más justa.

En ese sentido, la contextualización y la coherencia cobraron fuerza como nociones ordenadoras; ya que para Freire el pensamiento y la producción conceptual siempre están situados.

En su caso, sus viajes geográficos, voluntarios e involuntarios, lo expusieron a lo que no le resultaba familiar. Sus viajes intelectuales lo mantuvieron abierto a la lectura del mundo y al diálogo con la vida misma; como dice Walter Kohan (2020) “no solo para percibir las otras vidas, sino también para entender mejor la propia vida” (p.139).

Las coyunturas por las que atravesó, como las ya mencionadas, le demandaron revisar y modificar su propuesta educativa gestada en Brasil y en el exilio. Convirtiéndose su literatura en una muestra de cómo vinculó su experiencia con principios de índole ético – político. De ahí que tenga sentido, por ejemplo, su noción de “presencia con el mundo y con los otros” que, en palabras del autor, significa: “que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2012, p. 20). Lo que se enlaza indudablemente a la noción de coherencia.

Para Freire fue fundamental problematizar dicotomías entre su producción teórica y su práctica, lo que le retó a poner a prueba sus ideas en su propia vida y obra. Esto le permitió también retroalimentar su propuesta educativa, así como

mantener esta noción (CUÁL) como elemento constitutivo de las/los sujetos históricos, políticos y pedagógicos.

El proceso pedagógico fue trasladado también a la redacción de sus textos, donde cultivó que sus ideas fueran reestructuradas constantemente. Como lo hace notar Rodríguez (2020), se convirtió en una escritura circular. En el sentido de que “vuelve sobre sí misma y se despliega en nuevas elaboraciones” (p.19). Tal como ocurrió en el caso ya referido del lenguaje usado en *Pedagogía del Oprimido* o en su trabajo en Guinea Bissau.

Debido a lo anterior, Paulo Freire se convirtió en una inspiración para distintos(as) pensadores(as) pues sigue dando pistas para entender este mundo del siglo XXI, para repensarlo desde una óptica diferente a partir de la lectura del mundo que, como es bien sabido, antecede a la lectura de la palabra pero que implica la continuidad de la lectura de aquel.

Esa razón no ha sido la excepción para que, en este trabajo, se vuelva sobre este pedagogo. Toda vez que también permite sumar, a las anteriores categorías, nociones que pudieron quedar entre líneas, así como encontrar ideas para construir y crear un análisis político-educativo de los saberes de las y los docentes en el proyecto curricular de la NEM.

Finalmente, regresar a uno de los aspectos que dan origen a la iridiscencia freireana, como es su crítica a la propuesta educativa neoliberal, abona subyace en el intento por encontrar otras posibilidades curriculares para la práctica docente.

2.2. CRÍTICA A LA PROPUESTA CURRICULAR NEOLIBERAL

Como se ha mencionado, las políticas educativas promovidas a la par del nuevo desarrollo económico latinoamericano desde la década de los sesenta no debatieron ni atendieron las problemáticas histórico-educativas de la región.

El análisis freireano al respecto fue que esas políticas tomaron como estandarte los intereses y la *ética del mercado*⁷ y no la ética de los derechos humanos. Se naturalizó el poder de un grupo social sobre otro y normalizó el adiestramiento técnico y científico de las y los futuros obreros, pues lo que interesaba era que las y los estudiantes logaran el máximo de su eficiencia técnica. Por consiguiente, se rechazó cualquier otra formación humanista o visión de ser en el mundo.

Entonces el *statu quo*, como expresa Ira Shor (2014), fue mostrado como “neutral e incluso benevolente y la desigualdad como natural y conquistada, dadas las diferentes “aptitudes” y los “resultados” de los diversos grupos; [ocultándose] las ventajas de la élite detrás del mito de la igualdad de oportunidades” (p. 194).

La educación bajo los preceptos de la ideología gobernante se encargó de rechazar lo que le era diferente a su pensamiento y/o actuar. Persuadió, anestesió

⁷ Paulo Freire señala, en el capítulo 7, de *Pedagogía de la autonomía*, que este término hizo referencia que en la búsqueda por aumentar la tasa de ganancia del capital se impusieron las necesidades del mercado sin importar el costo social y ambiental. En consecuencia, “la educación fue concebida como un servicio o una mercadería; [la/el estudiante y docente] como capital humano; el conocimiento [fue] la materia prima; y las relaciones, simples contactos instrumentales al negocio” (Gómez, 2008, p.178)

o ensordeció haciendo “miopes” a las/los sujetos respecto a su realidad, como afirma Freire en *Por una pedagogía de la pregunta* (2013).

El vigor y la eficacia de la ética del mercado disolvió la solidaridad de la población frente a las luchas por sus derechos. Asfixió la realidad educativa, sociocultural e histórica, y promovió el protagonismo de la profesionalización de las y los sujetos en detrimento de los mecanismos que desde las propias normales habían establecido para ingresar al magisterio y egresar de sus escuelas.

Las escuelas fueron diseñadas para funcionar como fábricas de conocimiento en donde una especie de olimpiada de memorización, como dice Shor (cita) y la efectiva aplicación-reproducción del conocimiento. Estas eran las principales actividades cognitivas de las y los sujetos pedagógicos, además de reproducir las estructuras y relaciones de subordinación y enajenación.

Se dio prioridad al progreso científico y tecnológico y la historia de los pueblos y de las personas fue cercada al eco de una comprensión mecanicista. La historia dejó de ser una posibilidad para convertirse en determinismo. El futuro se convirtió en algo ya previsto, debía asumirse lo que viniera, tal como reitera en *El grito manso* (2003). Y la ausencia de la problematización del presente dio paso a la desesperanza y negación de los sueños, utopías y esperanzas de un futuro más justo para las poblaciones vulnerables.

Poco a poco, ese posicionamiento político-pedagógico estableció políticas docentes que deshumanizaron la práctica educativa al colmarla de objetivos y responsabilidades que concretaron la visión mercantil y política neoliberal.

Configuraron los roles de las/los docentes y estudiantes, básicamente *individualistas y competitivos*, a manera de serenar las voces de un cambio y desdibujar sus diversas identidades.

El magisterio fue una extensión de la escolarización hegemónica, que constituyó lo que el autor llamó: sistema de educación bancaria.

La *educación bancaria* como refiere Freire en *Pedagogía del Oprimido* (2005), creó las condiciones necesarias para silenciar a sus sujetos y deformar sus saberes, concibiéndoles como meros contenedores de saberes técnicos, científicos, útiles para su inserción en el mercado laboral y perpetuación de un sistema opresor.

Esta educación técnica-científica, dice el autor en *Cartas a Cristina* (2008), volvió a las/los sujetos incrédulos de su poder y saber creador y mantuvo las diferencias y las distancias entre las clases marginadas y las de élite. El trabajo del magisterio fue asociado al de adiestrador, un experto que prepara a las/los estudiantes para su adaptación al mundo “como ha sido” y no para su transformación (p. 149-150).

Los problemas educativos quedaron reducidos a lo técnico (neutral) y los(as) únicos(as) responsables de solucionarlos fueron las y los docentes.

Por su parte, los textos escolares fueron primordialmente autoinstructivos, enfatiza Rosa María Torres (1994) en su prólogo en *Cartas a quien pretende enseñar*. Ya que era mejor –por fácil y barato– invertir en ese tipo de libros y en la capacitación del magisterio sobre el manejo de esos que en el diálogo con las y los docentes para reformar las políticas de formación y los materiales de apoyo

magisterial (p.14) porque eso atentaría contra los intereses de las instituciones, gobiernos y grupos hegemónicos.

En consecuencia, atendiendo a tal llamado el curriculum fue convertido en una herramienta para legitimar e idealizar el poder. Se controló, moldeó o influenció a partir de las ideologías políticas neoliberales del mercado al que se esperaba atendiera. De ahí que se reconociera como uno o el oficial y limitara a sus sujetos pedagógicos para intervenir en el proyecto curricular de su región.

Los diseñadores curriculares redactaron en sus oficinas, los “paquetes”, como les nombró Freire (2010), que cristalizaron los intereses de la globalización y del sistema político, en turno (p.32). Igualmente crearon guías u orientaciones para dar continuidad al curriculum creado y dirigir la práctica docente.

Esos documentos manifestaron un contenido obligatorio, se desconectaron del pensamiento y lenguaje de las y los docentes y divulgaron conceptos políticos oficiales como “eficacia” o “competencias”, que anularon toda relación con la realidad.

El curriculum y sus guías, subraya Freire (2010), fueron cubiertos de buenas intenciones hacia el ejercicio docente, se dijo democrático y libre de ser modificado por el magisterio para los fines que le convengan. El mensaje de las instituciones autoritarias fue alentador, se maquilló de comprensión y apoyo hacía las causas docentes (p.p. 32-33). Mas sólo hizo falta echar un vistazo para darse cuenta de que distaba mucho la palabra escrita con la realidad; dado que esos documentos

domesticaron a las y los docentes al plasmar acciones instrumentales indispensables para su práctica.

Freire observó que las autoridades educativas y políticas para asegurarse de que se concretara lo planeado, requirieron de personal que vigilara la aplicación y secuencia de sus guías y curriculum. Así se conformaron grupos de supervisores(as) que –ha señalado también Tere Garduño (2022)– transmiten a las(os) directores lo que ha de suceder en las escuelas de las que están a cargo y éstas(os) a su vez lo introyectan a los y las maestras; siendo latentes las sanciones si se optaba por tomar un camino distinto al edificado.

Así se rompió violentamente con la educación y “la naturaleza humana que, social e históricamente, se encuentra[n] en proceso de constitución” (Freire, 2012, p.70). Se reforzó la *burocratización de la mente*, como uno de los pilares del curriculum instrumental. La cual, en *Pedagogía de la autonomía*, se puede identificar como aquella que domestica y enajena la mente del individuo.

Esta noción afectó al colectivo docente en su mayoría, le obligó a conformarse con dar clase basándose en lo marcado por los documentos oficiales por el temor a practicar lo contrario. Asimismo le condujo a la resignación, a aceptar los hechos, entendiendo y viviendo la historia como determinismo y no como un aspecto fundamental para potenciar, posibilitar, viabilizar y anticipar, su práctica diaria, como también diría Bertha Orozco (2020). En otras palabras, la burocratización de la mente fue el estado de autosumisión del docente.

Ello estimuló la *cultura del silencio*, que Ira Shor define en *Miedo y Osadía* como “la interiorización de los papeles pasivos” (p.193), y que puede presentarse como retraimiento o agresión. Aunque él lo aborda desde la parte de las/los estudiantes, esta noción considero que igualmente recae en los sujetos docentes, en quienes se advierte el alejamiento o enojo con su quehacer docente.

La la cultura del silencio y burocratización de la mente es *violencia* que, siguiendo con Shor, da orden a los sujetos y al espacio educativo en que se desenvuelven, al implementar reglas hegemónicas, pruebas estandarizadas, formularios de trabajo, entre otros, que simbólicamente son violentos porque se basan en la manipulación y reproducen las desigualdades de la sociedad, mientras que se presentan como democráticos (2014, p.194).

Bajo esas perspectivas y ejes ordenadores –de la *cultura del silencio*, la *burocratización de la mente*, la *violencia simbólica*, el *convencimiento de la muerte de la historia*, el *individualismo* y el *pragmatismo*– el horizonte curricular instrumental buscó enseñar al magisterio a desistir de la lucha por su derecho a la autonomía y al pensamiento crítico. En palabras de Freire: “hospedando en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración” (Freire, 2010, p.33) y concibiendo la actuación/decisión del sujeto sólo en la letra y ocultando sus verdaderas intenciones. Pero sobre todo, como se vio desde la teoría freireana, volviéndoles cómplices de su propia opresión, al aceptar que lo válido era el adiestramiento técnico científico.

2.2.1. Posicionamiento curricular en la iridiscencia freireana

Concebir una posición curricular en Freire deviene de las observaciones y propuestas que realizó y que se enmarcan en su pedagogía crítica en torno a la disputa en la que entró la educación, entre lo oficial versus lo comunitario, por producir y significar conocimientos, competencias, por producir un sujeto dominante y un sujeto oprimido.

Como sabemos, para Freire la educación se trata de algo mucho más que adiestrar –como ocurre en la educación bancaria– obliga a pensar conjuntamente, docente y estudiantes. Y la comprende como un acto, como situación gnoseológica, en el que, explica en *¿Extensión o comunicación?*, se “busca la significación de los significados” (1984, p.77). Fungiendo como mediador el diálogo –que se convierte en objeto– y estableciéndose la escuela –lo físico– y la educación –lo intelectual/subjetivo – como lugares de encuentro para las/los sujetos pedagógicos. En aras de forjar, un vínculo educación – sujetos – sociedad.

Esta educación como un acto de conocimiento (cogniscente), es al mismo tiempo un acto político, un acto que no es neutral, como reafirma en *El grito manso* (2003). Lo que la convierte en la raíz de lo que llama *politicidad de la educación*. Primero, porque la desarrollan individuos y comunidades que poseen sueños, ideales, utopías y objetivos. Segundo, porque como actividad humana siempre toma una dirección (p.42).

Una educación como la que apuesta Paulo Freire, conlleva necesariamente pensar que el curriculum es político, porque requiere de la asunción de una postura,

una direccionalidad ante la realidad y el mundo. Lo que significa que, como curriculum político, perfila, alinea, las decisiones tomadas en el aula, tanto hacia lo que está a favor como a lo que está en contra.

Hasta el día de hoy no se ha encontrado evidencia de que exista un curriculum apolítico, pero ¿Sería posible concebir uno de esa índole? ¿Qué características debería tener? ¿Desde que posicionamiento se tendría que gestar? ¿Cuál sería su relación con el resto de los ámbitos, personales, sociales, nacionales y globales?

El planteamiento freireano ayuda a pensar al curriculum en su dimensión política, en cuanto permite ver en dónde se ubica, dentro del proyecto educativo de una región, y al abrir una esperanza a la creación iridiscente de currículos políticos-educativos, en concordancia con las problemáticas contextualizadas.

Vale decir que, el posicionamiento curricular freireano, además de ser político implica que tenga la misma naturaleza que la educación emancipadora; es decir, horizontal, dialógica, histórica, entre otras, donde la participación de los sujetos, que interactúan en el proceso educativo, es una condición para su construcción y donde la curiosidad, acción y reflexión crítica, se constituyen como principales métodos de conocimiento.

Tomando en consideración el proceso dialógico, la gestación y las acciones del curriculum se deben desarrollar a través de prácticas de habla y escucha, particularmente entre docentes, pero también entre autoridades educativas y docentes, en un ir y venir. Distinguiendo a la autoridad que habla con el magisterio,

que le escucha, y que los sujetos docentes realizarán lo semejante con ella a fin de construir una experiencia equilibrada y armónica donde tengan lugar los contenidos curriculares y la vida misma y se contribuya a la formación de docentes críticos y capaces de avanzar de igual manera con sus estudiantes.

Esto conlleva privilegiar la praxis, como acción y reflexión sobre el mundo, para transformar la realidad sobre la enseñanza y el aprendizaje no sólo de los contenidos establecidos curricularmente sino sobre la estructura que les oprime y la vida misma. Por eso la necesidad de que el curriculum se base en el desarrollo de una acción de tipo reflexivo por parte de los sujetos docentes, principalmente.

La praxis en Freire es un eje imprescindible de los procesos de liberación; por lo tanto lo exige también en el espacio curriculum. Cobra sentido en la vida cotidiana y desde aquella el magisterio, en este caso, abordará los límites y las posibilidades de su liberación y conformará una propuesta pedagógica que colabore en la formación de sujetos de praxis transformadora en aras de impulsar y potenciar el inédito viable. De ahí que, retomando a hooks (2021), no sea una “acción ciega sino que es direccionada y que en ella se puede verificar lo que sabemos en la conciencia” (p.64)

Esto conduce a la posibilidad de que el curriculum rompa con lo dado. Que hable de la realidad histórica, móvil, impredecible. Que cuestione y se resista al enfoque educativo bancario y al carácter instrumental del que ha sido objeto. Que establezca una relación dialéctica, entre su discurso y su práctica, y que le sostenga en su carácter coherente, fundado en la acción y reflexión.

Pero ver al currículo como un recurso para transformar lo existente, para superar lo dado, para la liberación de las y los sujetos pedagógicos, precisa, advierte bell hooks (2021), que tales sujetos sean conscientes de que “no existe sólo el paradigma falocéntrico de la liberación, donde la libertad y la experiencia [masculina y patriarcal] están siempre ligadas” (p. 65). Este curriculum requiere la actuación de todas y todos e integrar, en la palabra y en la acción, las necesidades y demandas de las mujeres maestras y estudiantes.

Así mismo, y en confrontación al curriculum del horizonte instrumental, precisa que se contextualice, a fin de que reconozca al territorio, como sitio generador de identidades, vitales para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos. Lia Pinheiro (2015) trabaja esta noción desde el concepto de *geopedagogía*⁸ que constituye la producción y re-significación de las relaciones “que se establece[n] entre la pedagogía y los elementos socioculturales [y de poder] emergentes del territorio y de la cultura” (p. 60). Para la autora, el territorio como espacio de vida, de conformación de un ethos, “involucra momentos de aprehensión y de construcción de identidades para los pueblos [...] en una relación permanente entre el cosmos, las colectividades humanas, no humanas y el entorno natural en que viven. [Otogando] al territorio un simbolismo y una ritualidad complejos” (Pinheiro, 2020, p. 277).

De modo que incorporar en el curriculum esta dimensión territorial, al igual que la de género, resulta imprescindible para reconocer a la y el docente y

⁸ La cual propone para el análisis de la educación de los movimientos sociales.

estudiante así como a sus saberes en su historicidad, para hacer viable la construcción, entendimiento e implementación de un currículum, que parta desde y para las y los sujetos inmersos en él.

Pero pregunto, en el contexto de cada institución en la que nos encontremos insertos(as): ¿Qué tanto se apuesta por la igualdad en la diversidad? ¿El currículum institucionalizado promueve el aprendizaje comunitario y ambiental? ¿De qué manera se plantea acercarse lo más posible a un currículum liberador? ¿Cómo trabaja con sus sujetos para lidiar con la incertidumbre de sus eventos educativos?

Las dimensiones expuestas, junto al posicionamiento freireano, forjan un precedente para entender al currículum no como un producto listo y acabado para ser consumido, sino como un proceso en constante elaboración que se hace y se rehace. Apuntando a un currículum político, dialógico, territorial, de género, para ampliar sus responsabilidades y posibilidades con sus sujetos, más allá de abordar determinados contenidos oficiales, traspasando las bardas del aula.

2.3. LA ASUNCIÓN DE DOCENTE COMO SUJETO

Previamente se señaló que, en el esfuerzo por inmovilizar a la/el sujeto y organizar a la sociedad en una cultura de objetivos y competitividad, se generó como una de las nociones ordenadoras curriculares, al individualismo. Trascendió lo propio, y no lo común, el esfuerzo individual como motor del éxito o fracaso del/la sujeto, recayendo en cada quien la entera responsabilidad.

Esta noción formó a las/los sujetos persuadiéndolos de que existían de manera aislada, independiente, y sin conexión con el mundo. Particularmente la/el docente fue comprendido como quien sabe, adiestra, deposita, trasmite su saber a sus estudiantes cosificados. Los maestros y maestras han sido enseñados a reproducir en su práctica educativa, conscientes o no, las relaciones tejidas en la estructura social, jerárquica y patriarcal, que el sistema neoliberal ha perseguido y defendido.

Convencido de que dicho posicionamiento no corresponde a la naturaleza humana, Freire ratifica en *El maestro sin recetas*, que él entiende a las/los seres humanos como seres inacabados, condicionados pero no determinados. La posibilidad de superar esa situación sólo surge en tanto sean conscientes de la misma, al involucrarse en un proceso permanente, individual y colectivo, de búsqueda por el conocimiento (2016, p.59), constitutivo y propio de su educabilidad. Con ello es que se podría romper con la lógica que cosifica individualiza al ser y reproduce el orden social opresor imperante.

Pero emprender ese camino implica, dice Freire, que mujeres y hombres se asuman como sujetos sociales, históricos, culturales, del acto de conocer, ejerciendo una postura curiosa y abierta. Esto se convierte en parte de la raíz más profunda de la politicidad de la educación, de la que nace la esperanza.

Asumirse como sujeto forma parte de la lucha por la recuperación de su humanidad, por ser arquitecto(a) de su proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de su liberación. Ello demanda, en especial al docente, asumirse como sujeto político que se pregunta y reconoce, en su quehacer diario, “a favor de quién está educando, contra quién lo está haciendo” (Freire y Shor, 2014, p. 78) cómo lo hace, por qué lo hace y si podría ser de otra manera.

