



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Las narrativas hegemónicas oficialistas en los libros de texto gratuitos de educación primaria de la fase 5. Una reflexión desde la pedagogía crítica y la mirada decolonial

AUTOR: Irving Yael Bravo Álvarez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, Libros de texto, Hermenéutica, Historia de México, Pedagogía crítica

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO**

GENERACIÓN

2022



2026

TÍTULO

“Las narrativas hegemónicas oficialistas en los libros de texto gratuitos de educación primaria de la fase 5. Una reflexión desde la pedagogía crítica y la mirada decolonial.”

**MODALIDAD DE TESIS CORRESPONDIENTE AL PROGRAMA DE
ESTUDIO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

Irving Yael Bravo Álvarez

ASESOR:

Dr. Francisco Hernández Ortiz

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

28/04/2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Irving Yael Bravo Álvarez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

“Las narrativas hegemónicas oficialistas en los libros de texto gratuitos de educación primaria de la
fase 5. Una reflexión desde la pedagogía crítica y la mirada decolonial.”

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

Irving Yael Bravo Álvarez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



San Luis Potosí, S.L.P.; a 19 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. BRAVO ALVAREZ IRVING YAEL
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LAS NARRATIVAS HEGEMÓNICAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA: UNA CRÍTICA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA MIRADA DECOLONIAL

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ



Resumen.

La presente investigación analiza críticamente los Libros de Texto Gratuitos de Historia de la fase 5 de la Nueva Escuela Mexicana (quinto y sexto grado de primaria) con el objetivo de examinar cómo abordan los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de las tradiciones críticas y decoloniales. Los supuestos que guía el estudio sostiene que dicha incorporación no constituye una apropiación genuina, sino un proceso de cooptación conceptual mediante el cual conceptos como pensamiento crítico, interculturalidad y liberación son vaciados de su potencial transformador y puestos al servicio de una renovada hegemonía estatal.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta el método hermenéutico-filosófico, sustentado en el círculo hermenéutico de Heidegger y la fusión de horizontes de Gadamer, complementado con categorías provenientes de la pedagogía crítica (Freire, Gramsci), la filosofía de la liberación (Dussel) y el pensamiento decolonial (Quijano, Walsh). El corpus de análisis está conformado por los ocho libros del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades correspondientes al ciclo 2023-2025.

Los hallazgos revelan tres operaciones discursivas articuladas: una selección que privilegia el periodo prehispánico y omite estratégicamente el virreinato, una caracterización maniquea de los actores históricos, y una resignificación de los conceptos críticos que los reduce a competencias metodológicas, los folcloriza o los despolitiza. Asimismo, el análisis de los perfiles de los autores evidencia que sus horizontes críticos individuales son mediados por el aparato estatal, que funciona como filtro para hacerlos compatibles con la reproducción del orden social. Se concluye que la Nueva Escuela Mexicana no representa una ruptura con la tradición hegemónica de los libros de texto gratuitos, sino su reconfiguración más sofisticada: aquella que aprende a hablar el lenguaje de sus críticos para neutralizarlos.

Palabras Claves: Enseñanza de la historia, Libros de texto, Hermenéutica, Historia de México, Pedagogía crítica.

Dedicatorias

A mi familia, por ser mi mayor refugio y mi fuerza constante. Gracias por su amor incondicional, por enseñarme el valor del esfuerzo y por creer en mí incluso en los momentos en que yo dudaba. Este logro también es de ustedes.

A Aurora y Sofia, mis amigas, por acompañarme con palabras y silencios oportunos en cada paso de este camino. Gracias por hacer de este proceso algo más llevadero, por su apoyo incondicional y por recordarme siempre quién soy.

A mi asesor, el Dr. Francisco Hernández Ortiz, por su guía académica, sus valiosas observaciones y su paciencia durante todo este proceso. Gracias por compartir su conocimiento, por impulsarme a pensar críticamente y por confiar en el potencial de este trabajo desde el inicio hasta el final.

A mis sinodales, por el tiempo, las lecturas, las observaciones y las aportaciones que enriquecieron de manera invaluable esta investigación. Su exigencia académica y su compromiso con la educación han sido fundamentales para la mejora y consolidación de este trabajo.

A Cecilia, por estar ahí de formas que a veces ni siquiera sé cómo nombrar. Gracias por tu presencia, por tu apoyo, por tu confianza y por inspirarme a ser mejor cada día. Este logro también lleva un poco de ti.

Índice

Introducción

Página

Introducción	7
Justificación	9
Estado del arte	12
Preguntas de investigación	43
Supuestos	44
Objetivos	44
Metodología	46

Desarrollo

Capítulo I. Marco Teórico Conceptual	51
Capítulo II. Resultados del análisis de los Libros de texto	58
Capítulo III. Resultados del análisis de los autores de los libros de texto.	90
Capítulo IV . Discusión	110

Conclusión

Conclusiones	127
Bibliografía	137
Anexos	144

Introducción.

La presente investigación tiene como objeto de estudio los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de Historia elaborados en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para la fase 5 de educación primaria, correspondiente a quinto y sexto grado. Su propósito central es analizar críticamente el modo en que estos materiales abordan los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos provenientes de las tradiciones críticas y decoloniales, y dilucidar si dicha incorporación constituye una apropiación genuina o, como aquí se sostiene, configura un proceso de cooptación conceptual al servicio de una renovada hegemonía estatal.

El interés por este problema surge de la posición única que ocupan los LTG en el sistema educativo mexicano. Creados en 1959 como instrumentos de gratuidad y cohesión nacional, estos materiales han funcionado históricamente como artefactos culturales donde convergen proyectos políticos, tradiciones pedagógicas y visiones contrapuestas sobre la identidad nacional (Cruz, 2019). La llegada de la autodenominada "Cuarta Transformación" y la implementación de la NEM han introducido una retórica de ruptura con el modelo neoliberal anterior, incorporando un vocabulario que apela al pensamiento crítico, la interculturalidad, la liberación y la comunidad. Sin embargo, investigaciones recientes —como las de Jorquin (2023), Luna-Martínez (2024) y Cruz Beltrán (2024)— han señalado tensiones significativas entre este discurso declarado y las continuidades estructurales en la función ideológica de los materiales educativos oficiales.

En este contexto, la pregunta que guía la investigación es la siguiente: *¿cómo abordan los LTG de Historia de la fase 5 de la NEM los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de las tradiciones críticas y decoloniales, configurando un proceso de cooptación conceptual al servicio de una renovada hegemonía estatal?* De ella se desprenden interrogantes específicas relativas a las operaciones discursivas de selección, omisión y caracterización en los contenidos históricos, a la resignificación de conceptos fundamentales como "pensamiento crítico", "interculturalidad" y "liberación", y a la discrepancia entre el marco teórico declarado y su implementación concreta en los libros de texto.

Para responder a estas preguntas, la tesis se sitúa en el paradigma interpretativo y adopta el método hermenéutico-filosófico, sustentado en el círculo hermenéutico de

Heidegger y la fusión de horizontes de Gadamer. Este enfoque se complementa con categorías provenientes de la pedagogía crítica (Freire, Gramsci), la filosofía de la liberación (Dussel) y el pensamiento decolonial (Quijano, Walsh), que permiten leer los LTG no como materiales pedagógicos neutrales, sino como dispositivos donde se materializan relaciones de poder y se disputa el sentido de la historia. El corpus de análisis está conformado por ocho libros correspondientes a la fase 5: Proyectos de Aula, Proyectos Comunitarios, Proyectos Escolares y Nuestros Saberes, tanto para quinto como para sexto grado, todos ellos publicados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos para el ciclo 2023-2025.

La tesis que aquí se sostiene es que la NEM, lejos de representar una ruptura con la tradición hegemónica de los LTG, la lleva a un nuevo nivel de sofisticación. El lenguaje de la liberación, la interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial es incorporado retóricamente, pero vaciado de su potencial transformador y reorientado hacia la legitimación del orden estatal existente. A esta operación la hemos denominado "crítica domesticada": un fenómeno de cooptación conceptual donde el discurso emancipador es puesto al servicio de la reproducción del poder.

