

Discurso político humanista: Ilusión en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana

Humanist Political Discourse: The Illusion in the Implementation of the New Mexican School

Mónica González Silvamonica.gonzalezsva@gmail.com<https://orcid.org/0009-0004-9470-112X>**Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México - México**

Artículo recibido: 30 de abril 2025 / Arbitrado: 20 de mayo 2025 / Aceptado: 30 de junio 2025 / Publicado: 04 de julio 2025

RESUMEN

Esta investigación analiza la coherencia entre el discurso humanista de la política educativa mexicana y la práctica escolar en una primaria pública durante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. El objetivo fue identificar cómo se manifiestan los principios humanistas en la planificación y evaluación docente. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, empleando observación y entrevistas como técnicas, y una triangulación de análisis crítico-discursivo. Los resultados evidencian una brecha entre el discurso político y las realidades escolares, donde los docentes adaptan su práctica para cumplir normativamente, sin que ello refleje una formación humanista exigida por la política educativa. Las planificaciones y evaluaciones se convierten en mecanismos técnicos que simulan resultados. Se concluye que la política educativa actual promueve una ilusión de transformación humanista que no se concreta en la práctica, generando contradicciones entre las intenciones normativas y las experiencias escolares reales.

Palabras clave:

Política educativa; Humanismo; Planificación; Evaluación; México

ABSTRACT

This research analyzes the coherence between the humanist discourse of Mexican educational policy and school practice in a public elementary school during the implementation of the New Mexican School. The objective was to identify how humanist principles are reflected in teachers' planning and assessment. A qualitative approach with an ethnographic design was adopted, using observation and interviews as techniques, along with a triangulation of critical-discursive analysis. The findings reveal a gap between political discourse and school realities, where teachers adapt their practices to meet normative demands, without truly reflecting the humanist formation promoted by the policy. Planning and assessment become technical mechanisms that simulate results. It is concluded that current educational policy promotes an illusion of humanist transformation that is not realized in practice, creating contradictions between normative intentions and the real experiences of school actors.

Keywords:

Educational policy; humanism; planning; assessment; Mexico

INTRODUCCIÓN

Toda política educativa de México es difundida por un discurso que refleja las necesidades y/o problemáticas que está dispuesta a enfrentar durante su implementación. Es la clave para toda institución escolar ya que direcciona los fines, objetivos y estrategias de la educación que tienen la posibilidad de mejorar la calidad de la educación y realizar una formación humana para generar potencialidades en los agentes escolares. En este sentido, los intereses educativos están compuestos por visiones e intereses políticos, laborales, económicos, culturales y sociales que intentan impactar y transformar en otras áreas intrínsecas a la escolar.

Ante el deseo de cambio surge la actual reforma educativa que rige al país, denominada como La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Proyecto educativo anunciado desde el 2019 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) pero que, se ha ido incorporando paulatinamente hasta que, en el ciclo escolar 2023-2024, se implementa en su totalidad en las escuelas de educación básica del país. La NEM se caracteriza por intentar transformar a la educación en cuatro pilares: el filosófico, epistémico, curricular y pedagógico. Todos éstos son relevantes para comprender la nueva reforma; sin embargo, el primero de ellos (filosófico), es de suma importancia, puesto que es el eje central que direcciona al resto. De ahí nace el sentido dado a los conceptos, al cambio curricular y al actuar de los profesionales; convirtiéndose en la base filosófica que contiene la visión conjunta de lo que se pretende lograr con la nueva reforma escolar. Dicha base está sustentada en el humanismo, específicamente en el mexicano.

Actualmente el término humanismo ha estado presente en diversas manifestaciones dentro de la educación, específicamente en las escuelas primarias, son enunciadas en los espacios de Consejo Técnico Escolar (CTE) al revisar los planes y programas de estudios, las orientaciones didácticas y los videos de la secretaria de educación. Lo anterior ha conllevado a que, en los CTE, se pueden percibir discursos refiriéndose a una educación humanista en el lenguaje de algunos docentes frente al grupo, argumentando tener esta visión en sus relaciones pedagógicas; sin embargo

¿realmente entendemos qué implica que la educación se encuentre bajo esta filosofía humanista?

Al reflexionar sobre lo anterior y, articulando las experiencias profesionales que se han obtenido en el centro de trabajo donde personalmente he laborado como docente frente a grupo de nivel primaria (en la ciudad de Toluca estado de México); nace la incertidumbre sobre la realidad que se vive dentro de las escuelas y si ésta crea una brecha entre el discurso político de la filosofía humanista de la NEM. Por ello, la presente investigación surge de la cuestión de ¿cuál es la coherencia entre el discurso humanista de la política educativa y la realidad escolar dentro de una escuela primaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana?

Derivado de la reflexión anterior, es importante analizar sobre que al incorporar la educabilidad humana al sistema escolar de nivel básico es, en primera instancia, un foco de interés y una necesidad que el sistema político-educativo tiene en la actualidad. Recientemente se ha difundido por diversos medios que los niños, niñas y adolescentes (NNA) son el centro de interés de la educación, misma que busca su desarrollo intelectual y moral para formar en un sentido humanista. Sin embargo, a pesar de que la educabilidad humana es una necesidad social y escolar, al momento de incorporarla en las organizaciones políticas pasa a concebirse como una problemática debido a que su fomento es de manera discursiva, pero, al llevarla a la práctica, es cuando el reto de implementarla, evaluarla y demostrarla comienza a surgir. Hernández (2012) menciona que la implementación de toda política educativa tiene el peligro de fracasar en la práctica, ya que al momento de que las intenciones del sector político se sobreponen ante las intenciones sociales y escolares, entonces “sin la confianza ciudadana [...] la implementación corre el riesgo de fracasar” (p. 42). Esto sin olvidar que, aunque en la mayoría de las ocasiones, el discurso es de mejora, en la implementación los intereses políticos sobrepasan las intenciones iniciales, las cuales no prevén las acciones que hacen vivo el discurso. Éstas deben de dar cuenta de sus objetivos, aunque éstos no estén acordes a las condiciones reales dentro de las

instituciones, por ello, “hay un espacio intermedio entre la declaración de intenciones y la declaración de resultados” (Hernández, 2012, p. 43). Este espacio intermedio es el que, al tratar de incorporar la educación humanista, convierte su implementación en un problema escolar.

