



LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: CONTRASTES ENTRE EL DISCURSO Y LA REALIDAD DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

A NOVA ESCOLA MEXICANA CONTRASTES ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Angelle Alanis Barcenás¹

Verónica Marisol González Cervantes²

Adriana Benitez Nuñez³

Resumen:

El presente artículo presenta reflexiones críticas sobre la visión de la Nueva Escuela Mexicana, modelo curricular nacional vigente en México. Su desarrollo se realiza desde el reposicionamiento ético-político subyacente de un hacer Intercultural, como dispositivo epistémico de construcción. Derivado de un constante problematizar, se expresan tres contrastes que hablan de tensiones entre el discurso y la realidad en docentes de educación preescolar con sus estudiantes. A razón de, el presente tiene como objetivo dar cuenta de éstas tensiones y cómo es que éstas van transformando desde el cuestionamiento las prácticas educativas el hacer docente de educación preescolar.

Palabras clave: México. Nueva Escuela Mexicana (NEM). Políticas Educativas. Educación Preescolar.

Resumo:

Este artigo apresenta reflexões críticas sobre a visão da Nova Escola Mexicana, o atual modelo curricular nacional no México. Seu desenvolvimento se dá a partir do reposicionamento ético-político subjacente a uma ação intercultural, como dispositivo de construção epistêmica. A partir de uma constante problematização, expressam-se três contrastes que falam de tensões entre discurso e realidade em professores de educação infantil com seus alunos. Portanto, este artigo tem como objetivo abordar essas tensões e como elas transformam as práticas de ensino pré-escolar por meio do questionamento.

Palavras-chave: México. Escola Novo Mexicana (NEM). Políticas Educacionais. Educação Pré-Escolar.

¹ Licenciada en Educación Preescolar por la Normal Superior del Valle de México, sede Nezahualcóyotl. Maestra en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares por la Escuela Normal de Ecatepec, institución en la que actualmente cursa el Doctorado en Pedagogía. Se desempeña profesionalmente en el ámbito de la educación preescolar y actualmente funge como Directora Escolar en el Estado de México. Sus intereses académicos se centran en la reflexión sobre los procesos de subjetivación docente, la construcción de identidades pedagógicas y las prácticas educativas orientadas a la promoción de una cultura de paz, la convivencia escolar y el agenciamiento de la niñez. e.mail:angellealanis1@gmail.com

² Doctorante en Pedagogía Escuela Normal de Ecatepec(ENE), Maestra en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares Escuela Normal de Ecatepec (ENE) Licenciada en Educación Preescolar, Docente frente a grupo, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3343-2501> e-mail: maricervan25@gmail.com

³ Licenciatura en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Ecatepec. Diplomado “Desarrollo de habilidades docentes” por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Maestría en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Ecatepec, aprobada con mención honorífica. Diploma al mérito académico en el Examen Nacional para maestros en servicio 2008 Candidata a Doctora en el Doctorado en Pedagogía en la Escuela Normal de Ecatepec. adrianabenitez@gmail.com



Introducción

Inmersos en el ir y venir de políticas educativas, docentes de educación preescolar lo vivimos desde diversos espacios, modos y formas, en los que se hace propio en nuestro hacer docente. Es, a razón de las experiencias que nos trastocan que construimos el escrito desde nuestras singularidades, siendo la educación preescolar nuestro cause que nos reúne aquí. Su construcción se estructura desde tres análisis-reflexivos, que pretenden visibilizar la experiencia frente al cambio curricular.

El primer acercamiento, realizado por la Mtra. Verónica Marisol González Cervantes habla del vivir docente inmerso a las constantes e incesantes cambios curriculares a los que se enfrente, su armado hace alusión a la figura mítica de Sísifo para para ilustrar, a manera de metáfora, este constante ir y venir en el ser docente. El segundo acercamiento, realizado por la Mtra. Angelle Alanis Barcenas habla al vivir en apropiación o no apropiación del cambio curricular, su desarrollo alude a una práctica por tradición de una escuela de educación preescolar frente a la visión de la NEM. El tercer acercamiento, realizado por la Mtra. Adriana Benitez Nuñez realiza un recorrido histórico de los libros de texto, en particular de educación preescolar, mostrando el ir y venir de lo curricular para su expresión en formación. Su conjugación pretende compartir un poco del vivir hoy en México, en escuelas de educación preescolar, siendo investigadoras y docentes activas en el campo donde nos hacemos.

El magisterio de la adaptación desde el mito de Sísifo⁴

Si este mito es trágico es porque su protagonista tiene conciencia.

Albert Camus

Las políticas educativas en México, principalmente en las últimas dos décadas del siglo pasado, han experimentado reformas constantes, en las que, con cada cambio de administración, se introducen enfoques plasmados en los planes y programas de estudios que llevan al magisterio a un continuo ejercicio de adaptación a las diversas disposiciones.

El presente documento propone una breve reflexión crítica que visibiliza el contraste entre los discursos oficiales y las realidades que han enfrentado en tiempos

⁴ Esta parte del texto escribe Mtra. Verónica Marisol González Cervantes.



recientes docentes de educación básica al situarse ahora en un paradigma distinto, como el que representa la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como un modelo educativo inédito y los desafíos que supone intentar mirar desde otro ángulo una labor que históricamente se había encontrado supeditada a fungir como el eco de la voz de un Estado, de acuerdo a las necesidades políticas y económicas del momento histórico en que se vive.

En este contexto, se hace alusión a la obra de Camus (1995) y a la figura mítica de Sísifo⁵ para ilustrar, a manera de metáfora, este constante ir y venir que el magisterio ha presenciado durante sus trayectorias como parte de su quehacer y responsabilidad profesional, al llevar de manera incesante el peso de reformas que, una vez alcanzado un punto de estabilización, son reemplazadas o revertidas, reiniciando el ciclo y generando en quienes las reciben e implementan una sensación de absurdo al momento de ponerlas en marcha.