El documento se estructura en cuatro capítulos. El primero desarrolla el marco teórico, donde se exponen los fundamentos de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial que sirven de sustento analítico. El segundo presenta los resultados del análisis hermenéutico de los ocho libros de texto, organizados por tipo de material y grado escolar. El tercero aborda el perfil de los autores del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, examinando la relación entre sus horizontes de sentido y la realidad pedagógica producida en los LTG. El cuarto capítulo despliega la discusión de los resultados del análisis hermenéutico, articulando la evidencia empírica con las categorías teóricas y ofreciendo una respuesta integral a las preguntas de investigación. Finalmente, las conclusiones sintetizan los principales aportes del estudio, reflexionan sobre sus implicaciones y esbozan lineamientos para una educación histórica emancipadora.

Con esta investigación se busca contribuir al debate educativo nacional, proporcionando herramientas conceptuales para que docentes, investigadores y ciudadanos desarrollen una relación más reflexiva y crítica con los materiales oficiales. En un momento en que el Estado mexicano apela al lenguaje de la transformación, se vuelve imperativo examinar si dicha transformación es real o si constituye, bajo nuevas

formas discursivas, la misma función reproductora que ha caracterizado históricamente al sistema educativo.

Justificación:

La presente investigación surge de la necesidad de examinar críticamente los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de Historia producidos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para los grados 5° y 6° de educación primaria. Este análisis se justifica por la posición única que estos materiales ocupan en la constelación del discurso educativo oficial mexicano, funcionando como artefactos culturales donde convergen proyectos políticos, tradiciones pedagógicas y visiones contrapuestas sobre la identidad nacional. En este apartado de justificación se hace el estado del arte que revela tanto los consensos académicos establecidos como los vacíos interpretativos que esta investigación pretende abordar.

El surgimiento de la NEM representa un momento decisivo en la historia educativa reciente de México, caracterizado por una retórica de transformación profunda y una declarada ruptura con los paradigmas neoliberales anteriores. Autores como Flores (2023) han destacado las potencialidades emancipadoras de este nuevo marco, mientras que Iñiguez (2024) ha documentado las intensas polémicas que han acompañado la implementación de los nuevos LTG. Sin embargo, como lo demuestra el estado del arte, el debate público frecuentemente se estanca en la superficie de la controversia política, dejando sin examinar los mecanismos discursivos específicos mediante los cuales estos materiales construyen su versión de la historia nacional. Esta investigación busca trascender ese nivel de análisis para adentrarse en la arquitectura conceptual de los textos, allí donde se articulan de manera particularmente reveladora las tensiones entre el proyecto oficial y las tradiciones críticas que dice incorporar.

La revisión exhaustiva de la literatura especializada confirma el carácter constitutivamente político de los LTG desde su creación. Como ha demostrado Cruz (2019), “la instauración de la CONALITEG en 1959 consolidó un modelo de control estatal sobre el relato histórico que tiene profundas raíces en el proyecto posrevolucionario”. Investigaciones como las de Salcedo (2019) y Vázquez (2019) han establecido empíricamente cómo estos materiales funcionan como vehículos de ideología política mediante procesos de selección, omisión y caracterización moral de personajes y

eventos históricos. Esta función reproductora del orden social, teorizada por Cerón Vera (2024) desde la perspectiva de los aparatos ideológicos del Estado, constituye el telón de fondo necesario para comprender la significación de los nuevos materiales de la NEM.

Lo que confiere a esta investigación su carácter de particular urgencia es el contexto específico de producción de los LTG actuales. Estudios recientes como el de Cruz Beltrán (2024) han identificado transformaciones significativas en la estructura narrativa de los textos, notablemente el énfasis en el periodo prehispánico concomitante con la elusión del virreinato. Simultáneamente, el análisis diacrónico de Ávila (2024) sobre el concepto de raza revela la persistencia de categorías coloniales a través de sucesivas reformas educativas. Estos hallazgos señalan la existencia de operaciones discursivas complejas que merecen ser examinadas más allá del registro de su presencia o ausencia, interrogando desde la lógica que gobierna estas elecciones narrativas en el marco específico de la NEM.

El aporte distintivo de esta investigación reside precisamente en su enfoque analítico, que busca desplazar la atención desde el contenido manifiesto de los textos hacia los mecanismos de apropiación y resignificación conceptual que estos implementan. La NEM se presenta investida de un vocabulario proveniente de tradiciones críticas y decoloniales, creando la apariencia de una sintonía con proyectos transformadores radicales. Sin embargo, como advierte Luna-Martínez (2024), existe una ambigüedad fundamental en la adopción de estas "Epistemologías del Sur" que merece ser investigada sistemáticamente. Esta investigación explora la hipótesis de que nos encontramos ante un fenómeno de domesticación discursiva, donde conceptos como "pensamiento crítico", "interculturalidad" y "liberación" son movilizados de manera tal que su potencia disruptiva resulta neutralizada al ser puestos al servicio de una narrativa de cohesión nacional.

Para desarrollar esta exploración, el estudio se fundamenta en elaboraciones teóricas cruciales. La reflexión de Rivera Osorio (2023) sobre los riesgos de una lectura anacrónica de la filosofía de la liberación de Dussel proporciona un marco para examinar cómo conceptos filosóficos complejos pueden ser reducidos a consignas al servicio de una nueva épica estatal. De manera complementaria, el análisis de la pedagogía crítica en Ouviaña (2019) permite cuestionar si el "pensamiento crítico" promovido por los materiales oficiales se orienta hacia una genuina disputa hegemónica o constituye más

bien un ejercicio de crítica controlada. La profundización conceptual de Teruel (2024) sobre la noción de liberación en Dussel ofrece, a su vez, un criterio sólido para evaluar el grado en que esta categoría fundamental conserva su potencial transformador en el contexto de los LTG.

Las implicaciones de este enfoque analítico trascienden ampliamente el ámbito académico especializado. Para los docentes, quienes constituyen los intermediarios fundamentales entre el curriculum oficial y la realidad del aula -y cuya práctica ha sido documentada en sus tensiones por Juárez Hernández et al. (2020), esta investigación pretende ofrecer herramientas conceptuales para desarrollar una relación más reflexiva con los materiales oficiales. Un profesor equipado con estas claves de lectura estará en mejor posición de fomentar en sus estudiantes una apropiación crítica del conocimiento histórico, capacitándolos para identificar los marcos ideológicos que estructuran todo relato, incluido el oficial.

Paralelamente, el estudio de experiencias educativas comunitarias como las documentadas por Santos Andrade y Cortés Palma (2025) y Ortiz Bravo (2023) sugiere la existencia de alternativas pedagógicas que operan con lógicas diferentes a las del sistema centralizado. Al cartografiar críticamente la gramática discursiva de los materiales oficiales, esta investigación contribuye indirectamente a visibilizar y valorar estos espacios donde podría estar germinando una educación genuinamente crítica y decolonial.

En su conjunto, esta investigación se propone como una contribución a la comprensión de los complejos procesos mediante los cuales el Estado mexicano contemporáneo negocia su relación con las demandas de transformación educativa. Al analizar los modos específicos en que los LTG de la NEM articulan su discurso histórico, se busca iluminar las tensiones inherentes a todo proyecto educativo que aspira a ser simultáneamente oficial y crítico, hegemónico y emancipador. Los resultados de este examen pretenden enriquecer el debate educativo nacional, proporcionando insumos para una práctica pedagógica más consciente y autónoma, y contribuyendo a la formación de una ciudadanía mejor equipada para interrogar las narrativas históricas que dan forma a su presente.

La elaboración de este marco justificatorio integra así las dimensiones de pertinencia, originalidad y utilidad en una argumentación coherente que se nutre del estado del arte existente mientras señala direcciones de análisis hasta ahora insuficientemente exploradas. Lejos de ser un ejercicio de crítica abstracta, esta investigación se concibe como una intervención concreta en el campo de la educación histórica, con la interpretación de que el examen riguroso de los materiales oficiales es un presupuesto indispensable para cualquier proyecto de transformación educativa genuina.