Por esta brecha entre intenciones políticas y su implementación (Aguilar, 2017) menciona que toda política educativa se refiere a “cursos de acción destinados a la solución de problemas, donde [...] denotan también las intenciones de las fuerzas políticas, particularmente las de los gobernantes, [...] tienden a significar intenciones más que consecuencias” (p.15); las cuales son manifestadas en “un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público [...] en correspondencia con el cumplimiento de funciones públicas que son de naturaleza permanente” (Aguilar, 2017, p. 17); surgiendo de este aspecto las experiencias que cada docente construye.

La política referida no es solo un documento que describe lo que se pretende rescatar, tratar y/o accionar en la educación. La Diplomatic Academy (2019) menciona que un documento oficial que contenga la organización de la educación, forzosamente debe de mencionar la planificación, presupuestario, implementación, elaboración de informes, monitoreo y evaluación de cada nivel educativo. Por ello, dicha política depende de visiones, intereses y estrategias para que sea posible desarrollarse. Para desarrollar una política educativa, Aguilar (2017) menciona que se necesita de un ciclo de creación que consta de cuatro etapas: 1) La gestación donde se detecta qué es lo que se tiene que intentar solucionar el nuevo plan político; 2) La formulación siendo la construcción del plan de acción y seguimiento; 3) La implementación del aspecto práctico de la agenda construida y; 4) La evaluación como una reflexión de los cambios y/o reproducciones que hubo en relación al problema inicial. Al centrarse en estas etapas, en este artículo se pondrá mayor énfasis en la fase de implementación. Con ello, se pretende visualizar cómo la educabilidad humana es el centro de intención en el discurso de difusión política, pero deja espacios de conflicto al momento de ser implementada como agenda

institucional.

Aunque el sistema de educación expresa necesidad de desarrollo humano, la parte de producción y cumplimiento de aspiraciones económicas es más fuerte que el deseo de desarrollo moral y humanista; por ello en la actualidad “los programas de artes y humanidades, en todos los niveles, están siendo eliminados en favor del cultivo de los programas técnicos” (Nussbaum, 2016, p. 16); alejando la idea de construir programas educativos que fomenten el desarrollo de las potencialidades humanas, pasándolas a segundo plano. La tendencia de la población es ver a la educación como la posibilidad de “enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos [...] dejando de lado la formación en humanidades” (Arias y Molano, 2016, p. 25). Con ello se pone en juego a la educación, donde su discurso apunta a una idea de formación de los agentes, pero con diferentes intereses en su desarrollo.

La comunidad gubernamental en lugar de propiciar una educación humana ha intentado volver a la educación una especie de contrato social, que promete mejores oportunidades formadoras, pero que, en la práctica, recaen en condiciones desiguales e ilusivas, pretendiendo lograr “beneficios mutuos, a costa de la exclusión y subordinación de todo ser humano y descartando la [...] interacción, la reflexión y la reciprocidad para con los otros” (Arias y Molano, 2016, p. 25). Este contrato ayudará a que la autoridad siempre obtenga mayores beneficios al utilizar el desarrollo humano de su sociedad a su manipulación para lograr sus objetivos sin importar el daño que le ocasione al desarrollo de los individuos. De esta forma se abre la necesidad de participar en una política educativa centrada en la formación humana.

Ahora bien, la política educativa es definida por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) como la “capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos [...] para transformar la realidad educativa” (p.12). De esta forma, al tratarse de políticas dentro de la educación, es inevitable dejar de lado los fines económicos, laborales y culturales

de la planificación en las escuelas. Por ello, la política educativa va más a fondo que solo estrategias para transformar la educación siendo un elemento que es “parte de un dispositivo, el cual [...] se inscribe en un juego de poder que [...] se formula desde un determinado horizonte ideológico a cargo de élites políticas, empresariales e intelectuales que ejercen cierto poder-saber sobre los demás agentes” (González, 2019, pp. 11-12). El juego político dentro de la organización escolar hace uso de un discurso que responde a ciertos intereses que se tienen para el sector escolar.

La política debe de reflejar un interés humanista y su discurso estará centrado en el desarrollo de las habilidades sociales e intelectuales, fomentando en los individuos una enseñanza basada en la autorreflexión para que se logre construir un ser humano autónomo; capaz de regularse a él mismo y su interacción con los demás, convirtiendo de esta forma a la humanización en el principal objetivo de la política educativa. Para Arias y Molano (2016) las autoridades educativas deben centrar su mirada en formar bajo una justicia humanista y reconocer las capacidades individuales y sociales. En torno a ello se requiere garantizar una formación dirigida al cuidado mediante la posibilidad de construir una vida digna que tenga como fundamento el “autocuidado, el respeto, la exigencia, el amor y la reciprocidad para sí y los otros [para que] orienten las relaciones sociales [...] y la búsqueda permanente de la felicidad compartida” (p. 27); permitiendo que las escuelas contribuyan a alcanzar las exigencias y propósitos de una educación humanista.

Los estudiantes necesitan una formación que los lleve a una autonomía y a una educación basada en “valores, en la cultura, el respeto por el otro y por el medio ambiente, el compromiso moral, el aprendizaje y la aclaración de las diferentes etnias” (Arias y Molano, 2016, p. 117). Los elementos anteriormente mencionados dentro de la educación ayudan a cultivar a la humanidad y sobre todo en los estudiantes, quienes son el futuro social. Para alcanzar estos objetivos establecidos en la política educativa se deben de crear criterios a seguir en el sistema educativo. Los agentes que intervienen en dicha organización son los encargados de poner en

marcha las acciones que ayuden a alcanzar las metas.