Frente a lo cual es igualmente indispensable que como sujeto, en este caso docente, comprenda como piedra angular a la curiosidad. La cual define Freire en *Pedagogía de la autonomía* como inquietud indagadora que hace preguntar, conocer, imaginar, reconocer; convocadora de emociones (2012, p.p. 82-83); que da paso a la producción del conocimiento, del ser humano.

Esto demanda también una disponibilidad para la acción, la creación, la reflexión –en función de sus aspiraciones, ideales, necesidades o circunstancias que vive– sobre el presente, con miras a su transformación y la del futuro. Para convertirse así en un(a) sujeto de praxis, sujeto que se apropia de su derecho a decidir, a luchar, a romper y transformar lo dado, basado en la postura dialógica, abierta, curiosa, es histórica, socialmente construida y reconstruida.

Esto trae consigo una responsabilidad ética, histórica, política y social a la que no puede renunciar. Asumirse como sujeto político y de praxis no significa la exclusión de los otros, sino reconocerse en la otredad la del “no yo” sino la del tú, a partir de la lectura del mundo –como proceso de ser, estar en él y comunicar lo entendido–, en la que empieza su desciframiento cada vez más crítico de la(s) situación(es) límite, la búsqueda por superarla(s) y trabajar en favor de aquella(s) que lo separa(n) del adiestramiento o saber técnico-instrumental, como expresa Freire en *Saberes necesarios* (p.43), donde se construye los inéditos viables.

En el ejercicio de leer el mundo el sujeto adicionalmente necesita asumirse como sujeto histórico. Dado que, explica Freire en *Cartas a Cristina*, es un ser que se encuentra inserto en las tramas sociales en las que participa, en las que se van haciéndose, como objeto y sujeto (p.19). O sea, no nace hecho sino que su asunción como tal se hace posible a través de su compromiso y posicionamiento político (p.203) y social. Asumirse como histórico contribuye a que la/el sujeto dote de sentido al mundo que es capaz de transformar, dice bell hooks (2021).

Por lo mismo, esta asunción adquiere un sentido territorial, que como se mencionó anteriormente, es, sí el sitio físico pero también el simbólico, en el que la/el sujeto hace su vida y desde el que lee el mundo. En este caso el sujeto territorial o geopedagógico, como diría Pinheiro, está cargado de significados y simbolismos producidos y reproducidos en su espacio de origen y/o de estancia; que le confiere una identidad propia y colectiva.

Distinguir la identidad propia, coincidente o diferente de la colectiva, supone para el/la docente –en la apropiación de su espacio, en el asumir como proceso

responsable y complejo a la praxis– el reconocimiento de su actividad educativa, como resultado de operaciones históricas, comunes y propias para potenciar la transformar de los seres humanos que cambiarán al mundo.

Lo que apunta a una práctica educativa como ejercicio constante en favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de docentes y estudiantes. Esto implica que tales sujetos pedagógicos vayan tomando experiencia de sus innumerables decisiones que involucran responsabilidad, respeto y libertad.

De manera que en la medida en que se asuma como sujeto cognoscente⁹, también se asumirá como sujeto coherente. A razón de que disminuye la distancia que existe entre lo que hace y dice y que construye virtudes o cualidades¹⁰ que Freire considera necesarias para la práctica educativa transformadora.

Así, la/el sujeto docente, como sujeto cognitivo, se abre al mundo y a los otros, en una relación dialógica, conectando su “ser” con su historia local y global, profesional y personal. Siendo particularmente importante dentro de esta asunción la voz de las mujeres docentes y estudiantes, y la apropiación que hagan de sus espacios educativos para tejer alternativas político-educativas, con miras a superar las estructuras patriarcales que, siguiendo el posicionamiento de feminista de bell hooks, les han negado tener las condiciones necesarias para su desarrollo como mujeres docentes o estudiantes y las invisibilizan como sujetos.

⁹ O sea, sujeto de la producción de saber, pensante, comunicante, creador, capaz de establecer posibilidades para la construcción de sus sueños.

¹⁰ Como el amor, el respeto a los otros, la apertura a lo nuevo, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia.

Mujeres y hombres docentes, en el esfuerzo crítico por comprender y enseñar algo, se asumen como sujetos capaces de nombrar y expresar conscientemente el mundo y transgredir, como sugiere Darder (2015), “las ideologías, actitudes, estructuras, condiciones y prácticas opresivas dentro de la educación y la sociedad que debilitan nuestra humanidad” (p. 19).

Entonces, resulta poco viable que con propuestas tecnicistas o científicas se puedan resolver los problemas de la práctica y formación docente, así como de la educación en general. Puesto que los problemas son producto de un contexto político, geográfico, de género, social, familiar o laboral, que requiere de soluciones y compromisos éticos, no respuestas pragmáticas.

Lo que hace que Freire piense al aula como el espacio material e intelectual donde se encuentran los sujetos pedagógicos que buscan problematizar su realidad y pensar en unión, en un mar de desafíos y posibilidades, y la transformación de ésta. Formarse y re-formarse sin reducirse a la condición de objeto uno del otro.

De ahí que Paulo Freire apueste por una docencia que se asuma no como formadora¹¹ en el sentido bancario, sino como aquella que se construye en diálogo con otros sujetos, desde su dimensión humana, social, integral, que habla de abajo hacia arriba. Una docencia crítica, ética, coherente en y con sus actividades, pensamientos y relaciones cotidianas, forjadas dentro y fuera del aula.

¹¹ Que la comprende como “la acción de dar forma, estilo o alma a un cuerpo” (Freire, 2012, p.25).

En esta perspectiva se tiene el desafío docente de, dice Freire: “no sentirse ni proceder como si fueran seres inferiores [o] superiores [...] el punto [...] es saber y estar convencida[o] de que la educación es a su vez una práctica política” (Freire, 2010, p. 119). Al asumirse como sujeto, en las dimensiones freireanas antes expuestas, indudablemente se entra en una dinámica en la que las/os estudiantes también forman y reforman. Lo que significa, a juicio de Freire (2012, 1984), que ambos sujetos, se conciben como maestra(o) y estudiante, se explican –en una relación dialógica-comunicativa¹²– y disminuyen la distancia que les separa en el curriculum instrumental.

Esto no quiere decir que se le reste valor al trabajo docente. Freire reconoce a lo largo de su producción literaria la labor magisterial y enfatiza que “deben ser respetados por contribuir a la transformación social” (Freire, 2014, p. 206). De igual manera pone los reflectores sobre el derecho del cuerpo docente para actuar fuera y/o dentro de su centro de trabajo.

¹² Los sujetos se expresan a través de un mismo sistema de signos lingüísticos “pertenecientes al universo común a ambos, para que así comprendan, de manera semejante, el objeto de la comunicación” (Freire, 1984, p.79).

2.4. SABERES DE LAS Y LOS DOCENTES

Paulo Freire reconoció en los sistemas educativos del horizonte instrumental una reducción de la comprensión de los saberes. Toda vez que la selección existente de información, conceptos y percepciones oficiales tales como “autoconfianza”, “individualismo” y “ganarse la vida por sus propios medios” (Shor, 2014, p.194), excluyeron la posibilidad de legitimar y revalorizar los saberes de las mujeres y los hombres como sujetos.

El sistema selectivo y jerárquico de los saberes establecido efectiva y duraderamente en el curriculum instrumental incrementó la relación de superioridad–inferioridad del conocimiento y dio paso a una construcción de perfiles y roles de sus agentes educativos; siendo más importante lo que se necesitaba saber para enseñar y para aprender en el marco de la actividad eficientista laboral para su formación.

A lo largo de su vida y obra, Freire elabora una reivindicación de los saberes para superar el pensar técnico, instrumental, y avanzar hacia un pensamiento cimentado en los saberes humanos, integrales, de las/los sujetos. De manera radical hizo presente la necesidad de volver y razonar sobre la naturaleza de los saberes de las y los docentes.

Por ello, para Paulo Freire (2012, 2010) los saberes no pueden ser verdaderamente humanos si parten de una óptica utilitarista en la que se les separa de la curiosidad, de los valores de respeto a la vida, en la que se les despoja de su historicidad, de sus territorios, de sus colores, acentos, de su praxis. De modo que

para el autor los saberes emergen sólo a través de la intención y la (re)invención curiosa, continua y esperanzada que mujeres y hombres que persiguen en-con el mundo y entre sí. Esto deja entrever en su texto *Por una pedagogía de la pregunta* (2013), los saberes deben tener su raíz en el acto de preguntar, como acto democrático en el que los saberes no son algo dado ni instrumentalizado sólo desde la definición de quienes tienen el poder.

Pero esa raíz, agrega Antonio Faundez (2013), lleva a otra más profunda: la curiosidad. Es ella la que nutre la capacidad de insumisión, la motiva que se busque, aprenda, enseña y produzca saberes en función del hacer y del ser en el mundo. Entonces el saber establecido, perteneciente a cualquiera de las tipologías de Tardif, va “mostrando su “incompetencia” para explicar los hechos” (Freire, 2012, p.p. 77-78) y por lo tanto sufre una metamorfosis, que más tarde será sobrepasado por otra.

Con base en lo anterior, podría decirse que otra de las principales tesis freireanas es que: “los saberes de las/los docentes se confirman, modifican o amplían en la práctica educativa” (Freire, 2012, p.24).

Consecuentemente, los saberes son políticos porque, al igual que al currículum, se les dota de una direccionalidad que configura y consolida una propuesta de formación y práctica educativa de sus sujetos pedagógicos, en este caso docente. Por ende, resulta pertinente reflexionar sobre la naturaleza de aquellos saberes que son la base de la actividad docente cotidiana.

Esta postura sobre el saber plantea una reflexión en torno a las condiciones de posibilidad para su propia producción o construcción. Sin embargo, requiere que el/la docente, al estar frente a los y las estudiantes, no caiga en una pura transmisión del saber. Debe permitir que lo aprehendan e igualmente sea testimoniado, vivido, reapropiado por ellos(as).

Por ese motivo, Freire considera a la propia realidad como fuente primaria de búsqueda de los saberes significativos que van a construir el “contenido programático” del currículo de los programas de educación y dirigir la práctica docente.

Deviene de ello la siguiente tesis: los saberes guardan en sí mismos las huellas de las luchas históricas en las que se gestaron y están cargados de múltiples identidades sociales y particulares, como ciudadano, docente, ser sexuado y geopolítico. En consecuencia, destaca Freire (2016) requieren ser contextualizados ya que atienden a la historicidad que generó esos saberes (p.133).

La preocupación sobre la contextualización recorre toda la obra de Paulo Freire. El saber histórico-territorial va mucho más allá del sitio geográfico, tiene que ver con la construcción espacial y simbólica que los sujetos hacen de su vida, con la “materialización” del espacio (natural, humano), de las relaciones sociales, de la historia y el tiempo.

Lo local, como ámbito de expresión y actuación, cobra un sentido de pertenencia y de referencia para las y los sujetos y sus saberes. Configura su

identidad en sus distintas interacciones que resultan fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje compartido.

La identidad es un abanico de saberes pues atiende a su constitución colectiva, étnica, territorial, generacional, de género, y es influenciada por un referente político-educativo en el que se ha inscrito y se inscribe continuamente. No obstante, desde la noción freireana, el proceso educativo debe corresponder a que coexistan esos saberes identitarios y se interrelacionen entre ellos y con él mismo.

De ahí que el acto de transportar los saberes hacia otra comunidad u otro escenario u otro tiempo de forma mecánica no dé buenos resultados. Puesto que los saberes identitarios, territoriales, históricos de una región no pueden responder al desafío de la historicidad de otra localidad o sujetos.

Así pues, el reconocimiento a la identidad cultural, al saber popular y espontáneo, expresa otro principio básico de los saberes: el respeto a los individuos, sus culturas, prácticas, territorios y diversidad.

Aunque más allá de sólo buscar reproducir los saberes ya descritos, también se debe adentrar y potenciar el saber de las nuevas generaciones, que indagan, rescatan y visibilizan sus propios saberes en vista de sus necesidades, formas de participación, contextos cotidianos y locales, en sus valores, sus discursos y configuraciones subjetivas. En fin, saberes que nacen a partir de sus experiencias.

Este principio rompe con la noción de saber construido exclusivamente por especialistas y abre el campo del saber a la vivencia de los ámbitos en los que los sujetos se forman. Con el fin de promover su pertinencia y mayores posibilidades

para mirar, desentrañar y tener una práctica, en este caso docente, más articulada con su comunidad. Es decir, que puede involucrar una traducción e hibridación de los viejos, actuales y nuevos saberes, respondiendo así, consideran Trejo, Avendaño y Pano (2018) a la “necesidad de generar y atender un programa de saber contextual que dignifique la experiencia y saber del Otro y lo reconozca como sujeto de conocimiento para, a través de esa dinámica, darle voz a quienes estructuralmente han permanecido enmudecidos” (p.59).

Esta reflexión crítica de Freire sobre la naturaleza de los saberes es fundamental para el quehacer del magisterio ya que en el ejercicio de exponer, confrontar y modificar la realidad y los saberes dominantes institucionalizados, las y los docentes críticos(as), rebeldes y curiosos(as), han encarado las prácticas educativas del neoliberalismo pedagógico.

Así, en el intento por preservar lo fundamentalmente humano de la educación, en un sentido freireano; es decir, como un acto de intervención en el mundo por parte de las/los sujetos éticos, críticos, cognoscentes, que a su vez apunte a una articulación de los saberes socialmente productivos, en términos de Puiggrós, con los conocimientos científicos, tecnológicos, técnicos de la modernidad. A fin de que permita la construcción de escenarios educativos situados, basados en el diálogo y con perspectiva de género.

Se trata de una invitación a mirar la iridiscencia de los saberes, no con los acostumbrados ojos o bajo la poderosa lente del horizonte curricular instrumental sino con una visión freireana, en vías de entender y desentrañar los saberes oficiales, para luego, como propone Da Silva (1999), potenciar, promover, conducir,

construir, hacer viable una concepción integral de los saberes (p.31); a partir de sus dimensiones histórica, política, social, de género, ecológica, etc.

Finalmente, apunta a que se propicie un tejido en el cual los saberes de los y las docentes se relacionen, construyan y reconstruyan colectivamente, en sus límites y posibilidades, organizando el contenido y la práctica educativa así como para hacer énfasis en lo fundamental de los saberes para ser, estar y ejercer la docencia.

CAPÍTULO 3. EL PROYECTO CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)

Como se ha señalado en América Latina, en las últimas décadas del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI, la educación ha sido determinada de forma dominante por la política neoliberal. El trabajo docente ha sido uno de los más afectados al centrarse en la figura los y las maestras como principales responsables de la calidad educativa de los sistemas educativos.

Las políticas educativas latinoamericanas han tenido diferentes propósitos en cada tiempo histórico. Sin embargo, las últimas tres décadas se fomentó, como explican Ángel Díaz y José Ma. García (2014), una “idea de trabajo por competencias como procesos de desarrollo en el individuo,[que dicen basarse] en una visión socioconstructivista del aprendizaje, o [asumir] una perspectiva pedagógica centrada en un proyecto de formación integral, pero en la otra parte de la moneda establecen exámenes a gran escala” (p. 367-368) estandarizados y centrados en la memorización; tomando un erróneo sentido de la realidad.

Muchas de esas políticas se han materializado en reformas curriculares que han pretendido la homologación de la educación estableciendo estándares universales que pueden ser medidos con instrumentos de evaluación rígidos que tienen además como referente a ciertos países considerados como poseedores del mayor desarrollo económico.

Así se ha generalizado un ideal de educación, de escuelas, de prácticas pedagógicas, del, magisteriolas, de las/los estudiantes y de los resultados del

trabajo educativo. Un ideal ajeno a las/los sujetos pedagógicos latinoamericanos(as).

En el caso de México, las políticas educativas no han sido distintas a lo expuesto. A raíz de las presiones que la globalización ha impuesto –en pos de la innovación, la estandarización y la rendición de cuentas– en los últimos 50 años, ha prevalecido un referente de modernidad que ha reproducido la jerarquización, el androcentrismo, la castellanización, el individualismo, el racismo, ha normalizado la desigualdad y no ha dado cuenta de los diversos grados de desarrollo que hay en cada región del país.

Aunque se han tenido diversos enfoques –que zarpan de lo que para cada gobierno ha sido relevante en materia educativa– comúnmente parten de los conceptos de modernización y calidad educativa; así como de la homogenización del currículo, sus planes y programas de estudio. Esto ha generado grandes problemas que han limitado el acceso de las poblaciones más empobrecidas de nuestro país a una educación pertinente y relevante local y globalmente.

La exclusión escolar, uno de los efectos más evidentes de estas políticas ha sido ampliamente estudiado por Hugo Aboites (2021), quien en su libro *La medida de una nación* donde plantea un análisis histórico sobre los instrumentos de medición de la inteligencia importados para la realización de exámenes estandarizados. En palabras de Aboites: “en la autoritaria política mexicana el test del Ceneval se presenta como el único criterio” (p. 358). Un examen que además , desde una mirada estratégica que concibe el campo de la educación desde el mercado, “se acompaña de una recopilación sistemática de datos personales,

familiares y sociales de cada uno de los sustentantes” (p. 360). Esta información sirve en el diseñan de nuevas políticas públicas que tienen el propósito de incluir como una de sus variables “la capacidad intelectual de ciertos grupos para aprovechar los programas de oportunidades sociales y educativas, dónde y con quiénes serán más redituables las inversiones en subsidios” (p. 361).

Aboites (2021) explica que durante el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994) la noción de calidad recurrentemente se identificó del modo siguiente:

con la propuesta de aplicar algún tipo de evaluación —y estímulo monetario en su caso— a instituciones, aspirantes, estudiantes y maestros de todos los niveles [... Con lo que la evaluación] se convirtió en la iniciativa fundamental para mejorar la educación y componente importante de nuevos programas.
(p.81)

De manera que el sentido de urgencia y compromiso con la eficiencia y la evaluación de las y los sujetos pedagógicos indudablemente planteó un esquema de medición para el magisterio.

En 1989 el *Programa para la Modernización Educativa* que incluyó –en 1990– una evaluación para docentes de nivel básico basada en incentivos y el programa de Carrera Magisterial (1992) con la intención de estimular el desempeño docente y asegurar la calidad de la formación de millones de estudiantes. Debido a lo cual la formación continua dejó de ser responsabilidad del Estado y pasó a ser de cada escuela e individuo evaluados (Aboites 2021, p.81).

Esa normatividad se profundizó durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), en el que se nuevas políticas públicas que intervinieron al campo educativo y alcanzaron de manera impetuosa al magisterio.

Y es precisamente este último periodo sociohistórico del cual parte el presente capítulo, por ser el antecedente inmediato al que dice responder la actual propuesta educativa, que es objeto de análisis en este trabajo.

En un primer momento se ofrecen algunos elementos político-educativos para comprender el contexto en el que se presentó e implementó la reforma educativa promovida por el gobierno de Enrique Peña Nieto y el enfoque que específicamente se determinó para los y las docentes desde el horizonte de la evaluación, lo cual tuvo importantes implicaciones laborales y sociohistóricas para el magisterio.

Después de dar cuenta de dicho contexto, se procede con una breve exposición del modelo educativo impulsado por dicho gobierno. Se aborda su noción de currículo y caracterización del perfil de los y las docentes y sus saberes; elementos que junto con la evaluación intentaron materializar el posicionamiento político-educativo gubernamental de entonces.

En un segundo momento, una vez identificada esa coyuntura –en la que se agudizaron los principales problemas educativos y laborales del personal docente– se aborda la política educativa del actual sexenio a través de una revisión documental de decretos oficiales, así como diversas acciones político-educativas y

rasgos generales en los cuales se dicen anular los efectos que demeritaban a las y los docentes y su labor con la anterior reforma.

Finalmente, en el último apartado de este capítulo se realiza una aproximación al surgimiento de la propuesta curricular de *La Nueva Escuela Mexicana* (NEM) y se analiza, a partir de su marco legal y documentos centrales como las Orientaciones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), cuáles son sus principales tesis en relación las y los sujetos docentes y sus saberes.

3.1. LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013 COMO PRECEDENTE

Durante el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se impulsaron un conjunto de reformas para “transformar a México y conducirlo hacia una nueva etapa de bienestar y prosperidad” (2018), como expresó el mismo mandatario.

Bajo ese precepto, el 2 de diciembre de 2012 se presentó la iniciativa para reformar constitucionalmente la educación pública, básica y media superior. Luego, el 26 de febrero de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la nueva reforma educativa, a la cual se agregaron las características de calidad, equidad e inclusión como los parámetros que le dieron forma; mientras que se mantuvieron las disposiciones de la *Ley General de la Infraestructura Física Educativa*¹³, promulgada en 2008 durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa.

