Un libro sin recetas

para la maestra y el maestro

FASE 5

Un libro sin recetas

para la maestra y el maestro

Liliana Edith Hernández Ramales
CIUDAD DE MÉXICO

FASE 5

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5 fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública
Leticia Ramírez Amaya

Subsecretaría de Educación Básica
Martha Velda Hernández Moreno

Dirección General de Materiales Educativos
Marx Arriaga Navarro

Coordinación editorial
Irma Iliana Vargas Flores

Supervisión editorial
Jessica Mariana Ortega Rodríguez

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

Coordinación de iconografía y diseño
Alejandro Portilla de Buen

Diseño
Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Diagramación
Margarita Citlalli Ledesma Campillo

Producción editorial
Martín Aguilar Gallegos

Seguimiento de producción editorial
Moisés García González

Preprensa
Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

Portada
Diseño: Imelda Guadalupe Quintana Martínez
Ilustración: Liliana Edith Hernández Ramales

Primera edición, 2023 (ciclo escolar 2023-2024)

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

ISBN: 978-607-551-978-4

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Un libro sin recetas,
para la maestra y el maestro

Campos formativos

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

Ejes articuladores

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

"Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase.
Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra".

GABRIELA MISTRAL

A los maestros y maestras por ser
tejedores de sueños.

Índice

Presentación 8
Introducción 10
México, un país en proceso de emancipación 12
Las antiguas conquistas de nuestra libertad 13
Ya tenemos la independencia, general, ahora díganos qué hacer con ella 17
La enseñanza de la historia desde el presente 23
Espacio histórico desde el presente 24
La transformación democrática de la escuela 25
Ya no somos los mismos y sin embargo... 25
La tensión permanente entre prescripciones normativas, curriculares y administrativas 28
Replantear las relaciones escolares desde prácticas democráticas 28
Transformar los espacios de decisión, gestión y coordinación 31
La diversidad como fundamento de la transformación democrática de la escuela 33
México: de la nación mestiza a la construcción de la unidad en la diferencia 36
La construcción de la interculturalidad crítica en la NEM 36
La propuesta de la nueva escuela mexicana 36
La interculturalidad crítica 38
La interculturalidad crítica como eje articulador 40
Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales 44
La decolonialidad 45
Pedagogía decolonial 50
Hacia una didáctica decolonial 52
Notas para la experimentación de estrategias, técnicas e instrumentos en evaluación formativa 55
La evaluación formativa, semblanza en la política educativa mexicana 57
Evaluación formativa: actividad heurística 59
Enfoque didáctico: el rol docente en la evaluación formativa 63
Enfoque de aprendizaje: el rol del estudiante en la evaluación formativa 71
Caja de herramientas para la experimentación de estrategias en evaluación formativa 75
Simbolizar: el vínculo pedagógico como espacio para la retroalimentación formativa 76
Postergar: La narración como espacio para la metacognición 77
Cooperar: el diálogo como posibilidad para la tutoría 78
Abriendo la caja: estrategias, técnicas e instrumentos para evaluación formativa 82
Fuentes bibliográficas 86

Presentación

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

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

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

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

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

Según establece el *Plan de Estudio de preescolar, primaria y secundaria*, lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza a un país como México, "considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país" (SEP, 2022, p. 6). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* aporta elementos conceptuales y metodológicos, desde posturas ideológicas diversas, para enriquecer el quehacer educativo en la escuela y su vínculo con la comunidad. Además, acompaña en el proceso de construcción del codiseño y el *Programa analítico* que son construcciones individuales y, sobre todo, que se formulan en diversos tiempos de acuerdo con la realidad de cada maestra o maestro, escuela y comunidad. De este modo, *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* se centra en la enseñanza como la acción sustantiva de la práctica docente, en tanto acto político de transformación de la realidad educativa, escolar y comunitaria.

El libro que tiene en sus manos, estimada maestra, estimado maestro, representa el esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por brindar aportes teóricos y metodológicos que acompañen la revolución que realiza en sus aulas. El acto de codiseño que usted desarrolla es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permitan reconocer cuáles son las condiciones económicas, sociales, ambientales, políticas y educativas que favorecen o impiden que sus estudiantes puedan aprender y formarse como ciudadanos que ejercen sus derechos. Ello implica no sólo advertir las condiciones de su grupo, también advertir cómo influyen los problemas de exclusión social, pobreza, violencia, racismo, alimentación y seguridad en su comunidad. Desarrollar esa conciencia es difícil; a veces se piensa que sería mejor dejar todo tal y como está, bajo el principio de que así son las cosas. Por ello, es importante recordar las palabras de Paulo Freire: "Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión".

Introducción

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

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

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

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

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

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

Miles de enseñantes se comprometieron con la labor educativa que el momento histórico les demandaba, ya fuera en campañas de alfabetización

(más de 80% de la población no sabía leer ni escribir), o sumándose a las iniciativas de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), como las Misiones Culturales convertidas en realidad por profesores como Rafael Ramírez Castañeda. Destacaron, también, maestras como Eulalia Guzmán, quien lideró las campañas contra el analfabetismo, fue inspectora de diversas escuelas y estuvo convocada para evaluar el proyecto audiovisual de educación e higiene de Walt Disney. No sólo eso: en lo social, se pronunció reiteradamente contra el ascenso del nazismo.

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

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

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

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

¿Por qué es importante para usted?

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

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

México, un país en proceso de emancipación

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

Que hoy todas las niñas, los niños y adolescentes de nuestro país acudan a la escuela, disfruten de una enseñanza laica, obligatoria y gratuita; cuenten con el derecho a la atención médica cuando se enferman y tengan garantizado su derecho inalienable a la vida, a la alimentación, a la seguridad y a la no violencia, puede parecernos algo natural o que siempre ha existido. Pero esto no fue así: es el resultado de una larga lucha de generaciones para conseguirlo. Que las y los trabajadores mexicanos tengan ahora derechos laborales que incluyen su facultad para la organización sindical, el derecho a huelga, a un salario mínimo, a una jornada laboral de ocho horas, al descanso semanal obligatorio y a diversas prestaciones es algo que no existía antes de la Revolución Mexicana. Que los hombres y las mujeres del campo posean sus propias parcelas, y sean dueños de la mayor parte de la tierra laborable y de los recursos naturales de nuestro país bajo la propiedad comunal o ejidal, es también una conquista de su lucha durante centenas de años. De igual modo, el reconocimiento de los derechos de las mujeres, de los pueblos originarios, de las minorías étnicas y religiosas, de las niñas, los niños y adolescentes que hoy forman parte de nuestra vida cotidiana, son una conquista de la lucha de muchísimo tiempo de generaciones de mujeres y hombres que se arriesgaron y, con valentía, superaron los obstáculos que lo impedían.

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

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

¿Conoce estos derechos? ¿Sus estudiantes los conocen?

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

Las antiguas conquistas de nuestra libertad

La historia del pueblo mexicano es la de una larga lucha por la libertad, la justicia y la igualdad. Esta historia hunde sus raíces en los pueblos originarios asentados en estos territorios desde hace miles de años. Estos pueblos

desarrollaron culturas esplendorosas, formaron sociedades complejas que establecieron, en los periodos clásico y posclásico, Estados teocráticos y militares con una sociedad dividida en estratos sociales de nobles, sacerdotes, guerreros y gente común. Desarrollaron una agricultura altamente productiva, construyeron ciudades cuyos vestigios aún nos maravillan y tuvieron notables avances científicos.