Para la política educativa los agentes escolares son vistos como quienes obligadamente se deben de identificar con todos los discursos y disposiciones, sometiéndolos al “mandato como algo que hay que adoptar, hacer cumplir y aplicar para la mejora de la educación [...] se convierten en sujetos de política educativa [...] definen las competencias profesionales y los roles que habrán de desempeñar” (González, 2019, p. 12). Lo anterior, se visualiza en el cambio de las políticas educativas en las escuelas, donde se va moldeando a los agentes conforme a los nuevos intereses y disposiciones establecidos, obligándolos a accionar de acuerdo a las convicciones políticas, laborales, mercantiles y globales, olvidando las necesidades individuales y sociales.

Las autoridades están obligadas a crear reformas escolares adecuadas para sustentar el desarrollo humanista. Las reformas deben de vislumbrar como su objetivo el rescatar a la ciudadanía, haciendo notar que las autoridades tienen el deseo del desarrollo social y la formación estudiantil, ya que “no hay gobierno que no incluya dentro de sus [...] políticas a la educación [...] el desarrollo social y crecimiento económico” (Pedraza, 2016, p. 17). De esta forma, la política educativa se hace notar en el discurso de las autoridades del Estado y en las reformas educativas, siendo la guía del trabajo que se debe de desarrollar en el sistema educativo. Esta guía determina los objetivos, propósitos, organizaciones de contenidos, perfiles, periodos de evaluación e indicaciones generales de los actos pedagógicos que los docentes deben atender durante los ciclos escolares correspondientes a la duración de la reforma en vigor.

Por lo general, al contar con una nueva reforma significa cambiar y modificar elementos del sistema educativo, con el objetivo de atender las necesidades actuales de la sociedad, así como las necesidades políticas y laborales. Sin embargo, cuando se realiza una nueva propuesta en las reformas educativas, los cambios esperados no se manifiestan de inmediato, ya que “el cambio educativo suele venir en presentaciones de reformas [...] sólo intentan impedir revoluciones y

contradicen la propia esencia etimológica de ‘acción para volver a formar’ reproduciendo las mismas políticas y prácticas que enuncian cambiar” (Bonilla, 2016, p. 92). Las reformas se limitan a contribuir a la apariencia de preocupación por el cambio educativo y se dedican a reproducir actos, estrategias y contenidos técnicos en la formación de estudiantes, lo que orilla a seguir dejando de lado el desarrollo moral y humano dentro de las escuelas.

Hablar de lo humanismo en educación, en México se debe de pensar en torno al mexicano. Éste, al estar dentro del sistema educativo se vuelve el eje de los programas, proyectos y objetivos de la misma para el logro de una sociedad ética y justa, ya que permite responder localmente a las necesidades nacionales para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y, sobre todo, promover cultura moral y humana. Dentro de la educación básica, este cambio de eje filosófico provocó lo que De Sousa Santos y Meneses (2014) mencionan como “un ambiente de incertidumbre, de complejidad y de caos en las estructuras y en las prácticas sociales, en las instituciones y en las ideologías” (p. 293); lo que encaminó a la reorganización curricular y al renombramiento de la reforma escolar y al surgimiento de la NEM. Este modelo educativo sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo su interacción con la comunidad y la sociedad en general. De acuerdo con la SEP (2023), la NEM tiene como objetivo el “desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (p.9), por lo tanto, para encaminar las acciones escolares, la NEM tiene como finalidad el desarrollo humano, realzando así la importancia del enfoque filosófico humanista; el cual, al estar articulado con las visiones del HM de la política mexicana, pretende que en cada acción y decisión se impulse hacia el bienestar y el reconocimiento de los sujetos dentro y fuera de la educación.

A razón de lo anterior, en el nivel de educación primaria, la NEM mantiene un discurso en base a una serie de principios que se convierten en

concepciones base de contenidos, objetivo y perfiles de dicho nivel escolar. El principal de estos principios es la dignidad humana, siendo el centro de las acciones educativas, ya que es considerada como “el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable” (SEP, 2024, p. 15) y, en su práctica, refleja la ejecución de los otros conceptos base de la NEM: la justicia social y los derechos humanos; debido a que en el actuar digno, se encuentra implícito la visión y acción del “reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social” (SEP, 2024, p. 15). Dichos principios juegan un papel fundamental para la reorientación de los objetivos educativos, ya que ahora, todo agente, toda acción y todo conocimiento, dentro de las escuelas de educación básica, deben apuntar hacia “el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2024, p. 15); teniendo como tarea principal el “propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (SEP, 2024, p. 15). De esta forma, la educación humanista apunta hacia el reconocimiento de los otros dentro de una misma comunidad, que, a su vez, trasciendan para el rescate de identidad nacional.

Con lo anterior y concretando la visión política-educativa del humanismo, la NEM funge como parte del plan de Gobierno para buscar “el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (SEP, 2023, p. 9). De este modo, es posible comprender que el humanismo mexicano (HM) es el eje de la NEM, y cómo este discurso trasciende a la esfera de los valores individuales y colectivos para convertirse en una forma de pensamiento, acción y cultura que busca consolidar la dignidad, la justicia y democracia tanto social como nacional.

MÉTODO

Al tener como objetivo el identificar cuál es la relación que hay entre el discurso humanista de la política educativa y la realidad escolar dentro de

una escuela primaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana se considera necesario observar cómo se manifiesta en las prácticas escolares cotidianas los objetivos político-educativos dentro del nivel primaria. Por ello, la visión de esta investigación se distingue por ser de corte cualitativo, ya que permite “entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente otorga [a] la construcción social de la realidad” (Denzis & Lincoln, 2012, p. 2). De esta forma, se apertura la posibilidad de conocer la construcción conceptual de las ideologías que los docentes han construido sobre el humanismo; acercándonos a “la comprensión interpretativa de la experiencia humana” (Denzis & Lincoln, 2012, p. 56). Lo anterior, permitió establecer el camino metodológico para establecer los procesos y las técnicas que tengan como fin acercarse a la realidad de las escuelas; recurriendo al enfoque etnográfico.