Estado del arte.

El estado del arte que se presenta constituye un mapeo sistemático de la producción académica relacionada con los Libros de Texto Gratuitos en México, con especial énfasis en su función ideológica y su relación con el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana . Esta cartografía conceptual cumple un doble propósito fundamental: primero, establecer un diálogo sólido con el conocimiento existente que permita situar la investigación dentro de una conversación académica específica; segundo, identificar con precisión los aportes teóricos y metodológicos que preceden e informan nuestro enfoque.

La elaboración de este estado del arte se guió por una metodología de revisión sistemática que priorizó fuentes académicas especializadas, incluyendo revistas indexadas, tesis universitarias y libros especializados de alto impacto en los campos de la educación, la historia y la pedagogía crítica (American Psychological Association, 2020). La selección de materiales obedeció al principio de saturación teórica, buscando cubrir las dimensiones clave del problema de investigación hasta alcanzar un punto donde las nuevas fuentes no proporcionaban perspectivas sustancialmente diferentes a las ya identificadas (Creswell y Poth, 2018).

El proceso de elaboración del estado del arte se estructuró en tres fases fundamentales:

1. Identificación y compilación de literatura especializada a través de bases de datos académicas y catálogos especializados, utilizando descriptores controlados como "Libros de Texto Gratuitos", "función social de la historia", "Nueva Escuela Mexicana", "análisis del discurso histórico" y "decolonialidad en educación" (Booth et al., 2016).

2. Análisis crítico de las fuentes seleccionadas, examinando sus marcos teóricos, metodologías, hallazgos principales y limitaciones, con particular atención a su potencial para iluminar las contradicciones entre el discurso emancipador de la NEM y la persistencia de narrativas hegemónicas en los LTG (Flick, 2018).

3. Síntesis y organización de los hallazgos en ejes temáticos que reflejan los debates centrales en el campo, estableciendo conexiones, contrastes y líneas de continuidad entre los diferentes enfoques identificados (Webster y Watson, 2002).

La estructura del estado del arte refleja la arquitectura conceptual de la investigación, organizada en siete ejes temáticos interconectados que progresan lógicamente de lo general a lo particular: (1) *La función social de la historia*; (2) *La evolución histórica e ideológica de los LTG*; (3) *La política educativa y la NEM*; (4) *La pedagogía crítica y el pensamiento decolonial*; (5) *El análisis de contenido de los LTG*; (6) *La práctica docente y la resistencia al cambio*. Esta organización permite tejer gradualmente una red de referencias que converge en el problema de investigación, proporcionando el fundamento teórico y empírico necesario para abordar la hipótesis de la "crítica domesticada" que guía esta tesis.

El manejo del vasto material bibliográfico consultado requirió un proceso sistemático de fichaje, combinando diferentes tipos de registros adaptados a las necesidades específicas de la investigación. Siguiendo los parámetros establecidos por la literatura especializada sobre investigación académica, se desarrollaron tres tipos principales de fichas (Hernández Sampieri et al., 2018).

Las fichas textuales permitieron el registro preciso de fragmentos textuales relevantes, incluyendo citas exactas, datos y conceptos específicos de las fuentes consultadas. Cada ficha registró cuidadosamente la referencia bibliográfica completa, la página específica de la cita y una clasificación temática que facilitó su posterior recuperación e integración en el tejido argumentativo de la tesis.

Las fichas de contenido sintetizaron las ideas centrales de los textos más relevantes, parafraseando los argumentos clave y estableciendo conexiones con el problema de investigación. Como señalan los especialistas en metodología de investigación, estas fichas facilitan la "familiarización con el texto" y el "acercamiento estructurado" al material consultado (Hernández Sampieri et al., 2018, p. 145).

Este sistema de fichaje no solo permitió una gestión eficiente de la información, sino que constituyó un ejercicio analítico en sí mismo, forzando un diálogo constante entre las ideas de los autores consultados y las preguntas de investigación que guían esta tesis. El proceso de selección, clasificación e interrelación de los contenidos de las fichas reveló patrones significativos, tensiones teóricas y vacíos conceptuales que informan directamente el planteamiento de esta investigación.

El estado del arte reveló un campo de estudio consolidado respecto al carácter político e ideológico de los LTG, con valiosos aportes que han documentado su evolución histórica (Cruz, 2019), sus sesgos en la selección de contenidos (Salcedo, 2019; Vázquez, 2019) y su función como aparatos ideológicos del Estado (Cerón Vera, 2024). Sin embargo, se identificó un vacío analítico significativo respecto a la manera específica en que los nuevos LTG de la NEM articulan su discurso histórico utilizando el vocabulario de las tradiciones críticas y decoloniales, mientras potencialmente neutralizan su potencial transformador.

Esta investigación se sitúa precisamente en este vacío, proponiendo un enfoque que va más allá del catálogo de omisiones o sesgos para analizar los mecanismos discursivos mediante los cuales los LTG de la NEM realizan una operación de "crítica domesticada".

Las siguientes secciones de este estado del arte desarrollan el primer eje temático relativo a la función social de la historia, estableciendo los fundamentos teóricos que permitirán posteriormente analizar cómo esta función se cumple específicamente -o se distorsiona- en los nuevos LTG de la NEM.

1. La función social de la historia: fundamentos conceptuales.

La función social de la historia constituye un problema central en el debate historiográfico y pedagógico contemporáneo, pues aborda directamente la cuestión sobre los propósitos que debe servir el conocimiento histórico en la formación de los ciudadanos y en la construcción de los imaginarios sociales. El historiador mexicano Enrique Florescano, en su obra fundamental "La función social de la historia", realiza una revisión exhaustiva de las diversas funciones que el conocimiento histórico ha cumplido a lo largo de las diferentes épocas y sociedades. Según Florescano (2024), la historia ha servido, en primer lugar, como constructora de identidad, dedicada a la "recuperación del pasado con el

propósito de crear valores sociales compartidos, como la idea de que el grupo o la nación tenía un origen común cohesionador" (p. 45). Esta función identitaria está intrínsecamente ligada a la formación del Estado-nación, cuyo surgimiento en el siglo XIX estuvo acompañado de un uso intensivo del pasado para crear "comunidades imaginadas" (Anderson, 1993, p. 23).

Más allá de la construcción identitaria, Florescano (2024) identifica otras funciones sociales cruciales de la historia. Una de ellas es el registro del devenir temporal, entendido como "el estudio de los cambios en las sociedades y los individuos a lo largo del tiempo" (p. 78), donde la periodización se convierte en herramienta inherente de la empresa historiográfica. Otra función esencial es el encuentro con lo irrepetible, que consiste en conferir a los hechos "su propia significación y un valor duradero, singular e irrepetible dentro del desarrollo humano general" (Florescano, 2024, p. 112). Este enfoque permite rescatar el carácter único y específico de las experiencias históricas, resistiendo las interpretaciones homogeneizadoras.

Además, Florescano (2024) destaca el papel de la historia como *magistrae vitae*, aunque con importantes matices. Aunque la historia no puede considerarse simplistamente una "maestra de la vida", sí puede utilizarse para "no incurrir en los errores que afectaron a nuestros antepasados, o para guiar los actos de la propia vida, apoyándolos en las experiencias del pasado" (p. 134).

Otra perspectiva fundamental sobre la función social de la historia proviene de la tradición de la historia social representada por autores como Hobsbawm, Thompson y Kocka, cuyas reflexiones han sido analizadas en estudios académicos (Carvajal Castro et al., 2011). Estos historiadores enfatizan el potencial crítico y emancipador del conocimiento histórico, especialmente cuando se centra en recuperar las experiencias de los grupos subalternos y cuestionar las narrativas dominantes (Hobsbawm, 1998). Desde esta perspectiva, la historia cumple una función social de desnaturalizar el presente, mostrando que las estructuras sociales son producto de procesos históricos y, por tanto, pueden ser transformadas (Thompson, 1963).