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

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

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

Quienes capitalizaron ese proceso fueron los propios españoles. El nuevo orden social, económico, político, cultural y religioso fue impuesto por ellos. Sin embargo, parte de la nobleza, de la organización social y de las formas de gobierno indígena se mantuvo, aunque subordinada al nuevo

orden virreinal. Los pueblos derrotados fueron sometidos a la esclavitud y asignados, mediante el sistema de encomienda y después de repartimiento, a los conquistadores y colonos españoles a quienes debían entregar tributo y trabajo. Sus ciudades y templos fueron destruidos. Buena parte de su clase dominante, como gobernantes, sacerdotes y jefes militares, fueron aniquilados. Los que sobrevivieron aceptaron subordinarse a quienes los habían derrotado. Muchos pueblos desaparecieron, otros perdieron sus tierras, aguas y bosques, siendo obligados a trabajar para los encomenderos y colonos. Unos más huyeron hacia las montañas, los bosques y las selvas para escapar de la conquista y preservar su cultura. La religión politeísta de los pueblos mesoamericanos fue prohibida y castigada.

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

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

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

La nación mexicana surgida con la Independencia fue producto de esa identidad construida a partir de la fusión racial y cultural, así como del

sincretismo religioso que se produjo durante el Virreinato. Desde el punto de vista de los sectores populares mayoritarios; es decir, indígenas, mestizos, afrodescendientes y las llamadas castas, se puede decir que la conquista y la etapa virreinal se caracterizaron por la lucha constante por alcanzar su libertad, por defender su dignidad y preservar sus costumbres, sus formas de organización, sus tierras e instrumentos de trabajo y sus tradiciones. Así como por los intentos para acabar con un régimen que los oprimía y los explotaba, basado en la injusticia, en la desigualdad y en la exclusión para la mayoría de la sociedad novohispana, impuesto desde el exterior.

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

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

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

La lucha insurgente tuvo una importante participación de mujeres. Las más conocidas, Josefa Ortiz, Leona Vicario, Mariana Rodríguez, María Ignacia

Rodríguez, Carmen Camacho, Manuela Molina, Rita Pérez, Gertrudis Bocanegra y muchas más, encarnaron los anhelos de justicia y libertad que animaban al pueblo de México y que fueron fundamentales para el triunfo de la causa. Estas mujeres se encargaron de múltiples tareas, como convencer a soldados realistas de pasarse al bando insurgente. Pagaron con su dinero y joyas la fabricación de rifles, cañones y balas. Suministraron también papel y tinta para los periódicos. Enviaron alimentos y ropa o ayudaron a las familias de los insurgentes muertos o encarcelados. Algunas de estas valientes mujeres fueron capturadas, sentenciadas y muchas veces condenadas al encierro o hasta perder la vida.

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

Ya tenemos la independencia, general, ahora díganos qué hacer con ella

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

El gobierno de Antonio López de Santa Anna se volvió intolerable. Para ponerle fin se gestó la segunda gran revolución en la historia de México, conocida como la Reforma, que buscó alcanzar los anhelos de establecer una sociedad más justa y acabar con los privilegios y el poder del clero, del ejército y de los terratenientes. Ese proceso inició con la revolución de Ayutla, en el año 1854, continuó con la Constitución liberal de 1857, que provocó una guerra civil entre liberales y conservadores entre los años

1858 y 1861, y culminó con el triunfo de la República en el año 1867, una vez que el bando liberal derrotó al Imperio de Maximiliano impuesto por el emperador francés Napoleón III. Esta invasión imperial se produjo cuando los conservadores mexicanos, derrotados en la guerra de Reforma, solicitaron el apoyo del monarca y le ofrecieron que nombrara en México a un emperador extranjero sostenido por las tropas del entonces ejército más poderoso del mundo. La gesta heroica encabezada por Benito Juárez, Melchor Ocampo, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez, Francisco Zarco, Vicente Riva Palacio, Ignacio Zaragoza y muchos otros integrantes de una de las más brillantes generaciones de patriotas mexicanos de la historia, acabó con los privilegios del clero y del ejército, estableció la separación de la Iglesia y el Estado, declarando el Estado laico, y creó una sociedad más justa, de ciudadanos iguales ante la ley. Con ello, se logró la segunda independencia de México, pues con la invasión del ejército francés en el año 1862 y la creación del Imperio de Maximiliano, México había perdido, en realidad, su independencia.

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

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

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

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

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

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

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

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

Por ello, cuando Francisco I. Madero llamó a la revolución, después de competir por la presidencia de la República ante Porfirio Díaz en el año 1910, fundando el Partido Nacional Antirreeleccionista para impedir su octava reelección y hacer una notable campaña electoral que despertó una enorme simpatía popular y se convirtió en una insurgencia cívica, fue seguido por

miles de hombres y mujeres de todas las clases sociales. Su movimiento fue reprimido y Madero encarcelado junto con varios colaboradores. Sin embargo, en diez años sus seguidores construyeron grandes ejércitos revolucionarios que acabaron con el Estado porfirista y transformaron las estructuras sociales, políticas y económicas del país, logrando grandes conquistas como la reforma agraria, una avanzada legislación social y una educación pública laica, obligatoria y gratuita.

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

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

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

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

A pesar de ello, la resistencia y la oposición de los sectores afectados por la Constitución como los terratenientes, los grandes empresarios y comerciantes, las empresas extranjeras, el clero católico que incluso llegó hasta la

resistencia armada, las presiones diplomáticas y las amenazas de una invasión militar estadunidense, impidieron que muchos de los principios revolucionarios pudieran aplicarse y que pasaran décadas para que se hicieran realidad. De hecho, fue hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas cuando se cumplieron las demandas agrarias, laborales y educativas que fueron posibles debido a la estrecha alianza entre el gobierno cardenista con las organizaciones obreras, campesinas y populares que se movilizaron y lucharon para ello.

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

La culminación de la etapa en donde el Estado mexicano surgido de la Revolución se convirtió en un Estado autoritario, antidemocrático y represivo, fueron las matanzas estudiantiles del 2 de octubre de 1968 y del 10 de junio de 1971. Así como la llamada *guerra sucia*, una guerra contrainsurgente en contra de organizaciones que optaron por la guerrilla como forma de protesta (este tema se aborda con más detalle en *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* de la fase 6 donde se realiza un recuento de las principales figuras insurgentes de aquellos años y el papel que jugaron alumnos y docentes para frenar a un gobierno represor).

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

La organización y lucha de todos estos sectores han logrado avances y conquistas invaluables. La sociedad mexicana es hoy una sociedad más libre, democrática, incluyente, tolerante y respetuosa de los derechos de todxs. No obstante, aún falta mucho para superar la pobreza y marginación como viven muchísimas familias mexicanas, para garantizar que tengan el nivel de vida digno que merecen, para que en la sociedad mexicana deje de existir el machismo, la discriminación, el racismo y las violencias contra las mujeres y minorías étnicas, religiosas y sexuales. Para avanzar en estos propósitos, resulta de mucha utilidad conocer la historia de México, una historia rica en experiencias, ejemplos que nos enseñan que somos parte de un gran esfuerzo colectivo iniciado por las generaciones que nos precedieron y que hicieron todo lo que estuvo en sus manos para construir la nación que hoy tenemos. Debemos continuar con ese esfuerzo y construir un mejor país para nuestros hijos. Esperamos que este libro colectivo, escrito por individuos libres, emancipados, y dirigido a las maestras y a los maestros, contribuya a ello.

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

La enseñanza de la historia desde el presente

La transformación de la realidad se realiza desde el presente y su construcción histórica permite que éste tome una posición frente a un hecho concreto, ya sea de un acontecimiento pasado o actual (Academia de Historia, 2006).