La etnografía Hammersley y Atkinson (1994) la definen como el método que le permite al investigador acercarse y comprender de manera viva “la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas, de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema” (p. 15). Este enfoque permitió obtener la descripción detallada de los hechos dentro de una escuela primaria de la ciudad de Toluca Estado de México y proceder a su interpretación, la cual está reflexionada desde una visión epistémica con una perceptiva ética, siendo considerada como el conocimiento articulado de saberes, experiencias, teorías y diversos horizontes de análisis (Schaff, 1982) para construir un pensamiento real y vivencial para el sujeto, permitiéndole transformar su perspectiva y actuación ante los otros y su contexto.

Para lo anterior, se utilizaron las técnicas de observación y entrevista para recuperar información de los sujetos educativos participantes. Estas técnicas requirieron de una articulación de las ideologías de los informantes con las interpretaciones propias relacionadas bajo la postura crítica de la teoría humanista de la NEM, por tal motivo, se establecerá una triangulación de

métodos de análisis, el cual Izcara (2014) lo define como “la exploración del material cualitativo mediante la utilización de diferentes métodos [...] de contenido, de discurso” (p.30), implicando “tener en cuenta el contenido formal de la experiencia de los sujetos investigados, el contexto donde se encuentran insertos, [...] así como la influencia del bagaje social, tecnológico y profesional acarreado por el investigador” (Izcara, 2014, p. 14). De esta forma, la articulación para el análisis de la información presentada consistió en presentar una interpretación personal sobre los hechos observados y los comentarios que los docentes de la escuela primaria compartieron por medio de las entrevistas sobre los hechos vistos. Con ello, desde diferentes ejes de análisis, se llegaron a los resultados que permitieron dar respuesta a al objetivo de la investigación.

RESULTADOS

Sin importar lo que se experimente en las prácticas escolares, la política educativa está obligada a difundir los logros de lo que su discurso entabla en su plan educativo. Ante ello, crea tiempos específicos dentro de sus procesos educativos para obtener evidencias y resultados de su funcionamiento, dejando a los docentes como mediadores de las mismas. Para González (2019) las políticas, además de crear organizaciones curriculares, establecen espacios y acciones para que los docentes les documenten lo que esperan obtener dentro de la formación, lo que termina determinando la “efectividad o impacto en la formación de los propios docentes y directivos, así como en el aprendizaje de los alumnos, en el trabajo en el aula y en la vida de la escuela” (p.12). Lo anterior obliga que la política escolar tenga objetivaciones dentro de las normas institucionales, mismas que le ayuden a ser evidencias para mostrar lo que su organización ha establecido como metas. Las objetivaciones son la planificación y la evaluación, ya que ambas son procesos que organizan y recopilan los avances y resultados que se esperan obtener dentro de las escuelas. Éstas son necesarias en la educación ya que, en ellas, se es posible planear las utopías de cambio y mejora escolar.

La planificación da muestra de las habilidades,

anhelos, metas y personalidades de los docentes. Es la organización escrita de su arduo trabajo escolar. Por otro lado, la evaluación, es la evidencia de los diferentes logros de alumnos y docentes. Pawan y Neha (2021) mencionan que la evaluación es la que determina si el “estudiante alcanza los resultados del curso y la información adquirida, así como la calidad de su desempeño. [...] se pueden identificar necesidades de aprendizaje y proporcionar ayuda a los estudiantes a aprender y desarrollar competencias” (traducción propia, p. 7). De esta forma, es el momento oportuno de replantear las estrategias conforme a las áreas de oportunidad detectadas en los estudiantes. Es la base para la organización escolar. Así mismo con estas objetivaciones, los docentes son los encargados de articularlas para que las evidencias que se manifiesten muestren la coexistencia de las reformas que organizan el nivel. Es en este momento donde estas objetivaciones se convierten en una ilusión. Se crea una brecha entre lo que se debería aportar a la educación y su función práctica viciada por las exigencias y cargas administrativas que cada política-escolar determina. Por ello, estas objetivaciones son parte de las experiencias docentes, dando cuenta de su fusión práctica en el actuar escolar creando experiencias y acciones que den cuenta de lo solicitado por ambas reformas.

En educación primaria, la planificación y evaluación son vividas por los docentes como procesos que, si bien ayudan a ser evidencia de su trabajo, no son concebidas como la política escolar las difunde; provocando que, por un lado, colaboren con el discurso político escolar y su eje humanista y, por otro extremo, logren evidenciar lo que realmente se vive dentro de las escuelas. Por lo cual, éstas se convierten en dos objetivaciones que ambas reformas contienen y prometen evidenciar los resultados de desarrollo humano, así como manifestar las experiencias reales en su coexistir. Por tal motivo, el resto del apartado presenta cómo estas objetivaciones se experimentan en el actuar de los docentes y la relación que crean con el eje político humanista en la educación.

La política educativa se aviva gracias al discurso que se encarga de crear para mantener estabilidad en sus diferentes organizaciones y agentes a los que se quiere llegar. Dentro de la

educación, el discurso político juega un papel importante para mantener la organización de hoy en día. Es la manifestación del lenguaje por el cual se transmiten visiones del mundo, y se crea una serie de redes al producir y percibir palabras construidas para lograr un fin de transmisión, comunicación y exposición específico. Rebillou (2017) menciona que es “el ámbito de expresión, evolución y transformación del lenguaje, es también una realidad que constituye una práctica [...] el transmisor por excelencia, de la ideología” (p. 34). Por lo tanto, el discurso tiene poder de convencimiento y venta de ideologías sobre determinado grupo social.

Dentro de la educación, el discurso que se genera en las políticas es clave para transmitir, convencer y promocionar sus intereses y normativas. Por tal motivo, el discurso en cualquier sector político es “una realización que mezcla de manera hábil convicción y persuasión, para lograr la adhesión de su destinatario o público, en cuanto a forma de gobierno se refiere y a lo que de la misma se desprenda” (Rebillou, 2017, p. 34). Se busca convencer por medio de las palabras, las cuales dulcifican los intereses y promueven modificaciones para difundir una visión de desarrollo humano dentro de las escuelas primarias.