El entonces presidente Peña Nieto en todo momento sostuvo que el fin último de la reforma educativa del 2013 era garantizar a las niñas, niños y jóvenes mexicanos(as) una educación de calidad. Para lograr dicho fin, dijo el Ejecutivo Federal, se debían: “formar mejores maestros, desarrollar mejores contenidos y ofrecer mejores escuelas en todo el país. [Para alcanzar el primer objetivo, puntualizó,] era necesario convertir el mérito en el eje del desarrollo profesional de las y los docentes” (2018). Por lo que se implementó una evaluación estandarizada

¹³ El objeto de la ley era regular la infraestructura física educativa de las escuelas; establecer los lineamientos generales para la creación de programas en las áreas de certificación, evaluación y capacitación; la coordinación de las acciones que propicien la optimización de recursos, entre otros fines (2008, p.1).

sobre el desempeño docente, al mismo tiempo que este sería el único mecanismo para el ingreso y promoción.

Frente a lo cual, el magisterio disidente de educación básica alzó la voz y subrayó que, como sus antecesoras, en la nueva iniciativa parte importante de los cambios educativos realizados, habían sido impulsados por investigaciones y recomendaciones de organismos internacionales o de corte neoliberal, como la OCDE y Mexicanos Primero que no respondían a las diferenciadas condiciones del magisterio.

Además, evidenciaron que la noción de calidad utilizada atendía un sentido empresarial contradictorio con la concepción de la educación como un derecho social. De igual manera se resaltó que en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se tendería hacia:

la construcción de una ruta crítica utilizando la matriz FODA, una herramienta que se ocupa principalmente en el ámbito de la administración empresarial y que tiene como objetivo diagnosticar las fortalezas, aprovechar las oportunidades, identificar las debilidades y planear estrategias para evitar las posibles amenazas en la organización (Andriano, J. 2018).

Igualmente, el magisterio democrático hizo hincapié en que aquella era más bien una reforma laboral que se enfocaba en el ingreso, permanencia y promoción de los maestros a través de la implementación de la nueva *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD). La cual fijaba sanciones como la pérdida de la plaza

o una reasignación a puestos administrativos si las/los docentes no aprobaban la evaluación en tres oportunidades.

Maestras y maestros organizados(as) en diversos grupos –como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)– comenzaron a manifestarse en contra de las modificaciones magisteriales punitivas de dicha reforma. Tras varias movilizaciones y encuentros con autoridades de la Secretaría de Gobernación (SG) y del entonces, Distrito Federal, se llegó a una de las máximas expresiones de protesta: instalarse con un plantón en el Zócalo frente a Palacio Nacional el 9 de mayo de 2013.

Mientras tanto, a través de distintos medios televisivos (como *Televisa* y *Tv Azteca*), impresos (*El Economista*, *Reforma* o *El Universal*) y de la creación de un largometraje llamado *¡De panzazo!* (*Dirigido por Juan Carlos Rulfo y Carlos Loret de Mola*) el Estado reforzó el llamado a trabajar por mejorar la educación, bajo la idea de que miles de estudiantes no aprobaban pruebas como PISA y ENLACE y el magisterio mexicano era el principal responsable.

Como lo hace notar Aboites (2021)

[...] cuando una gran parte de la población es evaluada como “deficiente” por los tests es muy fácil que se extiendan entre el gran público visiones equivocadas especialmente acerca de los maestros (“holgazanes”), estudiantes (“burros”, “baquetones”) y de las escuelas encargadas de formarlos. La medición científica [...] aporta] elementos cuantitativos necesarios para crear un clima de discriminación y diferenciación, y, en

consecuencia, de supervisión, en el que se vuelve natural que muchos queden excluidos (p. 360)

Por eso la población que atendió a los medios señalados, comenzó a mostrar sentimientos de rechazo hacia la lucha magisterial. Se generó una percepción sobre el movimiento de que las y los docentes se negaban a ser evaluados(as) como marcaba la nueva Ley del Servicio Profesional Docente porque no querían que se valoraran sus capacidades de enseñanza.

Esa visión fue compartida por el sector empresarial, quien se proclamó abiertamente por el uso de la fuerza pública para que el desarrollo económico, educativo y la vida diaria pudieran “restablecerse”; según argumentaba basándose en los resultados de la encuesta *Parametría*, del 28 de septiembre al 02 de octubre de 2013.

Luego de poco más de cuatro meses de estar instalados(as) los(as) maestros(as) disidentes en el Centro Histórico, el viernes 13 de septiembre de 2013, la policía llevó a cabo un operativo para desalojarlos(as).

Las/los docentes resistieron hasta que comenzaron a desplegarse nutridos contingentes de la policía federal acompañados de tanquetas y helicópteros que alimentaron la tensión. El enfrentamiento terminó con algunas detenciones y la plaza cívica, así como sus calles aledañas, “liberadas” por la policía, narraron Rafael Cabrera y Paris Martínez en *Animal Político* (2013, 14 septiembre).

Después de la violencia, en un intento de acercamiento, el gobierno sostuvo una reunión con las y los maestros disidentes. Sin embargo, mantuvo su postura al afirmar que no negociaría las nuevas leyes y que la reforma era inevitable.

En los siguientes tres años continuaron las protestas, paros magisteriales y los enfrentamientos con las fuerzas policiacas. Distinguiéndose los bloqueos al aeropuerto internacional de Ciudad de México, a refinerías de la petrolera Pemex., o el campamento colocado en el Monumento a la Revolución de la capital del país, en el 2015. Esto por la demanda de revisar la reforma educativa pero además, en un escenario recrudecido, siendo que el 26 de septiembre de 2014 fueron desaparecidos 43 estudiantes normalistas de la escuela Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, desaparecidos el 26 septiembre del 2014.

No obstante, el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, afirmó: "Llueve o truene, habrá evaluación docente" y que cuando las y los docentes decían "Queremos un plan de estudio revolucionario", le cambiaría un par de letritas para decir: "Queremos un plan de estudio robolucionario" (Paullier, 2015) refiriéndose a la corrupción en la asignación de plazas docentes.

Poco a poco la resistencia se concentró en los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca. Mientras que las noticias oficiales, persistieron en proyectar el acto de manifestarse como una violación a los derechos de las infancias pues miles de estudiantes no asistían a la escuela "porque los profesores se lanzaron a las calles para expresar su rechazo a una reforma que busca mejorar el terriblemente deteriorado sistema educativo" (Ahmed y Semple, 2016).

Para el 19 de junio de 2016, en Nochixtlán, Oaxaca, se suscitó otro enfrentamiento violento con la Policía Federal. Éste dejó un saldo de nueve personas asesinadas y decenas heridas. Por lo que al movimiento magisterial se aliaron estudiantes y adultos(as), que desaprobaban la reforma educativa y denunciaron los actos de represión.

La antipatía hacia el gobierno de Peña Nieto aumentó y se registraron porcentajes bajos de aprobación. A su administración se le acusó de represora contra las manifestaciones docentes, de cometer actos delictivos contra los dirigentes magisteriales y de efectuar desapariciones forzadas, como en el caso de los 43 estudiantes normalistas.

Sin embargo, el mandatario continuó la definió de esta coyuntura político-educativa como un “círculo virtuoso entre preparación, desempeño y retribución en beneficio de nuestras y nuestros maestros” (Comunicado de presidencia, 2018). Y sostuvo que la evaluación no era un instrumento punitivo, ya que las y los docentes tenían “garantizados todos sus derechos, su certeza y estabilidad laboral, así como las prestaciones sociales y los estímulos que reconocen su profesionalismo y su vocación de servicio” (Comunicado de presidencia, 2018).

Así mismo, los altos mandos insistieron en promover la reforma educativa como algo positivo. Por ejemplo, Otto Granados Roldán, Secretario de Educación Pública de 2017-2018, señaló que la reforma educativa ayudaba a responder a: “los retos que enfrentará México en el siglo XXI [siendo una prioridad nacional] consolidar su ejecución y defenderla frente al oportunismo, el abuso o la demagogia”. Mientras que Juan Díaz de la Torre –maestro y presidente del Consejo

General Sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el 2018– reconoció la labor del presidente de la República por hacer que “nuevamente [fuera] la educación, actor central de la construcción del México del Siglo XXI, otorgando a la educación nacional la prioridad que merece” (Comunicado de presidencia, 2018).

Las posturas ambivalentes continuaron, la respuesta gubernamental no cambió, los descuentos y despidos docentes a causa de su acción educativa disidente fuera de las aulas se mantuvieron y la reforma educativa del 2013 siguió su curso.

3.1.1. Aprendizajes clave para la Educación Integral

Ante la exigencia de dar paso a la reforma curricular educativa, y en medio de la lucha magisterial por la defensa de sus derechos, se elaboró el replanteamiento de los contenidos, métodos y fines de la enseñanza en la educación básica.

Para ello, como antesala, el primer semestre de 2014, se organizaron dieciocho foros de consulta regionales sobre el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*.

En el libro de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017) se menciona que, con los resultados obtenidos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) forjó y presentó, en julio de 2016, una propuesta para la actualización del modelo educativo a partir de tres documentos: *Carta sobre los Fines de la*

Educación en el Siglo XXI, Modelo Educativo 2016 y Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

Del 20 de julio al 30 de septiembre de 2016, tales documentos fueron sometidos a un proceso de consulta¹⁴ en el que participaron distintos agentes educativos¹⁵, con la finalidad de fortalecerlos. El Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) fue encargado de recopilar, ordenar y sistematizar en un informe las aportaciones hechas sobre los documentos mencionados¹⁶.

Con las aportaciones recogidas se elaboró la versión definitiva del *Nuevo Modelo Educativo basado en Aprendizajes Clave* y, el 13 de marzo de 2017, se publicó; aunque desde el 2014 se estaba instituyendo.

La vigencia de ese Modelo se contemplaba del 2018 al 2030 para permitir su correcta incorporación a las aulas. Siendo en 2024 las primeras evaluaciones al modelo y cuyos resultados formularían la correspondiente renovación (*Aprendizajes clave*, 2017, pp. 16,17).

¹⁴ En aquel momento las autoridades sustentaron que la consulta se encontraba en el marco del artículo 48 de la Ley General de Educación (LGE), en el que se “establece que para determinar los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, la SEP considerará las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia, expresadas a través del CONAPASE, así como aquellas que, en su caso, formule el INEE” (*Aprendizajes clave*, 2017, p.14-15).

¹⁵ Niños y jóvenes, docentes, padres de familia y tutores, académicos, representantes de distintos sectores de la sociedad y autoridades educativas.

¹⁶ Aunque también el CONAPASE llevó a cabo una consulta en línea para capturar las opiniones de madres y padres de familia y sistematizó las respuestas obtenidas (*Aprendizajes clave*, 2017, p.14).

3.1.1.1. *Curriculum del proyecto curricular 2011*

Este modelo educativo concebía el diseño curricular como un “ejercicio no lineal que [debía] poner en la balanza múltiples aspectos [...] que favorecen el desempeño de los estudiantes y que dan lugar a una particular ecología del aprendizaje¹⁷” (Aprendizajes clave, 2017, p.91 y 95).

Los aspectos o parámetros estuvieron determinados por preguntas como: ¿Para qué se aprende? ¿Cómo y con quién se aprende? ¿Qué se aprende? Es decir, además de concretar los fines de la educación (los para qué) en contenidos (los qué) también daba a conocer los medios (los cómo) para alcanzar estos fines.

Este currículo dijo también atender “a reflexiones y debates que los especialistas en desarrollo curricular han sostenido en los últimos años” (2017, p.91). Por lo que entre los aspectos considerados para el diseño curricular, y para los programas de estudio que lo integraron, se encontraban la(s) siguientes:

- ❖ *Inclusión*: para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes.
- ❖ *Habilidades socioemocionales*: para reconocer la integralidad de la persona.
- ❖ *Relación global-local*: admitiendo la heterogeneidad de necesidades se apunta a la flexibilidad del curriculum para que las escuelas hagan

¹⁷ Aquí ecología se refería a “las relaciones simples y complejas que se producen entre los actores (estudiantes, profesores, directivos, padres o tutores, autoridades, etcétera) que participan en el proceso educativo y a la interacción de estos con el contexto del que forman parte” (Aprendizajes clave, 2017, p. 95). Y se basaba en la idea de César Coll descrita en “El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje”, en Revista Aula, núm, 219, México, febrero de 2013, pp. 31-36.

adaptaciones en contenidos que convengan específicamente a su situación local.

- ❖ *Criterios del INEE para el desarrollo curricular*: categorías analíticas (cualidades o atributos genéricos) que servirían tanto a los propósitos del diseñador como del evaluador curricular: relevancia, pertinencia, equidad, congruencia interna, congruencia externa, claridad. (Referencias)

A ello se sumaba la noción de un currículo flexible para que “dentro del marco de los objetivos nacionales, cada escuela [fomentara] procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de los estudiantes, y así [pudiera] encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial” (2017, p.79).

Igualmente, dentro de *Aprendizajes Clave* (2017), se afirmó que se reconocía la presencia o ausencia de condiciones de carácter estructural del sistema educativo¹⁸ y la naturaleza local¹⁹ ya que ello favorecía la buena gestión del currículo o la limitaba (p.34).

Otro aspecto que se aseguró analizar fue la función que cumple la educación en la sociedad. Por tal razón, los planes y programas debían tener contenidos

¹⁸ En ese sentido se instaló el Consejo Directivo Nacional La Escuela al Centro para una mayor coordinación y conjugar esfuerzos por parte de las autoridades educativas federal, locales y municipales [...] con el fin de] alinear sus políticas educativas con los fines y los programas de este Plan [...] impulsar la implementación del Modelo Educativo e intercambiar experiencias locales exitosas” (2017, p.35)

¹⁹ “Las condiciones y acciones en el ámbito escolar deben ser gestionadas en la escuela [...] sustentadas en el trabajo colectivo del CTE [...] la corresponsabilidad de la familia y el acompañamiento cercano y especializado de la supervisión escolar” (p.36)

fundamentales²⁰. Estos se establecieron a partir de cuatro criterios: 1) Enfoque competencial²¹, 2) Naturaleza de los contenidos y formación integral, 3) Información versus aprendizaje, y 4) Balance entre cantidad de temas y calidad de los aprendizajes.

De ahí que el currículo del 2017 se concentrara en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir: “habilidades y competencias que permitieran descubrir, comprender y crear conocimientos y no sólo reproducirlos [... así como el desarrollo de] habilidades socioemocionales y artísticas, y [concentrarse en] las prioridades curriculares que cada escuela decida incorporar” (referencia).

A esas prioridades curriculares a las que se hace alusión, se les dio el nombre de clubes²². En el marco de la autonomía curricular, cada escuela a través de su CTE debía diseñar, integrando contenidos programáticos organizados de manera interdisciplinaria, las necesidades e intereses educativos específicos de las y los estudiantes.

A partir estos y otros elementos y disposiciones, el curriculum basado en Aprendizajes Clave se dio a conocer con el magisterio para su apropiación e

²⁰ Los cuales permitirían a las/los docentes “poner énfasis en los aprendizajes imprescindibles para que los alumnos alcancen los objetivos de cada asignatura, grado y nivel, y con ello gradualmente logren el perfil de egreso de la educación básica” (2017, p.99).

²¹ Las competencias, entendidas como la movilización, simultánea, de las tres dimensiones: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; que se entrelazan para demostrar en la acción el dominio de ella (2017, p.101)

²² Esta disposición se dio a conocer y se reguló con base en el Acuerdo 11/05/18. El cual señalaba que los clubes serían denominados oferta curricular, y que se organizaban en cinco ámbitos: Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y Proyectos de impacto social. Todos en su conjunto tenían la finalidad de reforzar su aprovechamiento académico.

implementación. En tanto que los esfuerzos docentes requeridos para ser llevado a las aulas ocurrieron en ambientes laborales hostiles.

3.1.1.2. *Perfiles docentes en 2011*

Enrique Peña Nieto (2018) aseguró que el sistema no hacía honor al potencial y a la vocación del magisterio pero que con la reforma del 2013 se impulsaron y reconocieron esos factores profesionales para mejorar la calidad de la educación y el desempeño profesional. La preparación determinaría la posibilidad de obtener una plaza magisterial, mejorar los ingresos y asumir una posición directiva.

De acuerdo con el mandatario, la reforma promovería que estuvieran: “más comprometidos con su labor pedagógica, con su responsabilidad frente a las madres y los padres de familia, y con su obligación como preceptores de sus alumnas y alumnos” (Comunicado de presidencia, 2018).

Para lograr ese óptimo desempeño docente se publicaron: a) *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*, que respondió a la pregunta: “¿Para qué se aprende?”, y que orientó el trabajo docente en los cuatros niveles educativos (referencia); y b) *Perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso a la educación básica* (2016), que contenía las características de lo que constituía a un(a) buen(a) maestro(a),

partiendo de cinco dimensiones²³. Dicho documento sería el referente para la evaluación del ingreso, promoción y desempeño docente. Sin embargo, pronto aparecieron programas y cursos magisteriales para las/los docentes en activo que buscaban fortalecer la asunción del perfil requerido

En esos documentos se concebía a la y el docente como un(a) mediador(a) profesional que desempeñaba un rol fundamental para la concreción de la propia reforma. Su función principal consistía en: “contribuir, con sus capacidades y su experiencia, a la construcción de ambientes que propicien el logro de los *aprendizajes esperados* por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar” (2017, p.114). Esta función era por la cual las familias y la sociedad, en general, debían valorar y respetar a las y los docentes.

En el curriculum basado en *Aprendizajes Clave* el eje rector para la labor docente fue el individualismo. La competencia se antepuso en la formación docente y me atrevo a decir que el egoísmo se consideró un valor para el enriquecimiento personal. Se ahondó en favor de un mercantilismo y utilitarismo que propiciaron rompimiento del tejido social, así como el desapego a su comunidad, a los principios humanistas. Claramente era una paradoja.

²³ Dimensiones: 1.- Conocer a sus alumnos; 2.- Organizar y evaluar el trabajo educativo; 3.- Reconocerse como profesional; 4.- Asumir las responsabilidades legales y éticas de la profesión; 5.- Participar en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar su vínculo con la comunidad. (2017, p.37). Y de tales dimensiones, se desprendían parámetros, a los que les correspondían un conjunto de indicadores que señalaban el nivel y las formas en que los saberes y quehaceres se concretarían.

Con la reforma de 2013 se afirmó reconocer a las y los docentes como piezas clave para la concreción de los logros educativos planteados. Sin embargo, la importancia que tomó la acreditación de las evaluaciones para estudiantes y docentes trajo consigo una ofensiva cantidad de formatos de registros para documentar evidencias y entregar informes.

Las asistencias y tareas propias de los cursos presenciales y en plataformas para la obtención de mejores resultados en la evaluación de su desempeño docente se sumaron al incremento de la carga administrativa docente.

La atención a la complejidad del sentir docente se omitió y con ello se dejó al descubierto la falta de reconocimiento al gremio. Lo que se tradujo en una profunda desvalorización de la docencia.

Aunque dentro de *Aprendizajes Clave* (2017) se hablaba de la *ética del cuidado*, es decir del “reconocimiento de uno mismo, la empatía, y el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno hacia los demás [... impulsando] los principios de solidaridad y tolerancia” (p.36), para generar un sentido de pertenencia y un buen clima escolar. Ese elemento base no fue aplicado por el mismo sistema y gobierno hacía el colectivo docente.

A pesar de ello existieron, como ha sucedido históricamente, grupos de docentes y curricularistas mexicanos(as) que se mantuvieron en la lucha por transformar esa tendencia política y educativa. Ellas y ellos defendieron sus derechos laborales y humanos y siguieron enseñando aún fuera del aula.

3.1.1.3. *Saberes*

Como se mencionó, para mejorar las condiciones educativas del país y conseguir el éxito del currículo de Aprendizajes Clave, se partió de la noción del “óptimo desempeño docente en el aula” y para ello, la administración de Peña Nieto optó por premiar a aquellos(as) docentes que tuvieran conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados, habilidades para aprender por sí mismos y actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes.

Se establecieron en (qué tipo de documento es) *Perfiles, parámetros e indicadores* (2016) lo necesario para el ingreso docente a la Educación Básica. Los concursos de ingreso docente de 2014 a 2017, al ser el desempeño el eje primordial evaluativo, fueron defendido desde el gobierno como un instrumento que garantizaba la mejora en el perfil de los candidatos y que por consiguiente las maestras y los maestros habían logrado “elevar su salario pudiendo triplicar su sueldo básico” (Comunicado de presidencia, 2018).