Antecedentes de las Políticas Educativas en México

A partir de la instauración de los regímenes neoliberales⁶, la educación en México se convirtió en una mercancía; por tanto, los modelos educativos se encontraron por largo tiempo orientados a cumplir con los ideales de un sistema que pretendió formar generaciones vistas como recursos calificados o capital humano al servicio de las élites empresariales, dentro de un enfoque competencial. Términos como *calidad* y *eficacia* se plasmaron en planes y programas de estudios que, a su vez, mandataban que las y los docentes mexicanos fueran un mero instrumento de transmisión de estos preceptos, formando así una perfecta maquinaria al servicio de los grupos más privilegiados.

Este panorama condujo a un desgaste del magisterio nacional, quienes además, en el punto más álgido de estas reformas⁷, enfrentaron políticas punitivas con evaluaciones

⁵ Los dioses habían condenado a Sísifo a subir sin cesar una roca hasta la cima de una montaña desde donde la piedra volvía a caer por su propio peso. Habían pensado con algún fundamento que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza. (Camus, 1995, pág. 157)

⁶ La influencia de la política económica de corte neoliberal en el ámbito educativo es un hecho que resulta inapelable. El eslogan utilizado por la ministra Margaret Thatcher en la década de los setenta, *there is no alternative*, marcó la orientación económica que la mayoría de los países en el mundo deberían adoptar, así como la política educativa a la que habría de transitar. (ROSAS, 2022, pág.47)

⁷ Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se impulsó la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) en el año 2013 la cual tuvo un carácter obligatorio, meritocrático y punitivo que además puso en duda la confianza y credibilidad del magisterio ante la población.



que pusieron en riesgo su estabilidad laboral y que colocaron, además, en los hombros de estos profesionales el éxito o el fracaso de las mismas y, por tanto, del sistema educativo, generando en el gremio, por un lado, actitudes de sumisión ante las disposiciones oficiales recibidas y, por otra parte, resistencias y confrontaciones a quienes se muestren en desacuerdo con las mismas.

Sísifo: El hartazgo del currículum, en Docentes de Educación Preescolar

Al entrar en contacto con docentes en servicio, es frecuente escuchar decir, al tiempo que se presentan los nuevos programas: “¡Otro programa!”, “¡de todos modos es lo mismo, nada más le cambian el nombre!”, “¡ni modo, no hay de otra!”, encogiéndose de hombros y resignados a que es parte de su labor adaptarse a estas nuevas circunstancias, y generando actitudes de conformismo al percibirse como una repetición enmascarada de innovación. Es decir, quienes han pertenecido por un período de tiempo considerable en el sistema educativo pueden dar cuenta de que, a lo largo de su trayectoria, los programas de estudio han pasado y cambiado sin representar un cambio o impacto profundo en las formas de entender las realidades situadas en contextos como los de Nuestramérica que presentan problemáticas sociales, políticas y económicas producto de procesos históricos de colonización, desigualdad, dependencia y exclusión. Y, aun teniendo conciencia de esta circunstancia, en la mayoría de los casos se integran los nuevos programas de estudios sin detenerse a cuestionar sus fundamentos, orígenes, o pertinencia quedándose con referentes que se brindan, por ejemplo, en capacitaciones exprés para la apropiación de los nuevos programas y con las acciones de difusión que se dan en redes sociales o videos de los llamados *edutubers*⁸, dedicados a explicar los nuevos términos por medio de capacitaciones de transición en donde se dan a conocer los nuevos criterios de evaluación, las nuevas formas de nombrar términos como estándares curriculares, educación por competencias o aprendizajes esperados, *inter alia*, todos provenientes de lógicas y lenguajes empresariales. Se escuchaba decir: “Ahora ya no serán competencias, ahora se llamarán estándares, pero prácticamente son lo mismo, solo cambia el término”. Este es un

⁸ Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se impulsó la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) en el año 2013 la cual tuvo un carácter obligatorio, meritocrático y punitivo que además puso en duda la confianza y credibilidad del magisterio ante la población.

simple reflejo de una manera de significar estas vueltas a la roca en las dinámicas de apropiación.

Entre la inercia y la agencia de Docentes de Educación Preescolar

En el año 2018, la nueva postura política de un gobierno de alternancia que promovió nuevas formas de organización a todos niveles, significando un cambio radical en la visión de sociedad, Estado y gobierno, por supuesto trajo una serie de reformas en todos los sectores, alcanzando así a la educación, de la cual se había dado cuenta de la necesidad de un cambio.

En el año 2022, se publican los Planes y Programas de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), trazados desde una perspectiva y visión humanista, en las que se articulan los tres niveles que comprenden la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, implicando este hecho un giro inusitado a las visiones anteriores de la educación, poniendo en marcha una vorágine de nuevos discursos para entender la educación, a los que súbitamente hubo que adaptarse: otras visiones, lenguajes, conceptos e ideas tan radicalmente opuestas a las reformas educativas que les precedieron.

Sin embargo, en el transitar de entenderse como reproductores de un sistema a convertirse de un momento a otro en *agentes autónomos de actuar*; la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023, p. 112) comprende a los docentes como “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social”.

En este contexto, aún se encuentran con obstáculos al interior de las formas de organizarse, tal vez afectados por las opresiones y el detrimento que por tantos años pisoteó la dignidad de la profesión, o el desgaste al estar en este *continuum* de reformas. Es decir, aún se presentan algunos de los hábitos de las reformas anteriores, por ejemplo, los cambios en la terminología sin ahondar en sus fundamentos u orígenes o mantenerse dentro de una lógica prescriptiva al revisar los contenidos de planes y programas.

Ante este panorama, que coloca al magisterio en la disyuntiva entre continuar arrastrando el peso de la costumbre o atreverse a tomar acción como sujetos políticos capaces de actuar ante las circunstancias impuestas por las estructuras, como destaca



Arendt (2008, p. 226) “Sólo aquellos que son capaces de mantener la pasión de vivir bajo las condiciones del desierto pueden armarse con el valor que descansa en la raíz de la acción y convertirse en seres activos”

Cabe aquí preguntarse: ¿Qué tipo de profesionales de la educación ofreceremos a nuestras sociedades? ¿Reproductores o creadores de posibilidad?