El discurso político es prometedor, pero, existe un engaño en la realidad dentro de las instituciones escolares, ya que las palabras no logran trascender a las acciones pedagógicas, teniendo limitantes por el mismo sector político-escolar, creando una ilusión entre lo discursivo con lo que se vive en el campo escolar. Retomando el ciclo de creación de las políticas educativas, en la implementación, es necesario planificar y evaluar permanentemente las estrategias creadas; sin embargo, tanto el planificar como el evaluar son segregados del proceso. Al ser segregados se crea una apariencia de los resultados de la implantación. A este aspecto se le nombrará como ilusión.

La ilusión se considera como una distorsión de la realidad, sin importar su contexto: “todas las ilusiones nos engañan, viendo algo que no está realmente presente o viendo solamente parte de lo que sí está” (Lazzari et al., 2016, p. 83). En el ámbito de la educación, la ilusión política se crea

al momento en que se difunde un discurso de formación humana, pero las condiciones, normas, tiempos y acciones impuestas por el sistema hacen imposible dicha tarea. Esto obliga a los docentes y agentes escolares a modificar sus acciones, mecanizar sus pensamientos y engañar en los resultados, avances y experiencias para obtener lo que se desea de ellos, limitando las bondades y potencialidades que las objetivaciones mencionadas pudieran manifestar.

Dentro de la escuela primaria, se logró identificar dos dimensiones importantes donde se manifiesta la ilusión discursiva mencionada anteriormente, siendo el proceso normativo de planificar (momento que, al ser segregado de la tarea constante dentro de la implementación de la política escolar, se le nombrará como planificación) y los procesos de evaluación donde se resalta el engaño y distorsión política.

Planificación educativa. Objetivación ilusoria en las experiencias humanista de docentes

La brecha entre el discurso político y la realidad en educación básica se manifiestan en la carga de contenidos y de prácticas escolares, sociales y normativas que tienen que cumplirse en cada ciclo. Esto se ve reflejado en las planificaciones de los docentes, mismas que muestran cómo el currículum escolar orienta y guía los contenidos, perfiles, metas y acciones que se realizan dentro de las prácticas profesionales. A la guía educativa para las primarias Ponce (2018) la denomina como currículum, el cual “implica un marco teórico y filosófico, [...] que conducen la teoría y la praxis educativa” (p.57); siendo la guía de docentes para direccionar su trabajo y acciones en el aula; a partir de lo anterior, el currículum es definido como “el conjunto de estudios y prácticas destinados a que el alumno desarrolló plenamente sus posibilidades” (Ponce, 2018, p. 57). A partir de lo anterior, las prácticas se definen por los intereses de los diversos sectores que intervienen en la educación, volviendo difícil la labor de los docentes de lograr atender y organizar su actuar ante las necesidades presentadas.

Para encaminar los intereses escolares a un desarrollo curricular, se necesita una “construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. [...] engloba prácticas políticas,

sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo [...] sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones” (Gimeno, 2010, pp. 12-13). Por lo tanto, la planificación escolar puede ser considerada como una política institucional, ya que a través de ella se determina de manera específica lo que requiere responder cada institución. Bashar y Sifawa (2022) mencionan que cada escuela tiene su propia política, ya que se originan dentro de las mismas y, las autoridades educativas (como el director) determina quién, qué y cómo debe de hacerse cada acción y documento de entrega. En este sentido, la planeación requiere incorporar las necesidades políticas, escolares y sociales presentes, intentando articularlas para encaminar su accionar profesional. Lo anterior visualiza a la planeación como un “instrumento de trabajo que facilita la organización, la ejecución y el control de la tarea administrativa [...] se encarga de delimitar los fines, objetivos y metas de la educación. [...] permite definir qué hacer, como hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean” (Carriazo, Pérez y Gaviria. et al., 2020, p. 88). En el intento de concretar las exigencias educativas, la planificación escolar se limita a centrarse en retomar saberes técnicos y conceptuales para lograrlo, dejando la formación moral y en valores de lado. Esto se refleja en el actuar docente, donde sus estrategias van encaminadas a la adecuación formal del currículum y no a experiencias significativas y que estas estrategias, dentro de la planificación, mecanizan las acciones educativas.

Dentro de la escuela primaria, se identificaron dos manifestaciones donde el currículum establecido, para guiar el actuar en el ciclo escolar, se aleja de la realidad que las escuelas presentan y los docentes deben buscar otros medios para cumplir con los objetivos que la educación marca:

1.- En el diálogo con un docente que cubrió durante un ciclo escolar la plaza de subdirector, siendo el encargado de la revisión y aprobación de las planeaciones de cada uno de los maestros. En ese tiempo, mi papel era estar frente a un grupo en dicha escuela. Mi planificación contenía un plan general, donde especificaba todos los contenidos y los elementos que se iban a desarrollar mismos que

están marcados en los planes y programas. Recibí algunas observaciones por parte de subdirección, solicitando que se desglosara el plan general por día, además de anexar una copia de los instrumentos de evaluación. Sin embargo, ahora que el maestro está en función de docente frete a grupo, expresa que reconoce que dichos elementos en la planificación que solicitaba no son significativos para el trabajo dentro de aulas, pero en su rol de subdirector, le eran necesarios para evitar una sanción normativa por sus superiores y cumplir con la ilusión de trabajo normativo.

2.-En el diálogo con un docente de 5° grado de primaria, se manifestó su expresión sobre su preocupación por atender las necesidades que lograba visualizar que presentaban sus alumnos en su formación, mismas que reconoce que no van conforme a lo que la política escolar le exige entablar en su planificación curricular, por lo que la docente toma la decisión de atender dentro de su salón las necesidades reales y dejar pendientes los contenidos del grado señalados por el programa del mismo, sin embargo, en la planificación que entrega a revisión, coloca los contenidos curriculares para no tener problema con su revisión.