Aunado a ello, se estableció el *Servicio Profesional Docente* con el fin de que las y los docentes en servicio ampliaran sus conocimientos y mejoraran sus habilidades pedagógicas. Puesto que la práctica pedagógica debía transformarse, se determinó que la existente hasta ese momento imposibilitaba la generación de aprendizajes colaborativos, significativos, dirigidos a metas, etc., y de estudiantes activos, críticos, creativos. Por esa razón el magisterio debía renovar y actualizar sus conocimientos disciplinares y didácticos, con lo que se contribuiría al cumplimiento de los lineamientos establecidos en el marco institucional.

En ese sentido, se plantearon un conjunto de principios pedagógicos²⁴ que servían de guía para que la y el docente consiguiera transformar su práctica y cumpliera plenamente su papel en el proceso educativo. Entre los principios expuestos en *Aprendizajes Clave* (2017), se encontraba el “Modelar el aprendizaje” que señalaba:

Los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a los estudiantes como al compartir las actividades con ellos [... por lo que han de] realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar (2017, p.117)

El mejoramiento en la calidad de la formación docente y las vías para lograrlo también fueron parte del interés de desarrollo de este currículum. Pero se apostó por los saberes curriculares y académicos magisteriales, evitando la inclusión del resto de los saberes. Las problemáticas y las vivencias docentes y estudiantiles fueron separadas y se minimizó su complejidad.

El currículo de *Aprendizajes Clave* se pronunció por dejar de considerar como único propósito educativo los contenidos disciplinares y apostar por desarrollar las capacidades de análisis, crítica en sus estudiantes. Mas no permitió lo mismo para que el magisterio desarrollara su labor educativa en vías de lo que la sociedad mexicana demandaba.

²⁴ Algunos de los principios eran: 2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante 5. Estimular la motivación intrínseca del alumno 7. Propiciar el aprendizaje situado 13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje

Eso reitera que la idea de modernización del sexenio de Enrique Peña, con raíces históricas provenientes de los procesos de globalización del mercado, buscó eliminar saberes, ideologías y prácticas educativas que permitieran tener contacto y fusión entre las y los sujetos y entre las culturas.

A lo anterior se sumaron las evaluaciones homologadas aplicadas a las(os) maestras(os) y alumnas(os) que no fueron lo más idóneo para un contexto nacional de amplia diversidad cultural y territorial. Ello reflejaba la mirada reducida y/o desconocimiento de los múltiples saberes de las y los docentes que son valiosos e indispensables para educar. No se visualizó más allá de la formación académica – obtenida en normales o universidades– e ignoró la práctica docente cotidiana, es decir saberes de diferente naturaleza: didácticos, territoriales, históricos, políticos, entre otros.

En ese escenario las y los docentes enfrentaron los obstáculos para el desarrollo de su práctica docente humanista y crítica a través del ejercicio de sus saberes. Había cambiado de dirección el reflector que había sido colocado sobre lo cuantitativo como parámetro para calificar, como positiva o deficiente, la función del ejercicio docente.

3.2. REFORMA EDUCATIVA DEL 2019

Durante su campaña electoral Andrés Manuel López Obrador, en Guelatao, Oaxaca, como se narra en *El Financiero* (2018, 12 mayo) presentó 10 compromisos por la educación en México entre los que se encontraban: a) fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares; b) elaborar con varios actores educativos²⁵ un plan que mejorara, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio; c) cancelar la mal llamada reforma educativa y revalorizar la figura magisterial.

Luego de las elecciones, el 8 de agosto del 2018, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) declaró presidente electo a López Obrador. Quien, de acuerdo con el periódico *La Jornada de Oriente*, planteó que ante el compromiso de construir una verdadera transformación educativa, era necesario realizar, en el marco de la transición de cambio de gobierno una *Consulta Nacional Por un Acuerdo Nacional sobre la Educación*²⁶. Se anunció que su propósito sería escuchar las propuestas con las que se mejoraría la educación, se fortalecería su carácter laico, gratuito y plural, y reivindicaría al magisterio y su rol en la conducción educativa (Hernández, 2018).

Conforme a documentos oficiales publicados posteriormente, en *SEP la Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* (2019, p.3) y en

²⁵ Docentes, familias, pueblos indígenas y afromexicanos, pedagogos, investigadores(as), especialistas en educación y en otros campos de conocimiento, nacionales y extranjeros, así como instituciones de educación superior y otras.

²⁶ Se realizaron 32 foros estatales en todo el país donde participaron diversos agentes del sistema educativo, –maestras, maestros, estudiantes, personal directivo, familiares y especialistas–; así como una consulta digital.

SEP “*Hacia una Nueva Escuela Mexicana*”. *Taller de capacitación* (2019, p.2) se menciona que los aportes obtenidos de esa consulta, efectuada de agosto a octubre de 2018, sirvieron como bases para el llamado *Acuerdo Educativo Nacional* del que partió la reforma educativa constitucional.

Una vez iniciado su mandato presidencial se publicó en el DOF el decreto 15/05/19 por el que se reformaron, adicionaron y derogaron, diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 como el cese de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* y del *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.

Derivado de esa reforma, el 30 de septiembre de 2019 se expidió la: *Ley General de Educación* (LGE), con la que se abrogó la *Ley General de la Infraestructura Física Educativa* y se creó la *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM)*²⁷, la *Ley Reglamentaria del Artículo 3º* constitucional en materia de Mejora Continua de la Educación, y la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* (LGSCMM).

De esa forma se canceló la reforma educativa de 2013 y, partiendo de este ámbito político y legal, se determinó en la nueva normativa un discurso de revalorización docente con la intención de filtrarse hasta el sistema social. Según se señala en *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal*

²⁷ Organismo que regula y establece las bases bajo las cuales se desarrollará el proceso de admisión, promoción y reconocimiento en educación básica y media superior para las funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y supervisión. Así mismo tiene a su cargo la función de elaborar y aplicar los instrumentos de apreciación de conocimientos y aptitudes que se utilizarán para valorar lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros. Evaluación que anteriormente corría a cargo del INEE.

*docente*²⁸... es necesario que la sociedad reconozca y valore la labor de las y los maestros “porque tienen habilidades profesionales y capacidad para inspirar a otros en la transformación social del país” (2022, p. 8).

Así, en la LGE y la LGSCMM, se enuncian los principios y “las bases para reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo” (LGSCMM, 2019, art.1).

Existiendo en dichas leyes el título de *La revalorización de las maestras y los maestros*; donde se dice perseguir como fin el reconocer la experiencia docente “así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo con su contexto educativo” (LGSCMM, art. 3, fin IV; LGE, Título cuarto, cap. 1, art. 90, fin IV). Además de “otorgar un salario profesional digno” (LGSCMM, art. 3, fin VII; LGE, Título cuarto, cap. 1, art. 90, fin VII); y “priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa” (LGSCMM, 2019, art. 3, fin V; LGE, Título cuarto, cap. 1, art. 90, fin V).

Esto último debido a que en el anterior gobierno la carga administrativa había tenido un aumento considerable por los clubes de autonomía curricular y el llenado y entrega de evaluaciones vinculadas al desempeño docente. En su lugar se afirma la reducción y eliminación de dichas actividades ya que se considera que “la tarea docente demanda tiempo para pensar y diseñar las mejores situaciones de

²⁸ Que es el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, conforme a lo establecido en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) 2019.

aprendizaje o actividades didácticas, así como para evaluar los logros de los estudiantes” (SEP, 2019b, p. 51).

Otro de los objetivos fijados en la LGSCMM es el mejoramiento de la práctica docente profesional. De acuerdo con lo cual: “[...] a partir de la valoración de las condiciones de las escuelas, el intercambio colegiado de experiencias y otros apoyos necesarios para identificar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad en su desempeño. [...] además de] establecer programas de estímulos e incentivos que contribuyan al reconocimiento del magisterio como agente de transformación social” (pág. 5, art.8. objetivos III y IV, respectivamente).

Finalmente, es importante mencionar que en el marco de la reivindicación laboral docente: 1) el salario docente, en mayo de 2019, tuvo un incremento de 6.25% –aunque realmente fue el 3.35% al salario y el resto a prestaciones–; 2) se reinstalaron 370 docentes, en julio del mismo año; y 3) se basificaron a interinos en dos etapas: de agosto-septiembre y en noviembre del 2019.

Aunque se ha mantenido la política general de aumento salarial al magisterio de Educación Básica, centrada en un 3.5% anual y 1.8% en prestaciones. En mayo del 2022 –en adición a esa base de incrementos– el presidente López Obrador y el secretario de Hacienda y Crédito Público Rogelio Ramírez de la O, anunciaron un fortalecimiento escalonado –entre el 3,2 y 1%– al salario docente para aquellas(os) docentes que ganaran menos de 20 mil pesos al mes.

Sin embargo, como el contador Salvador Torres Castillo (2023) del SNTE 51 del estado de Puebla expresó, los incrementos partieron de lo que se llama *salario integrado*²⁹.

Al respecto ninguna autoridad dio mayor explicación sobre los elementos tomados en cuenta para la variación en el aumento salarial ni se informó y reconoció que el aumento también aplicó para las/los docentes que en ese momento ganaban más de 20 mil pesos mensuales.

²⁹ Es decir, que a partir del salario base, prestaciones genéricas –que se pagan sin que haya algún trámite de por medio– y las específicas –que se pagan habiendo cumplido un tiempo o que requieren ser tramitadas–. De manera que los incrementos variaron dependiendo el monto mensual recibido.

3.2.1. Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Posterior a la reforma realizada en el año 2019 y desde el compromiso de aumentar la calidad y disminuir las desigualdades en el aprendizaje, el gobierno federal anunció un proceso para la construcción del proyecto curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Teniendo como convicción el centrar los esfuerzos en el aprendizaje y desarrollo integral de las y los estudiantes. Para lo cual se requerían hacer cambios en la práctica docente y en el funcionamiento de la escuela (SEP, 2019b).

Convocatoria

De manera que a inicios del ciclo escolar 2019-2020 –y en apego al artículo 23³⁰ de la LGE–, se convocó a un “ejercicio democrático y participativo para construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La Secretaría de Educación Pública [(SEP) recibió] todas las propuestas y sugerencias sobre cómo [debía] ser esta nueva escuela, a través del sitio www.nuevaescuelamexicana.edu.mx” (SEP, 2019b, p.2).

Esto debido a que se tenía previsto que, de las reformas del 2019, se desprendiera la reforma curricular; la cual se entendió como

un proceso de política educativa en el que participan distintos grupos de la sociedad para direccionar la visión desde la cual se debe entender el sentido

³⁰ Ese artículo establece que la Secretaría determinará los planes y programas de estudio de educación básica y escuelas normales y que, en la elaboración de esos, considerará la opinión de los distintos gobiernos de los estados de la República, de diversos actores sociales involucrados en la educación, y se podrán fomentar acciones para que emitan su opinión las y los docentes, así como niñas(os) y adolescentes (2019, p.11)

del cambio curricular, mismo que se concreta a través del perfil de egreso, la organización del currículo, la enseñanza y el papel de la didáctica, la evaluación, el aprendizaje, el lugar que ocupan las y los estudiantes, sus familias y comunidades, entre otros elementos, con el propósito de avanzar hacia un determinado horizonte de Nación (Acuerdo 14/08/22, 2022, p. 2). Dando origen así a la Nueva Escuela Mexicana³¹

Que en una primera propuesta se concibió como un “plan” que abarcara de los 0 a los 23 años, porque debía “ser para toda la vida”. Priorizando la atención de poblaciones en desventaja, por condiciones económicas y sociales (SEP, 2019a, p.3). Aunque debido a su proceso construcción formal y a la autonomía de la educación superior, este modelo ha tenido mayor injerencia y transformación en la educación básica.

Así, en lo general, esta propuesta se proclamó distinta al curriculum basado en Aprendizajes Clave de 2016, fruto de la Reforma Educativa de 2013, por fundamentarse en los principios de diálogo, participación, humanismo, resolución de problemas de la realidad mexicana, entre otros, para la transformación de la sociedad.

³¹ Que en la LGE (Título segundo, cap. 1, art. 11) se destaca como el medio que el Estado tiene para buscar alcanzar el fin de “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (SEP, 2019a, p.3).

Primer taller

Para el primer semestre del año 2019 se enfocaron los esfuerzos en forjar un nuevo rumbo educativo estableciendo “una propuesta pedagógica viable y congruente con los nuevos postulados constitucionales para todos los niveles educativos [...] crear condiciones materiales, laborales e institucionales para que el trabajo educativo [...] se exprese en aprendizajes profundos y duraderos” en las niñas, niños y adolescentes (NNA) (SEP, 2019b, p. 45)

No obstante, aún en su etapa de construcción, este nuevo currículum se comenzó a institucionalizar través de dos talleres y los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en los que se abordaron aspectos como la terminología y los principios de la NEM. Por ello me detendré un poco en esos primeros espacios introductorios.

El primer taller de capacitación sobre la NEM se realizó en agosto del 2019, bajo el nombre de: *Hacia la Nueva Escuela Mexicana*. Se dividió en tres sesiones presenciales –con actividades y tiempos específicos–, que debían adaptarse “considerando las características y condiciones que tiene cada nivel y modalidad educativa” (p.3). Teniendo como objetivo que

en un espacio de diálogo y construcción colectiva, [el magisterio reflexionara] sobre los avances normativos y transformaciones que se requerían dar [...] para brindar un servicio educativo [...] para la transformación social. [...] Intercambiando] saberes y experiencias docentes para la adquisición, comprensión y uso de nuevos conceptos y contenidos educativos” (2019b, p.3).

La primera sesión de este taller tenía como fin identificar: 1) los principales cambios constitucionales y las diferentes acciones que emprendió el gobierno federal en materia educativa; 2) reflexionar sobre las implicaciones que estas podían tener en la enseñanza y en la gestión escolar (2019b, p.4).

La segunda sesión tenía el propósito de reflexionar sobre los principales rasgos del ciudadano mexicano(a) que se aspiraba formar con base en la revisión de los documentos normativos, sus saberes y experiencias propias (2019b, p.5).

Para la tercera sesión se debían analizar las acciones de enseñanza y aprendizaje y de gestión escolar que modificarían, eliminarían o emprenderían, en el ciclo 2019-2020, para lograr una mejor formación de las/los estudiantes (2019b, p.6).

Segundo taller en contexto de pandemia

El segundo taller se realizó, en julio de 2020, en el marco de las medidas de aislamiento por el SARS-CoV-2, a través de plataformas de videoconferencia. Se especificó que en caso de que las/los docentes no contaran con acceso a internet o a dispositivos tecnológicos las actividades se debían organizar vía telefónica o correo electrónico (2020, p.5).

El taller de capacitación titulado *Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor* se definió como intensivo y dividió en cinco sesiones. Cada una de 4 horas aproximadamente, que a su vez se organizaba en: a) una plenaria virtual,

de poco más de 2 horas; y b) actividades³² individuales o por equipo³³ –de 3 a 5 participantes– con duración de casi dos horas. Como resultado de estas sesiones se debían obtener productos³⁴ que se retomarían en las sesiones del CTE 2020-2021, para darles seguimiento durante el ciclo escolar.

El objetivo de este taller intensivo fue que el magisterio adquiriera: “herramientas para favorecer el desarrollo de prácticas colaborativas que [... les permitieran] contribuir a que el alumnado alcanzara los aprendizajes fundamentales de su grado escolar, en el contexto desafiante de la actualidad” (SEP, 2020, p.5).

En aquel momento se contemplaba como posibilidad el retorno a clases presenciales en agosto (año). Desde la primera sesión se planteó que ante “los desafíos de retomar las actividades escolares [se necesitaba] fortalecer las habilidades socioemocionales para hacer frente al nuevo escenario educativo y motivar la colaboración en la comunidad” (SEP, 2020, p.10). También se resaltó la importancia de mostrar empatía e invitó a que reflexionaran de qué manera podían generar un ambiente de seguridad y confianza que permitiera tener un regreso seguro (SEP, 2020, p.18).

En la segunda sesión se trató de “desarrollar estrategias que [impulsaran] la participación corresponsable entre los actores de la comunidad escolar para

³² que se debían realizar “fuera de la videoconferencia [... y] los productos se compartirían en la plenaria virtual” (p.6)

³³ Esto “con la intención de propiciar que las maestras y los maestros dialoguen y reflexionen, desde su autonomía, basada en su propia experiencia, para intercambiar prácticas y estrategias en colectivo que fortalezcan su labor” (p.5)

³⁴ Campaña de vida saludable, Tríptico de los roles de docentes y estudiantes y Decálogo de la colaboración en la escuela.

promover el bienestar de todos” (SEP, 2020, p.21). Mientras que la tercera sesión, se enfocó en reflexionar sobre el rol docente, donde se apelaba a la construcción y transición hacia un rol docente que promueva la participación estudiantil de forma colaborativa y la promoción del trabajo autónomo a partir de la experiencia y saber de cada uno (SEP, 2020, p.29).

La cuarta sesión impulsó una reflexión que buscaba socializar herramientas para construir aprendizaje colaborativo que a su vez atendiera: “[...] las necesidades y retos de una educación itinerante, presencial y a distancia” (SEP, 2020, p.34). Finalmente, la quinta sesión s trabajó sobre las orientaciones y estrategias didácticas de las asignaturas de Vida Saludable y Formación Cívica y Ética (FCE) desde un enfoque didáctico, vivencial y reflexivo (SEP, 2020, p.39).

Particularmente la integración que hizo la SEP de la asignatura de Vida Saludable correspondió a una de las decisiones educativas tomadas por el gobierno federal. para abordar contenidos relacionados con la pandemia del COVID-19; aunque también integraría otras temáticas familiares planteadas para responder a la necesidad urgente de afrontar la problemática de las enfermedades crónicas desde la primera infancia y generando hábitos para una vida saludable³⁵ (p.46).

Durante los CTE, algunos en fases intensivas, de los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022, el trabajo se mantuvo sobre los principios que orientaban en ese momento la construcción de la Nueva Escuela Mexicana a la que

³⁵ Considerando las “dimensiones social, física, emocional y mental de las personas, al reconocer su influencia en el bienestar de las mismas” (taller intensivo, p.46)

se aspiraba y sobre los caminos a seguir para construir el proyecto educativo de la Cuarta Transformación (4T).

Publicación oficial

En enero del 2022 se filtra el documento de trabajo del *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana* en el que se podía vislumbrar los elementos que fundamentan y orientan, en la actualidad, la operación de la NEM.

Pero fue hasta el 19 de agosto de 2022 cuando se publicó el acuerdo 14/08/22, que atiende al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y donde se especifica que el Ejecutivo Federal determina³⁶ los planes y programas de estudio –que incluirán conocimiento científico y de humanidades, bajo perspectiva de género e intercultural – de preescolar a secundaria, en toda la República.

Este acuerdo, contiene como su anexo la versión final del marco curricular plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. Y se acompañó de una familia de libros de texto gratuito para primer año de primaria con la intención de vincular a las y los estudiantes, las y los docentes, la familia y la comunidad; así

³⁶ Considerando “la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación [...] así como las propuestas que se formulen de acuerdo con el contexto [...] para la recuperación de los saberes locales [...] y se podrán fomentar acciones para que emitan su opinión” (acuerdo 14/08/22, p. 1) los y las docentes.

como de un libro para maestras(os) –en edición en aquel momento– para brindar “una teoría que acompañe la revolución que realiza en sus aulas” (SEP, 2022, p.3).

Desde agosto de 2022 se estuvo desarrollando un proceso de actualización curricular a través de los CTE con fases intensivas e intermedias bajo el calificativo de “dinámico y continuo” de acuerdo con Delfina Gómez Álvarez, secretaria de Educación Pública en el 2022. Por lo que los cuerpos, mentes, corazones docentes, así como los tiempos y espacios educativos, se mantenían en proceso de reconocimiento y apropiación del nuevo marco curricular y el plan y programas de estudio.

Talleres intensivos

En un sentido de continuidad a lo que ya se venía haciendo en los CTE, la primera semana de enero del 2023 se llevó a cabo una fase intensiva del mismo y dos talleres – a finales del ciclo 2022-2023 – de actualización docente sobre el curriculum de la NEM. Para agosto de 2023, una semana antes de iniciar el ciclo escolar vigente, se realizó una fase intensiva más. Esto con el objetivo de que las y los docentes se familiarizaran con los Libros de Texto Gratuito (LTG) y continuaran involucrándose y desarrollando los elementos, metodologías o programas propuestos por la NEM.