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

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

Espacio histórico desde el presente

Un ejercicio sencillo puede ser pedir a las y los estudiantes que se ubiquen en un parque, un mercado, una tienda, en la entrada de la escuela, en un centro comercial o en la plaza del pueblo y solicitar que establezcan un tiempo histórico que deben investigar. Por ejemplo, del presente al inicio de la pandemia del virus SARS-CoV-2, e indaguen en ese espacio geográfico y en ese tiempo histórico qué han hecho y cómo se relacionan las personas. Además, qué significa para ellas dichas acciones.

Las fuentes de información donde pueden recurrir son variadas (Svarzman, 2000a, p. 67): desde las costumbres y hábitos de los adultos ("Mi abuela camina todas las tardes por el mismo sitio desde..."), el paisaje (el cambio de sentido de una calle, ¿cuándo se abrió esa vialidad y qué dirección ha tenido?), carteles que anuncian o solicitan cosas o la actividad económica de las personas ("¿Desde cuándo está el cine en tal o cual sitio?"). Preguntarse e intentar responder:

¿Todo esto cambió con la pandemia? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quiénes?

Lo fundamental es favorecer que las niñas, niños y adolescentes, de acuerdo con el momento de desarrollo donde se encuentren, planteen preguntas, problemas, hipótesis o una cuestión por resolver sobre un hecho histórico desde su vida cotidiana. La información que arrojen las fuentes que consulten, serán elementos que les permitirán construir una explicación.

Desde el trabajo docente, se favorecerá la elección de contenidos de un Campo formativo, la definición de las formas de trabajo, la planeación y el acompañamiento de las y los estudiantes, así como la recuperación de saberes y experiencias en cada caso (Svarzman, 2000b, pp. 17-18).

La transformación democrática de la escuela

Ya no somos los mismos y sin embargo...

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

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

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

Maestra, maestro:

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

Supervisor, supervisora, director, directora:

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

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

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

- ¿Puede imaginar esta misma situación con una familia encabezada sólo por una mamá o un papá, u otra en donde las abuelas y los abuelos eran quienes atendían a las niñas, niños y jóvenes?
- ¿Qué ocurría en zonas rurales sin internet ni tecnología suficiente?
- ¿Cómo vivieron esta situación el colectivo docente y los estudiantes de escuelas multigrado, o aquellos que trabajan con niñas y niños migrantes?
- ¿Qué lugar tenía la violencia, especialmente hacia las niñas, maestras, directoras o supervisoras en estos contextos durante la pandemia?

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

¿Qué significó para su práctica docente esta situación?

La tensión permanente entre prescripciones normativas, curriculares y administrativas

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

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

La prescripción curricular se expresa en el trabajo pedagógico. Sin embargo, como señala Justa Ezpeleta, éste encuentra su lugar casi exclusivo en el espacio de interacción docente-estudiante: el aula. La institución prefiere no enterarse de lo que sucede ahí. De hecho, "los problemas pedagógicos que ahí surgen adquieren para la administración el estatus de asuntos personales cuyo carácter necesariamente no sobrepasa los límites de lo doméstico".

El extremo del dominio de lo burocrático sobre el trabajo docente se expresa cuando impone a las maestras y a los maestros laborar en los lugares donde más se les exige para atender a los sectores marginados, urbanos y rurales, que por su distancia social con la cultura de la escuela requieren de mayor pericia técnico-pedagógica (Ezpeleta, 2004, pp. 107 y 113).

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

Replantear las relaciones escolares desde prácticas democráticas

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

¿Usted cómo define al Estado mexicano?

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

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

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

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

Proponemos dos caracterizaciones de Estado y su expresión democrática:

Estado hegemónico

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

Estado ampliado

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

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

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

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

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

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

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

Transformar los espacios de decisión, gestión y coordinación

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

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

Lógica burocrática

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

Lógica tecnocrática

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

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

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

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

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

Para la autoridad educativa:

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

Para supervisores y supervisoras, directoras y directores:

- Hacia la estructura de la SEP, un trabajo de mediación donde se reconozcan y privilegien las condiciones de las comunidades escolares.
- Hacia las maestras y los maestros, acompañamiento de sus saberes y experiencias, reconociéndolos como profesionales de la educación con autonomía para decidir sobre sus prácticas educativas.

- Hacia sí mismos, favoreciendo el diálogo con otros actores y fortaleciendo su trabajo con acciones formativas profesionalizantes (Díaz Delgado, 2020, pp. 147-148).

Para los consejos técnicos escolares:

- Eliminar la estructura burocrático-administrativa en donde los objetivos, las acciones, los tiempos y los productos que se solicitan a las y los docentes se establecen de principio a fin.
- Asumir que maestras y maestros son responsables de los contenidos y formas de trabajo de los CTE, de acuerdo con las condiciones de cada escuela.
- Establecer estrategias de seguimiento y acompañamiento entre directivos y docentes de lo acordado en el CTE para vincular un consejo y otro.
- Analizar y deliberar sobre los aspectos que consideren fundamentales respecto al Plan y Programas de estudio, los libros de textos y las necesidades de formación docente.
- Definir, de manera colegiada, las estrategias de vinculación de la escuela con la comunidad.
- Diseñar estrategias de articulación de los contenidos de los Campos formativos para fortalecer el trabajo interdisciplinario.
- Discutir los asuntos de la vida escolar.

La diversidad como fundamento de la transformación democrática de la escuela

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

En su escuela, ¿qué tipos de familia acuden?, ¿qué implica para su actividad docente?

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

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

México: de la nación mestiza a la construcción de la unidad en la diferencia

La construcción de la interculturalidad crítica en la NEM

El reconocimiento de la pluralidad sociocultural que caracteriza al país tiene como corolario un problema no atendido aún con suficiente amplitud y profundidad: la necesidad de incluir a los pueblos indígenas como ciudadanos plenos, creando espacios de legitimación de sus procesos vivenciales y reconociendo la diferencia cultural como un hecho y un derecho. Esta perspectiva implica reconocerlos como usuarios y productores de conocimiento y, por tanto, de legitimar también los modos como se produce, usa y valida el conocimiento socialmente necesario para la estructuración de sus formas de pensamiento y de vida. Además, en el sistema educativo, es necesario diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje que consideren su identidad y cultura, así como las necesidades que enfrentan para reproducir y transformar sus culturas.

La propuesta de la NEM

Enfrentamos el desafío de transformar el sistema educativo nacional abandonando la política de asimilación y construyendo una propuesta que reconozca la multiplicidad de factores que deben considerarse para generar una educación que fortalezca el tejido social y los planes de vida de todxs los mexicanos, incluidos los pueblos indígenas. Además, es necesario construir sujetos y espacios sociales de encuentro que permitan reconocernos como *sociedades de conocimientos* (Olivé, 2009) que dialoguen, intercambien y se enriquezcan mutuamente. Así, podremos generar procesos de desarrollo que respondan a nuestros contextos y posibilidades donde los intercambios se rijan por la equidad y la pluralidad epistémica.

Respecto a las transformaciones que son responsabilidad del sistema educativo mexicano, se requiere de un arduo trabajo a fin de contrarrestar la presencia de un pensamiento que no valora la existencia de otras culturas, minimiza la presencia de los pueblos indígenas y les niega legitimidad a sus formas de organización social y política bajo la premisa de que "aquí todos somos mexicanos".