Estos dos casos presentados dan cuenta de cómo la planificación de los docentes debe cumplir con ciertos elementos para generar las apariencias normativas ante las autoridades, pero que no necesariamente son la guía de su actuar como guía profesional con sus alumnos y, por lo tanto, su organización entregada a las autoridades no trasciende para la puesta en marcha de las acciones formativas.

Evaluación educativa. Objetivación ilusoria en las experiencias humanistas de docentes

Uno de los principales factores que interviene dentro de la política escolar como una objetivación limitante para la formación y desarrollo humano es la evaluación. Ésta es considerada por la SEP (2018) como “un proceso sistemático y planificado de acopio de información por medio de múltiples estrategias, técnicas e instrumentos, que permite formular juicios y valorar si los alumnos han alcanzado los aprendizajes esperados” (p.5). A pesar de prometer cambios en la educación, como es el cambio a una visión de formación humana, se sigue tomando y conceptualizando a la evaluación

como ese proceso sistemático que recopila información metódicamente, teniendo como propósito el “asignar una calificación” (SEP, 2018, p. 7). Su limitación se debe a que, en su proceso sistemático, ya en la práctica, se vicia este término y lo encaminan a mecanizar los contenidos, acciones y valoraciones. Por ello, en lugar de ver a la evaluación como proceso de mejora, se queda limitada en evidencias ilusorias, sin la apertura de alcanzar utopías docentes. La evaluación termina adaptando las experiencias de maestros y alumnos a lo que en ella se exige políticamente. La evaluación, al tener un periodo escolar segregado del proceso continuo del sistema, busca sistematizar las habilidades, conocimientos, pensamientos y comportamientos de alumnos y docentes. Durante este periodo escolar, la evaluación se convierte en un momento de carga escolar, obliga a limitar estrategias y comportamientos de docentes y de alumnos.

Dentro de la escuela primaria se identifican cinco momentos donde la evaluación frustra la tarea de formación humana y convierte las acciones, relaciones y experiencias de docentes en operaciones mecánicas-autoritarias adaptadas y determinadas a las exigencias normativas:

1.- Se entabla un diálogo entre el promotor de salud de la escuela y las dos maestras encargadas de los grupos de sexto grado de la institución. Los docentes expresan cómo la modificación del calendario escolar afecta en los tiempos de trabajo y organización de los docentes; se alargan los días, pero a ellos se les sigue presentando las mismas fechas de evaluación y de exigencia de culminar del currículum, dejando las mismas presiones y quitándoles tiempo de descanso entre ciclos escolares.

2.- Una docente de sexto grado expresa que, al enfrentar los periodos de evaluación, donde las condiciones de alumnos, de la escuela y la sociedad, no son favorables para que se logre llevar a cabo dicho proceso. Ella reconoce que las condiciones de trabajo de la comunidad donde se encuentra la institución le coloca limitantes para garantizar que todos sus alumnos han avanzado o adquirido ciertos conocimientos que deben ser evaluados, ya que muchos de los niños faltan a la escuela los días de evaluación por atender primero

actividades familiares o de tradiciones religiosas, lo que provoca que no logre visualizar el avance que se espera en sus estudiantes y, por otro lado, debe de repensar cómo organizar el grupo para que las pruebas de evaluación logren estar en tiempo y forma requeridas.

3.- En el momento de evaluación en un aula de sexto grado, los alumnos están resolviendo su examen de conocimientos y la docente frente a grupo les indica que todos deben de revisar algunas cuestiones de su prueba ya que tienen errores en sus opciones de respuesta y, en ese proceso les explica cómo resolver algunos problemas. La docente pide comentar las preguntas que ya identificó que contiene errores o dificultades para su resolución para darles la indicación de qué y cómo colocar los datos para que puedan contestar acertadamente.

4.- Se presenta un diálogo donde interviene un alumno de quinto grado de primaria quien comenta la poca importancia que él le brinda a sus tareas escolares, admitiendo que las realiza de manera mecánica, sin reflexión y sin retomarla como una experiencia de aprendizaje, pero se define como “el mejor alumno” gracias a su calificación, ya que siempre saca 10 en sus pruebas.

5.- Se entabla un diálogo con una alumna de quinto grado, quien expresa que ha logrado identificar que ella considera que no cuenta con los conocimientos ni habilidades que debe de obtener para el grado escolar en el que cursa, mencionado que su calificación que obtuvo el ciclo anterior es buena porque entregó todos sus trabajos solicitados, pero no se acuerda de los contenidos que vio en sus clases.

Los casos descritos manifiestan que la evaluación es un proceso mecanizado que mide la eficacia del individuo, dejando de lado su desarrollo, su aprendizaje significativo y la forma en cómo crea sus interacciones con sus experiencias sociales y escolares. Los estudiantes, y docentes reconocen esta falla en el sistema de educación, siendo conscientes de que obtener una calificación numérica aprobatoria no necesariamente significa que exista una buena formación y mucho menos un desarrollo en sus potencialidades. Para la evaluación se usan las pruebas estandarizadas, mismas que marcan los procesos de evaluación de educación básica, sin

embargo, en la realidad, generan presión en los maestros en obtener aceptables resultados cuantitativos, aunque esto implique que los procesos para lograrlo no sean éticamente humanistas y creen una ilusión en los resultados de evaluación.

DISCUSIÓN

A pesar de tener organizaciones curriculares ya establecidas, la realidad escolar es diferente; obliga a los docentes a tomar acciones contrarias a lo que la política-escolar que rige el currículum requiere. Con los resultados encontrados es posible reflexionar sobre las diferencias que existen entre lo que el discurso de la política escolar establece dentro de la NEM y lo que los docentes y alumnos experimentan en su realidad escolar. En este sentido, se puede comenzar la reflexión en torno a tres aspectos importantes: el primero hace referencia a cómo el cumplimiento normativo puede convertir al docente en objeto de evaluación, en una figura que moldea su profesionalismo limitando su actuar en las aulas, donde “los usos y propuesta del desarrollo del currículum: documentos sobre exigencias curriculares [...] normas técnicas [...] y pruebas de evaluación [...] no hará cambio significativo de la cultura en la escolarización” (Gimeno, 2010, p. 28), ya que la preocupación del cumplimiento curricular hace que la cultura y las relaciones escolares se convierten en mecánicas, fijas y segregadas para exponer evidencias.