Última etapa de publicación

Para el 15 de agosto del 2023 se publica el acuerdo 08/08/2023 en el que se establecen los programas sintéticos de las fases 2 a 6 –que comprenden de preescolar a secundaria– conforme al acuerdo 14/08/22. Programas de los que se desprenden los programas analíticos –aplicables para el ciclo escolar 2022-2023– que han demandado a las y los docentes un trabajo complejo de contextualización y que entraron en un proceso de tensión entre grupos de maestros(as), la sociedad y las instituciones.

Lo anterior ha despertado en ciertos sectores de lo que Jarquín (2021) denomina la nueva derecha educativa –a la cual pertenecen figuras como Ricardo Salinas Pliego o Marko Cortés Mendoza–, un inminente rechazo que se ha expresado en campañas mediáticas que erróneamente estigmatizan y promueven en el público la idea de identificar a la NEM y los LTG como un peligro, un asechamiento del comunismo que se debe frenar. Campaña que como en otros tiempos históricos ha generado un intenso debate en redes sociales y una polarización de los grupos que no siempre atienden a realidades o aspectos pedagógicos.

Al grado de poner a disposición de los gobiernos estatales y municipales la decisión sobre la distribución de los libros de texto gratuito. Lo que sin duda violenta el derecho que tienen las niñas y los niños y las y los adolescentes, de recibir tales materiales. Frente a lo cual desde el inicio del presente ciclo escolar las y los estudiantes y docentes de Guanajuato, Aguascalientes o Yucatán –por mencionar

algunos– se encuentran expectantes de las decisiones que tomen las autoridades educativas conforme a la distribución de los libros.

3.2.1.1. *El curriculum de la NEM*

En la intención de construir un curriculum diferente al de *Aprendizajes Clave*, las autoridades educativas consideraron imperante que el nuevo proyecto zarpara, con destino a una “verdadera unidad nacional”, desde la realidad local, regional y nacional (LGE, 2019).

Para ello, se señala en el anexo del acuerdo 14/08/222 que el sentido de pertinencia fue clave, pues con él se reconoce la diversidad social, territorial, lingüística, cultural y de saberes, en la que se constituyen las y los estudiantes y docentes, los grupos, organizaciones, pueblos (p.3).

A esto le acompañaron otras características primordiales como el ser “compacto y accesible; flexible y adaptable al contexto; factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible [... para contribuir a] la formación de personas técnicamente competentes³⁷ y socialmente comprometidas en la solución de los grandes problemas nacionales y globales” (SEP, 2019b, p.48).

³⁷ Objetivo y término que se modifica en los principios establecidos en el documento de Perfiles profesionales, por: conseguir el máximo logro de los aprendizajes de las y los estudiantes; preparándoles “para una vida armónica, presente y futura” (USICAMM, 2022, p. 9)

Forjar este proyecto curricular-se dijo entonces- se trata de una tarea colectiva y en permanente construcción orientada al desarrollo individual y comunitario. La consecución de una ciudadanía democrática y garantizar el desarrollo de aprendizajes contextualizados y significativos para la vida de las y los estudiantes fue otro de los propósitos que se plantearon con el nuevo curriculum (Acuerdo 14/08/22, 2022, p.2).

Tales intereses han hecho que el proyecto curricular de la NEM se sustente, e impregne de una noción de aprendizaje vinculada a la noción de comunidad, como se puede advertir en los siguientes fragmentos del Anexo del acuerdo 14/08/22:

❖ El **plan de estudio 2022**. Que consta de los elementos:

◆ *Integración curricular*. Articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Para promover una formación integral y situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan las y los docentes, como lo establece el artículo 14, fracción IV de la LGE (p.4). Actuando, junto con los libros de texto gratuito y los programas de estudio, a través de los:

- Campos formativos. Son cuatro y establecen los contenidos fundamentales de estudio –previstos en el artículo 29, fracción 11 de la LGE– de cada fase, grado, nivel y modalidad educativa. Cobran sentido, en la relación que se establezca –a

través de la didáctica– entre el/ellos y los ejes articuladores. Algunos ejemplos de campos formativos son: saberes y pensamiento científico o lenguajes.

- Ejes articuladores. Son siete y vinculan el saber, el/los campo/s formativo/s con situaciones de la realidad, desde la perspectiva plural y diversa, mediante problematizaciones o temas generales de estudio. Propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos. Entre los ejes articuladores están: Pensamiento crítico o inclusión.
- Perfil de egreso o rasgos globales del aprendizaje. Con base en la fracción I, artículo 29 de LGE, se expresa los propósitos de formación general e identidad, a desarrollar a partir de los contenidos propuestos en los programas de estudio. Siendo 10 los propósitos o rasgos. Por ejemplo el 4 dice: Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida. Aclarando que el acercamiento al perfil establecido responderá a condiciones específicas de su desarrollo, contexto, ritmos y estilos de aprendizaje.
- Fases/grados. Indican las secuencias indispensables que deben respetarse entre las disciplinas de la educación básica – inicial, preescolar, primaria y secundaria– en concordancia con

el desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes en su complejidad y diversidad. Conforme a lo establecido en el artículo 29, fracción 111, de la LGE. Por ejemplo: la fase 1 es educación inicial y la fase 4 es educación primaria 3º y 4º grado.

- Programas de estudio. Son organizadores curriculares que desarrollan el qué y el cómo de los contenidos, referidos en el artículo 30 de la LGE. Reconocen los valores, saberes, el patrimonio ambiental, cultural y político que conforman el lazo social desde donde se define la identidad nacional del Estado en su diversidad.
- Programa sintético. Contiene los contenidos centrales nacionales desglosados por fase y campo formativo. Son incompletos por definición debido al contenido que habrá de incorporarse para cada campo en cada fase.
- Programa analítico. Corre a cargo de las y los maestros y se fundamenta en el programa sintético. Es como una segunda etapa, en la que se adecua con las particularidades, condiciones, ritmos, estilos y necesidades concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para otorgarles significados y valores que puedan ser vinculados con tradiciones, saberes, relaciones y procesos de sus comunidades.

- ◆ *Autonomía profesional del magisterio.* Para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.
 - ◆ *La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje;* así como la relación de la escuela con la sociedad, tal cual lo establece el artículo 14 de la LGE, fracción I. Proyectando a los planteles educativos como un centro de aprendizaje comunitario donde, además de educar, se integra a las familias y a la comunidad y por ende se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia.
 - ◆ *El derecho humano a la educación de las y los estudiantes.* Incorpora el derecho a ingresar a una escuela pública con las condiciones de infraestructura, pedagógicas, docentes y materiales adecuados; que desarrollen aprendizajes significativos para su vida y que gocen de buen trato con f una vida escolar libre de violencia; entre otras implicaciones establecidas en el artículo 2 de la LGE.
- ❖ **Formación docente.** Como parte del derecho al acceso a un sistema de información, capacitación y actualización, que se retroalimenta por evaluaciones diagnósticas, para cumplir con los objetivos del Sistema Educativo Nacional (SEN), como lo establece el artículo 30 de la CPEUM.
 - ❖ **Codiseño de los programas de estudio.** El colectivo docente de cada escuela deliberará en torno a los contenidos que será necesario integrar a

los programas analíticos para enriquecer la propuesta curricular. De ahí que se incorporarán problemáticas, temas asuntos comunitarios, locales y regionales, con el fin de atender el carácter contextual y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo establece el artículo 23 de la LGE. De tal forma que la apropiación de contenidos nacionales y el codiseño de contenidos locales reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo.

❖ **Desarrollo de estrategias nacionales.** Para responder a las necesidades actuales. Por ejemplo:

- ◆ Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afroamericanas.
- ◆ Estrategia nacional para la atención de NNA en situaciones de migración, interna y externa.
- ◆ Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso.

❖ **Transformación administrativa y de gestión.** Se realizan adecuaciones en tales áreas para favorecer y apoyar el trabajo docente con el fin de que sus actividades, tiempos y espacios sean ocupados en actividades de enseñanza, formación docente, trabajo colegiado, planeación y evaluación.

Como antes se mencionó, estos componentes son centrales para el enfoque integral y comunitario del que parte el proyecto curricular de la NEM, y por el que

resulta trascendental que el conocimiento y los saberes se aprendan con base en las inquietudes o problemas de interés de los sujetos pedagógicos.

La problematización de la realidad es el hilo que teje el diálogo, la diversidad de relaciones con la integración del currículo, los saberes y la expresión de emociones provocadas por las problemáticas o inquietudes de la vida que alimentan el deseo de saber, compartir y transformar la realidad cotidiana de niñas, niños y adolescentes. Con base en lo cual se argumentó haber favorecido la construcción democrática del conocimiento.

El trabajo en el aula se centra entonces en temas comunes y relevantes, siendo un eje central “establecer las condiciones de libertad y autonomía profesional del magisterio” (Anexo del acuerdo 14/08/22, 2022, p.27) para que docentes y estudiantes definan sus aprendizajes.

Al centrarse el curriculum en temas locales se pretende promover el vínculo escuela - familia – comunidad para la consecución del mayor logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. Con lo que se fortalece –de acuerdo con el planteamiento de promotores de la reforma como Díaz Barriga– el lugar de la Didáctica y la recuperación y promoción de diversas metodologías y estrategias – mexicanas y de las pedagogías del Sur– que integran conocimientos de múltiples fuentes y visibilizan valores, intereses, preferencias políticas e ideológicas, de acuerdo con el tema o problema abordado. Por ejemplo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje servicio, el trabajo por proyectos, las aulas invertidas, entre otras.

Estas, además de representar otras formas de aprender se han concebido como estrategias organizadoras de la dinámica escolar. Las cuales fortalecen las “relaciones generosas y empáticas” (SEP, 2020, p.4) entre las y los estudiantes y con su comunidad e igualmente contribuyen en el desarrollo integral de las NNA y a la democratización de la vida escolar.

3.2.1.2. Docentes como sujetos

Pero que el proyecto curricular de la NEM lograra la transformación de las escuelas y de la sociedad –y por ende la implementación de su proyecto curricular– dejó en claro que era fundamental tener “un magisterio orgulloso de su profesión, comprometido y consciente de su papel social” (SEP, 2019b, p.2).

En ese sentido, las autoridades consideraron que uno de los primeros pasos era que se debían revalorar al magisterio, desde lo político y social, y reconocer a los y las maestras como profesionales de la educación y la cultura que son capaces de formar sujetos “[...] para una ciudadanía mundial solidaria y un entorno local que se emancipa y desarrolla desde la diversidad (Anexo del acuerdo 14/08/22, 2022, p.21).

En ese sentido, se demandó a la sociedad reconocer y valorar el trabajo docente argumentando que los maestros y maestras: “cuentan con habilidades profesionales y capacidad de inspirar a otras personas para actuar en la transformación social del país” (USICAMM, 2022, p.8).

A partir de dicho pensamiento es que en el título cuarto, capítulo I, artículo 90 de la LGE se establece que: “las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (p. 31).

Y este reconocimiento como agentes fundamentales viene de la mano de considerarles, al menos formalmente, como sujetos históricos que desde la escuela se relacionan con sus estudiantes, que “construyen sus decisiones, tanto personales como educativas, [desde el vínculo] con su realidad y con la de niñas, niños y adolescentes” (Anexo del acuerdo 14/08/22, 2022, p.21).

También se reconoce a la y el docente con capacidad para: “[...] aprender de manera permanente en la práctica [...] con interés por su crecimiento profesional, para ello participan en procesos de formación y actualización, y buscan oportunidades para realizar estudios académicos, en suma, tienen altas expectativas acerca de ser mejores en el ejercicio de su función” (USICAMM, 2022, p.9).

Profundizando dicha noción de reconocimiento se hace énfasis en la importancia de la autonomía profesional para la toma de decisiones sobre aspectos como contextualizar el currículo. Actividad que se pide realizar, en el acuerdo 14/08/22, a través de: a) el diálogo, con las y los estudiantes y las diversidades de los grupos; b) su formación como docentes; y c) su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de las/los infantes y adolescentes (p.21). Sustentándose la noción de autonomía docente en ciertas teorías y metodologías críticas latinoamericanas que comparten el fin de abrir perspectivas, respetar la

autonomía profesional e invitar a alejarse de la idea de seres aislados, con el reconocimiento de la otredad (SEP, 2023, p.54).

3.2.1.3. Saberes de las y los docentes

Con anterioridad se ha indicado que la NEM, desde su etapa de construcción e incorporación ha partido de reconocer y considerar la diversidad de contextos, saberes, experiencias e intereses regionales y nacionales para tratar de resignificar o fortalecer las escuelas. Esto en el marco de un proyecto de formación de sujetos con capacidad de construir proyectos educativos que intenten dar respuesta a las problemáticas de cada comunidad y transformar la sociedad.

Cobran así un especial significado los saberes al considerar que: constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad; contribuyen al desarrollo de las capacidades; implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas –del trabajo con estudiantes, colegas y de gestión escolar–; y expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana (Anexo del acuerdo 14/08/22, 2022, p.12).

Ello configura parte de la importancia de esta propuesta, pues se da paso al abandonar de una visión bancaria de la educación en la cual se deforman los saberes y perfila la labor del magisterio únicamente como implementador – depositador. En otras palabras y recuperando a Giroux (2003) y hooks (2021), el

planteamiento formal de la NEM enuncia la importancia de reconocer, recuperar e impulsar una postura integral del sujeto docente, sus saberes y con ello dejar de ser objetos y traspasar las fronteras impuestas.

Este proyecto curricular dice tomar los saberes en su diversidad y territorialidad. Lo que en el pensamiento freireano significa una contextualización y coherencia para derribar las situaciones límite con miras a un inédito viable acompañado de sensibilidad y compromiso con la sociedad. No obstante, este año tal y como fuera en años anteriores se mantuvo la existencia de una convocatoria de admisión y promoción establecida por parte de Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros dentro del *Marco para la excelencia en la enseñanza* como un

marco común que contribuya a generar una visión compartida sobre lo que deben saber, ser capaces de hacer y saber ser las maestras y los maestros. [... Que les ayude] a analizar y reflexionar sobre su práctica profesional, considerando el contexto en el que esta labora [... Que favorezca] la comunicación, vinculación, diálogo y trabajo colaborativo [... y la mejora del] servicio educativo (USICAMM, 2022, p. 10) y de las figuras profesiones educativas.

En este documento se afirma que se debe procurar que: “[...] exista coherencia [entre] la función docente y directiva [...] y] los valores, propuestas, objetivos, estrategias, prácticas y discursos” (USICAMM, 2022, p. 10). Para lo cual propone principios orientadores o bases pedagógicas, que se deben contemplar; ya que, pretenden ayudar a sustentar los saberes profesionales y experienciales, para

alcanzar “el máximo logro de los aprendizajes”, el desarrollo de la identidad y dignidad y las habilidades socioemocionales de las NNA. Al mismo tiempo que orientan la gestión escolar para un mejor funcionamiento de las instituciones y de los saberes curriculares.

Sin embargo, contrario a lo enunciado, en las guías para admisión y promoción se observa una paradoja que remarca los saberes profesionales y disciplinares obtenidos en la formación inicial y continua –refiere Tardif (2014)– y se atenúa la dimensión subjetiva de los saberes –señalada por Concepción Barrón (2006)– con los que maestros y maestras se enfrentarán a los retos de su labor educativa. Es decir, que si bien han sido planteados una serie de principios que resaltan el carácter integral del trabajo docente, los mecanismos que regulan dicha labor no lo hacen. En el capítulo siguiente profundizaremos sobre estas contradicciones desde una perspectiva freiriana.

CAPÍTULO 4. LA NEM DESDE UNA MIRADA FREIREANA

Como se ha mencionado, la reforma educativa del 2019 se ha construido con la convicción de suprimir las disposiciones legales que con la reforma de Peña Nieto habían afectado los derechos laborales y el valor social de las y los docentes.

De esta nueva reforma surgió la propuesta de la llamada Nueva Escuela Mexicana, la cual tomó forma en lo que Bertha Orozco (2020) define en términos de proyecto curricular. Y como señala Alicia De Alba (1991) se trata de un constructo complejo que ha pasado –y continúa pasando– por debates, tensiones y una institucionalización. Un proyecto en el que se ha puesto como elemento central la revolución de las conciencias pero que a su vez se encuentra impregnado de contradicciones.

A partir del 19 de agosto del 2022 se dieron a conocer dos fases de diseño de los planes y programas del proyecto de la NEM:

- ❖ Un programa sintético, que se refiere a los componentes, elementos y organización curricular; como el perfil de egreso, ejes articuladores, campos formativos y fases de aprendizaje, y los contenidos nacionales a partir de los que se hace la contextualización.
- ❖ Un programa analítico, que convoca al codiseño de los programas de estudio. Con el que se reconoce al maestro como un sujeto cognoscente; es decir un profesional de la enseñanza que ha desarrollado a lo largo de su formación

y de su experiencia profesional saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares, experienciales, territoriales, y genéricos. Pero que dada la complejidad de la tarea como maestro(a), es un sujeto inacabado freireanamente hablando.

En este caso compete abordar la lectura de los saberes de las y los docentes desde la fase del programa analítico porque es donde se pondrán en juego. Y cómo desde el pensamiento freireano este proyecto curricular conlleva, o no, a una esperanza, a un inédito viable, y un impulso a las y los docentes a continuar asumiéndose como sujetos políticos que transgreden lo dado.

4.1. CURRICULUM

La SEP y el Gobierno federal actual desde que entraron en funciones han hecho hincapié en que el surgimiento de la NEM se ha dado desde el encuentro y la construcción colectiva, lo cual ha sucedido en distintos momentos.

Es así que se ha insistido en que a partir de las contribuciones obtenidas se construyó el nuevo proyecto curricular. El cual además se ha presentado como un proyecto que parte de una visión amplia y crítica que pretende “ir más allá de los planes y programas de estudio”. Pero ¿acaso este proceso de consulta no resultó semejante a lo que se realizó en el proceso de construcción del proyecto basado en *Aprendizajes Clave?* y ¿acaso el *Programa Sintético* no ha sido diseñado finalmente por especialistas del Estado?

Al respecto el colectivo de la escuela Activa Paidós –al que pertenece Tere Garduño– lanza en su comunicado para el *XXXIII Encuentro Nacional de Educación Alternativa*, una verdad contundente. La consulta nacional jamás se acercó

al terreno educativo, al piso del aula, a los patios de las escuelas, a los talleres literarios, a nuestros huertos escolares o a los festivales de teatro, música y danza que son los lugares desde donde construimos nuestras respuestas. Es decir, creyendo que abren nuevas perspectivas desde la realidad nacional, sólo llegan a imponer las que consideran pertinentes.
(Colectivo de la escuela Activa Paidós, Primer comunicado, junio 2023)

Por supuesto no es posible invalidar la contribución que realizaron miles de maestras(os) y el resto de los agentes escolares, pero ¿quién puede asegurar que

se hayan recogido y documentado las acciones y propuestas, alternativas, democráticas o no, enmarcadas en la iridiscencia educativa mexicana?

Aunque cierto es que este proyecto curricular de la NEM busca alejarse de una concepción instrumental sobre la educación, sus sujetos y saberes al tener en su base aspectos fundamentales para la vida escolar –vinculada a la comunidad³⁸– como lo son derechos humanos que –opina Orozco (2022)– “tocan piso” en la inclusión, las diversidades y el derecho a la educación y no se quedan en lo declarativo.

Además de intentar recuperar “la figura política y social de la comunidad, lo común y lo comunitario, que ahora se incluyen como un puente entre la propuesta educativa, los principios y la intencionalidad político-ideológica, la escuela y el tipo de conocimientos que ésta trasmite” (Orozco, 2023, p. 66).

La NEM es una puerta de entrada que invita a separarse de la idea de la escuela como espacio dado y en su lugar convoca a construir acercamiento que permitan repensar y acercarse, como hiciera Freire, a sus aulas como sitios políticos que participan en la construcción de espacios iridiscentes con capacidad de cuestionar la injusticia, la violencia simbólica de la que hablaba Ira Shor y con ello buscar la posibilidad de mantener o crear una educación emancipadora.

Es también una invitación a dejar de educar para el programa y educar para resolver los problemas que como comunidad educativa se tengan. Esto sin duda es

³⁸ La comunidad es entendida como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del trabajo interdisciplinario y de la formación docente.

algo sobresaliente en el proyecto curricular de la NEM, ya que como decía Freire (2003), no hay práctica educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no sea política, que no tenga que ver con los sueños, proyectos, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías (pp. 42-43).

En ese sentido, se debe tener cuidado de no caer en el contrapuesto de considerar que en las escuelas recaiga la entera responsabilidad de construir soluciones a problemas que el Estado en su conjunto tiene que atender.