La tensión entre estas diferentes concepciones de la función social de la historia entre su papel constructor de identidad y su potencial crítico, entre su uso oficial y su dimensión emancipadora- constituye un eje central para analizar el discurso histórico presente en los libros de texto escolares, particularmente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana y su proyecto de "crítica domesticada".

La función identitaria de la historia ha sido particularmente prominente en la construcción de los Estados-nación desde el siglo XIX. Florescano (2024) analiza exhaustivamente cómo, tanto en México como en otros países latinoamericanos, los Estados emergentes hicieron un uso intensivo de la historia para crear símbolos nacionales y narrativas fundacionales que proporcionaran legitimidad a las nuevas entidades políticas. Según Florescano (2024), "en los gobiernos de algunos países hispanoamericanos, asiáticos y europeos en el siglo XIX, el pasado fue manipulado, inventando lazos identitarios, con el propósito de unir a poblaciones de diferentes lenguas y culturas" (p. 89). Este proceso resultó en la creación de lo que Benedict Anderson (1993) llamó "comunidades imaginadas" —constructos políticos que, a pesar de reunir poblaciones heterogéneas, lograron generar un sentido de pertenencia compartida (p. 45)—

En el caso mexicano, la función identitaria de la historia fue utilizada estratégicamente en el periodo posrevolucionario para construir una narrativa nacional que integrara la diversidad étnica y regional del país en un proyecto común. Los Libros de Texto Gratuitos, desde su creación en 1959, jugaron un papel fundamental en este proceso, convirtiéndose en vehículos privilegiados para la difusión de una historia oficial que enfatizaba ciertos eventos, héroes y valores considerados fundacionales de la identidad mexicana (Cruz, 2019). Como señala Florescano (2024), "el Estado se convirtió -una fuerza homogeneizadora impulsada por la burocracia, la escolarización y la imprenta- en el gran productor de historia en los siglos recientes" (p. 156).

Sin embargo, esta función constructora de identidad ha sido objeto de importantes críticas y replanteamientos en las últimas décadas. La narrativa monolítica y homogeneizadora del Estado-nación ha sido cuestionada desde diversas perspectivas, particularmente desde el pensamiento decolonial y el multiculturalismo, que exigen una historia más representativa de la diversidad del país (Walsh, 2005). En este sentido, Florescano (2024) aboga por una historia plural, "representativa de la diversidad social que constituye a las naciones" (p. 203). Este enfoque plantea un desafío directo a la concepción tradicional de los libros de texto, forzando un replanteamiento de sus contenidos y enfoque.

Florescano (2024) enfatiza este punto. Más allá de su papel constructor de identidad, la historia cumple una función crítica crucial en las sociedades democráticas. Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico no debería limitarse a transmitir una

versión empaquetada del pasado, sino que debería proporcionar a los ciudadanos las herramientas para cuestionar las narrativas dominantes y entender la complejidad de los procesos sociales al destacar la importancia de una "reconstrucción crítica del pasado", que se logra mediante la "crítica de fuentes" pero siempre relacionándolas "al contexto en que se inscriben, para dotarlas de un significado más profundo" (p. 178).

Esta función crítica conecta directamente con la dimensión política y cívica de la historia. Como señala Florescano (2024), la historiografía de alta calidad "opera como un 'almacén de la memoria colectiva', desde donde es posible 'comprender el mundo contemporáneo y actuar sobre él de manera libre y responsable'" (p. 192). En palabras de Antoine Prost (1996), a quien Florescano cita, la historia se define como —"un instrumento de educación política", al servicio de una ciudadanía activa, crítica, respetuosa de la diversidad que nos ha conducido al presente y cuya existencia es una garantía contra los totalitarismos —(p. 67).

Este enfoque tiene profundas implicaciones para la enseñanza de la historia y, específicamente, para la concepción de los libros de texto. Si la historia se entiende como un "instrumento de educación política", entonces los libros de texto no deberían limitarse a transmitir un relato cerrado, sino que deberían promover el desarrollo del pensamiento histórico la capacidad de analizar fuentes, entender la complejidad de los procesos causales, reconocer la multiplicidad de perspectivas y evaluar críticamente la evidencia histórica (Seixas, 2017).

Sin embargo, esta concepción crítica y cívica de la historia entra en tensión con la función tradicional de la escuela como transmisora de identidad nacional y con el interés del Estado por controlar la narrativa histórica. Esta tensión es particularmente evidente en el caso mexicano, donde los Libros de Texto Gratuitos han sido históricamente instrumentos de la política educativa estatal, mientras que el discurso de la NEM promueve el pensamiento crítico y la participación ciudadana (Iñiguez, 2024). El análisis de los nuevos LTG debería precisamente explorar cómo se resuelve esta tensión en sus contenidos y enfoque.

La función social de la historia enfrenta desafíos significativos en el contexto contemporáneo, marcado por la crisis del Estado-nación, la globalización y el surgimiento de nuevas formas de comunicación y difusión del conocimiento. Florescano (2024) identifica algunos de estos desafíos, particularmente la tensión entre la especialización académica y la relevancia social del trabajo histórico. En su análisis, Florescano habla

duramente "contra el academicismo, concentrado en publicar para sus colegas y profesionales, dejando de lado el conglomerado social al que deberían fluir las ideas" (p. 215).

Esta crítica apunta a un problema crucial: la brecha entre la producción académica y la apropiación social del conocimiento histórico. Mientras la historiografía universitaria ha alcanzado niveles sin precedentes de sofisticación y especialización, su impacto en el imaginario colectivo y la cultura cívica ha sido limitado (Chartier, 2007). Los libros de texto escolares se sitúan precisamente en esta intersección, pues son uno de los principales canales a través de los cuales el conocimiento académico se traduce en contenidos accesibles para la población general (Prats, 2011).

Otro gran desafío contemporáneo es la relación entre historia y memoria, particularmente la memoria de eventos traumáticos y las demandas de reparación histórica de grupos marginados. Florescano (2024) aborda esta cuestión al analizar cómo el Estado se convirtió en "el gran productor de historia en los siglos recientes", pero también al abogar por una historia capaz de rescatar "las experiencias dispersas capturadas en la totalización del documento escrito" y reconocer como fuentes "textos y narrativas, danzas y pictografías, las memorias dispersas y la persistente heterogeneidad de las memorias locales" (p. 234).

Esta perspectiva es particularmente relevante para el caso mexicano, donde las demandas de los pueblos indígenas y otros grupos históricamente marginados han forzado un replanteamiento de la narrativa nacional (Bonfil Batalla, 1996). La NEM y sus libros de texto se presentan como una respuesta a estas demandas, pero es necesario analizar si incorporan genuinamente esta pluralidad de voces y memorias, o si lo hacen de manera meramente cosmética, sin afectar las estructuras de poder subyacentes (Luna-Martínez, 2024).

La revisión de las conceptualizaciones teóricas sobre la función social de la historia revela la complejidad y el significado político del discurso histórico presente en los libros de texto escolares. Los enfoques de autores como Florescano (2024) y la tradición de la historia social (Hobsbawm, 1998; Thompson, 1963) nos proporcionan un marco conceptual indispensable para analizar los LTG de la NEM, no como materiales didácticos neutrales, sino como artefactos culturales donde convergen diferentes concepciones sobre los propósitos del conocimiento histórico y su relación con el poder.

La tensión entre la función identitaria y la función crítica de la historia es particularmente relevante para comprender los desafíos que enfrenta la NEM en su intento por promover una ciudadanía crítica sin renunciar a la construcción de una identidad nacional compartida. De igual manera, los desafíos contemporáneos -como la relación entre historia y memoria, la demanda de narrativas más incluyentes y la necesidad de tender puentes entre la producción académica y la apropiación social del conocimiento histórico- establecen un marco complejo en el que deben operar los nuevos libros de texto.