La posibilidad de dar nuevos sentidos al hacer Docente en Educación Preescolar

Lidiar con la idea del absurdo en la implementación de reformas que parecen una carga puede significar una oportunidad para recuperar la capacidad de agencia del magisterio como acto ético que conduzca a asumir una responsabilidad para con el momento histórico en que se vive y que requiere que los profesionales de la educación resignifiquen su papel y, por tanto, su actuar en las comunidades en que se desempeñan, que, así como el autor existencialista propuso, se le dé sentido a lo que se hace pensando que *el destino nos pertenece*.

Se trata de pensarse más allá de cumplir incesantemente y de manera prescriptiva los programas; más bien, desde la conciencia de la importancia de su capacidad de actuar y de aparecer en público con compromiso ético y político, que lleve a posibilidades desde las necesidades y contextos, desde una práctica situada que, si bien recupere los principios de los enfoques actuales en la educación, se abran caminos a futuros posibles desde la apertura y la disposición de crear nuevos destinos.

Cómo vivimos la apropiación de la nueva escuela mexicana los docentes de educación preescolar⁹

(...) resulta urgente la necesidad de-construir a la pedagogía en su relación como in-surgir, re-existir, re-vivir

María del Socorro Oropeza Amador

Ahondar en el hacer de las políticas educativas de México, ha dado paso a la

⁹ Esta parte del texto escribe Mtra. Angelle Alanis Barcenás.



interpretación categorial respecto de la apropiación que viven los docentes de educación preescolar. Nos encontramos hoy experimentando una serie de ajustes, cambios y modificaciones de currículo que convoca a la problematización constante de nuestras realidades, de nuestro hacer como docentes para potenciar el desarrollo de procesos de aprendizaje en niños, niñas y adolescentes. El sustento de ello deriva del Artículo 3º Constitucional (DOF, 15 de mayo de 2019), que específicamente en el párrafo cuarto establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” la escuela se inicia a expresarse como espacio de encuentro desde su diversidad para desarrollar una formación que permita comprender y participar en la transformación de sus realidades, una formación que potencie el desarrollo de capacidades humanas que permitan un vivir en reflexión crítica constante para dar cuenta de aquello que en la cotidianeidad pasa desapercibido y que, desafortunadamente, se normaliza hasta el punto de percibir un distanciamiento entre escuela y realidades sociales; ante ello cuestionó ¿cómo vivimos la apropiación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) los docentes de educación preescolar?

Este devenir ha generado una serie de respuestas, que en el presente se comprende a la escuela como “un espacio de negociación, resistencia y lucha” (Bertely, 2000, p. 25) donde lo curricular descoloca la cultura docente. El presente documento busca generar una reflexión crítica que hace visible la apropiación o no apropiación de esta nueva visión en la cotidianeidad de los docentes de educación preescolar. El dar cuenta de ello posibilita dar forma a los modos que invisten a la práctica, el hacer docente y la manera en cómo actúan desde su poder, desde su agenciamiento.

La práctica como producto de procesos de subjetivación de docentes de educación preescolar

Para ahondar en el vivir de la apropiación de los docentes de educación preescolar, se vuelve necesario el buscar su materialización en su hacer, en su decir, para comprender cómo es que se constituye, la apropiación o no apropiación, de visiones curriculares que van dando forma al contenido de las experiencias que se hallan ahí. Una manera de acercamiento es a través de la práctica. Kemmis (2002) al respecto, propone al investigador



realizar un análisis de ella pensada cómo algo construido, desde esta perspectiva la práctica como menciona el autor “no es un mero “hacer”” (Kemmis, 2002, p. 23) sino es una expresión de subjetividades que refieren a sentidos y significados que se van dando en experiencia; es a partir de este referente que problematizo ¿cómo se signa, la apropiación o no apropiación, de la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en los docentes de educación preescolar? Aludir al -cómo- de lo -signado en la apropiación o no apropiación- parte desde el concepto de perspectiva¹⁰ (s) manifiestas en una escuela de educación preescolar del Estado de México (EDOMEX). Su desentrañamiento habla de procesos de subjetivación de docentes, comprendiendo a la práctica como un cúmulo de tradición¹¹. Es en este primer momento, que se realiza un análisis de ella desde la perspectiva de Carr (2002) que nos permite comprender a la práctica como producto de procesos de subjetivación de docentes de educación preescolar.

Perspectivas de los procesos de subjetivación de docentes de educación preescolar

La certeza de las perspectivas construidas por tradición que a continuación se enuncian, comprenden prácticas que, pese a la diversidad de hacer en las diferentes aulas encuentran un cauce común: la puesta en marcha de acuerdos de convivencia en el aula. El análisis crítico pretende ubicarlas desde el cauce para significar el proceso del que se hacen los docentes de educación preescolar desde la apropiación o no apropiación de la NEM, con la intencionalidad de hacerse visibles para su re-significación.

¹⁰ Tappan (2004) refiere a perspectivas, desde el término *comprender*, que para el autor refiere a “abarcar algo que pueda ser incluido en nuestros propios esquemas [...] en el ejercicio de la comprensión se entretejen diferentes órdenes de conocimiento que llevan a aceptar o incluir una experiencia, fenómeno e idea” (pág. 20 – 21) en este sentido perspectiva toma lugar al mencionar -nuestros propios esquemas- mismos que son conformados por las siguientes ideas del autor al caracterizarlos como: experiencias, fenómenos o ideas.

¹¹ Saldaña (2017) refiere a las tradiciones como “eslabones de experiencias que se constituyen por las huellas y que necesitan ser reconocidas como conciencia histórica para que se comprenda el presente” (pág. 27) desde el sentido expreso de la autora, hacer referencia a ellas comprende el reconocimiento de prácticas que por la historicidad en la que se construyen, se hacen manifiestas en los diferentes espacios donde converge la educación preescolar.