Igualmente, debe darse el espacio a los procesos que permitan que los integrantes de las culturas indígenas, políticamente minorizadas a lo largo de cinco siglos, participen equitativamente en la vida social, política y, para nuestro caso, escolar. En la escuela debe darse cabida a una corriente de pensamiento y acción que:

- Potencie la lucha contra la discriminación *social, institucional e interpersonal* (Stavenhagen, 2002) que constituye uno de los saldos de la política de asimilación del Estado mexicano.
- Posibilite que todxs los mexicanos asumamos la pluralidad de la composición del país como una riqueza, y nos comprometamos con su valoración, mantenimiento y desarrollo.
- Permita el diálogo de saberes entre las distintas culturas con pleno respeto de las diferencias.
- Se construya tanto el currículo como las prácticas docentes necesarias para que las niñas, los niños y adolescentes desarrollen, desde las formas de pensamiento de su cultura, los sistemas de producción de conocimientos y las tecnologías necesarias para su persistencia como sociedades culturalmente diferenciadas a partir de la concepción de México como país que propone la unidad en la diversidad.

Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce como una de las directrices de la propuesta curricular la construcción de la *unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos*, "[...] considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país" (SEP, 2022, p. 77).

Esta perspectiva requiere resolver los rezagos y las problemáticas derivadas de la sobreposición de políticas educativas que no partieron de la real composición plural de nuestro país, sino de un imaginario que se intentó imponer por medio de la educación.

La interculturalidad crítica[1]

El punto de partida para la *interculturalidad crítica* es la comprensión de las culturas como

> [...] matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, de creencia, de comprensión, de interpretación y de acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan. Las culturas generan tipos específicos de subjetividad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas (SEP, 2022, p. 101).

Esta perspectiva implica que las culturas son el resultado de las formas de vida de las personas y de los grupos que las han construido, y están profundamente enraizadas en las condiciones en donde son producidas. Ninguna cultura es superior a otra, todas son producto de la acción de quienes las constituyen. A su vez, esas culturas generan mecanismos para la formación de nuevas generaciones mediante complejos procesos de educación familiar, comunitaria y escolar cuyo resultado son los individuos así educados que se constituyan como *personas* con formas propias de expresar su forma de ser, de acuerdo con los patrones de su cultura. Es decir, son portadores de esa cultura.

Las niñas, niños y adolescentes formados en el marco de una cultura la llevan a las aulas, puesto que forma parte de su pensamiento, su personalidad, sus valores y formas de vida. El docente, más que "enseñarles", debe ser formado para establecer un diálogo con el estudiante donde el intercambio de conocimientos sea la materia prima del aprendizaje, ya que tanto el docente como cada uno de los estudiantes ha acumulado saberes a lo largo de su proceso de socialización, los cuales son la base de sus desempeños y de sus formas de pensar y hacer; esto es, de construir sus conocimientos y saberes desde una perspectiva epistémica propia.

Macas (2005, p. 41) señala: "[...] se trata de enriquecer el conocimiento humano, incorporando la diversidad, nuevas formas de comprender el mundo que también son legítimas porque son históricas". La interculturalidad crítica postula la necesidad de reconocer estas formas de producir y usar socialmente el conocimiento. Para ello, es necesario distanciarse de las nociones de interculturalidad anteriormente presentes en el currículo y los Planes y Programas, tales como la *interculturalidad funcional* que se diseñó

[1] Este apartado tiene como referencia fundamental el Marco Curricular y el *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, pp. 101-108.

y se aplicaba solamente en las escuelas indígenas. También, se diferencia de la interculturalidad "para todos" que pone el acento en los valores y derechos mientras se cierra al diálogo, manteniendo marcos de coexistencia separados para las diferentes culturas. La interculturalidad crítica tampoco se asemeja a las nociones de interculturalidad que caracteriza a las distintas corrientes de la globalización, que postula una escuela que mantiene las diferencias desde una propuesta de relacionamiento asentada en el privilegio de su posición única, "universal". El resultado ha sido que se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se excluyen los saberes de las culturas no hegemónicas en los programas de estudio y en los modelos educativos. La *interculturalidad critica*

> [...] se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que *interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes* aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes (SEP, 2022, pp. 101-102).[2]

La *interculturalidad crítica* se manifiesta como *acción pedagógica transversal* en las comunidades escolares orientada por los siguientes principios:

- Entiende la diversidad como necesaria y valiosa para el pleno desarrollo de las sociedades e identidades diferenciadas que constituyen la nación, en aspectos tales como las relaciones entre los géneros, las etnias, las clases sociales, las identidades sexuales, las diferencias en la convivencia con los territorios, las culturas, las lenguas y las capacidades.
- Reconoce las asimetrías existentes en las relaciones y aspectos anteriormente mencionados. Toma en cuenta que esas relaciones asimétricas se hacen presentes en los espacios escolares donde se expresan como relaciones de poder que jerarquizan a las personas, distribuyendo de manera desigual y asimétrica los beneficios y el prestigio social en favor de unas y unos; todo en detrimento de otras y otros. La escuela, consciente de esta situación, asume la responsabilidad de reconocer las formas específicas como tales asimetrías se hacen presentes, y se propone la búsqueda de soluciones para superarlas.

[2] Las cursivas se incluyeron en el original.

- Tiene como eje de su definición el reconocimiento del valor y la dignidad de todas las formas de vida en su diversidad y en el espacio escolar, cuya expresión encuentra principios éticos comunes para el diálogo y la convivencia entre niñas, niños, adolescentes y adultos; así como de relación con múltiples saberes y conocimientos expresados en los Campos formativos.

Para lograr lo anterior, la *interculturalidad crítica* se define como *eje articulador* de *lo común en la diversidad*, donde lo común se refiere a la confluencia de acciones, identidades y pensamientos diversos con el fin de *construir* un tejido social compartido con otras y otrxs. Todxs corresponsables y copartícipes en las acciones y decisiones necesarias, en tanto integrantes de la comunidad escolar.

En el espacio educativo, los sujetos reflexionan y reconocen aquello que comparten: las formas de acción, las cosas, los símbolos, los saberes y los principios. Es desde ahí que reconocen lo común que se desarrolla en los sujetos colectivos por medio de las acciones, identidades y pensamientos que confluyen en la construcción de sentidos y acciones compartidas por todxs. Desde este proceso de construcción del sentido colectivo, se generan el apoyo mutuo y la solidaridad que sustentan y anclan el diálogo entre los integrantes de la comunidad escolar.

La interculturalidad crítica como eje articulador

El Marco Curricular diseñado para la educación básica toma "[...] un conjunto de ejes articuladores que refieren a temáticas de relevancia social que pueden abordarse en más de un Campo formativo y con los contenidos específicos de cada grado, nivel y modalidad educativa" (SEP, 2022, p. 94). La *interculturalidad crítica* es uno de esos ejes; permite dar forma a los procesos educativos, tomando como referencia fundamental la comunidad territorio en donde tienen lugar mediante proyectos que se diseñan desde y para aquel espacio, abarcando los grados y niveles de la educación básica. En consecuencia:

- Los enfoques y contenidos de los Campos formativos incorporan el eje de *interculturalidad crítica*, tomando en cuenta las realidades y etapas de desarrollo de las niñas, los niños y adolescentes.

- Por la necesidad de ajustar a las condiciones locales los contenidos y temas de reflexión, forma parte de las decisiones que deben tomar las maestras y maestros "[...] de acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias [...]" (SEP, 2022, p. 94). De tal manera, que exista una relación directa entre la planeación y evaluación de los aprendizajes con el eje transversal y el contenido referido a la *interculturalidad crítica.*

Así, es necesario destacar que la *interculturalidad crítica* se entiende como Eje articulador porque potencia *la valoración de la diversidad* por medio de proyectos orientados a:

- Conocer y reconocer la composición pluricultural de la comunidad escolar con respeto en las diferencias.
- Conocer y reconocer como valiosas todas las formas de organización social, cultural y política de cada una de las configuraciones sociales que integran la nación mexicana.
- Conocer y reconocer la validez de las distintas formas de concebir, interpretar y practicar la cultura con base en el legado histórico de cada pueblo.
- Reconocer que todas las configuraciones sociales han construido, junto con sus estilos de vida, los saberes socialmente necesarios para hacer posible su existencia.
- Favorecer la expresión de los saberes previos aportados por cada una de las culturas presentes como punto de partida para desarrollar sus habilidades, capacidades y conocimientos, y para establecer modalidades de atención diferenciadas.