Las siguientes secciones de este estado del arte construirán sobre estos fundamentos teóricos para analizar la evolución histórica e ideológica de los LTG, la política educativa de la NEM y el contenido específico de los nuevos libros de texto de historia, siempre con el objetivo de evaluar en qué medida cumplen la función social de la historia en su sentido democrático y emancipador, o si, por el contrario, perpetúan bajo nuevas formas la función hegemónica tradicional del discurso histórico escolar.

Queda claro, entonces, que la función social de la historia no es un debate abstracto, sino un campo de lucha ideológica donde se disputa la memoria y la identidad. Sin embargo, esta disputa no se da en el vacío: se materializa en artefactos concretos de difusión masiva. Es aquí donde la construcción teórica de la historia como instrumento de cohesión o de crítica debe confrontarse con su encarnación material más potente en el caso mexicano: los Libros de Texto Gratuitos. Su emergencia histórica no fue casual, sino que respondió a una necesidad estatal de consolidar un relato único en el proyecto posrevolucionario. Por ello, es necesario desentrañar ahora la evolución histórica e ideológica de estos instrumentos, para comprender cómo la función social de la historia se ha visto mediada y “distorsionada” por su instrumentalización estatal

2. La evolución histórica e ideológica de los libros de texto gratuitos.

La historia de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en México se encuentra profundamente entrelazada con el proyecto de construcción nacional posrevolucionario. Como señala Cruz (2019), —la idea de un libro de texto único y gratuito se remonta a 1833, cuando Valentín Gómez Farías planteó por primera vez la necesidad de que el Estado ejerciera control sobre la educación básica— (p. 4). Sin embargo, no sería hasta el periodo posrevolucionario que este proyecto se materializaría de manera sistemática.

Durante el vasconcelismo, como lo documenta Rivera Mir (2021), se sentaron las bases ideológicas y operativas para lo que posteriormente serían los LTG. José

Vasconcelos, desde la recién creada Secretaría de Educación Pública, impulsó “la edición estatal de libros con fines de alfabetización y cohesión social” (p. 45). Aunque estos materiales no tenían aún el carácter de textos únicos y obligatorios, establecieron el principio de la intervención directa del Estado en la producción de materiales educativos. Como precisa Cruz (2019), “Vasconcelos impulsa la edición estatal de libros con fines de alfabetización y cohesión social” (p. 6), creando un precedente fundamental para la posterior creación de la CONALITEG.

El momento fundacional de los LTG como los conocemos hoy ocurre en 1959, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Según Cruz (2019), esta iniciativa fue promovida por Jaime Torres Bodet con tres objetivos centrales: “garantizar gratuidad, homogeneizar contenidos y construir identidad nacional” (p. 8). La magnitud de este proyecto se evidencia en los números: “Se distribuyeron 114 millones de libros en su primer sexenio” (Cruz, 2019, p. 9), lo que demuestra la escala masiva de esta empresa estatal.

Un capítulo fundamental en la evolución ideológica de los materiales educativos oficiales lo constituye el periodo de la educación socialista (1934-1940), analizado exhaustivamente por Rivera Mir (2021). Durante este periodo, como señala el autor, se produjeron “folletos editados durante la educación socialista en México como materiales educativos alternativos o complementarios a los libros de texto” (p. 34). Estos folletos, producidos por la SEP y la Comisión Editora Popular, entre otras instancias, cumplieron una función crucial en la difusión de “ideas pedagógicas, políticas y culturales del proyecto cardenista” (Rivera Mir, 2021, p. 36).

La característica distintiva de estos materiales, según Rivera Mir (2021), fue su carácter masivo, económico y versátil, que “permiten observar una producción descentralizada y diversa, no solo controlada por el Estado” (p. 52). Estos folletos funcionaron como “puente entre lo oral y lo escrito, lo nacional y lo internacional, lo especializado y lo popular” (Rivera Mir, 2021, p. 55), evidenciando una intencionalidad pedagógico-política clara: formar sujetos alineados con el proyecto revolucionario y socialista.

Como advierte Rivera Mir (2021), estos materiales “anticipan el modelo de la CONALITEG: control centralizado sobre los contenidos educativos, aunque con formatos más flexibles” (p. 68). Esta observación es crucial para entender la continuidad

en la función ideológica de los materiales educativos oficiales, independientemente de sus formatos específicos o de las orientaciones políticas particulares de cada gobierno.

El análisis de la evolución de los LTG revela cómo cada reforma educativa ha correspondido a proyectos políticos específicos. Como demuestra Cerón Vera (2024) en su análisis de los últimos tres sexenios, “la educación básica se mantiene como un instrumento de legitimación política más que como un medio para el desarrollo integral” (p. 45). Esta continuidad en la función política de la educación se mantiene a pesar de los cambios discursivos entre diferentes administraciones.

El estudio de Rentería Castro (2021) proporciona una periodización detallada de estas transformaciones, identificando etapas clave en la evolución ideológica de los LTG. Durante el periodo de “Educación Socialista (1934-1940)”, como ya se mencionó, los materiales funcionaron como “herramienta de propaganda para transformar la sociedad, con contenidos ideologizados” (Rentería Castro, 2021, p. 89). Posteriormente, la “CONALITEG (1959)” representó la “institucionalización del libro gratuito, único y obligatorio, centralizando el control estatal” (Rentería Castro, 2021, p. 92).

La “Reforma de 1970” introdujo un enfoque “formativo con contexto local y rol del alumno como agente de cambio” (Rentería Castro, 2021, p. 95), mientras que la “Reforma Neoliberal (1992)” promovió “valores de liberalismo político y económico, promoviendo la autogestión ciudadana” (Rentería Castro, 2021, p. 98). Finalmente, las reformas más recientes, como la “RIEB (2008) y Reformas Posteriores”, han generado “críticas a la homogeneización y enfoque mecanizante, señalando omisiones históricas” (Rentería Castro, 2021, p. 102).

A lo largo de estas transformaciones, es posible identificar significativas continuidades en la función ideológica de los LTG. Como argumenta Cerón Vera (2024), existe una “continuidad en el modelo educativo instrumental y neoliberal a través de las tres reformas educativas (RIEB 2008, Reforma 2013, NEM 2019), a pesar de los cambios discursivos” (p. 78). Esta continuidad se manifiesta en la persistencia de la “racionalidad instrumental, la visión bancaria de la enseñanza y la falsa idea de progreso” (Cerón Vera, 2024, p. 82).

Una de las continuidades más significativas identificadas por la literatura es la función de los LTG como constructores de identidad nacional. Como señala Cruz (2019), desde su creación, los LTG han tenido como objetivo fundamental la “homogeneización de contenidos [y] construcción de identidad nacional” (p. 11). Esta función se ha

mantenido constante a través de los diferentes proyectos educativos, aunque con diferentes énfasis y contenidos específicos.

Otra continuidad importante, identificada por Rentería Castro (2021), es el patrón de “omisiones históricas estratégicas” (p. 115) que se repite en diferentes reformas. El autor documenta cómo, en diferentes momentos, se han eludido temas conflictivos o que podrían cuestionar la narrativa oficial, como ocurrió particularmente con el tratamiento de la Conquista en la reforma de 2008.

La historia de los LTG ha estado marcada por constantes controversias y resistencias, evidenciando que el control del discurso histórico nunca ha sido contestado. Como documenta Cruz (2019), desde su creación, la CONALITEG enfrentó “resistencias de editoriales privadas por pérdida de mercado e intelectuales por el control ideológico estatal” (p. 13). Estas resistencias han tomado diferentes formas a lo largo del tiempo, pero han mantenido una constante: la disputa por el control de la narrativa histórica que se transmite a las nuevas generaciones.

El estudio de Vázquez (2019) proporciona evidencia detallada de cómo estas controversias se han manifestado en el contenido específico de los LTG de historia. El autor identifica que “la selección de temas y personajes en los LTG ha estado sujeta a cambios y adaptaciones impulsados por los proyectos educativos y los intereses políticos de cada administración presidencial” (p. 94). Esta observación corrobora la naturaleza esencialmente política de las decisiones sobre contenidos históricos.