Los Acuerdos de Convivencia, como una relación de docilidad-utilidad vs como una relación de construcción experiencial

Una de las prácticas que se hacen tradición en las prácticas de educación preescolar, es el desarrollo de acuerdos de convivencia. Al respecto, el programa dirigido a la educación preescolar desde la visión de la NEM: el Programa Sintético, Fase 2 (SEP, 2024) propone el desarrollo de cuatro campos de formación para los niños y las niñas. Los campos formativos, desde el basamento que enviste a la propuesta refiere a: “la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar” (SEP, 2024, p. 139) su expresión en cuatro campos convoca a pensar en las dimensiones sociales en las que el ser humano se haya inmerso de manera constante en su cotidianidad: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades y; de lo humano a lo comunitario.

El campo que desde este sustento abre paso al desarrollo de la práctica de acuerdos de convivencia refiere al de Ética, naturaleza y sociedades (SEP, 2024, p. 44), que tiene como especificidad para la educación preescolar:

fomentar que niños y niñas (NN) perciban su entorno de manera integrada, que reconozcan las distintas interacciones que se dan entre personas, lo social, lo natural” -a través de una- “formación de ciudadanía activa y responsable, mediante actividades vivenciales y colaborativas, con los que las NN se reconocen como integrantes de su comunidad, aprecian su cultura y ponen en práctica sus derechos, lo cual implica que también los reconocen y respetan en los demás.

Su puesta en marcha ubica el desarrollo de contenido de “una cultura de paz como forma de relacionarse con otras personas para promover la inclusión y el respeto a la diversidad” (SEP, 2025, p. 51). Esbozar esta secuencia curricular es importante considerar puesto que es el punto de partida para las y los docentes de educación preescolar, convocando a la creación de un proceso de enseñanza y aprendizaje a doc a éste para potenciar los procesos de aprendizaje para las particularidades del aula.

Su puesta en marcha pese al sustento manifiesto, se expresa en recurrencias en la práctica como el establecimiento de acuerdos que van dirigidos a los NN de cada grado escolar, teniendo como significación la construcción de -ambientes armónicos de



convivencia-, a partir de una lista de parámetros y criterios que regulen el comportamiento de cada uno de los NN, con la finalidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje fluya de manera -armónica-. En su hacer paulatinamente se va perfilando un modo de significación en el que los docentes de educación preescolar pareciera que buscar el justificar su práctica desde procesos de subjetivación que parten de concebir a éstos como una tradición expresa en lo educativo que refiere únicamente a la regulación del comportamiento de cada uno de los NN.

Es al escuchar su experiencia vivida en su práctica, y al cuestionar la relación que emprenden con la nueva visión de la NEM donde se hace visible cómo es que van signando esta apropiación resonando voces como: “es que si no se les recuerda lo que deben hacer y cómo comportarse dentro del salón se vuelve un caos”, “para mí es muy importante que los niños primero sepan esto de los acuerdos por que me permite como que se comporten en las actividades y que esten quietos en el salón” (VITCH, 2024); “es que los niños ya deben de conocer que dentro del salón deben de llevar los acuerdos para hacer bien sus actividades, por eso les hice este friso con los acuerdos que deben de llevar” “ellos los tienen bien presentes por que incluso cuando ven que un niño no se está en paz luego luego como que me dicen, maestro mira, habla con él” (HPM, 2024) “me ha costado un poco la verdad, como que hacerlos partícipes en que comprendan que hay acuerdos ha sido un reto pero siento que comprenden un poco más la manera de llevarse bien en el salón, cuando los crean ellos mismos y cómo que hasta les dije que firmarán con sus manos, creo que eso me ayudó más” “por ejemplo D., o sea si la piensa, piensa en cómo les va a decir algo o se acerca y me dice que no lo hizo con esta intención, o sea no soy yo quién les dice cómo, son ellos, vamos poco a poco” (YSM, 2024).

A partir de ello, se expresan tres perspectivas que refieren a los procesos de subjetivación de docentes de educación preescolar, desde su puesta en marcha para la socialización de acuerdos de convivencia. Una primera perspectiva gira en torno a la indiferencia en carne propia de la visión de la NEM, se interpreta de esta manera porque pese al basamento teórico del que se hace el propio contenido para su potencialización, se parte desde la experiencia de la docente respecto de niños de primer grado de preescolar: una imperante necesidad de adoctrinamiento y control de cuerpos para que, cuando se



encuentren así, sean mayores receptores de contenidos y regule su construcción y actuación en el salón de clases. Una segunda perspectiva gira en torno a ser un enemigo eterno del proceso de enseñanza y aprendizaje, la visión de la NEM se expresa como un hacer por hacer, por decreto o por un deber al que tenemos que inscribirnos si o si, su desarrollo parte desde la experiencia que mantiene el docente frente a los cambios curriculares comprendiéndolos como: una constante tensión que no tiene relación con el hacer docente, en tal sentido la puesta en marcha de acuerdos de convivencia refiere a un conocer de cajón donde no se hacen conscientes del porqué de ellos y por qué se hacen necesarios llevarlos a cabo. Ambas perspectivas refieren al hecho educativo que Foucault (2002) lo percibe como una “relación de docilidad-utilidad” (p. 126) que conlleva a la sujeción constante de las relaciones que toman lugar desde el diseño hasta su cabal cumplimiento en las jornadas educativas. El autor describe que esta serie de situaciones “explora, desarticula y recompone” (2002, p. 127) el cuerpo, es decir el ser NN; teniendo como resultado un marco regulador que limita el contacto y la relación a nivel individual, acrecentando o encubriendo aspectos que delimitan las diferencias entre NN.

Una tercera perspectiva que se hace presente en la práctica refiere a ser un aliado, donde la docente al re-significar su hacer tradicional desde las metodologías y sustento que ofrece la NEM, se cuestiona y trata de llevarlo a la práctica buscando que esto sea un aliado para el proceso de enseñanza y aprendizaje particular, pese a que se busca una regulación comportamental el hacerlo desde los NN da cuenta de que se reconocen como activos en su formación y potencia sus capacidades. Ésta perspectiva como fuga de lo tradición, refiere a una implicación ética donde el cuestionar el devenir de los acuerdos de convivencia, convoca a deconstruir escenarios, posibilitando su construcción otra desde el encuentro con el otro dentro de los espacios donde coinciden sus voces, sus cuerpos, es decir, un encuentro conversacional; donde éstos acuerdos de convivencia resultan no ser la meta a alcanzar, el reconocimiento de la construcción propia de los niños y niñas, desde las propias prácticas, desde los encuentros y acontecimientos en función a los acuerdos de convivencia, posibilita el sentido de ser, construyendo desde las experiencias de quienes nos se implican para hacerlo propio.