Además, la *interculturalidad crítica* lleva a articular el *diálogo* en todos los espacios curriculares y actividades de la comunidad escolar:

- En donde los sujetos se constituyen a partir de las relaciones y la comunicación con otros mediante el lenguaje: *se habla siempre a otro, en espera de la respuesta.*
- Se propone alcanzar la empatía que produce conocimiento mutuo, a fin de favorecer la construcción de sujetos colectivos.

- Aporta herramientas para comprender las distintas formas culturales de construcción del conocimiento, reconociendo la racionalidad que subyace en estos procesos y valorando las perspectivas epistémicas de cada una de las culturas presentes en el aula.
- Toma como punto de partida la inserción de cada sujeto en el ámbito de relaciones abiertas por la diversidad cultural, reconociendo la creatividad de cada *otro* para construir los sentidos y los símbolos con los que interpreta lo real.
- Se manifiesta como la construcción de un diálogo de saberes para "escuchar" las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados o, decididamente, discriminados del currículo oficial.

La *interculturalidad crítica* articula los componentes curriculares que permiten la construcción de las distintas formas de *convivencia social*:

- Partiendo de una ética de diálogo cimentada en valores como la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad; en la justicia social, la libertad creativa y la solidaridad.
- Construyendo proyectos de servicio e intercambio solidario entre la escuela y la comunidad-territorio a partir de la reapropiación de los conocimientos, experiencias, saberes y prácticas aprendidas durante los procesos formativos, dentro y fuera del espacio escolar.
- Propiciando la formación de ciudadanas y ciudadanos de una democracia intercultural que articule tanto las formas occidentales como las indígenas de participación; el voto como la asamblea para reivindicar los derechos colectivos de los pueblos.
- Construyendo interacciones cognitivas, simbólicas y prácticas con personas con diversos conocimientos para construir un diálogo de saberes que involucre a la ciencia occidental, a los pueblos indígenas, a los campesinos y a los afrodescendientes; mismo que se fundamente en relaciones de respeto y horizontalidad.

Dentro de las dimensiones de la convivencia, la *interculturalidad crítica* enfatiza la construcción de la *convivencia social con equidad*:

- Construyendo los diversos vínculos con la realidad, en cuya interacción se puedan erigir otras formas de relación con el mundo, considerando de manera efectiva la interacción simétrica con diversas culturas, saberes y lenguas.
- Construyendo didácticas que visibilicen las contribuciones, las historias y las representaciones simbólicas y materiales de los pueblos y grupos excluidos de la educación impartida por el Estado.

Además, la interculturalidad crítica va más allá de las formas de convivencia entre las personas, ya que propone la incidencia educativa para generar en la comunidad escolar los procesos para generar formas de *convivencia con la naturaleza* a partir de:

- Enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permiten a las y los estudiantes pensarse a sí mismos en coexistencia con los otros y el medio ambiente.
- Que la formación recibida lleve a la construcción de una idea de ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza.
- Estableciendo un diálogo con la naturaleza que derive en la construcción de una ética y de normas de cuidado de sí mismo y del medio ambiente como una unidad orgánica interdependiente.

Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

decolonial desde América Latina, con la certeza de que la educación escolarizada es un medio adecuado para lograr la emancipación del sujeto, siempre y cuando rompa la barrera de la colonialidad, como afirma Zulma Palermo (2014, p. 45):

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

La decolonialidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

formado en esta dirección el progreso, la revolución, la modernización, el desarrollo y la globalización.

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

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

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

Si consideramos que la colonización y la colonialidad son intrínsecamente coextensivas a la modernidad, resulta necesario hacer una lectura decolonial de la genealogía de las ciencias de la educación nacidas en el modelo occidental. Si miramos el ideario del proyecto ilustrado, vemos que la educación tiene como finalidad formar sujetos autónomos, en pleno uso de sus facultades, liberados de dogmas, de la ignorancia; listos para incorporarse a la vida social y traicionar el progreso individual y colectivo. Se estableció una relación positiva de retroalimentación entre educación y sociedad

mediada por la tríada saberes-conciencia-emancipación. En consecuencia, el dispositivo pedagógico escolar se erigió como forma educativa moderna paradigmática, dado que la escuela se volvió un sinónimo de educación. En otros términos, este gesto fundacional de confinamiento de la educación a lo escolar implicó una desatención de lo pedagógico, de otras prácticas educativas y de transmisión cultural previas o contemporáneas no europeas (no modernas), pues las experiencias no escolares se reconvirtieron al formato escuela o e fueron directamente eliminadas (Palumbo, 2014, p. 57).

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

Pedagogía decolonial

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

con epistemología, didáctica y pedagogía caracterizada por el dialogismo, la criticidad y la otredad, con potencialidad hermenéutica de transformación de liberación simbólica y epistémica hacia una praxis decolonizadora.

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

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

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

Desde la perspectiva decolonial, la escuela se construye a partir de premisas que establecen nuevos roles para los actores educativos, quienes deben desplegar procesos no tradicionalistas ni adoctrinantes mediante un aprendizaje y una enseñanza que permitan configurar una clase decolonizante. Decolonizar el proceso pedagógico implica establecer intencionalidades formativas compartidas, contenidos curriculares consensuados y estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación educativa. Pensar la decolonialidad de la educación implica plantear y argumentar la emergencia y la urgencia de una pedagogía decolonial. Según Cabaluz-Ducasse

(2016, p. 76), las pedagogías decoloniales pueden entenderse de acuerdo con seis características generales: 1) La naturaleza necesariamente política de la educación, 2) La educación como un proceso de concientización, 3) La importancia de los espacios populares de autoeducación desde las personas en condición marginal, 4) El reconocimiento de las formas subalternas de conocimiento, 5) El desarrollo de todas las facultades humanas, y 6) El reconocimiento de los impactos culturales y sociales del colonialismo.

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

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

Hacia una didáctica decolonial

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

Una propuesta de didáctica decolonial debe relacionarse con los problemas prácticos cotidianos experimentados por las niñas y niños, así como por los profesores en el entorno de una disciplina del saber; no en problemas teóricos definidos de antemano por los docentes.

El proceso puede contar con una serie de etapas:

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

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

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

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

Es imperativo reflexionar sobre cómo formamos, educamos, enseñamos y evaluamos; problematizar y cuestionar nuestras propias prácticas curriculares y creencias pedagógicas, así como reconocer que nuestras

concepciones pedagógicas, curriculares y didácticas no constituyen un sistema de reglas, no son una configuración normativa, no representan un saber universal, no constituyen una verdad absoluta.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es así que nuestra sociedad se aferra al supuesto de que el saber y el conocimiento de hoy remplaza al de ayer, y el de mañana tomará el lugar que ocupa el de este momento, sin arraigo histórico ni social.

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

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

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

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

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

La evaluación formativa, semblanza en la política educativa mexicana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Evaluación formativa: actividad heurística

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La evaluación es un proceso sistemático que integra un conjunto de acciones que se influyen o definen recíprocamente, y que a su vez forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa tiene como propósito valorar el logro del estudiante y proporcionarle información sobre su desempeño a lo largo del

proceso didáctico a fin de que mejore. Para que sea verdaderamente formativa, la evaluación debe ser congruente con una enseñanza situada. Es decir, deben proponerse estrategias e instrumentos que evalúen aprendizajes en el contexto del aprendiz y se centren en el desempeño.