Así por ejemplo, el pasado mes de abril del 2023, el Gobierno federal y la Secretaría de Educación Pública emprendieron la estrategia de prevención sobre el consumo de drogas para estudiantes de secundarias y educación media superior. La secretaria de Educación Pública, Leticia Ramírez (2023), explicó que para la campaña *Si te drogas te dañan* se dio al colectivo docente una guía impresa con información sobre las consecuencias y daños ocasionados por el consumo de una gran variedad de drogas. Esto con el fin de que, como figuras clave, contribuyeran a que sus estudiantes previnieran situaciones de riesgo.

Se planteó que las y los docentes en sus aulas realizaran una plática de 15 minutos sobre el tema, al menos tres veces por semana. Queda claro que dentro del aula se debe abordar el problema y que el objetivo era la prevención, sin embargo, era igual de importante que en esta estrategia se sumaran otras acciones; como la que le corresponde al Estado para garantizar que las drogas no lleguen a adolescentes y jóvenes.

Por eso resalta hoy que desde el Estado se promueva una perspectiva distinta a la del horizonte curricular instrumental pero también destaca que se omitan las responsabilidades que tiene el Estado frente a las problemáticas que aborde la escuela y sus sujetos. Y me refiero a la responsabilidad política, social y legal que deben asumir las autoridades para la consecución de la seguridad, la inclusión, así como garantizar los derechos de las infancias y los medios materiales para ejercer una educación que realmente vele por el bienestar de sus sujetos.

Lo que me lleva a pensar y preguntarme en si existe una capa de invisibilidad tendida sobre lo que Shor y Freire entienden como la burocratización de la mente y la cultura del silencio y que se pudieran encontrar latentes en la NEM.

Pero regresando al punto, partir de lo común, lo comunitario, la comunidad en efecto es un gran paso, sin embargo hay que entender que la reparación del tejido social implica un largo periodo y el desplazamiento de recursos públicos para mejorar las condiciones, físicas y humanas, en las que se desarrolla la educación.

Así que hablar de *la transformación* educativa es hablar de un acto de corresponsabilidad entre las escuelas, docentes, estudiantes, familias y sociedad, pero también con el gobierno y la SEP. Concebir la noción de asignar a la escuela mexicana una serie de funciones múltiples, no necesariamente pedagógicas, es contradictorio para un proyecto curricular que se dice más humano y crítico.

De modo que la NEM es una invitación a reencontrarnos con lo común y con la comunidad desde los derechos humanos pero es una invitación pálida –diría el colectivo de la Escuela Activa Paidós– que poco profundiza en realizar una

verdadera crítica a las formas de dominación reproducidas en las escuelas y sus aulas.

Por otro lado se ha de reconocer que existen muchos ejemplos de escuelas y docentes que han asumido una práctica alternativa, desde donde su praxis pedagógica ha venido derribando situaciones límite y les ha permitido hacer frente al propio Estado, en la lucha por defender y mantener sus derechos y sus proyectos auto sustentables.

Estas docencias disidentes, han re–pensado y re–construido la escuela como espacios materiales e intelectuales, políticos y como complejas redes de relaciones en las que históricamente se han gestado propuestas transgresoras que han tenido una visión comunitaria para reconocerse no en el yo sino en la otredad, en medio de una relación freireanamente dialógica-comunicativa.

Tales situaciones, vivencias y sujetos posiblemente fueron vistas, más no observadas, por el proyecto de la NEM; pues de haberlo hecho, en su marco curricular publicado en el Diario Oficial, se leerían y abonarían a este nuevo camino que se está labrando.

Lo mismo pasa con la invisibilidad o nulo reconocimiento respecto a los espacios de las mujeres, sus poderes, experiencias y saberes. El proyecto curricular de la NEM no habla de, ni con las mujeres maestras. Continúa con una normalización de la cultura patriarcal dominante desde la que no se cuestionan las desigualdades laborales basadas en el sexo ni plantea propuestas para apoyarlas en su quehacer educativo.

Un elemento que se reconoce que se ha venido trabajando por parte de la USICAMM es la implementación de un lenguaje con perspectiva de género en distintos documentos oficiales tales como en el que se describen cuáles son los *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente...*, documentos que son publicados año por año- . Todavía en su publicación del año 2020 se mantenía el empleo de los sustantivos en masculino, como genérico universal, para referirse a maestras y maestros, alumnas y alumnos, sujetos pedagógicos; pero en la publicación del 2021 se advierte una transición en el uso del masculino genérico. Hasta que finalmente en el año 2022 se puede leer un mayor uso del sustantivo femenino.

No obstante, este uso de un lenguaje con perspectiva de género es un elemento que debe acompañarse de acciones que integren las particularidades de las mujeres maestras.

Ello hace referencia a la complejidad de un proyecto curricular, como lo habla De Alba (1991), y con el que en este momento histórico –y pensando en el mejor de los escenarios– se intenta asumir y superar el inminente devenir educativo desde la valoración de otras ópticas. En este caso vienen dadas por los aportes de Paulo Freire; los cuales no son abiertamente reconocidos pero que sin duda impregnan en buena medida las propuestas, las palabras y las páginas de la Nueva Escuela Mexicana.

4.2. SUJETOS DOCENTES

En el Anexo del acuerdo 14/08/22 se sostiene que la noción de comunidad se entiende como el conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes (p.12); no siempre ajenas a tensiones y contradicciones y que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación y el aprendizaje.

Así, la Nueva Escuela Mexicana pone un acento en sus sujetos pedagógicos para que abracen y entiendan sus realidades con miras a transformarlas y transformarse. De ahí que este proyecto curricular reconozca a sus docentes y estudiantes –de manera más explícita a estos últimos– como sujetos que parten de lo común y que impulse la autonomía docente.

Concretamente en distintos documentos oficiales de la NEM, como en el multicitado anexo del acuerdo 14/08/22, se nombra a las NNA y jóvenes como sujetos históricos, con necesidades y características propias, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea (p.13). En tanto que las y los docentes, son referidos como agentes de cambio.

En ese sentido el/ la docente al tomar la posición de *agente de cambio* también se reivindica como constructor(a) y no como implementador(a), y por lo tanto se apela a su participación en la construcción de un programa analítico. Esto, desde la NEM implica refrendar su reconocimiento hacia el/la docente como sujeto por la trascendencia de su actividad en el proceso educativo y de sus saberes puestos en acción en su quehacer docente.

Como en otros currículos la NEM ha dicho poner al centro a las niñas y los niños y adolescentes, como sujetos importantes, pero paradójicamente en su curriculum –expresa Tere Garduño (2023)– sigue sin hacer una propuesta revolucionaria y consciente, que parta de la génesis del conocimiento acorde a las edades y desarrollo de las y los estudiantes.

En cambio despliega su actuar sobre las y los docentes, al concebirles discretamente como los responsables del cambio. Por ello –considero– al magisterio se le ha colmado de sesiones de capacitación, que al final ha tenido que desarrollar y ejecutar sin un apoyo real y especializado por parte de las autoridades educativas.

Algo que freireanamente lógicamente no cuadra, pues si se parte de la noción de que ambos –docente y estudiante– son sujetos históricos, políticos, pedagógicos, territoriales con necesidades y posibilidades de liberación. No tendría por qué omitirse un aspecto tan importante como la consideración sobre la génesis del conocimiento, que como proceso biopsicosocial les permitirá realmente emanciparse, y tampoco tendría porque recaer en el magisterio la responsabilidad de la transformación de la educación. Esto en tanto a lo pedagógico porque en tanto a derechos laborales el magisterio se mantiene en un suborden de importancia.

Por lo tanto, aun trabajando por proyectos, es claro que la NEM toma a las y los estudiantes sí como sujetos pero en tanto a una visión poco freireana, que les limita en su proceso de búsqueda, aprendizaje y creatividad, en la construcción del conocimiento desde sus preguntas y desde sus ritmos. Mientras que las y los docentes se conservan como aquellos(as) con mayor experiencia y responsabilidad para alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Recordemos que freireanamente, enseñar requiere la existencia de quién enseña y de quien aprende (Freire P., 2010, pág. 45), en una relación de ida y vuelta. Ello es lo que los hace sujetos. Asimismo recordemos, la educación es una situación gnoseológica, en donde se establece a docentes y estudiantes como sujetos políticos, cognitivos, territoriales con responsabilidad ética, histórica y social; que se encuentran en el aula –como espacio físico e intelectual– para (re)conocerse y transformar(se) mutuamente a través del diálogo y la praxis; es decir para encaminarse en una educación emancipadora.

Reconocer la trascendencia de la labor pedagógica docente va más allá de traer a la palabra escrita el concepto de agente de cambio. Como explica Freire, se trata de dejar que el y la docente tomen conciencia sobre su condición inacabada y entonces a través del ejercicio de la curiosidad se asuman como sujetos políticos cognoscentes, que les dote de sentido su historia y les conduzca a una permanente praxis educativa³⁹ coherente y contextualizada.

Como vemos el proyecto curricular de la NEM recupera la categoría de docentes como agentes de cambio apelando a los vínculos que preservan o renuevan la vida y el mundo. Se convoca a docentes a interpelar y construir un programa analítico que no se disocie de la diversidad de identidades y saberes. Pero entonces ¿por qué no visibilizar, nombrar y aceptar las alternativas pedagógicas que se han desarrollado como emancipatorias del SEN? ¿Por qué

³⁹ Que se teje con las relaciones existentes con estudiantes, colegas, familias y demás grupos sociales; desde la escuela, sus aulas, pasillos, patios y sus baños; desde sus luchas políticas, sociales, culturales.

mantener las situaciones límite en el SEN que ponen freno de mano a la emergencia de sujetos pedagógicos transgresores?

Para que las maestras y maestros sean parte del proyecto de transformación han de ser respetados, protegidos, valorados, promovidos como cualquier otro de sus sujetos pedagógicos. Y aunque la presente administración ha dicho separarse de su antecesora respecto al trato hacia el magisterio, no podemos aseverar que sea así. Ya que en un momento histórico clave como lo fue la pandemia, el apoyo, cuidado y respeto al sujeto docente no fue una de las dimensiones por las que se recuerde gratamente a las autoridades.

Como recordaremos el 16 de marzo de 2020, a inicios de la coyuntura del SARS-CoV-2, la SEP decretó la suspensión de clases como medida precautoria en todos los niveles de enseñanza. Dicha situación provocó la necesidad de reconfigurar las escuelas y el Estado –a través de distintos medios– dijo que se contemplaban cambios para garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes y dar cobertura a los contenidos de los programas de estudios.

Así, el 23 de marzo de 2020 se impulsó a nivel nacional la nombrada *Estrategia de Educación a Distancia* y el programa *Aprende en Casa*⁴⁰ –para estudiantes de nivel básico hasta bachillerato– por vía radio, televisiva e internet. Al

⁴⁰ Programación transmitida por radio, internet y televisión. Estrategia a la que se sumó, en acuerdo con Google Classroom, la activación de “más de 937 mil cuentas para figuras educativas y de 11.5 millones de cuentas para alumnas y alumnos” (*Estrategia Aprende en Casa, Informe de resultados 2020-2021*, p.7).

Señalando, en el informe de resultados 2020-2021, que los programas transmitidos en *Aprende en Casa* “fueron planeados y realizados por docentes con amplia experiencia en el ramo educativo, además, revisados por especialistas de la Real Academia Española para garantizar el uso correcto de la comunicación escrita” (p.12).

dirigirse al magisterio, particularmente a través del documento *Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor* (2020), las autoridades aseguraron a las y los integrantes del gremio: “no partes de cero; tienes una amplia y sólida experiencia como docente que te permitirán conducir a las y los alumnos de forma exitosa” (p. 46). Posteriormente, cada docente realizó su actividad profesional y humana sobrepasando sus límites y posibilidades.

Las distintas situaciones que vivían las y los estudiantes y docentes, aunado a las actividades educativas a distancia, que correspondían a pocos contextos, no siempre sumaron a la concreción de los aprendizajes académicos deseados por el Sistema Educativo.

Las dificultades y repercusiones académicas, personales y familiares, – consecuencia de diversos factores– que atravesaron a las y los estudiantes; así como el apoyo y limitaciones que enfrentaron las familias en el acompañamiento de las actividades escolares en casa, fueron reconocidas y relatadas en el anexo del acuerdo 14/08/22.

Dentro del mismo documento se acepta que las condiciones en las que se realizó la labor docente no fueron las adecuadas, que el/la docente fueron quienes enfrentaron y resolvieron su nueva cotidianidad. Así mismo, se reconocen las acciones que realizaron las y los docentes en las comunidades marginadas para que las niñas, niños y adolescentes pudieran continuar con sus estudios.

Aquellas(os) docentes que laboraron en sectores vulnerados por la pobreza y la inseguridad, ya no sólo debían ocuparse de trasladarse a su centro de trabajo

sino de buscar la forma de acercarse a los distintos y distantes hogares de sus estudiantes. El valor simbólico, comunitario y humano que le imprimieron para no abandonar a las infancias y adolescencias en su proceso educativo expresó la importancia que tiene el/la docente en la trayectoria de sus alumnas(os).

En varias ocasiones las y los docentes ocuparon planas de diarios en las que se mostraban como heroicas sus iniciativas de acudir a la comunidad en bicicleta, recorriendo kilómetros para hacerse presente con sus estudiantes, casa por casa.

Ante lo cual me pregunto ¿por qué cuando el/la docente “cumplía” con la imagen de héroe/heroína era mostrado(a) mediáticamente como el ejemplo del deber ser; mientras que cuando se organizó, sindicalizó, exigió sus derechos humanos y laborales en pandemia –y en momentos históricos anteriores– fue expuesto(a) como quien incumple con su tarea, que da mal ejemplo, que exagera? ¿Por qué mostrar a un(a) docente como productivo(a) cuando libra o lidia con condiciones que salen de sus manos?

En esa coyuntura el ejercicio de la docencia fue recrudescido por un sistema capitalista, desde el que se reforzó la narrativa hegemónica asentada en el sacrificio: la vocación se tornó en el tiempo de la explotación.

Y, por otra parte, las actividades educativas feminizadas agudizaron la carga de actividades o responsabilidades sobre las mujeres maestras. Sus actividades giraron en torno a preservar la idea de ser superheroínas, una idea de perfección que resultó perjudicial a nivel físico y psicológico en las docentes.

El cuidado y la ternura en el trabajo de las maestras debían ser más pronunciados. El cuestionar las decisiones de las autoridades educativas en pandemia no era concebido. Mientras que a los maestros, varones, se les eximía de mostrarse amorosos.

Las docentes realizaron actividades de contención emocional que no fueron reconocidas ni recompensadas. Al mismo tiempo que cubrían las obligaciones administrativas, burocráticas, que las autoridades, poco empáticas, desplegaban. Los saberes de las mujeres tomaron más fuerza e importancia para las docentes pese a que la violencia simbólica, en términos de Shor, afectó la motivación y eficacia del tiempo que las maestras destinaban a la enseñanza.

Aunado a ello, muchas veces, gran parte de la sociedad emitió juicios sobre la labor docente desde el desconocimiento, la desesperación y el arraigo del individualismo y la productividad. No se cuidó a la/el docente, no fue mirada(o) como quien educa. Mas bien, se le exigió cada vez más tareas y esta exigencia se entrelazó con la vocación y el compromiso social que llevaron al magisterio a hacer más.

Por supuesto que como decía Freire y reafirma bell hooks, la docencia es amor, generosidad, es creer en el otro; que se encarna en los cuerpos, de mujeres y hombres, que la ejercen y no puede darse lejos de las y los alumnos. El problema fue que se confundiera la vocación de las y los sujetos docentes, con asumir condiciones que requerían el respaldo de las autoridades como por ejemplo: condiciones materiales dignas, tiempos de trabajo establecidos, apoyo de

especialistas para actividades de contención emocional para estudiantes y docentes; y no los hubo y hasta el momento se vienen arrastrando.

Cuando en el documento del Taller intensivo (2020) se abordó la noción de empatía y que se definió como “sentir o comprender lo que otro vive o siente. [Y] ayuda a mostrar respeto y consideración hacia los demás” (p.15) daba la impresión de que las autoridades educativas y el Estado podrían asumir tal categoría frente al magisterio durante la emergencia sanitaria, humana y educativa provocada por el SARS-CoV-2. Mas, con base en lo ya mencionado, se puede entender que no fue así.

Sin importar las condiciones, las y los docentes debieron tomar el taller intensivo y los CTE. La carga de trabajo aumentó, contra viento y marea debían luchar por continuar con los saberes académicos y de nueva cuenta se puso en entredicho su capacidad como profesionales por el bajo dominio en el manejo de tecnologías.

En medio de este panorama, y “con el fin de hacer frente al cierre escolar Google for Education y el gobierno federal crearon una alianza para desarrollar la Estrategia Nacional de Educación a Distancia, dando vida así a la Nueva Escuela Mexicana online” (Jarquín, 2023a, p. 152). Esto significó a la par una apuesta de las empresas tecnológicas globales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante herramientas de productividad.

Las y los docentes comenzaron a asistir a cursos de certificación y entrenamiento en el uso de las plataformas, pasando a ser considerados(as) como

clientes para el mercado de la tecnología educativa y facilitadores en el campo educativo, como expresa Mauro Jarquín (2023) en su artículo *Capitalismo de plataformas, corporaciones y filantropía en la nueva escuela mexicana*.

Las autoridades educativas afirmaron que con “la intervención de proveedores privados de tecnología digital [... las/los docentes] mejorar[ían] su trabajo docente, apuntando a una mayor profesionalización” (Jarquín, 2023a, p. 167). Mientras que desde el sector privado y tecnológico comentaron que particularmente

el uso de G Suite ayudaría a docentes a romper paradigmas y a crear nuevas dinámicas de enseñanza, a ser innovadores y, algo muy importante, a dejar de depender de un espacio físico para impartir clases. Todo ello al tiempo de simplificar tareas administrativas, para que los docentes pudieran enfocarse en la enseñanza (Jarquín, 2023a, p.164).

La implementación de estos cambios se filtró hasta la noción y el posicionamiento en el que se encontró la y el sujeto docente y estudiante durante la pandemia. El poder político del curriculum, tal como lo expresa Da Silva (1999), destacó o profundizó, con base en el solucionismo de la industria mundial de las tecnologías de la educación, ese tipo de sujeto ideal para la lógica educativa estandarizada del momento que fortaleció la economía de las principales empresas globales tecnológicas.

Poco tiempo después el Estado y la SEP, lanzaron el nuevo proyecto curricular en el que se recuperó parte de esa coyuntura pero evitaron elaborar un

análisis o reflexión sobre el impacto que tuvo la incorporación de las empresas digitales en las concepciones sobre los sujetos pedagógicos y sus prácticas y sobre el propio curriculum.

De igual manera se omitió una postura sobre la directriz que tomó la educación en tanto que se concibió como servicio y se alejó de expresiones tan relevantes como la equidad y accesibilidad. Tampoco se cuestionó el énfasis que se puso en la categoría de individuo al apostar por una educación personalizada o sobre las habilidades tecnológicas vinculadas mecánicamente a las habilidades laborales.

En cambio, se expresa en el anexo del acuerdo 14/08/22, el magisterio logró salir avante gracias a que resignificó el sentido del vínculo pedagógico y la forma en que entendía el curriculum y la didáctica. A partir de lo cual vieron que era posible y necesario reinventar la profesión docente, recuperando, readaptando o repensando “las experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales [... privilegiando] la emancipación de las y los estudiantes” (Anexo del acuerdo 14/08/22, p.35).

En ese sentido el proyecto de la NEM, reitero, en busca de lograr la transformación de sus sujetos recupera las epistemologías del sur y rechaza por igual a toda teoría pedagógica y psicológica que no proceda de Latinoamérica. Así mismo para lograr dicha transformación convoca a hacer reflexiones⁴¹ y encuentros

⁴¹ Son a través de preguntas respecto a cómo interpreta la y el docente sus propias prácticas y hacen énfasis en por qué pero no en el para qué. Si bien del conjunto de preguntas se da la posibilidad de seleccionar las más adecuadas al contexto, con oportunidad de agregar otras.

dialógicos en los CTE entre la comunidad docente y escolar, partiendo de reflexiones entregadas en distintas producciones como el *Libro sin recetas para la maestra y el maestro* (2023).

Pero si partimos de los postulados freireanos sobre la pedagogía de la pregunta, la elaboración de las reflexiones sobre su vida –de la/el docente/estudiante–, sobre el trabajo, sobre el mundo, tendrían que formularse partiendo de las preguntas de las y los propios sujetos pedagógicos y desde ahí nombrar y reflexionar sobre las condiciones opresoras que atraviesan las diferentes dimensiones de sus vidas; en otras palabras: convocar a una inquietud indagadora –o curiosidad– que dé paso a una praxis liberadora.