Dando cuenta de esta tensión, genera una posibilidad otra; convoca a pensar a esta



práctica desde el sentido pedagógico, donde su implicación ética comprende, como invita Hernández y Echeverría (2022, p. 28) a “la posibilidad de ser sujetos en tránsito para nombrar al mundo, para recoger y crear relatos que (nos) nombran desde lugares y saberes diversos”.

Que recupere la relación ética en las interacciones que se construyen en el espacio y tiempo. Desde esta manera comprendemos el ¿para qué los acuerdos de convivencia, desde la visión de la NEM? como la posibilidad de recreación del nosotros a partir de conocernos y comprendernos como un “nos-otros/nos-otro, es decir, [...] el constructo-resultado de esos Otros” (Regalado, 2020, p.154) a partir de este acercamiento se resignifica el -deber ser- monopolizado en la perspectiva de un ser infantil que existe en la mirada adultocentrista, hacia un -deber hacer para proyectar-nos, escuchar-nos- y tomar decisiones a partir de los encuentros relacionales que nos implican.

Posibilidad de ser en la apropiación desde la implicación ética

Visibilizar lo signado en la apropiación o no apropiación de la NEM convoca a resignificar desde la deconstrucción como realidades construidas en prácticas por tradición. El hacerlo, con éstas o cualquiera de las prácticas que construyen subjetividades en el preescolar, convoca al reconocimiento de un nosotros-siendo, en un espacio y tiempo. Nos invita a comprendernos desde la relación, una relación a la que nos convoca Walsh (2010) como “proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a lo funcional que se ejerce desde arriba” (p. 180) el ¿cómo se vive la apropiación de la NEM? desde una mirada intercultural-crítica pretende la deconstrucción de éstas prácticas, refiere a lo que Messina (s/a) comenta respecto de saber pedagógico como “movimiento que nace del sujeto, como un diálogo entre saberes, cómo una lectura reflexiva de la realidad” (p. 8), refiere también a lo que Aguilar (2003) llama educar-se “uno se educa junto a otros, por que somos seres en conversación, relación con otros” (p. 12) donde el proceso de subjetivación expreso en su devenir retorna hacia el reconocimiento del otro, lo otro, en el yo, resultando la constitución de un ser que, en la amplia gama de posibilidades de ser, reconoce su implicación ética en un todo relacional.

El libro de texto de educación preescolar¹²

Los libros de texto se han constituido como una parte fundamental de la vida cotidiana de estudiantes y docentes. El 16 de enero de 1960, Jaime Torres Bodet entregó los primeros libros de texto gratuitos, sin embargo, fue hasta 22 años después en 1982 cuando se editaron los primeros libros de la SEP para el nivel preescolar.

El libro de texto para preescolar se distingue de los de otros niveles por varias razones. Tiene un formato tamaño doble carta (27.94 cm. X 43.17 cm.) a diferencia de los libros de nivel primaria, que son tamaño carta. Además, reúne las distintas materias (ahora campos formativos) en un solo material, lo que hace innecesario que exista un libro para cada asignatura pues las actividades planteadas en él, permiten la relación transversal entre sus contenidos.

Las características que permanecen en ellos a pesar de las diferentes ediciones que se han realizado a través de los años y de los distintos enfoques curriculares de cada programa son la flexibilidad de su uso, la consigna de involucrar a los padres de familia en el trabajo con el libro, su carácter lúdico, y que posibilita el contacto entre pares. En casi todas sus versiones, se menciona que el libro tiene una estructura donde las habilidades de

Imagen 1: “Mi cuaderno de trabajo”



Imagen 2: “Mi cuaderno de trabajo”, Versión 1992



observación en el niño son fundamentales.

Fuente: Mtra. Adriana Benitez Nuñez

¹² Esta parte del texto escribe Mtra. Adriana Benitez Nuñez.

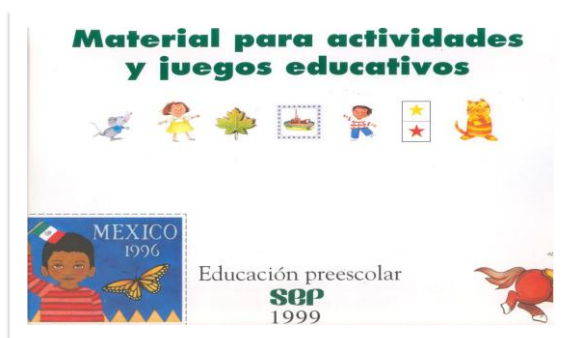


“Mi cuaderno de trabajo” fue el primer libro de texto gratuito para el nivel preescolar y constaba de 63 páginas. Se editó en 1982 y se utilizó hasta 1985; en el apartado dirigido al maestro se plantea que: “*Mi cuaderno de trabajo* es un material fundamentalmente visual, destinado a los niños en edad preescolar” (SEP; 1982, p.1) El libro es un conjunto de actividades que no tienen una secuencia definida, y que pueden volverse a realizar con otros objetivos, “En él se encuentran láminas para describir y platicar con el niño sobre situaciones que le son familiares. También hay páginas para recortar y armar, cuentos y juegos. La lotería, los dominós, el juego de memoria, son para jugar con los compañeros, con los amigos, con los familiares” (SEP, 1982, p. 2)

Mi cuaderno de trabajo fue reeditado en 1985, haciendo cambios con base en las sugerencias de maestros, alumnos y padres de familia. En esta edición se aumentó el número de páginas a 71 y se hicieron cambios en algunas ilustraciones. Se utilizó hasta 1991.