Particularmente revelador es el análisis de Vázquez (2019) sobre la “construcción de una visión maniquea (héroes vs villanos) de los personajes” (p. 101), que ha servido para simplificar narrativas complejas y promover identificación con figuras específicas. Esta operación discursiva, como señala el autor, responde a la necesidad de crear “símbolos que permitan la identificación emocional con el proyecto nacional” (Vázquez, 2019, p. 105).

Un aspecto crucial en la evolución ideológica de los LTG, analizado en profundidad por Ávila (2024), es la persistencia de categorías y estructuras coloniales en los contenidos históricos. El estudio diacrónico de Ávila revela cómo el concepto de “raza” ha sido naturalizado en los LTG a través de las diferentes generaciones de textos. En la etapa de “1960-1962”, como documenta el autor, se presentaba la “raza como categoría biológica válida, con diagramas de castas y definición biológica del mestizaje” (Ávila, 2024, p. 67).

Posteriormente, en el periodo “1972-1988”, aunque “desaparecen representaciones gráficas explícitas, [persiste] el concepto de raza biológica en el discurso” (Ávila, 2024, p. 72). Esta persistencia es particularmente significativa porque, como señala Ávila (2024), se produce a pesar de que “desde 1963 el consenso científico de la UNESCO estableció la inexistencia de razas biológicas” (p. 115). Esta omisión deliberada evidencia que “la ‘verdad’ en los LTG está supeditada a una narrativa hegemónica de identidad nacional (el mestizaje) por encima de la precisión científica” (Ávila, 2024, p. 118).

El análisis de Ávila (2024) identifica una "evolución del discurso oficial sobre raza: de la normalización a la condena de la discriminación” (p. 125), pero señala que esta evolución no ha implicado el desmontaje de los fundamentos conceptuales coloniales. Por el contrario, el autor argumenta que “los LTG operan como instrumentos de colonialidad del poder y del ser, al perpetuar una categoría colonial (‘raza’) que organiza la percepción de la realidad social” (Ávila, 2024, p. 132).

El análisis de la evolución histórica e ideológica de los LTG resulta fundamental para evaluar el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana. Como señala Cerón Vera (2024), existe el riesgo de que las reformas educativas, incluyendo la NEM, mantengan “continuidad en el modelo educativo instrumental y neoliberal a través de las tres reformas educativas, a pesar de los cambios discursivos” (p. 156).

Los patrones identificados en este análisis histórico - la función de construcción identitaria, las omisiones estratégicas, la persistencia de categorías coloniales, y la resistencia a la pluralidad de narrativas- proporcionan un marco esencial para evaluar si la NEM representa una genuina ruptura con estas tradiciones o si, por el contrario, reproduce bajo nuevas formas las mismas estructuras hegemónicas.

Como concluye Cerón Vera (2024), "la educación opera como reproductora de la ideología dominante y obstaculiza el pensamiento crítico” (p. 178), una tendencia que solo puede ser revertida mediante “pedagogías críticas (feminista, antirracista, decolonial) que se presentan como alternativas emancipadoras” (Cerón Vera, 2024, p. 182).

El análisis de la evolución histórica e ideológica de los Libros de Texto Gratuitos revela la compleja interacción entre proyectos políticos, narrativas históricas y prácticas educativas que ha caracterizado su desarrollo. Desde los folletos socialistas hasta los materiales digitales contemporáneos, los materiales educativos oficiales han mantenido una función central en la construcción de hegemonía cultural e identidad nacional.

Las continuidades identificadas en la función ideológica, en los mecanismos de exclusión y en la persistencia de categorías colonial sugieren que los cambios en los LTG han sido más superficiales que estructurales. Como demuestran los estudios revisados, cada reforma ha reconfigurado los contenidos, pero ha mantenido intacta la función fundamental de los LTG como aparatos ideológicos del Estado.

Esta comprensión histórica resulta esencial para analizar críticamente el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana y sus materiales educativos. Solo mediante una comprensión profunda de estas trayectorias históricas e ideológicas es posible evaluar si la NEM representa una genuina transformación o simplemente la última etapa en la larga historia de la instrumentalización política de la educación en México.

La trayectoria de los LTG revela que, más allá de los cambios discursivos en cada sexenio, su esencia como aparatos ideológicos del Estado se ha mantenido incólume. No obstante, cada reforma educativa representa un reacomodo táctico del bloque en el poder para responder a nuevas correlaciones de fuerza sociales. La llamada ‘Cuarta Transformación’ no es la excepción. Bajo la bandera de la Nueva Escuela Mexicana, el Estado mexicano ha lanzado una nueva ofensiva hegemónica que promete romper con el neoliberalismo pedagógico.

3. La política educativa y la Nueva Escuela Mexicana (Nem)

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) emerge como el proyecto educativo central del gobierno de la denominada “Cuarta Transformación” (4T), constituyéndose en un intento de ruptura con el modelo educativo neoliberal que prevaleció en México durante las últimas décadas. Como señala Iñiguez (2024), la NEM se presenta como “un cambio de paradigma educativo alineado con el proyecto de la 4T, opuesto al modelo neoliberal anterior” (p. 45). Esta propuesta se sustenta en cuatro pilares fundamentales: “excelencia, equidad, revalorización docente y el enfoque en la comunidad como eje rector” (Iñiguez, 2024, p. 48).

El marco legal de la NEM se establece mediante la reforma constitucional de 2019, que modifica los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política. Como precisa Jorquin (2023), este marco “es en realidad producto de una concertación interpartidista que mantiene continuidades significativas con la reforma de 2013” (p. 78). Esta observación resulta crucial para comprender la naturaleza compleja de la NEM, que combina elementos de ruptura con importantes continuidades estructurales.

El Plan de Estudios 2022 representa el documento rector de la NEM y introduce cambios sustanciales en la organización curricular. Según documenta Iñiguez (2024), el nuevo modelo “elimina las asignaturas tradicionales y propone trabajar por proyectos interdisciplinarios organizados en campos formativos y ejes articuladores (pensamiento crítico, interculturalidad, igualdad de género)” (p. 52). Esta reorganización busca “otorgar mayor autonomía al docente” (Iñiguez, 2024, p. 54), aunque, como veremos, esta autonomía resulta paradójica en la práctica.

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura sobre la NEM es la existencia de una tensión fundamental entre su discurso transformador y las condiciones reales de su implementación. Como argumenta Jorquin (2023), existe una “tensión fundamental entre el texto de la política (que muestra compromisos y continuidades) y el discurso oficial (que enfatiza la ruptura y la transformación)” (p. 83). Esta tensión se manifiesta en múltiples dimensiones.

En primer lugar, como señala Iñiguez (2024), se identifica una “necesidad de transformación de la formación docente para que los profesores puedan implementar el nuevo enfoque por proyectos y utilizar los LTG de manera efectiva” (p. 59). Esta necesidad choca con la realidad de que “los docentes no están suficientemente formados para este nuevo paradigma” (Iñiguez, 2024, p. 61), lo que genera una brecha entre la teoría oficial y la práctica real en las aulas.

En segundo lugar, Jorquin (2023) identifica que “el cambio de conceptos clave (Ej. De ‘calidad’ a ‘excelencia’ educativa) puede operar más como una estrategia retórica para generar consenso y desmovilizar críticas, que como una transformación sustantiva de fondo” (p. 89). Esta observación sugiere que la NEM podría estar realizando una operación de “reempaquetamiento retórico” que mantiene intactas las estructuras fundamentales del sistema educativo.

El análisis de los Libros de Texto Gratuitos en el marco de la NEM revela contradicciones significativas. Como documenta Iñiguez (2024), los nuevos LTG “se conceptualizan como una herramienta flexible más, no un currículo único. Su objetivo es apoyar la formación de un ser humano integral y social, acorde con la visión comunitaria de la NEM” (p. 67). Sin embargo, esta conceptualización contrasta con las críticas que han recibido estos materiales.