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

La evaluación formativa debe reunir las siguientes características:

- Enfatizar la evaluación de los procesos de aprendizaje.
- Buscar la coherencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación.
- Valorar la significatividad del aprendizaje.
- El estudiante debe ser responsable de su aprendizaje.
- Vincular lo aprendido con situaciones reales o realistas.
- Diferenciar los logros de cada uno de los estudiantes.
- Integrar la auto y la coevaluación.
- Hacer uso de diversos instrumentos de evaluación.

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

Proceso de la evaluación formativa

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

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

2. *Realización*. Se refiere a la puesta en práctica del proceso evaluativo (Mateo, 2010). Señala los siguientes pasos:

- Elaboración de instrumentos.
- Aplicación de instrumentos con los sujetos evaluados.
- Análisis de datos obtenidos.
- Elaboración de conclusiones sobre los datos sistematizados y analizados.
- Comunicación de resultados.

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

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

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

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

- Formativa
- Informativa
- Motivadora
- Comprensiva
- Metacognitiva
- Interesante

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

Enfoque didáctico: el rol docente en la evaluación formativa

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

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

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

Proceso general para la evaluación formativa en el aula

Fuente: Pasek y Mejía (2017).

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

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

El *cierre de la clase* es el momento de la retroalimentación para el grupo, y deberá enfocarse en ratificar los logros y "materializar" las acciones

realizadas para alcanzarlos, analizar los "errores" cometidos para superarlos y, sobre todo, trazar directrices para el abordaje exitoso de futuras tareas y actividades de aprendizaje. Es el momento de compartir las experiencias de aprendizaje para aprender de los otros y mejorar.

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

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

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

Una maestra o un maestro que busca ayudar a que sus estudiantes mejoren en su aprendizaje, aprovecha la oportunidad que ofrece una equivocación para ayudarle a pensar cuáles son los elementos que ocasionaron la misma. Por el contrario, aún se observa a docentes que utilizan el color rojo para tachar lo que no está correcto en el trabajo de la niña y el niño,

ocasionando frustración al señalar que se está equivocando una y otra vez, por lo que van perdiendo confianza en sí mismos, en lugar de aprovechar este momento para generar una reflexión sobre las razones de la equivocación. Pero lo más trágico es que la niña o el niño aprende justo que se está equivocando una y otra vez, por lo que su confianza se ve minada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Identificando el "SER" de los estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

En la evaluación formativa, las y los estudiantes juegan un rol activo en la asimilación de sus experiencias de aprendizaje. Como resultado del acompañamiento y la motivación docente, debe surgir en ellos la necesidad de conocer, construir saberes y llevar a cabo acciones que les permitan actuar

en su realidad formativa inmediata y comprometerse a participar en las experiencias que se diseñen en los distintos escenarios de aprendizaje, ya sea en el aula, la escuela o la comunidad.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> El grado de conciencia que tiene una persona acerca de sus formas de pensar (aprender) y de la estructura de sus conocimientos [...] significa tomar conciencia a partir del análisis evaluativo de:

- ¿Cuáles son las formas como aprende mejor?
- ¿Cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades?
- ¿Cómo recuerda mejor?
- ¿Cuáles son los dominios de conocimientos que tiene más desarrollados y cuáles menos?
- ¿Cuál es el grado de conocimiento que se posee sobre cada estrategia de aprendizaje, así como su uso y aplicación pertinente a situaciones particulares?
- ¿Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado?

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

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

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

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

La reflexión es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ella, es posible desarrollar habilidades metacognitivas, reforzar la autonomía en el aprendizaje y enfocarse en la mejora continua del docente y del estudiante. El conocimiento generado favorece el reconocimiento de sus límites y la toma de decisiones con base en una comprensión certera de la realidad.

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

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

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

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

Caja de herramientas para la experimentación de estrategias en evaluación formativa

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

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

Educación para la emancipación

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

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

- Simbolizar
- Postergar
- Cooperar

Ante los planteamientos desarrollados, surge la necesidad de compartir algunas herramientas que permitan profundizar y el abordar la evaluación formativa.

Simbolizar: el vínculo pedagógico como espacio para la retroalimentación formativa

En medio de las realidades modernas que se viven actualmente, definidas por tecnologías, caracterizadas por desencadenar mecanismos de acción que promueven la precariedad de las relaciones humanas, el individualismo y el consumismo, surge la necesidad de ejercer procesos de análisis y lecturas de realidad constantes que impulsen la construcción de una visión del mundo crítica e integrada con los sistemas sociales como la escuela, la familia y la comunidad. Al respecto, Meirieu (2013) reafirma la responsabilidad de las maestras, los maestros y otros agentes educativos de generar ambientes que posibiliten a las niñas y los niños ejercitarse en la construcción de símbolos que les permitan resignificar los acontecimientos de nuestro mundo.

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

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

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

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

Postergar: La narración como espacio para la metacognición

En las primeras páginas de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5*, se abordaron algunas características del papel del conocimiento y de cómo adquirió una cualidad superflua. Esto es una singularidad más de lo que Bauman (2005, p. 21) denomina "el síndrome de la impaciencia", caracterizado por la limitada capacidad contemporánea para esperar. Por

esta razón, vivimos tiempos cada vez más acelerados sin dejar espacio para pensar y reflexionar sobre lo que ha ocurrido o hemos aprendido. En este sentido, se considera que la evaluación formativa puede ser un espacio que permita la desaceleración.

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

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

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

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

Jerome Bruner (2013) proporciona algunas pistas operativas para el trabajo con ejercicios narrativos, estableciendo:

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

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

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

Cooperar: el diálogo como posibilidad para la tutoría

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

La cooperación se convierte en un elemento que fortalece la construcción del aprendizaje. Desde lo comunitario y complementario se comparten conocimientos. Por ello, como ejercicio colectivo y cooperativo, la *tutoría* se vuelve una herramienta que favorece la autonomía del estudiante sobre lo que le gustaría estudiar. Es decir, parte de sus intereses y saberes previos

para construir nuevos aprendizajes. En este sentido, la tutoría se concretiza con la siguiente premisa freireana (Freire, 1997, p. 25):

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

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

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

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

Desde la tutoría, la práctica dialógica guía el proceso multipersonal de aprendizaje, el cual puede suceder entre maestro-estudiante-padres de familia o maestro-padres de familia, convirtiéndose en un ejercicio orientativo. La tutoría es un planteamiento donde maestras, maestros y estudiantes experimentan lo "nosótrico" (Lenkersdorf, 2002, p. 69) con el intercambio de conocimientos y el trabajo colectivo. Y es que con "cincuenta ojos se puede ver mejor que con sólo dos".

Para efectos de este momento, donde se busca compartir herramientas para la evaluación formativa, la tutoría se puede operativizar de la siguiente manera:

Fuente: Elaboración propia con base en Fuerte (2018) y Mapeal (s. f.).

Entre las consideraciones para la tutoría acordes con el Plan de Estudios de la NEM, se encuentra el romper con la lógica disciplinar que fracciona los conocimientos por asignaturas, pedagógicamente hablando. Tutorías y trabajo por Campos formativos se articulan con la finalidad de contar con una perspectiva más amplia y compleja de las realidades de nuestros estudiantes, lo que posibilita el estudio de distintos ámbitos de la vida, así como de diversos conocimientos no sólo disciplinares, sino también comunitarios o ancestrales (SEP, 2022, p. 136).

Retroalimentar, reflexionar y tutorar no son procesos aislados sino complementarios que se operativizan en la planeación y ejecución de proyectos de trabajo, estrategias, técnicas e instrumentos.