A partir de 1992 y hasta 1995, aparece una nueva edición de *Mi cuaderno de trabajo*, también con 71 páginas. Se observa un cambio en el diseño del libro y en las actividades. El hecho de que éste sea un libro recortable lo ha definido como un objeto

Imagen 4: “Juego y Aprendo con mi material de preescolar”, Versión (2008)



efímero. Son pocos los ejemplares que se conservan para su consulta y análisis.

Imagen 3: “Material para actividades y juegos educativos”, Versión 1996



Fuente: Mtra. Adriana Benitez Nuñez

Desde 1996, el libro de texto gratuitos e denominó *Material para actividades y*



Jogos Educativos y se utilizó hasta el 2007 (11 años). En este libro aún no se observa una diferencia entre grados educativos, sin embargo tuvo dos versiones distintas. Uno era de color verde y el otro, rojo. Las actividades planteadas eran las mismas entre ellos, las diferencias radican entre las ilustraciones, fotos o personajes que aparecen en cada uno.

Desde sus inicios, el libro de preescolar fue otorgado únicamente a los alumnos que cursaban el tercer grado, esto debido en gran parte a que el nivel aun no era obligatorio y al no contar con infraestructura suficiente para atender la demanda educativa en los planteles, éstos abrían el número de grupos por grado dando preferencia siempre al tercer grado de educación preescolar. Mientras se distribuyó esta versión, en algunos lugares se entregaron por igual a alumnos de segundo y tercer grado, lo que implicaba que cuando los alumnos de segundo pasaban a tercero, volvían a trabajar con el mismo libro. Esto fue el motivo de uno de los más grandes cambios que se realizarían en la siguiente edición.

Juego y aprendo con mi material de Preescolar (2008) fue la primera versión que comienza a editarse contemplando un libro específicamente elaborado para cada uno de los grados tratando de responder al enfoque establecido por la reforma a la Educación Preescolar¹³. Se anexa un *Calendario para las familias* y la *Guía para la educadora* y un cuadernillo con instrucciones y sugerencias para trabajar con el libro de texto. El libro de primer grado, contiene un total de 9 actividades, donde en 5 de ellas se requiere observar y describir las imágenes. Esto nos da una idea de la importancia que tiene el desarrollo de estas habilidades en los niños.

¹³ El ciclo escolar 2004-2005 para tercer grado, 2005-2006 para segundo grado y 2008-2009 para primer grado fueron los plazos establecidos para cumplir con el decreto de obligatoriedad de la educación preescolar, que surgió de una iniciativa de Ley en el año 2002. Se distribuyeron simultáneamente los libros de todos los grados hasta el 2008.

Imagen 5: “Mi álbum”, Versión (2014)



Fuente: Mtra. Adriana Benitez Nuñez

Desde que se comenzó a distribuir *Mi álbum* (2014) paralelamente se hizo llegar a las docentes el *Libro de la educadora*, material que da orientaciones sobre el trabajo con el libro en los tres grados de educación preescolar. También se incluye el *Libro para las familias*, que ofrece orientaciones generales para comprender la forma en la que aprenden los niños y los *Materiales de aula* que consisten en juegos educativos para trabajar en pequeños grupos: rompecabezas, baraja, la gran carrera, alfabeto móvil y cuadrados bicolores. Éstos contienen un instructivo y su finalidad educativa:

Tomando en cuenta las características de los niños que cursan la educación preescolar y la enorme contribución que la escuela puede hacer al desarrollo de sus capacidades de aprender, la imagen es el principal recurso en este material impreso *Mi álbum*. Preescolar que los niños reciben en cada grado que cursan. Con las actividades que se proponen para el trabajo con las láminas de cada álbum, más la intervención de la educadora, los niños tendrán motivos para imaginar, crear y contar historias. (SEP, 2014, p.14)

Podemos darnos cuenta de que, aunque las actividades que se plantean en el libro están diversificadas e implican poner en juego diversas habilidades para llevar a cabo las consignas, todas ellas parten de la observación de imágenes, una constante desde el primer libro de texto gratuito para el nivel preescolar.

El *Libro de la educadora* da orientaciones acerca del uso del libro correspondiente a cada grado y menciona alternativas de trabajo para cada una de las actividades que se



incluyeron en ellos. Se enfatiza la necesidad de trabajar en distintas modalidades, tiempos, formas de organización y sobre todo, de que este material constituya un registro útil con el cual la docente pueda valorar los avances de los alumnos:

Cada alumno de educación preescolar recibirá un álbum en propiedad, el cual se integra por láminas didácticas diseñadas con imágenes, a partir de las cuales se motiva la participación de los niños. Según la finalidad educativa de cada lámina, los niños obtienen información mediante la imagen, sea para resolver problemas, identificar detalles, organizar juegos o conversar sobre lo que observan y responder a las preguntas de la educadora. (SEP, 2014, p. 18)

Es entonces de vital importancia reconocer que la observación y la lectura de imágenes son habilidades que se deben desarrollar en los alumnos para poder trabajar con este tipo de materiales. Conocer la forma en la que las educadoras llevan a cabo prácticas relacionadas con el uso del libro de texto nos permite saber cómo incide la intervención de la docente para lograr en los niños el desarrollo de estas capacidades. También es importante conocer los cambios por los que ha transitado el libro de texto para poder interpretar las concepciones de las docentes sobre éste.