El segundo analiza el cómo la normativa establecida dentro de la política escolar crea una ilusión de la realidad, convirtiendo al currículum en una “intención, un plan, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas [...] relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad” (Angulo, 1994, p. 2). En este caso, lo deseable se convierte en resultados ilusorios creados y falsificados debido al temor de una sanción o represalia, dejando lo documentado como un discurso que, muestra ficción, alejado de las realidades escolares.

El tercer momento puede ser planteado a través de reflexionar sobre ¿qué clase de humanismo se manifiesta en las decisiones y acciones de los docentes y autoridades escolares, que deben aparentar su trabajo profesional delante

de las políticas escolares? y ¿cómo una institución que aparenta en sus normativas logrará manifestar formaciones, estrategias y relaciones humanitarias? La política escolar puede orillar a que las experiencias de los agentes escolares vayan contra la formación humana, ya que, sus acciones y el ejemplo formador manifiesta ilusión y apariencia ante las autoridades y compañeros. En este caso, la planificación escolar, en manos de la administración, funge como una evidencia que tiene como objetivo mostrar, en el momento que es requerida, lo que las autoridades escolares necesitan visualizar; de esta forma, la planificación contribuye a mostrar públicamente la ilusión discursiva de la política-escolar.

Con lo anterior, se considera que, a diferencia de la política, los docentes conocen e interactúan con sus alumnos, saben qué es lo que requieren y en qué tienen mayores fortalezas; lo que les da la capacidad de accionar en torno a la autonomía para repensar el cómo organizarse y atender las necesidades estudiantiles. Aludiendo a lo Schmelkes (1994) menciona como las interrogantes necesarias que toda escuela debe plantearse: “qué y cómo deben aprender los alumnos. Para hacerlo deberá tomar en cuenta [...] el currículum oficial [...] los objetivos plasmados en los planes y programas de estudio” (p. 14). Por ello, en los resultados mencionados dentro de la vertiente de planificación, podemos determinar que ésta es necesaria para el actuar docente, sin embargo; al momento de ser documentada, se ha viciado su función y, tanto docentes como directivos, la crean pensando en rendir cuentas a lo que la política-escolar requiere como evidencia a lo que el sistema educativo exige. Es por ello que al atender lo anterior, el documento de la planificación se vuelve una ilusión, ya que, en la práctica, cada docente, conforme a sus experiencias y necesidades, planea la organización de sus actividades conforme a sus condiciones áulicas a pesar de que ésta no se entregue en documentación. Con esto, se crea una brecha entre la planificación práctica y la que se entrega por situación administrativa, siendo esta última la que se queda documentada para evidencia del discurso escolar.

La planificación se limita a ser una

objetivación concebida como un instrumento de trabajo para la política educativa, pero que dentro de las aulas se queda como una actividad técnica plasmada en papeles únicamente para cumplir con las normas, sin embargo, no sirve de apoyo ni guía para la práctica docente y mucho menos, para atender las necesidades reales de formación dentro de las aulas. Existe una brecha entre las prácticas de planificación y el discurso político escolar, lo que hace evidente que la planificación es vista y vivida como un escrito plasmado en hojas que ayuda a cumplir administrativamente en la escuela.

Por otro lado, en el caso de la evaluación, los docentes expresan preocupaciones diferentes a lo que el discurso político alude. Existe una brecha entre lo documentado en la política educativa con la práctica real. De acuerdo con las respuestas de docentes, se aprecia cómo es que las exigencias políticas han moldeado los intereses y acciones. La ilusión política sigue vendiendo en sus discursos, documentados en reformas y propuestas una formación, la preocupación por atender necesidades individuales y contextuales; sin embargo, en contexto actual educativo mexicano, deja ver que, a pesar de sus intereses y necesidades, no logran adaptar sus perfiles ni exigencias administrativas ni político-escolares a las reales, más bien, quedan documentados para avivar el discurso que el sistema desea publicar, obtener y difundir, creando una ilusión que se va transmitiendo en todos los ciclos escolares, con resultados y procesos creados y recreados en las instituciones. Esto, esconde las experiencias de la política-escolar, dejando sus acciones como desconocidas para la comunidad escolar.

Dentro de las experiencias de la educación se deja en la práctica escolar la misma objetivación del proceso sistemático que se tiene de la conceptualización de la evaluación, limitándose a vivirlo dentro de las aulas como el proceso mecanizado escolar, que genera tensión y etiquetas cualitativas ficticias de docentes y alumnos.

CONCLUSIONES

La política-escolar necesita accionar en torno a las necesidades sociales, educativas y políticas para que en su organización se logren articular y contribuyan a la formación de los estudiantes. La

política-escolar es la encargada de organizar a la educación y generar estrategias de cambio y mejora en sus condiciones y objetivos. Estas son manifestadas y difundidas mediante un discurso promotor de utopías formativas y mayores posibilidades en el accionar de los agentes escolares. El discurso de la política escolar se difunde en los niveles educativos mediante reformas escolares. Estas son el proyecto guía para marcar el camino, las acciones y los objetivos de cualquier nivel escolar, dando pie al modelo educativo que direccionará el actuar de los profesores a favor de los resultados esperados por la política escolar.

Para dar cuenta de los resultados, a los docentes se les exige realizar ciertas objetivaciones que manifiesten los avances y cambios en la formación. En nivel primaria, las objetivaciones son la planificación y la evaluación; siendo procesos que se conciben como evidencias del trabajo de los docentes y de los logros del modelo educativo actual. Estas evidencias deben mostrar los resultados de cada asignatura y, además, el avance en el desarrollo de las visiones humanistas del discurso de cambio. La visión humanista se registra en los ejes y objetivos de la NEM; sin embargo, tras el discurso político y las evidencias de las objetivaciones de este nivel, existe una brecha y al mismo tiempo una coexistencia de diferentes reformas escolares que rigen las experiencias de los docentes.