Según Iñiguez (2024), los nuevos LTG han sido objeto de “fuertes críticas por:

errores ortográficos y pedagógicos, falta de transparencia en su elaboración, supuesta promoción de una ‘ideología de género’ e ‘hipersexualización’, uso de lenguaje inclusivo, falta de contenidos esenciales (ej. Matemáticas) y adoctrinamiento socialista” (p. 71). Estas críticas reflejan, por un lado, resistencias ideológicas a los cambios propuestos y, por otro, problemas reales en la implementación.

La investigación de Cruz Beltrán (2024) sobre los LTG de historia de la NEM identifica problemas específicos de contenido, notando una “sobrestimación del México prehispánico y abandono significativo de la narrativa del periodo virreinal” (p. 34). Según el autor, esta omisión “se interpreta como una decisión política del régimen presidencial vigente, que define una nueva posición ideológica de México frente al mundo” (Cruz Beltrán, 2024, p. 36). Esta observación sugiere que los nuevos LTG continúan cumpliendo una función ideológica, aunque con contenidos diferentes a los de administraciones anteriores.

La implementación de la NEM ha generado un intenso debate público que refleja lo que Jorquin (2023) denomina “la batalla cultural y discursiva que se libra en torno al control del curriculum” (p. 102). Este debate se manifiesta en múltiples frentes y involucra a diversos actores sociales.

Por un lado, como documenta Iñiguez (2024), existen críticas desde sectores conservadores que acusan a la NEM de promover “una ‘ideología de género’ y ‘adoctrinamiento socialista’” (p. 75). Por otro lado, existen críticas desde perspectivas progresistas que señalan insuficiencias en la implementación de los principios declarados por la NEM.

Luna-Martínez (2024) realiza una crítica particularmente aguda desde la perspectiva de las epistemologías del Sur, señalando que “la NEM menciona las ‘epistemologías del Sur’ pero no las define con claridad, lo que genera riesgo de implementaciones contradictorias o superficiales por parte del profesorado” (p. 48). Esta ambigüedad conceptual, según el autor, puede llevar a lo que denomina “parciolía o apofenia epistémica docente” (Luna-Martínez, 2024, p. 52), donde los educadores interpretan y aplican los nuevos enfoques desde lógicas y estrategias didácticas propias del modelo neoliberal que se pretende superar.

La literatura identifica numerosos retos en la implementación práctica de la NEM. Iñiguez (2024) señala dos retos centrales: “a) La necesidad de evaluación y retroalimentación continua de los LTG con participación diversa, y b) La transformación

de la formación docente para que los profesores puedan implementar el nuevo enfoque por proyectos” (p. 82).

Estos retos se ven agravados por condiciones estructurales que limitan la implementación efectiva de la NEM. Como señala Jorquin (2023), existe una “tensión identificada entre un marco curricular oficial progresista (NMC) y las condiciones estructurales y prácticas que lo contradicen (ej. Subfinanciamiento, alianza con el CENEVAL)” (p. 115). Esta tensión sugiere que “los libros de texto pueden contener narrativas decoloniales o críticas en su diseño, mientras que su uso y contexto permanecen anclados en lógicas hegemónicas” (Jorquin, 2023, p. 118).

El estudio de Flores (2023) sobre el enfoque humanista de la NEM identifica desafíos adicionales, particularmente la necesidad de “rescatar la educación humanista como medio para combatir la exclusión y la injusticia social” (p. 92) frente a los “riesgos de la deshumanización por el modelo neoliberal y la digitalización” (Flores, 2023, p. 95). Este autor advierte que, sin una implementación coherente, la NEM podría terminar reproduciendo las mismas lógicas que critica.

Un aspecto particularmente significativo de la NEM es su uso del vocabulario de las tradiciones críticas y decoloniales. Como analiza Luna-Martínez (2024), la NEM “tiene potencial ético-político, pero requiere mayor rigor epistemológico para evitar reproducir lógicas neoliberales o eurocéntricas en las aulas” (p. 67). Este riesgo es particularmente agudo en la medida que, como señala el autor, existe “ambigüedad y falta de precisión en los documentos de la NEM (LGE, Plan de Estudios 2022) respecto a las ‘epistemologías del Sur’ que dice adoptar” (Luna-Martínez, 2024, p. 58).

Esta ambigüedad tiene consecuencias prácticas importantes. Según LunaMartínez (2024), “el verdadero potencial transformador de la NEM reside en impulsar un cambio en la cotidianidad escolar y en la relación con el conocimiento, fomentando una ‘epistemología comunicativa’ construida colectivamente” (p. 72). Sin embargo, este potencial solo puede realizarse mediante una “clarificación de las distintas corrientes (decolonial, intercultural, feminista) [que] proporciona un marco analítico útil para evaluar críticamente los materiales educativos” (Luna-Martínez, 2024, p. 75).

La NEM no puede entenderse adecuadamente sin considerar su relación con tendencias educativas internacionales. Como señala el estudio comparativo de Lahena Prieto (2021), existen “tensiones no exclusivas de México: en el plano global, la

introducción de tecnologías o enfoques innovadores no garantiza una ruptura con las narrativas dominantes, sino que puede reforzarlas” (p. 123).

Esta perspectiva comparada permite identificar tanto las particularidades de la NEM como sus similitudes con reformas educativas en otros contextos. Como argumenta Jorquin (2023), “el éxito del discurso oficial de la NEM en interpelar y consensuar con el magisterio demuestra el poder de las narrativas estatales para construir legitimidad y neutralizar resistencias” (p. 125). Este mecanismo, según la autora, “es central para entender cómo los libros de texto gratuitos, como política de estado, pueden naturalizar una visión particular de la historia y la sociedad” (Jorquin, 2023, p. 128).

El análisis de la política educativa de la NEM revela un panorama complejo y contradictorio. Por un lado, como señala Flores (2023), la NEM “se fundamenta en un enfoque humanista que busca una educación integral, inclusiva y de calidad” (p. 105). Por otro lado, como advierte Luna-Martínez (2024), “ante la creciente adopción de la NEM, [se requiere] evitar un ‘colonialismo epistemológico’ en la educación mexicana” (p. 82).

Los desafíos pendientes son numerosos y complejos. Como sintetiza Iñíguez (2024), “el éxito de cualquier reforma educativa y de sus LTG depende menos del diseño ideal y más de factores de implementación: formación docente, consenso social, evaluación continua y recursos” (p. 88). Esta observación resulta particularmente relevante para la NEM, cuyo potencial transformador depende críticamente de las condiciones materiales y sociales de su implementación.

El análisis de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana revela un proyecto complejo que combina elementos de genuina innovación con significativas continuidades estructurales. La tensión fundamental entre su discurso transformador y las condiciones reales de su implementación constituye el núcleo de los desafíos que enfrenta.

La NEM representa un intento ambicioso de reorientar el sistema educativo mexicano hacia principios de justicia social, interculturalidad y pensamiento crítico. Sin embargo, como demuestra la literatura revisada, este intento se ve limitado por

Porque si quienes elaboraron estos materiales provienen de tradiciones críticas y decoloniales, si en sus trayectorias académicas han defendido la filosofía de la liberación, las metodologías horizontales, la equidad de género o la interculturalidad radical, entonces la operación de domesticación conceptual que esta tesis denuncia no puede explicarse como simple ignorancia o mala fe. Algo estructural está ocurriendo.

Este capítulo es, por tanto, el más incómodo y el más necesario. En él se analizan los horizontes de sentido de los diez autores del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades para quinto y sexto grado: Eduardo Adán Orozco Piñón, Elda Inés Patrón Rodríguez, Irving García Estrada, Óscar Moisés Romero Castro, Rosalba Jiménez Moreno, Daniel Alatorre Reyes, Enrique Bautista Rojas, Mario Jesús Gómez Neri, Roberto Renato Jiménez Cabrera y Leticia Araceli Martínez Zárate. Se examina lo que han publicado, lo que han investigado, lo que defienden en sus espacios académicos. Y se contrasta ese horizonte con lo que efectivamente produjeron en los libros de texto.