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

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

- Compartir, clarificar y comprender, colectivamente, las intenciones educativas y los criterios de logro.
- Diseñar y ejecutar actividades y tareas que ofrezcan evidencia de lo que cada estudiante aprende.
- Proporcionar devoluciones que movilicen el aprendizaje.
- Activar a los estudiantes como fuente de aprendizaje para sus pares.
- Activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje.

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

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

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

Al mismo tiempo, se comparten algunas técnicas e instrumentos que ayudan a sustentar los quehaceres de la evaluación formativa. Aunque estos recursos fueron creados para la educación superior, pueden servir de guía al realizar las adaptaciones pertinentes para el nivel de desarrollo psicosocial de los estudiantes de educación básica.

Medios y técnicas de evaluación

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

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

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

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

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

La siguiente tabla explicita los propósitos de los distintos tipos de instrumentos de evaluación.

Comparación de tipos de instrumentos de evaluación del aprendizaje

Dimensiones/ Tipos	Prueba objetivas	Preguntas orales	Pruebas de ensayo	Evaluaciones centradas en el desempeño
Propósito	Obtener una muestra del conocimiento logrado con un máximo de eficiencia y confiabilidad.	Evaluar el conocimiento durante la instrucción misma.	Evaluar las habilidades de pensamiento y/o el dominio alcanzado en la organización, estructuración o composición de un cuerpo determinado de conocimiento.	Evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción.
Respuesta del estudiante	Leer, recordar, seleccionar.	Responder oralmente.	Organizar, componer.	Planear, construir y proporcionar una respuesta original.

Dimensiones/ Tipos	Prueba objetivas	Preguntas orales	Pruebas de ensayo	Evaluaciones centradas en el desempeño
Ventaja principal	Eficiencia: se pueden administrar muchos reactivos por unidad de tiempo de prueba.	Vincula la evaluación a la instrucción de manera sincrónica.	Puede medir resultados cognitivos complejos.	Proporciona evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión.
Influencia en el aprendizaje	Énfasis en el recuerdo, fomentan la memorización, aunque también pueden fomentar ciertas habilidades del pensamiento si se construyen apropiadamente.	Estimulan la participación durante la instrucción; proporcionan al docente retroalimentación inmediata acerca de la efectividad de la enseñanza.	Fomentan las habilidades de pensamiento y el desarrollo de habilidades de composición escrita.	Destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

Fuente: Díaz Barriga (2006).

Fuentes bibliográficas

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

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

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

Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (2017). *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

Armour, J. Andrew (2003). *Neurocardiology. Anatomical and Functional Principles*, Boulder Creek, California, Institute of HeartMath.

_____ (2004). "Cardiac Neuronal Hierarchy in Health and Disease", en *American Journal of Physiology-Regulatory, Integrative and Comparative Physiology*, vol. 287, núm. 2, pp. R265-R271.

Barrancos, Dora (2020). *Historia mínima de los feminismos en América Latina*, México, El Colegio de México.

Batulevicius, Darius *et al.* (2012). "Distribution, Structure and Projections of the Frog Intracardiac Neurons", en *Autonomic Neuroscience*, vol. 168, núms. 1-2, pp. 14-24.

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

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

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

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

130. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/20628/19542 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

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

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

Carrión, Jorge (2020). *Lo viral*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Restrepo (2008). "Introducción: colombianidad, población y diferencia", en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, eds., *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Celman, Susana (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en Alicia Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Cerda García, Alejandro (2012). "Ciudadanía e identidad en las comunidades indígenas", en Bruno Baronnet *et al.*, coords., *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Chevallard, Yves (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (25 de noviembre de 2021). "Concluyen docentes peruanos capacitación educativa en México". Disponible en https://www.gob.mx/conafe/articulos/concluyen-docentes-peruanos-capacitacion-educativa-en-mexico?idiom=es#:~:text=La%20tolerancia%20y%20el%20respeto,intercambio%20Pedag%C3%B3gico%20y%20Cultural%20M%C3%A9xico (Consultado el 24 de febrero de 2023).

De Alba, Alicia (2020). "Currículo y operación pedagógica en tiempos de covid-19: futuro incierto", en Hugo Casanova,

coord., *Educación y pandemia: una visión académica*, México, UNAM.

Díaz Barriga, Ángel (2015). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, UNAM / Bonilla Artigas Editores.

_____ (2023). *Retos del Plan 2022*. Conferencia Magistral presentada en el Segundo Encuentro Nacional Normalista 2023, Tlaxcala de Xicohténcatl, 3 de febrero de 2023 [video]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=sT51TN5fwHc (Consultado el 21 de febrero de 2023).

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill.

Díaz Delgado, Miguel Ángel (2020). "Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena", en *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.

Díaz M., Cristhian (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", en *Tabula Rasa*, núm. 13, pp. 217-233. Disponible en https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1430 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Echeverría, Bolívar (2018). *Las ilusiones de la modernidad*, México, Ediciones Era.

Engels, Federico (2000). "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre" [1876]. Disponible en https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Ezpeleta, Justa (2004). "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, comps., *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2005). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2010). *El grito manso*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, México, Siglo XXI Editores.

Fuerte, Karina (13 de marzo de 2018). "El diálogo como herramienta de aprendizaje: Redes de tutoría", en *Instituto para el Futuro de la Educación*. Disponible en https://observatorio.tec.mx/edu-news/el-dialogo-como-herramienta-de-aprendizaje-redes-de-tutoria/ (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Gadotti, Moacir y José Eustáquio Romão (2013). "Escuela ciudadana: la hora de la sociedad", en Moacir Gadotti y José Eustáquio Romão, coords., *Autonomía de la escuela. Principios y propuestas*, Barcelona, Editorial Octaedro.

García Hernández, Mónica y María del Carmen Veleros Valderde (2012). "Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios: construcción de un portafolios electrónico", en *Tendencias pedagógicas*, núm. 20. Disponible en https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2013 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

García, Marina y Laura Matkovic (2012). "El poder de la imaginación y de la creatividad para hacer ciencia", en *Química Viva*, vol. 11, núm. 1, pp. 53-67. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=863236120 05 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Grosfoguel, Ramón (2011). "La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos". Disponible en https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Hamodi, Carolina *et al.* (2015). "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, pp.146-161.

Heath, Shirley B. (1972). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, SEP / INI.

Ibáñez S., Nolfa *et al.* (2018). "Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 1, pp. 225-239.

Instituto Nacional de Formación Docente (s. f.). "Retroalimentación, naturaleza del vínculo pedagógico", en *Retroalimentación formativa*, Ministerio de Educación Argentina. Disponible en https://ies6017-sal.infd.edu.ar/sitio/retroalimentacion-formativa/#:~:text=Anijovich%20y%20Cappelletti%20(2020)%20nos,favorecer%20la%20retroalimentaci%C3%B3n%20entre%20pares (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Lau Jaiven, Ana *et al.*, coords. (2019). *Diccionario enciclopédico del feminismo y los estudios de género en México*, México, UNAM.

Kember, G. *et al.* (2011). "Neural Control of Heart Rate: The Role of Neuronal Networking", en *Journal of Theoretical Biology*, vol. 277, núm. 1, pp. 41-47.

Kikel-Coury, Nina *et al.* (2021). "Identification of Astroglia-Like Cardiac Nexus Glia that are Critical Regulators of Cardiac Development and Function", en *Plos Biology*, vol. 19, núm. 11. Disponible en https://journals.plos.org/plosbiology/article?id=10.1371/journal.pbio.3001444 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Lenkersdorf, Carlos (2002). "Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal", en *Reencuentro*, núm. 33, pp. 66-74. Disponible en https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/417 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Lewkowicz, Ignacio (2012). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.