Es por eso por lo que teniendo como objeto la lectura de la realidad, cualquiera que sea una pregunta establecida, aun cuando se establezca como propuesta, freireanamente resulta lineal y hasta un acto opresor, por ser concebidas desde el poder, desde afuera o desde arriba, según se vea. Siendo que a juicio de Freire es todo lo contrario y que la lectura que hagan las y los sujetos debe ser entendida como un continuo e inacabado proceso que va y viene entre la palabra y el mundo.

Resulta entonces imperante entender y defender que la lectura de la realidad no se da en lo prescrito, en lo privado o en singular. Que, como ya se dijo, es una producción transformadora, en movimiento, que se basa en el dialogo horizontal y democrático, y que por lo tanto desafía y demanda a las y los sujetos pedagógicos coherencia y una responsabilidad ética, histórica, política y social que les exige asumirse como sujetos políticos, sabedores y territoriales.

Queda claro que el proyecto curricular de la NEM apela a la naturaleza transformadora de las y los sujetos docentes y busca dar lugar a una formación comunitaria, de un estudiante que es un sujeto histórico capaz de comprender críticamente la realidad en la cual están insertos(as) los(as) sujetos pero ¿Porque se está basando la posibilidad de cambio fundamentalmente en la apuesta por la resignificación de la práctica docente, como ha sucedido en anteriores proyectos curriculares?

Por supuesto que como decía Freire: “Los profesores necesitan volverse, al menos no tan extraños y distantes de la realidad que viven los alumnos” (Freire, 2012, pág. 128). Pero tampoco se puede utilizar la asunción como sujeto para solicitarle y sumarle al magisterio la responsabilidad del tratamiento de problemáticas que claramente requieren de la intervención de otras figuras y organismos; y que cuando no se consiguen los fines perseguidos se le señala como falta de profesionalismo o vocación.

4.3. SABERES

Anteriormente se ha hecho alusión a que en el entendimiento de la modernización y calidad educativa, la educación latinoamericana y el sistema educativo mexicano han tendido hacia la adopción de una ética y valores del mercado que privilegian el eficientismo, el capital humano y lo científico sobre lo humano, social y ambiental. La implementación de una educación bancaria que deforma los saberes y que ha reconocido como tales aquellos que son verificables, a través de la experimentación, o que se hayan ganado un espacio académico y en el mercado; reduciendo a la persona, su trabajo y su creatividad al capital humano. Mientras que todo lo demás pasa a ser un saber, con distintos adjetivos: popular, tradicional o comunitario.

En este trabajo se ha recuperado la idea de los saberes de las y los docentes bajo el horizonte curricular crítico latinoamericano, desde donde se abren los cuestionamientos y a otras posibilidades.

Bajo este faro, la construcción de los saberes tiene diferentes matices. Se ven marcados, interpretados, vinculados a la praxis docente y a los movimientos político-sociales y que se tejen con los del otro(a) apuntando, casi siempre, a derribar las situaciones límite y la emancipación de las y los sujetos.

Desde el posicionamiento freireano, los saberes no son fijos ni determinados por la competencia técnica – científica ni por las necesidades del mercado. Más bien están en constante construcción/transformación, surgiendo particularmente los saberes de las y los docentes del entramado de lo humano y lo pedagógico –

formado con quienes aprenden, leen y están en el mundo– así como de la contextualización y la coherencia.

Aunque claro que los saberes de las y los docentes tienen un componente científico-disciplinar –como señala Tardif– y algunos son más generalizables que otros, no se reducen a la clasificación de curriculares, profesionales o disciplinares; sino que entran en una relación dialógica y se interpelan. Confluyendo los sujetos cognitivos, políticos y sociohistóricos.

En este caso, conocemos que el proyecto curricular de la NEM reconoce a la educación como un asunto de interés público y propone una educación basada en lo común y lo colectivo. Debido a ello convoca a recuperar y/o construir desde la diversidad de saberes; lo que demanda la participación activa entre docentes, estudiantes, familias y comunidad. Así se apela a los saberes –como los experienciales, pedagógicos y territoriales– inscritos en lo estructurado –estructurándose.

Para esto, el nuevo proyecto curricular mexicano asegura considerar las epistemologías del sur y la noción de ecología de saberes, fundamentada en la idea de que son inter-conocimiento y que, en vista de ello, requieren el reconocimiento a su pluralidad.

Sin embargo, a través de la LGSCMM (2019), se ha establecido que quienes se desempeñan como docentes, técnicos docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores en el SEN, deben “reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que

determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales” (capítulo II, artículo 13, p. 6).

Siendo el documento de *Perfiles profesionales*⁴², *criterios e indicadores*⁴³ para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar⁴⁴ –publicado cada año–, donde se establecen los saberes requeridos y, por tanto, convirtiéndose en el referente para los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del personal docente y las otras figuras.

Dentro del mismo, se describe cada perfil y lo que se espera del desempeño de su función. Especificando los dominios, criterios e indicadores de cada uno de esos, “con la intención de mostrar una visión global de las buenas prácticas” (2022, p.5). Así como “explicitar hacia dónde dirigir el perfeccionamiento de los saberes profesionales del personal que presta sus servicios en educación básica, para lograr una educación de excelencia y el máximo logro de aprendizaje en las alumnas y los alumnos” (USICAMM, 2022, p.10).

⁴² En la LGSCMM, artículo 7, fracción X, se define *perfil profesional* como “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (p.3).

⁴³ La fracción IV, del artículo 7, de la LGSCMM, señala que los *criterios e indicadores* son “herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos. Se organizan en dominios y definen los referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar la práctica profesional. Su formulación, uso y desarrollo permite a los docentes compartir significados, guiar su práctica y orientar los procesos de formación docente” (p. 3).

⁴⁴ Lo dispuesto en el documento se dice basarse en el artículo 3º; artículo 5 y 93 de la LGE; la LGSCMM artículo 7, fracción X, artículo 13 y el artículo 14, fracciones IV, V, VII y X; así como en los planteamientos de la NEM.

Entonces, la función de *Perfiles profesionales, criterios e indicadores* en esta gestión educativa, ha sido encaminar al personal educativo a los planteamientos de la NEM y a los saberes⁴⁵ que impulsa y reconoce. Pero si se dice retomar pedagogías del horizonte crítico latinoamericano ¿Por qué explicitar hacia dónde dirigir el perfeccionamiento de los saberes profesionales de las y los docentes? ¿Por qué ceñirse al concepto de saberes profesionales y no abrirse a la categoría de saberes?

Consultando el referido documento, se entiende que las actividades y actitudes parten de la noción de *sugerencia* para el ejercicio de la docencia; con la intención de contribuir al máximo logro de los aprendizajes de las y los estudiantes y a una educación de excelencia. Sin embargo, históricamente se ha visto que la sugerencia se vuelve en la realidad la norma, lo estandarizado.

Queda claro que desde este proyecto curricular se cuestiona e invita a sus sujetos pedagógicos a cuestionar la existencia de una única óptica, la impuesta desde el poder y desde la productividad. Dicho con palabras de Mauro Jarquín (2023a), “cuestiona abiertamente a la educación neoliberal, a la teoría del capital humano y del eficientismo, y se discuten nociones progresistas como lo común” (p. 161).

⁴⁵ Cabe señalar que, tal documento, en su versión del 2020 establece y nombra a dicha categoría como “saberes básicos para su quehacer” (p.8). En el 2021 fue sustituida por “saberes básicos que necesitan conocer y saber hacer” (p.8). Mientras que para el 2022, se encuentra como “saberes que las maestras y los maestros necesitan desplegar” (p.6).

No obstante, seguimos partiendo de un programa sintético, que debe readaptarse para acercarse, y reconocerse en la lectura y comprensión que se hará sobre la realidad que está dándose.

Desde una postura freireana la educación es un acto de conocimiento que surge de la curiosidad y problematización de la realidad de las y los sujetos. Conlleva un pensamiento crítico sobre la realidad desde un posicionamiento político – pedagógico y donde los saberes –de acuerdo con Freire–son un verbo transitivo y, a su vez, permiten crear posibilidades para su producción; no desde lo superficial o desde los requerimientos sino desde la implicación de las y los sujetos pedagógicos en lo social, para transformarse y transformarla.

Por ello necesitamos insistir en que los saberes de las y los docentes nacen en múltiples espacios y se desenvuelven en “n” circunstancias –en lo que se está dando– implicando la biografía, esperanzas, sus problemas, aportes, demandas y proyectos de la/el sujeto docente.

Como diría Tardif (2014) y Pinheiro (2020), los saberes son signo de que la/el sujeto construye –desde sus vivencias cotidianas–, contextualiza e interpreta. Requieren contextualización, coherencia, praxis. Son –diría Concepción Barrón (2006)– inherentes al ser, a los sentires de las y los sujetos docentes.

Atraviesan a la/el sujeto, su identidad, y responden a una ética que se vincula a su formación e historia. Preservando y expresándose en lo que las generaciones puedan decidir o mejorar sobre la/su vida propia, colectiva sea dentro y/o fuera del

aula. Por ello forman puentes entre el proyecto curricular, el territorio y la práctica docente.

De ahí que, recuperando el pensamiento de Maurice Tardif (2014) y bell hooks (2022), los saberes tengan una fuerte función político, pedagógica, social y didáctica que se inserta en la práctica docente, en las palabras y expresiones corporales, tejidos con la historia, el afecto, los poderes y contrapoderes. Y que al encontrarse con otros saberes o discursos, propuestos por el Estado y sus políticas, existe la posibilidad de una contradicción o disputa de algún saber en o entre alguna de las partes.

Por eso tenemos que entender que las y los docentes, trabajan con múltiples saberes y conocimientos que les permiten desarrollarse frente al grupo forjando una relación directa con las y los estudiantes y sus familias, en sus diferentes formas.

Es entonces que vemos cómo se mantienen rasgos heredados de políticas educativas anteriores que se han centrado en los saberes profesionales y en expresiones del horizonte curricular instrumental que buscan capacitar al magisterio en busca de la excelencia y recientemente en el dominio de las tecnologías y plataformas para la comunicación.

De manera que hoy resulta de interés no solo apelar a la construcción de un proyecto curricular desde abajo, desde las y los maestros sino también hacer una verdadera revalorización e integración de los saberes intergeneracionales, femeninos, históricos y demás, desde los que se establecen las relaciones pedagógicas y las formas de aproximarse, pensar, conceptualizar lo que está

aconteciendo, en un aliento de buscar y concretar un inédito viable y emancipación de las y los sujetos.

REFLEXIONES FINALES

En México, como en otros países de Latinoamérica, la aplicación de políticas educativas neoliberales ha profundizado en la reproducción de condiciones de desigualdad. La integración de recomendaciones internacionales –basadas en la inmediatez, la productividad y utilidad para el mercado– a la educación ha contribuido a la fragmentación y a la falta de pertenencia del sistema educativo mexicano con su realidad histórica.

Desde las últimas décadas, el Estado –atendiendo a las demandas internacionales– ha emprendido cambios político - educativos para mejorar la calidad de la educación optando por la conformación de un curriculum que hace más apremiante el desarrollo científico-tecnológico⁴⁶. Sin embargo en los hechos las políticas educativas y el curriculum instrumental del que se acompañan, han propiciado una crisis educativa por no corresponder al desarrollo colectivo de la población.

Frente a esa situación, una de las acciones llevadas a cabo por los gobiernos y el sistema educativo ha sido la implementación de programas de capacitación docente para fortalecer el desarrollo del modelo educativo en turno y procurar la calidad educativa.

Con ello el horizonte del neoliberalismo educativo mexicano desde hace cuarenta años ha mantenido la centralidad de la figura docente en el diagnóstico de

⁴⁶ Promovido, principalmente, como una de las estrategias para la reducción de la pobreza porque resultan grandes inversiones económicas.

la crisis educativa. Siendo la reforma del 2012 la que mayor énfasis colocó en el desempeño docente.

Su predecesora, la reforma del 2019 se ha caracterizado por ser extensa, profunda y radical –hasta cierto punto–. De esta se desprende la NEM como un proyecto curricular que dice ser construido desde un horizonte epistémico, político y pedagógico alternativo, desvinculado a la ética del mercado y a criterios de la educación bancaria, hablando freireanamente.

Ciertamente el proyecto curricular de la NEM ha ubicado lo común como uno de sus ejes y –en un intento por abrir las fronteras de la escuela– ha recuperado algunas de las propuestas y voces del magisterio, estudiantes y familias. Pero mantiene la herencia de nociones como excelencia o evaluación estandarizada bajo el enfoque de alcanzar la calidad educativa que ha sido planteada como un problema educativo nacional sin atenderse adecuadamente.

Y como sus antecesores proyectos curriculares la NEM concentra la transformación educativa nacional en los primeros niveles educativos y realiza cambios en las políticas públicas que, en opinión de Jarquín (2023b) responden a la forma inequívoca de ser lanzadas como producto de una iniciativa vinculada a un proyecto de nación creado desde el espacio político – legislativo que intenta consolidar la gobernabilidad del presidente en turno.

Observar y determinar efectivamente los frutos de las líneas de acción político – educativas, pensadas y elaboradas sobre este proyecto curricular y realizar los ajustes necesarios demanda que tal propuesta opere durante un largo periodo.

Sin embargo, en el tenor de lo dado-dándose constatamos que existen varias organizaciones partidistas de una educación neoliberal como *Educación con Rumbo*, que en octubre del 2022 promovieron diversos amparos para detener el pilotaje del plan de estudios de la NEM. Lo mismo que sucedió con la distribución de los libros de texto gratuitos correspondientes.

Debido a ello es incierto el tiempo que se tendrá para conocer los alcances, límites y aciertos de la propuesta educativa de la 4T. Lo que sin duda expone la pérdida de condiciones que tiene el Estado para desarrollar políticas y sistemas educativos lo suficientemente flexibles como para regenerarse de manera paulatina, y adaptarse al medio social de forma constante.

El presente –y el futuro– se mira turbulento. Parece vislumbrarse que, particularmente, las condiciones para las y los maestros no serán distintas a lo que acontecido previamente. Y que aunque el proyecto curricular de la NEM sostiene una educación emancipadora –introduciendo pedagogías del sur y gran parte del pensamiento freireano– mantiene a sus sujetos docentes bajo valores y prácticas que los puedan ubicar como las(os) “buenas(os) maestras(os)”. Prestigio apuntalado en la obtención del “máximo logro de los aprendizajes de las y los estudiantes”.

Así pues, a pesar de que la Nueva Escuela Mexicana genere espacios de discusión, promueva la praxis educativa docente, y haga énfasis en la comunidad; aún mantiene una lógica prescriptiva y poco democrática, por ejemplo, al exigir el cumplimiento de ciertas orientaciones para el trabajo en los consejos técnicos.

Frente a lo cual, freireanamente se podría señalar que el magisterio sigue ceñido al discurso oficial del neoliberalismo ya que parte de la apropiación o resignificación de conceptos o ideas preestablecidos.

Sabemos que Freire considera que para lograr la liberación de las y los sujetos y la transgresión educativa, son estos quienes deben trabajarlo, en lo individual y en lo colectivo, desde sus necesidades, desde sus preocupaciones, desde su curiosidad y escucha, desde sus preguntas pero sobre todo desde sus palabras. Esto implica recoger saberes históricos, territoriales, con perspectiva de género, en la lectura de la realidad y reconociendo las “situaciones límite” como algo a superar.

Las trayectorias de las y los sujetos son inherentes al proceso de construcción de los saberes, entran en tensión con el pensamiento teórico al evidenciar un desfase con la realidad pero al final la praxis y el diálogo que se establezca entre y con los diversos saberes y trayectorias docentes da como resultado un proceso que se enriquece de lo plural, lo político, lo histórico, lo territorial, lo disciplinar y demás dimensiones. La categoría de saberes es resultado de significados que se construyen y que son vitales en la formación, la práctica y la vocación docente.

Lo saberes se fijan, se desplazan en un tiempo y territorio y se incrustan en los cuerpos. También se ejercen en actos liberadores y esperanzadores y por ello queda acto no puede surgir desde arriba, como se ha señalado en anteriores páginas, sino que se debe reconocer –en las políticas públicas y los programas de formación y actualización docente– que surge de las y los sujetos docentes

abandonando los estándares o recomendaciones de organismos internacionales. Tal como lo han venido haciendo colectivos de docentes de a pie en todo el país.

Los proyectos, prácticas y procesos pedagógicos antes que ser orientados a atender “el máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes” o para ofrecer “un servicio educativo de excelencia” (SEP, 2022. p.11) como pretende la NEM, requieren germinar de las semillas y tierra de sus propios sujetos pedagógicos.

Ello resulta relevante puesto que entonces la comprensión de los proyectos permitirá se circunscriban sí las necesidades de la comunidad educativa pero también las problemáticas docentes como la desigualdad laboral entre maestras y maestros. Uno de los problemas que debe ser objeto de mayor interés para las autoridades y que no puede quedarse en el manejo de un lenguaje inclusivo o en el entramado de reflexiones; que claro que son necesarias pero que demandan ser llevadas a lo constitucional por la relevancia cotidiana, histórica, social, territorial que contiene y permea en los saberes y sentires de las maestras.

Exponer el sistema que oprime a las docentes, las injusticias patriarcales laborales para evidenciar el borrado de las mujeres como sujetos también debe ser parte del currículo para avanzar hacia un plano de justicia desde el que se contribuya a desmantelar prejuicios y estereotipos que menoscaban la compleja labor educativa de las maestras. Este es uno de los muchos pasos que se deben desde lo institucional.

Lo mismo sucede con otra de las situaciones trascendentales: las escuelas rurales. El gobierno de López Obrador afirmó que una de las acciones de la SEP

sería garantizar el fortalecimiento de las escuelas normales e instituciones de formación docente desde una perspectiva que trascendiera los saberes profesionales para cubrir las necesidades del servicio educativo. No obstante como denuncia Jarquín (2023b) “el trato oficial brindado a las Escuelas Normales Rurales [... se ha] orientado a [...] un golpeteo constante a sus estructuras de gobierno autónomo” (p. 55). Lo que sin duda resalta un “doble juego” de palabras en este gobierno y su proyecto curricular, pues mantienen lógicas neoliberales a pesar de sostener que se alejan de esas.

Por eso es que se sostiene que encaminarnos en una educación emancipadora, construir una escuela que abandone los estándares globalizados requiere de dar pasos o pasitos contundentes. Pero no será posible si se mantiene la concepción sobre la construcción y desarrollo curricular en una perspectiva reproductora de la desigualdad y punitivista,

Es trascendental entender que las transformaciones sociales no se logran en un sexenio ni con reformas. Surgen en lo cotidiano, como lo han venido haciendo las docencias de a pie, que visibilizan, nombran y se asumen, desde lo personal, lo comunitario, lo político, con perspectiva de género; que expresan en distintos proyectos sociales formas de ser y estar en el mundo; que apoyan y defienden la educación pública, feminista, con miras a ir transformando su cotidianidad, en el acto y en las relaciones pedagógicas con las y los otros.

Partir de una praxis educativa semejante, posibilita tener una educación que no sólo cumpla “con los perfiles de egreso en cada nivel educativo sino [...] en la que las y los] sujetos se identifiquen con su comunidad, aporten elementos para

mejorarla y conservar sus propios saberes, tradiciones y creencias” (SEP, 2023, p. 7). Pero en la NEM aún falta una educación gnoseológica, comprometida con la transformación de las escuelas, las y los ciudadanos y la nación en aras de forjar el V-C-S, en términos de Orozco (2020).

De manera que en el ejercicio de impulsar o mantener una educación más democrática es necesario convocar a las camaradas docentes, con sus escuelas, a formar espacios de diálogo e intercambio de saberes en los que se coloque como una prioridad la esperanza, en términos freireanos.

Y es que muchos de los logros en materia educativa y en derechos de las y los docentes han sido concretados gracias a la lucha que han mantenido las docencias. Es entonces que resulta vital continuar nutriendo el trabajo colectivo a través de comités o redes y que eso sea una manera transgresora de analizar los saberes docentes para que con las y los estudiantes se encuentre la mejor forma de ser humanos, en la que se incorpore una amplia gama de saberes.

Y que a partir de estos encuentros y sus colectivos, como ha sucedido, se establezcan o se exijan a las autoridades educativas y gubernamentales acuerdos y/o políticas educativas y laborales que busquen entrar y sembrarse en la construcción de una educación que no se enfoque en regular sino en incluir y reconocer la diversidad de escuelas y formas de educar, siempre en el marco de los derechos humanos.

El camino no es fácil pero educar con memoria e inteligencia colectiva, teniendo a la propia realidad como fuente primaria de búsqueda y configuración de

saberes significativos, con amor, desde la curiosidad freireana, y con una esperanza provocadora sin duda se convertirá en una fuerza especial para tan bonita labor.