¿Cuaderno, Material o Álbum? La evolución del libro de texto de educación preescolar

El referirnos a ellos como “libros” es hablar de forma general, pues han pasado por una serie de cambios tanto de nombre como de estructura; su propia denominación hace referencia a la forma en la que se configura y el objetivo que persigue. Han pasado de ser un cuaderno, a ser un material y por último, un álbum. Cuando se habla de un cuaderno, se hace referencia a conjunto de pliegos de papel en blanco que sirven como material de escritura o registro. Al denominarse como “material” pudo unificarse de algún modo el conjunto de recursos didácticos con el que los niños trabajarían durante todo el ciclo escolar. En éste se incluían: Dominó, Dominó de figuras y colores, Baraja de animales, Juego del gato, Títeres, Tangram, Paisajes de México, Lotería, Memoria, Corre caballo, corre. Actualmente, el definirlo como “álbum” tiene una serie de implicaciones que son determinantes en la forma de concebir el trabajo con el mismo. Según la Real Academia Española, el álbum es:



Un libro en blanco, comúnmente apaisado y encuadernado con más o menos lujo, cuyas hojas se llenan con breves composiciones literarias, sentencias, máximas, piezas de música, firmas, retratos, etc. /Libro en blanco de hojas dobles, con una o más aberturas de forma regular, a manera de marcos, para colocar en ellos fotografías, acuarelas, grabados, etc./ Estuche o carpeta con uno o más discos sonoros. (RAE)

Vemos entonces que el álbum engloba un conjunto de elementos que giran en torno a un tema en común, aunque no necesariamente sean del mismo tipo, y puede utilizarse para coleccionar, recordar, para mirar.

Mi álbum. Preescolar consiste en una serie de láminas con ilustraciones para observar. Algunas de ellas pueden ser utilizadas para hacer registros, sin embargo, no es propiamente un cuaderno de ejercicios o un libro de texto donde se vayan dando respuesta a una serie de preguntas. Una de sus características más importantes como álbum es que no cuenta con texto que haga referencia a las indicaciones o consignas que deban seguirse para realizar la actividad, pues éstas se incluyen en el *Libro para la educadora*. Los portadores de texto son pocos, se encuentran en el título de cada actividad, números de página y algunos de ellos están incluidos dentro de la misma ilustración. A excepción de *Adivinanzas*, las demás actividades no cuentan con texto.

Estas primeras experiencias con los libros, permiten al niño familiarizarse con formatos y formas de organización gráfica a partir de la observación. Los márgenes, títulos, paginación son algunos elementos paratextuales que representan unidades informativas que las docentes utilizan para que el niño los reconozca visualmente y al mismo tiempo reforzar aprendizajes de matemáticas. Es el álbum por sí mismo, una forma de aprender a partir de imágenes. Es necesario reconocer que denominar un material, es ya de alguna manera dar la pauta para su uso.

La lectura de imágenes ¿Objetivo o estrategia?

La cuestión entonces no es lo *que* debe aprender el alumno, sino *cómo* debe hacerlo, por lo que una de las puntualizaciones de este trabajo hacia la inclusión de la alfabetización visual en el currículum escolar es que debe enfocarse hacia la adquisición de las habilidades que deben desarrollar los estudiantes.

Todos tenemos ojos, por lo tanto, todos sabemos ver. Se da por sentado que todos



los niños saben hacerlo, por lo que se obvia la necesidad de enseñar habilidades relacionadas con la observación. La lectura de imágenes se encuentra estrechamente vinculada con las estrategias, como un recurso para la enseñanza. A pesar de que un gran porcentaje de las actividades del libro requieren de la observación a profundidad, esta habilidad no está considerada propiamente como un aprendizaje esperado. Las imágenes poseen un discurso propio, pero normalmente se consideran únicamente como fuentes complementarias para la transmisión del conocimiento.

Solamente en el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística, la imagen ha encontrado un lugar donde puede tratarse de forma específica, es decir, como un contenido de enseñanza y no como estrategia. Si bien se valora que se incorporen los contenidos relacionados con el trabajo con la imagen en este aspecto de la competencia del campo formativo, se sigue dando el mismo tratamiento al concepto de alfabetización tradicional sin poder trascender su sentido restrictivo.

Preponderancia de la palabra frente a la imagen

Como se ha establecido con anterioridad, la imagen juega un papel protagónico dentro del libro de texto de preescolar. En la mayoría de las actividades planteadas, la imagen cubre casi totalmente la página, sin embargo, las ilustraciones son consideradas sólo como un vehículo para lograr transmitir un conocimiento o en el caso del modelo educativo actual, una competencia. Esta postura se relaciona con el concepto de alfabetización centrado en la lectoescritura en donde las imágenes siempre se encuentran subordinadas al texto. Las imágenes deben ser consideradas en el conjunto, pues estas poseen un discurso propio.

Juego y aprendo con mi material de preescolar en su edición del 2013, tenía una estructura muy similar a un libro de primaria. Una de las grandes diferencias respecto a las ediciones anteriores, fue la cantidad de páginas. Este libro tenía 83 actividades en 149 páginas, en contraste con las 13 actividades en 65 páginas con las que contaba su antecesor, lo que lo hacía un libro más extenso. Es el descubrimiento de que la actividad del espectador (la visión, la mirada, el vistazo, las prácticas de observación, vigilancia y placer visual) puede constituir un problema tan profundo como las varias formas de lectura



(desciframiento, decodificación, interpretación.) y que puede que no sea posible explicar la experiencia visual, o el “alfabetismo visual”, basándose en un modelo textual. (Mitchell, 2009, p. 23)

La observación entonces, puede constituirse como una actividad tan compleja como la lectura o la escritura y en la que tan sólo “mirar” equivaldría a un nivel de dominio, si es que quisiéramos compararla con el lenguaje oral o escrito. Sin embargo, aún se observa esta tendencia de restar importancia a las imágenes frente al texto escrito.

Parece que los conceptos rígidos sobre la educación arrastran todavía el lastre de aquellos tiempos en que el uso de la imagen se relacionaba con la ignorancia, concepción reforzada por la trayectoria de los medios de comunicación como la fotografía, el cine, las historietas, los carteles, que gozan de una fuerte influencia ajena al mundo de la educación y mucho más relacionada con el espectáculo y el divertimento. (Árevalo, 1988, p. 21)

La imagen motivadora

La imagen es emotiva: puede provocar tanto deseo como rechazo gracias a su cualidad de evocar la realidad. Nos identificamos y sentimos empatía hacia aquellas que resultan familiares, permiten reflejar nuestras emociones y al mismo tiempo se reconoce el potencial de la imagen como una posibilidad para que los niños se apresten al aprendizaje.