Llinás A., Edgar (1978). *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, UNAM.

López Vela, José Manuel *et al.* (2012). "El papel de la ética en la evaluación educativa", en *Unirevista.es*, núm. 1, pp. 87-95. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043215 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Lukas Mujika, José Francisco y Karlos Santiago Etxeberria (2004). "Evaluación de centros escolares de educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 6. Disponible en https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a1.pdf (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Macas, Lucas (2005). "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales", en Pablo Dávalos, *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Buenos Aires, Clacso.

Mapa de Políticas Educativas en América Latina (s. f.). "Redes de tutoría, México". Disponible en http://mapeal.cippec.org/?page_id=2534 (Consultado el 24 de febrero de 2023).

Martínez Rizo, Felipe (2012). "La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: revisión de la literatura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.17, número 54, pp. 849-875.

_____ (2013). "Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura", en *Perfiles Educativos*, núm. 139, vol. XXXV, pp. 128-150.

McCraty, Rollin (2001). *Science of the Heart: Vol. 1 (1993-2001) Exploring the Role of the Heart in Human Performance*, California, HeartMath Institute.

_____ (2004). "The Energetic Heart: Bioelectromagnetic Communication Within and Between People", en Paul Rosch y Marko Markov, eds., *Bioelectromagnetic Medicine*, Nueva York, Informa Healthcare, pp. 541-562.

McCraty, Rollin y Doc Childre (2004). "The Grateful Heart: The Psychophysiology of Appreciation", en Robert Emmons y Michael McCullough, eds., *The Psychology of Gratitude*, Oxford, Inglaterra, Oxford University Press, pp. 230-255.

Meirieu, Philippe (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Documento presentado el 30 de octubre de 2013, Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf (Consultado el 22 de febrero de 2023).

_____ (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*, Ecuador, Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Mercado Maldonado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social*, México, Fondo de Cultura Económica.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ojeda Alonso, Juan y Hortensia González Gómez (2016). "Las neuronas del corazón", en *Ciencias*, núm. 120-121, pp. 46-55. Disponible en https://www.revistacienciasunam.com/en/202-revistas/revista-ciencias-120-121/1996-las-neuronas-del-coraz%C3%B3n.html (Consultado el 22 de febrero de 2023).

Olivé, León *et al.* (2009). "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistémica", en *Pluralismo epistemológico*, La Paz, Bolivia, Clacso / Muela del Diablo Editores / Comuna/ CIDES-UMSA.

Ortiz Ocaña, Alexander *et al.* (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*, Colombia, Editorial Unimagdalena.

Padierna Jiménez, María del Pilar (2008). "Los usos de la narración en la investigación educativa", en Ofelia Cruz y Laura Echavarría, coords., *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México, Programa de Análisis Político de Discurso / Casa Juan Pablos.

Palermo, Zulma, comp. (2014). *Para una pedagogía decolonial*, Argentina, Ediciones del Signo.

Palumbo, María Mercedes (2014). "Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y pedagógico", en *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, vol. 3, núm. 6, pp. 51-65-

Pansza, Margarita *et al.* (2000). *Fundamentación de la didáctica. Tomo i*, México, Ediciones Gernika.

Pasek de Pinto, Eva y María Teresa Mejía (2017). "Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje", en *Revista Latinoamericana para la Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 177-193.

Pérez Rocha, Manuel (2018). *Motivaciones y valores de la educación*, México, Ediciones Culturales Paidós.

Pérez Salazar, Guadalupe (2017). "El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad", en *Glosa Revista de Divulgación*, año 5, núm. 8.

Pérez Torres, Hiram (2007). "La evaluación formativa en el proceso de cambio hacia un nuevo modelo educativo en el IPN", en *Ethos Educativo*, núm. 39.

Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder y clasificación racial", en *Journal of World-Systems Research*, vol. XI, núm. 2, pp. 342-386.

Rafael Ballesteros, Zoila *et al.* (2021). "Sobrevivir en la pandemia. Sobreexplotación y control del trabajo docente", en Inés Lozano Andrade y Zoila Rafael Ballesteros, coords., *Pandemia y escuela secundaria. Reporte desde las voces profundas*, México, Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ramos, Lucero y Mario Rueda (2020). "Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente", en *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 169.

Ravela, Pedro *et al.* (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*, México, SEP / INEE.

Rocha Islas, Martha Eva (2016). *Los rostros de la rebeldía. Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910-1939*, México, INEHRM / INAH, pp. 228-238, 343.

Rodríguez, Diana (2017). "Identidades políticas emergentes: el profesorado indígena como sujeto colectivo en México y Colombia (Periodo colonial-1990)", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, núm. 29. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382017000200135 (Consultado el 3 de febrero de 2023).

Romo Ramos, Marlene (2016). "Emancipación", en Ana María Salmerón Castro *et al.*, coords., *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, México, Fondo de Cultura Económica / UNAM. Disponible en https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=36 (Consultado el 22 de febrero de 2023).

Sánchez Mendiola, Melchor y Adrián Martínez González, eds. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje:*

instrumentos y estrategias, México, UNAM. Disponible en https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf (Consultado el 21 de febrero de 2023).

Secretaría de Educación Pública (s/f). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, México, SEP.

Schirrmacher, Frank (2015). *Ego: las trampas del juego capitalista*, México, Ariel.

Stavenhagen, Rodolfo (2002). *Cuestiones indígenas. Derechos humanos y cuestiones indígenas.* Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2001/57 de la Comisión. Guatemala, 1-11 de septiembre de 2002. Disponible en www.corteidh.or.cr/tablas/20383.pdf (Consultado el 21 de febrero de 2023).

Svarzman, José (2000a). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

_____ (2000b). *Enseñar la historia en el segundo ciclo. Herramientas para el trabajo en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Vázquez, Josefina (1975). *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en Patricia Medina. comp., *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, UPN / Conacyt / Plaza y Valdés, pp. 27-54.

Weiss, Eduardo (2004). "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior", en Justa Espeleta y Alfredo Furlán, comps., *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO.

Weller, Hans (1998). "Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y la República Federal de Alemania", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. I, núm. 2, pp. 54-76.

Zavaleta Mercado, René (2021). *Horizontes de visibilidad. Aportes latinoamericanos marxistas*, Madrid, Traficantes de Sueños.

Zemelman, Hugo (2004). "Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social", en *Espacio Abierto*, vol. 30, núm. 3, pp 234-244.

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Quinto grado
se imprimió por encargo
de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de Activos Gráficos, S. de R. L. de C. V.,
con domicilio en Calle Gallo de Oro, número 22,
Colonia La Nopalera, C. P. 13220,
Alcaldía Tláhuac, Ciudad de México,
en el mes de mayo de 2023.
El tiraje fue de 198,000 ejemplares.
P5LPM

Recicla para Leer es un programa de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos con el que se permuta papel y cartón de desecho por papel nuevo.
En el ciclo escolar 2022-2023, se produjeron 16,398,000 ejemplares con papel del programa *Recicla para Leer*, correspondientes a 38 títulos de los seis grados de primaria: seis de la asignatura *Formación Cívica y Ética* y 32 de *La entidad donde vivo*. En total se utilizaron 5,010 toneladas de papel nuevo reciclado.
Para el ciclo escolar 2023-2024, se produjeron 4,939,000 ejemplares de los títulos *Proyectos de aula* para cuarto y quinto grados de primaria, a partir del papel nuevo obtenido del programa *Recicla para Leer*. En total, se utilizaron 3,624 toneladas.

Liliana Edith Hernández Ramales
CIUDAD DE MÉXICO

9 786075 519784

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

de LIBROS de TEXTO GRATUITOS
CONAMUN MÉXICO