Los docentes de primaria toman cursos, desarrollan estrategias didácticas, crean climas de aprendizaje y organizan sus visiones y objetivos escolares con el discurso humanista que la NEM propone. Esto gracias a que este modelo escolar es el que pide evidencias y rendición de cuentas de su discurso; en contraparte, los docentes también deben de trabajar con las reformas escolares anteriores para lograr evidenciar sus experiencias laborales. A pesar de tener presente el discurso de la NEM, su organización curricular debe estar guiando por elementos de anteriores modelos escolares, ya que sus planes y programas son los que se difundieron oficialmente para desarrollar y planificar su trabajo.

De esta forma, el aspecto político dentro de la educación puede ser concebido como un sistema

conformado por agentes, áreas y procesos segregados entre sí; con diferentes intereses y necesidades, pero, a pesar de ello, se encarga de organizar todas las acciones educativas y encaminarlas discursivamente hacia la ilusión de un cambio.

Lo anterior ocasiona un reto en los docentes, necesitan dominar los modelos escolares que les rigen para lograr identificar los cambios y diferencias que manifiestan; y a pesar de ello, accionar para alcanzar una coexistencia entre los mismos para que en sus objetivaciones se manifieste la unificación del eje humanista y de sus experiencias ante la misma. Por desgracia, las dos objetivaciones presentadas (la planificación y evaluación), se vivencian de diferente manera a como se expresa dentro del discurso político-escolar; mismo que, en su diversidad, orilla a que ambos procesos y prácticas colaboren para que el discurso político siga presentando en sus resultados una ilusión de las experiencias éticas humanista.

Por un lado, la planificación se concibe como un proceso administrativo aislado de las necesidades escolares, mismo que, en lugar de trascender en la práctica, se limita en quedar documentado para evidenciar la ilusión de lo que debería ser y hacer dentro de las aulas. La planificación decora el trabajo de una institución, muestra y justifica los procesos pedagógicos escolares, pero no logra trascender a adecuar las necesidades educativas. Mientras tanto, la evaluación se comprende como el proceso aislado, lineal y determinado por las autoridades educativas que exigen clasificar y etiquetar a los estudiantes conforme a sus deseos. Este proceso queda limitado a establecerse durante cierto periodo del ciclo escolar, siendo eliminado de la formación continua de los alumnos.

Ambas objetivaciones se experimentan como procesos aislados de la formación y actividad escolar. Por lo consiguiente, en lugar de accionar como mecanismos de avivamiento político y formativo, funcionan como momentos de contradicción al crecimiento escolar, mecanizando el accionar profesional. Al mencionar la contradicción se entiende como elementos opuestos, aislados que están dentro de un mismo sistema, pero no logran fusionarse dentro del

mismo; marcan una línea opuesta y obtienen aspectos separados en lo que debería ser y lo que es. Esta contradicción de objetivación, en relación al discurso humanista de la política escolar, crea un sistema compuesto por elementos aislados que se sistematizan y obligan a adaptar a los sujetos a lo deseable, creando una ilusión de una unificación de procesos mientras que, en la práctica, se vive una segregación y unilateralidad.

A pesar de ello, los docentes deben rendir cuenta de la coexistencia de los modelos escolares que se enfrentan en nivel primaria; intentan crear experiencias humanistas bajo presión del propio sistema escolar y, a pesar de esas presiones y retos sociales, políticos y escolares, sí logran unificar sus evidencias en torno a lo que se desea publicar. Logran presentar resultados en sus objetivaciones solicitadas bajo un solo eje. Estos resultados se convierten en experiencias técnicas, sistemáticas y autoritarias gracias a los estándares que la política-escolar les sobreponen; presionando para volverlos lineales e imposibilitando que se propongan otras formas de evaluación, planificación y concepción política-escolar.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2017). Evaluación de políticas públicas. Una aproximación. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? 17-29. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf>
- Arias, D. H., y Molano, F. (Eds.). (2016). Escuela y formación humanista miradas desde la investigación educativa (Primera edición). Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Bashar, S. I., y Sifawa, A. M. (2022). Educational policy: a review of its nature, forms, processes, rationale and misconceptions. Educational Policy.
- Bonilla-Molina, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias.
- Carriaz, C., Perez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3907048>
- De Sousa Santos, B., y Meneses, M. P. (2014). Epistemologías del Sur. Ediciones Akal, SA.
- Denzis, N., y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vo. I (Vol. 1). Gedisa.
- Diplomatic Academy. (2019). Education Planning. <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/education-planning-practitioner.pdf>
- Gimeno, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Morata.
- González, I. A. (2019). Política educativa, actores y pedagogía, de Carlos Ornelas, Marco Aurelio Navarro-Leal y Zaira Navarrete-Cazales (coordinadores). Perfiles Educativos, 42(167), 226-230. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.167.59532>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación (2.a ed.). Paidós.
- Hernández, S. (2012). Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). La política educativa en México.
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación educativa (1.a ed.). Fontamara.
- Lazzari, L. L., Moulia, P. I., & Gervasoni, A. I. (2016). Aportes de las ilusiones ópticas a diferentes campos del conocimiento.
- Nussbaum, M. C. (2016). Education for pro t, education for freedom.
- Pawan, y Neha. (2021). A comprehensive study of evaluation in education. IMPETUS. XAVIER'S INTERDISCIPLINARY RESEARCH JOURNAL, X, 6-13.
- Pedraza, R. (2016). Terapia breve Mindfulness: El cambio docente. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ponce Naranjo, G. (2018). La teoría y la praxis

curricular: Resignificaciones desde la práctica docente. *Revista Científica UISRAEL*, 5(2), 51-59. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n2.2018.90>

Rebillou, M. P. D. (2017). Proyecto canaima educativo: ¿ilusiones discursivas?

Schaff, A. (1982). *Historia y verdad*. Grijalbo.

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Organization of American States.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y aprendizaje*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio de preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.