Tanto el friso como el libro de la SEP son recursos que se utilizan para propiciar aprendizajes en los alumnos, pero ninguno de ellos tiene que ver con el desarrollo de habilidades de observación, aprender a mirar, aprender a analizar visualmente una imagen, sino que las educadoras se centran en el contenido del mismo, son utilizadas como imágenes de información y de motivación. Mientras el currículo no integre la imagen como un contenido, está confinada a seguir siendo sólo un recurso didáctico en lugar de objeto de estudio que permite la alfabetización visual de los alumnos.

Consideraciones finales de las autoras

A partir del análisis de la apropiación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) por parte de docentes de educación preescolar, del uso del libro de texto como recurso en este nivel educativo, y de la construcción de acuerdos de convivencia en las aulas, se evidencian profundas tensiones entre el discurso oficial de la política educativa y la



práctica cotidiana del magisterio. La NEM propone una transformación profunda del quehacer docente basada en la dignidad, la inclusión, la crítica y el reconocimiento del otro como sujeto activo en su proceso de formación. No obstante, las prácticas observadas muestran que esta apropiación es parcial, ambigua o incluso inexistente, debido a que muchas acciones siguen arraigadas en tradiciones normalizadas que responden más al control y a la utilidad que a una pedagogía crítica y emancipadora.

En este contexto, las prácticas como los acuerdos de convivencia, lejos de constituirse como espacios de participación y ciudadanía activa, en muchos casos se reducen a instrumentos de control conductual, reproducidos mecánicamente sin una reflexión ética o crítica sobre su sentido. De forma similar, los libros de texto – en particular los de preescolar –, aunque han evolucionado formalmente, siguen siendo utilizados como materiales auxiliares más que como oportunidades para promover una alfabetización visual profunda o el desarrollo integral de habilidades. Así, la imagen, que debería ser reconocida como objeto de conocimiento, continúa subordinada a una lógica instrumental y tradicional de enseñanza.

Estos contrastes reflejan una brecha estructural entre la intención transformadora de la NEM y las condiciones reales en las que los docentes ejercen su labor. Las políticas curriculares no siempre logran permear las subjetividades docentes, marcadas por trayectorias, resistencias y contextos institucionales diversos. Lo anterior exige repensar la implementación de la NEM no como una imposición desde el centro, sino como un proceso dialógico y situado que reconozca los saberes docentes, revalore sus prácticas y acompañe su transición hacia modelos pedagógicos más coherentes con los principios que promueve el discurso oficial. Solo así, el discurso de la NEM podrá convertirse en una realidad vivida y no únicamente en una propuesta escrita.

Referencias

- AGUILAR, L. A. Conversar para aprender. Gadamer y la educación. **Revista Electrónica Sinéctica**, n. 23, p. 11-18, 2003. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908003.pdf>. Acceso en 13 mayo 2025.
- ARENDT, H. *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós, 2008.



- ARÉVALO, J. **Imagen y pedagogía**. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. [Título de la obra no especificado]. S/D.
- BERTELY, B. **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México: PAÍDOS, 2007.
- CAMUS, A. *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. [Nota del 15 de mayo de 2019]. México, 15 mayo 2019. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0. Acceso en 13 mayo 2025.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. Edición digital. Disponible en: <https://www.ivanilich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>. Acceso en 13 mayo 2025.
- HERNÁNDEZ, F.; ECHEVERRÍA, V. Si los cocodrilos pueden tomar leche: la conversación. En: MARTÍNEZ, H.; VALDEZ, R.; CERVANTES, C. (Coord.). **Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela II**. México: Amapsi Editorial, 2022, p. 13-51.
- HPM. **Registros etnográficos de investigación: Segunda Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar, Ciclo escolar 2024 - 2025**. México, 11 out. 2024a, p. 10.
- KEMMIS, S. La teoría de la práctica educativa. En: CARR, W. (Coord.). **Una teoría para la educación. Hacer una investigación educativa crítica**. Madrid: EDICIONES MORATA, 2002.
- MESSINA, G. **Construyendo saber pedagógico desde la experiencia**. México: UCIREN: Universidad Campesina Indígena en Red, 13 mayo 2025. Disponible en: https://cepalforja.org/sistem/sistem_old/construyendo_saber_pedagogico.pdf.
- MITCHELL, W. **Teoría de la imagen**. Madrid: Akal, 2009.
- REGALADO, V. Somos en relación con el otro y lo otro. En: AGUIRRE, H.; OROPEZA, A. **Nodos de formación docente intercultural para la paz integral**. México: Ediciones Normalismo Extraordinario, 2020, p. 151-175.
- SALDAÑA, E. **Bildung y Praxis. Formación y práctica pedagógica**. México: Ediciones Navarra, 2017.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Anexo 1. Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Fragmento)**. México, 2024. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/a1.pdf>. Acceso en 13 mayo 2025.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas PROP NAP**. México, 1998, p. 19-34. Disponible en: https://psicheri.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/u2_1.pdf. Acceso en 13 mayo 2025.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Juego y aprendo con mi material de Preescolar.** México, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Libro de la educadora.** México, 2014.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Libros del rincón (Para compartir mundos maravillosos).** México, 2013.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Material para actividades y juegos educativos.** México, 1996.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Mi álbum. Preescolar.** México, 2014.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Mi cuaderno de trabajo Preescolar.** México, 1982.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Mi cuaderno de trabajo Preescolar.** México, 1985.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Mi cuaderno de trabajo Preescolar.** México, 1992.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Programa de Educación Preescolar.** México, 1992.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Un libro sin recetas para la maestra y el maestro.** Ciudad de México, 2023.

TAPPAN, M. **Epistemología y Psicoanálisis.** Una mirada al psicoanálisis y la construcción de su conocimiento. México: Editorial Universitaria Potosina, 2004

VITCH. **Registros etnográficos de investigación: Segunda Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar, Ciclo escolar 2024 - 2025.** México, 11 out. 2024a, p. 10.

YSM. **Registros etnográficos de investigación: Segunda Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar, Ciclo escolar 2024 - 2025.** México, 11 out. 2024a, p. 10.