En medio de tensiones y acuerdos se publicó en el DOF el Marco Curricular de la NEM (2022), sus programas sintéticos (2023) y recientemente se conoció de manera oficial la familia de libros de textos gratuitos para educación básica (2023).

UNA VENTANA A LA ESPERANZA

Desde la Escuela Activa Paidós, 31 de julio de 2023

Camaradas docentes:

Les escribo desde el piso del aula, desde el patio de la escuela donde se oyen las pelotas y las risas, desde el museo escolar con aportaciones infantiles, desde el pequeño huerto y la milpita donde cada semilla fue acariciada por suaves dedos, desde la dirección siempre llena de papeles pendientes, desde el periódico mural entretejido con palabras de niñas y niños, dibujos llenos de color y pensamientos sinceros, desde el jardín donde tomamos clase atravesado por cantos de pájaros, carreras de ardillas, ronroneo de gatos y ladridos de perros, desde la puerta de entrada donde cada día nos iluminan las miradas y las sonrisas de esas que da la vida temprana.

Así es, les hablo desde la realidad de la escuela. Esa que me ha dado casi 52 años de enseñanzas y experiencias; esa que me ha hecho cursar más que posdoctorados. Ese espacio que me ha hecho dudar una, diez, cientos de veces, sobre las respuestas adecuadas y pertinentes, sobre las soluciones a complejos problemas sobre los caminos esos que se alejan cada vez que uno los pisa y son las utopías para caminar.

Viendo hacia atrás, regreso al punto de partida, que tal vez fue “mi escuelita” como juego natural de la infancia, con muñecas y muñecos de porcelana, de paja,

de vinil, de papel, de cartón, pero mudos y a los que les di vida con mis palabras y las de mi hermano, eterno acompañante de juegos infantiles.

De ahí en adelante caminé con una legión infantil, siempre aliada, siempre entusiasta, capaz de emprender las más insólitas iniciativas como pintar un mapa gigante en el piso para jugar a los animales del mundo, o construir un estanque para que nuestros patos pudieran nadar, o diseñar una incubadora que fue fallida, o armar un museo propio, o adoptar gatos y perros que acompañaban el trabajo, o hacer libros con palabras de infancia y no de adultez, o bordar un huipil para sentir en los dedos la esencia indígena y comprender su sentido, o imaginar materiales y juegos para aprender Matemáticas, o escaparnos un día a Chinameca para revivir la traición de Zapata, o iniciar una campaña de recolección de juegos y juguetes para la población zapatista, porque las y los niñas y niños de Paidós pensaban que lo que más les faltaba a las y los pequeños zapatistas eran muñecas, carritos y rompecabezas.

Habiendo tenido el privilegio de aprender de tan sabias maestras y maestros, aún con sus pocos años de vida, quiero compartirles algunas lecciones que bien he aprendido en la aventura que ha sido para mí, la escuela Activa Paidós.

1ª lección. La educación es como el arte de la pesca o de la siembra, se trata de recoger.

En la educación hay que observar y observarse en los actos educativos y guardar como un tesoro las experiencias que hayan tocado mentes y corazones. Todas aquellas que hayan despertado la emoción por descubrir, el gusto de compartir, la satisfacción de los logros, la comunicación horizontal y plena, la alegría

por lo realizado entre docentes y estudiantes, deben ser analizadas, referidas, relatadas, guardadas y transformadas. Todas ellas son experiencias sistematizadas y teorizadas para seguir alumbrando nuestros caminos del aula. Las acciones deben pues transformarse en palabras, llenar hojas blancas y volverse a leer, una y muchas veces. Se trata entonces no sólo de pensar anticipadamente el acto educativo, sino sobre todo, de retomar y guardar lo que sucede en él, con una mirada crítica sobre nuestras intervenciones pedagógicas y las reales construcciones cognitivas, afectivas y sociales de las y los estudiantes. Esa será la teoría pedagógica construida desde la acción.

2ª lección. En el aula lo importante es poner la mirada en las niñas, los niños, adolescentes y estudiantes; lo esencial no es el programa, los libros y el pizarrón.

El acto de enseñar no tiene sentido si no impacta, si no transforma, si no establece comunicación real ya que sería un discurso bumerang que se regresa al docente. Lo más importante es la consideración de todos y cada uno de los miembros del grupo como verdaderos sujetos epistémicos afectivos. El acto de enseñar es un proceso profundo de comunicación. No es un entrenamiento, ni un recetario, implica una vinculación profundamente humana, donde todas y todos aprendemos. Si no se aprende al enseñar, tal vez, sólo estamos repitiendo un discurso vacío y ese se puede consultar en cualquier manual escolar. Lo más importante es el contacto humano, donde quien enseña aprende y quien aprende, enseña. Es en esa vinculación donde sucede la magia del encuentro. El acto educativo es pues, un encuentro.

3ª lección. No se pueden construir conocimientos sin experimentar sentimientos.

Lo afectivo es el recubrimiento esencial de los esquemas cognitivos y permiten a éstos flexibilizarse, transformarse y enriquecerse. Lo afectivo es el líquido vital donde tiene lugar el acto cognitivo. Educar implica emociones, sentimientos y afectos. Todos ellos van articulando una estructura fundamental en la vida de las personas, que es la voluntad que permitirá acercarse en uno, dos o cientos de intentos al objeto de conocimiento. Implicará una permanente satisfacción para seguir descubriendo, aprendiendo, transformando. De lo contrario, todo aquello que se intentó compartir en el acto educativo, morirá de inanición. La única forma de sembrar para el futuro es el vital líquido del afecto, de la satisfacción, del reconocimiento del otro o la otra, de la emoción por lo logrado, del profundo sentimiento de identidad.

4ª lección. Así como la educación es recolección, también es siembra y en general la semilla cae en buena tierra.

La escuela es el mejor espacio para amar la vida, para vincularse con los otros acompañantes en nuestro planeta. Aprender nuestra responsabilidad con la tierra, con las plantas y el gran abanico de hermanos y hermanos animales, con el agua y con el aire es vital. Vital para la vida actual y la futura de las y los educandos. Aprender que no somos la humanidad que reina sobre el resto de las especies; solo es el 1% del total de habitantes de nuestro planeta que debe aprender a respetar y compartir los espacios.

La escuela es el lugar para aprender el significado de justicia social, de equidad, de respeto, de dignidad, de hermandad. Tiene que ser el mejor lugar para ejercer una posición ética y moral que retome lo que nos decía nuestro querido Don Pablo González Casanova: “Que nadie tenga lo superfluo mientras haya uno que carezca de lo indispensable”.

La escuela es el espacio preciso para instalar relaciones democráticas, de diálogo abierto, que superen las jerarquías represivas y las distancias de control. No se puede ejercer una ciudadanía democrática si no se va aprendiendo a erradicar la simulación, la coerción y la dictadura; será en la escuela donde se pueda aprender a establecer relaciones horizontales y no temer abrir el diálogo y el intercambio para llegar a acuerdos.

A ustedes que inician, continúan o están por finalizar el camino de la docencia...

Les comparto esos 4 aprendizajes que he tenido el privilegio de recoger durante mi experiencia de más de cinco décadas en las aulas y que agradezco profundamente a la vida haberme permitido experimentar, comprender, profundizar y relatar.

Cierro estas líneas expresando que lo mejor que me pudo pasar en mi decisión de campo de acción en la vida fue entrar a las aulas y decidir aprender en ellas, junto con las niñas y los niños, adolescentes, jóvenes y docentes.

Tere Garduño.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2021). Cap. I Los cimientos de la nueva evaluación y cap. II De la evaluación a la medición. En *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM-X / Itaca (pp. 77 – 470).
- Acosta, F. (comp.) (2020). Escolarización y derecho a la educación. En *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO (pp. 9 – 40).
- Aguirre, C. (2002). *Walter Benjamín y las lecciones de una historia vista a “contrapelo”*. En *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, núm. 52. Recuperado el 10 de enero de 2023 de <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/765>
- Andriano, Jesús. (2018). *Clubes de autonomía curricular*. Recuperado el 15 de abril de <https://www.educacionfutura.org/clubes-de-autonomia-curricular/>
- Animal Político. (2013, 02 abril). 9 de cada 10 aprueban evaluación magisterial obligatoria: Parametría. <https://www.animalpolitico.com/sociedad/9-de-cada-10-mexicanos-aprueban-evaluacion-magisterial-obligatoria-parametria>
- Ahmed, A. y Semple, K. (2016, 30 de junio). Por qué la reforma educativa en México ha desatado oposición y violencia. *The New York Times español*. Recuperado el 29 de abril de 2023 de

<https://www.nytimes.com/es/2016/06/30/espanol/america-latina/por-que-la-reforma-educativa-en-mexico-ha-desatado-oposicion-y-violencia.html>

Barrancos, D. (2021). *Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género*. En *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. I. núm. 1.

Barrón, C. (2006). *Los sabres del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales*. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (48),11-26. Recuperado el 11 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829001>

Batthyány, K. y Cabrera M. (coords.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Candela, A. [Canal de profesores del DIE-CINVESTAV] (2018). *Los problemas educativos del México actual*. Archivo de vídeo. Recuperado el 16 de marzo de 2023 de https://www.youtube.com/watch?v=J3o_9_mr68

-----[IISSUE UNAM oficial] (2022). *El nuevo marco curricular para la educación básica a debate. Mesa 2 Saberes y pensamiento científico en el plan de estudios*. Archivo de vídeo. Recuperado el 22 de abril del 2023 de <https://www.youtube.com/watch?v=BAZZgat6RUk>

Cabrera, R. y Martínez, P. (2013, 14 septiembre). *El viernes 13 de la CNTE: desalojo del Zócalo y enfrentamientos con la PF*.

<https://www.animalpolitico.com/2013/09/el-viernes-13-de-la-cnte-desalojo-del-zocalo-y-enfrentamientos-con-la-pf>

Colectivo de la Escuela Paidós. (2023, junio). *XXXIII Encuentro Nacional de Educación Alternativa. Primer comunicado.*

Cuevas, Y. e Inclán, C. (coords.). (2021). Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89. COMIE. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf

Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, vol1, núm.1.

----- (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* Autêntica Editorial.

Darder, A. (2017). *Freire y Educación.* Madrid: Morata.

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* México: UNAM.

----- (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México: UNAM, ISSUE.

Delgado, G. (2022). Los derechos y multi-trabajos de las docentes. En *Mujeres unidas por la educación. Mujer docente, cuando el trabajo no termina en el aula*, núm. 52. Recuperado el 19 de enero de 2023 de <https://www.muxed.mx/boletinpurpura/52>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) (comps.) *Paradigmas y perspectivas en disputa Manual de investigación cualitativa*, vol. II. Barcelona: Editorial Gedisa. [cap.12 Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa pp. 241 – 315 Joe L. Kincheloe y Peter McLaren]

Diario Oficial de la Federación. (2019a). Decreto. Por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado el 25 de mayo de 2023 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

----- (2019b). Ley General de Educación. Recuperada el 27 de mayo de 2023 de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

----- (2019c). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Recuperado el 27 de mayo de 2023 de [.https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)

----- (2019d). Ley reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación. Recuperado el 27 de mayo de 2023 de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf

----- (2022). Acuerdo número 14/08/22. Por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

------(2022). Anexo del Acuerdo número 14/08/22.

http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Díaz, A. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 17, núm. 2, 1-14. Chile: Departamento de Educación - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile.

Díaz, A. e Inclán, C. (2000). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 12 de agosto de 2022 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf> .

Díaz, A. y García, J. (2014). La conformación del campo del curriculum en México. En *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Argentina: Miño y Dávila.

Díaz, M. (2016). *Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión*. Colombia: Universidad Santiago de Cali.

El Financiero. (2018, 12 mayo). Estos son los 10 compromisos que AMLO presentó al magisterio en Oaxaca. Recuperado el 4 de abril de 2023 de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/estos-son-los-10-compromisos-que-amlo-presento-al-magisterio-en-oaxaca/>

El Universal. (2019, 23 septiembre). Cumplimos, no dejamos una coma a reforma educativa: Mario Delgado.

<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/cumplimos-no-dejamos-una-coma-reforma-educativa-mario-delgado/>

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? Concientización en el medio rural.*

México: Siglo XXI.

------(2003). *El grito manso.* Argentina: Siglo XXI.

------(2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

------(2008). *Cartas a Cristina.* México: Siglo XXI.

------(2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI.

------(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.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas existentes.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* México: Siglo XXI.

Furlán, A. 1997. *La ideología del discurso curricular.* México: UNAM.

Furlán, A. y Rios, J. U. (2017). Teorizando el currículo. En *Transnational Curriculum Inquiry*, 14.

Garduño, T. (2019). Participación en la Cámara de Senadores, en el Foro 2019, sobre la iniciativa presidencial de Reforma al artículo 3º. Recuperado el 2 de diciembre de 2022 de https://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/docs/ponencia10_c.pdf

Gargallo, F. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra américa. *Revista venezolana de estudios de la mujer-caracas*, vol. 13, núm, 3.

Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En *Neoliberalismo versus democracia* (págs. 102-129). España: La Piqueta editores.

Gil, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. *Revista de relaciones laborales*, 12(12).

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gobierno de la República. *Reforma Educativa. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 9 de mayo de 2023 de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)

----- (2018). Comunicado de prensa sobre la Reforma Educativa, por EPN. Recuperado el 8 de mayo de 2023 de <https://www.gob.mx/ejn/prensa/comunicado-157190>

Gobierno de México. (2022, 16 de mayo). Conferencia por el presidente Andrés Manuel López Obrador. Archivo de vídeo. Recuperado el 21 de mayo de 2023 de <https://www.youtube.com/watch?v=FgHDIkqLUx0>

Heinz-Peter Gerhardt. (1993). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, núm. 3-4, 463-484

Hernández, L. (2017). Los luminosos soldados de la civilización. En Navarro, C. (coord.) *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* (pp. 93-142). México: UPN.

Hernández, M. (2018, 20 agosto). AMLO convoca a Consulta por un Acuerdo Nacional sobre la Educación. *La jornada de Oriente*. Recuperado el 26 de abril de 2023 de <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/amlo-convoca-a-consulta-por-un-acuerdo-nacional-sobre-la-educacion/>

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. México: Capitán swing.

----- (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. España: Rayo verde.

Ibáñez, G. H., (2010). Reseña de "Una educación basada en competencias" de Tere Garduño Rubio y María Elena Guerra Sánchez. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (35),1-3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165008>

INEE (2019). *Directrices para mejorar. ¿Qué es la Calidad Educativa?* México. Recuperado el 25 de enero de 2023 de <https://www.inee.edu.mx/directrices->

[para-mejorar/que-es-la-calidad-](#)

[educativa/#:~:text=La%20calidad%20del%20sistema%20educativo,%2C%20suficiencia%2C%20eficiencia%20y%20equidad.](#)

INEGI (2020). *Estadísticas a propósito del día del maestro (docentes en educación básica en México)*. Datos nacionales. Comunicado de prensa, núm. 215/20.

Recuperado el 29 de marzo de

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf

Jarquín, M. (2023a). Capitalismo de plataformas, corporaciones y filantropía en la

nueva escuela mexicana online. En *Profesorado, Revista De Currículum Y*

Formación Del Profesorado, 27(1), 151–173.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24644>

----- (2023b) Texto y discurso en la Nueva Escuela Mexicana. Un balance

crítico. En *El cotidiano. La 4T y la educación en México*. pp. 47- 57.

https://www.researchgate.net/publication/370715755_Texto_y_discurso_en_la_Nueva_Escuela_Mexicana_Un_balance_critico

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Buenos

Aires: CLACSO.

López, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los

sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En *Las*

universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del

poder financiero. (pp. 39 - 58). Buenos Aires: CLACSO.

Martínez, Sergio. (2023). Programa sintético, programa analítico, programa del maestro. *Revista Aula*. Recuperado el 17 de febrero de 2023 de <https://revistaaula.com/programa-sintetico-programa-analitico-programa-del-maestro/>

McLaren, P. (2021). Paulo Freire, un hombre atemporal. Reflexiones sobre la verdad y el sentido. En *Perfiles educativos*, vol. XLIII. (p.p. 22-35) México: UNAM-ISSUE.

Mora, M. (2018). Transformar la formación: las voces del profesorado, de Donatila Ferrada, Alicia Villena y Omar Turra. *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 218-222. Recuperado el 10 de septiembre de 2022 de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58777>

Morgade, G. (2007). *Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo"*, vol. 28, núm. 99.

Morgade, G. (2010). *Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado*, núm. 28.

Morin, E. (1999). Cap. V. Enfrentar las incertidumbres. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (pp. 43- 49). Francia: UNESCO.

Navarro, J. (2020, 7 abril). Dudas sobre el aumento salarial al magisterio para 2020. *Revista educarnos*. https://revistaeducarnos.com/dudas-sobre-el-aumento-salarial-al-magisterio-para-2020/?fbclid=IwAR0_Nrnf6vcjS_niYEFb9TtcpyDO55d0XYqfm1SZAn4dfROMwtZUdyDRrjs

Oropeza, D. (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. México: Para leer en libertad.

Orozco, B. (2020). *Documento de trabajo. "Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador"*. México: UNAM-IISUE.

----- (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal. En *Perfiles, Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates*, vol. XLV, (pp. 60-69). México: UNAM-IISUE.

Parametría. Investigación estratégica análisis de opinión y mercado (2013, octubre). Aprueban desalojo de maestros del Zócalo para conmemorar la Independencia. <http://www.parametria.com.mx/estudios/aprueban-desalojo-de-maestros-del-zocalo-para-conmemorar-la-independencia/>

Paullier, J. (2015, 18 junio). Los combativos maestros que no quieren ser evaluados en México. *BBC Mundo*. Recuperado el 16 de abril de 2023 de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150617_mexico_reforma_educativa_maestros_evaluacion_jp

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.

- Pinheiro, L. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. En *Revista Colombiana de Educación*, núm. 80 (p.p. 269-290).
- Pittaluga R. (2010). En torno a los sentidos de “pasarle a la historia el cepillo a contrapelo”. En *Recordando a Walter Benjamin. Justicia, historia y verdad. Escrituras de la memoria. III Seminario internacional Políticas de la memoria. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 10 de enero de 2023 de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-41/pittaluga_mesa_41.pdf
- Prieto, M. y Manso, J. (2018). Capítulo V. La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: DYKINSON.
- Puiggrós, A. (2021). Lecturas de Freire. En *Perfiles*, vol. XLIII, (pp. 11-21). México: UNAM-ISSUE.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). Capítulo V. La pedagogía más allá de lo escolar. En *Pedagogías: reflexiones y debates* (pp. 109 - 131). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ramírez, L. (2023, 18 abril). *Información detallada de la estrategia: “si te drogas, te dañás”*. Archivo de vídeo. Recuperado el 11 de junio de 2023 de <https://www.youtube.com/watch?v=CeCN43XS450>

Rios, J. (2020). *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario, DGESUM.

Rockwell, E. (2018). *La complejidad del trabajo docente*. Cuadernos de Educación Año XVI No 16 / diciembre de 2018*

Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual: Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.

Seminario Curriculum Latinoamericano. (2021, 05 octubre). *Concepto Curriculum: vínculo curriculum-sociedad, vínculo pedagógico. Una aproximación a la práctica*. Archivo de vídeo. Recuperado el 19 de agosto de 2022 de <https://www.youtube.com/watch?v=gtSbYlXq3wk&t=6946s>

SEP. (2017). *Aprendizajes clave. para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado el 5 de agosto de 2022 de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes clave para la educacion integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes%20clave%20para%20la%20educacion%20integral.pdf)

----- (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado el 14 agosto de 2022 de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

------(2019b). *Taller de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana”, ciclo escolar 2019 – 2020*. Recuperado el 16 de agosto de 2022 de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>

------(2020). *Taller intensivo de capacitación. “Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor”*. Ciclo escolar 2020-2021. La Guía para la facilitación.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-mCdriZdf8T-Tallerintensivo_230720Final.pdf

------(2021). *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*. Recuperado el 24 de abril de 2023 de <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>

------(2022, 15 de mayo). *Boletín no. 112. Anuncia SEP incremento salarial del 7.5% para las maestras y los maestros del país*. Recuperado el 21 de abril de 2023 de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-112-anuncia-sep-incremento-salarial-del-7-5-para-las-maestras-y-los-maestros-del-pais>

------(2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. México: SEP.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S. A. de ediciones.

USICAMM. (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo*

y de supervisión escolar. Recuperado el 28 de septiembre de 2022 de http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista de la Universidad Bolivariana*. Vol. 9, No 27.