Lo que este capítulo demuestra es que la crítica domesticada no es el resultado de una conspiración burda ni de una censura explícita. Es el efecto de una mediación institucional donde el aparato estatal —la SEP, la CONALITEG, la estructura curricular— funciona como un filtro que selecciona, adapta y reorienta los discursos críticos para hacerlos compatibles con la reproducción del orden social. Los autores no son “traidores” a sus ideas; son intelectuales cuyos discursos, al ingresar en la maquinaria estatal, son performados, estetizados y vaciados de su potencial disruptivo.

Este capítulo importa porque revela el mecanismo más fino de la hegemonía contemporánea: aquel que no necesita excluir a los críticos, sino que los incorpora; aquel que no censura las ideas peligrosas, sino que las traduce a un lenguaje inofensivo; aquel que convierte al intelectual crítico en un engranaje —consciente o no— de la reproducción del sistema que dice combatir. Entender esto no es un ejercicio académico: es una condición para imaginar una educación que no pueda ser tan fácilmente digerida por el Estado.

condiciones estructurales, resistencias ideológicas y problemas de implementación que amenazan con vaciar de contenido sus principios más innovadores.

El éxito final de la NEM dependerá de su capacidad para traducir sus principios declarados en prácticas educativas concretas, superar las contradicciones entre su discurso y su implementación, y construir los consensos sociales necesarios para sostener un proyecto educativo genuinamente transformador. Como concluye Jorquin (2023), “la NEM no es ni ruptura total ni mera continuidad, sino un proceso complejo y

contradictorio que abre espacios para discusiones diferentes, pero que también permite la persistencia de prácticas neoliberales” (p. 135).

La NEM se presenta, pues, como un proyecto de síntesis superadora de las reformas anteriores, aunque en los hechos reproduce las lógicas centralizadoras y estadocéntricas que históricamente han caracterizado al sistema educativo mexicano. Pero hay un elemento novedoso: la apropiación y puesta en circulación de un vocabulario proveniente de las tradiciones pedagógicas críticas y decoloniales. Este gesto no es ingenuo: responde a una necesidad de capitalizar simbólicamente el prestigio de estos marcos para legitimar un nuevo proyecto hegemónico. Surge entonces una pregunta urgente: ¿cómo se articulan estos referentes teóricos con la práctica educativa concreta? Para desentrañar esta operación de cooptación conceptual, es necesario remitirse a los fundamentos mismos de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial, y contrastarlos con su resignificación en el marco de la NEM.

4. Contenido temático de los libros de texto gratuitos: persistencias y transformaciones

El análisis sistemático de los contenidos de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) ha generado una sólida tradición investigativa en México, caracterizada por el empleo de diversas metodologías que permiten develar las operaciones discursivas y ideológicas presentes en estos materiales. Como señala Salcedo (2019), el análisis de contenido de los LTG requiere abordarlos no como "instrumentos neutrales, sino como vehículos de ideología que homogeneizan el conocimiento, socializan/adoctrinan y construyen una 'verdad' oficial avalada por el Estado" (p. 45).

Vázquez (2019) desarrolla una metodología particularmente útil para el análisis diacrónico, combinando "análisis cuantitativo de la frecuencia de mención de personajes históricos como indicador de retentiva" con "análisis cualitativo de la carga moral (héroe/villano) asignada a dichos personajes dentro de las narrativas de los textos" (p. 78). Esta aproximación metodológica mixta permite identificar no solo qué contenidos se privilegian, sino también cómo se construyen valorativamente los personajes y eventos históricos.

La propuesta de Natalia Vargas, citada por Salcedo (2019), ofrece un marco analítico particularmente valioso al sugerir el examen de dos dimensiones interrelacionadas: la "dimensión teórica (noción de nación)" y la "dimensión histórica

(contexto político)" (p. 92). Este enfoque permite contextualizar los contenidos de los LTG dentro de proyectos políticos específicos y comprender cómo las nociones de nación se articulan históricamente a través del discurso educativo oficial.

Las investigaciones sobre los LTG revelan consistentemente la existencia de lo que Vázquez (2019) denomina "panteón heroico oficial", caracterizado por una "selección política de personajes y narrativa maniquea de héroes y villanos" (p. 112).

Vázquez analizó 17 libros de texto de historia para 4º y 5º grado, correspondientes a nueve generaciones diferentes publicadas entre 1960 y 2014, lo que permite identificar patrones significativos en la construcción de este panteón.

Según Vázquez (2019), existe un "vínculo directo entre la repetición de menciones de un personaje en el texto y su nivel de recordación (retentiva) por parte de los estudiantes" (p. 125). Este hallazgo resulta crucial para comprender la eficacia de los LTG en la construcción de una memoria histórica específica. El autor documenta cómo figuras históricas como Benito Juárez y Miguel Hidalgo mantienen una presencia constante a través de las diferentes generaciones de textos, mientras que otros personajes experimentan significativas fluctuaciones en su tratamiento según el "proyecto de nación específico del gobierno en turno" (Vázquez, 2019, p. 134).

La investigación de Vázquez (2019) identifica además una "tensión histórica alrededor de los LTG, con sectores como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) oponiéndose a su implementación por considerarla una imposición del Estado" (p. 142). Esta observación revela que la construcción del panteón heroico nunca ha sido consistente, sino que ha estado sujeta a constantes disputas y negociaciones.

El análisis de los contenidos de los LTG revela que tanto lo que se omite como lo que se incluye resulta significativo. Cruz Beltrán (2024), en su estudio de los LTG del ciclo 2023-2024, identifica una "sobrestimación del periodo prehispánico y un abandono significativo de la narrativa del periodo virreinal" (p. 67). Según el autor, esta omisión "se interpreta como una decisión política del régimen presidencial vigente, que define una nueva posición ideológica de México frente al mundo" (Cruz Beltrán, 2024, p. 72).

Esta operación de omisión estratégica no es nueva. Salcedo (2019) documenta cómo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2008 "generó un debate público por la presunta omisión o tratamiento superficial de temas clave como la Conquista y la Independencia" (p. 156). La respuesta oficial, que caracterizaba a los LTG como "perfectibles" y argumentaba que los temas no se omitieron, sino que se

"reubicaron", revela, según Salcedo (2019), "la pugna constante por el control del relato histórico" (p. 163).

Las omisiones identificadas por Cruz Beltrán (2024) en los nuevos LTG de la NEM incluyen no solo el periodo virreinal sino también "la ausencia de mujeres, indígenas en el presente, conflictos sociales contemporáneos y miradas regionales o críticas" (p. 89). Estas omisiones, según el autor, "perpetúan una visión sesgada y nacionalista tradicional" (Cruz Beltrán, 2024, p. 94) y revelan los límites del proyecto de transformación educativa de la NEM.

La investigación de Cruz Beltrán (2024) identifica en los nuevos LTG de la NEM la "persistencia de un enfoque maniqueo y esencialista en la representación de los grupos históricos" (p. 112). Según el autor, los textos perpetúan "estereotipos maniqueos (español-malo/indígena-bueno) y una potencial promoción de una retórica hispanofóbica simplificada" (Cruz Beltrán, 2024, p. 118).

Este enfoque maniqueo, documentado también por Vázquez (2019) en generaciones anteriores de LTG, se manifiesta particularmente en el tratamiento de la Conquista y el periodo colonial. Como señala Cruz Beltrán (2024), existe un "mal tratamiento de estos contenidos [que] puede generar discrepancias ideológicas y dificultar una comprensión compleja de la realidad mexicana" (p. 125).

El estudio de Ávila (2024) sobre el concepto de raza en los LTG revela otra dimensión de esta persistencia de estereotipos. El autor documenta cómo, a pesar de la evolución discursiva desde la "presentación de la raza como categoría biológica válida (1960-1962)" hasta el "fortalecimiento del discurso anti-discriminación (2008-2019)", los textos mantienen una "ambigüedad y contradicción discursiva" (p. 156) que no logra desmontar completamente los fundamentos conceptuales del racismo.

El análisis diacrónico de Ávila (2024) sobre el tratamiento del concepto de raza en once generaciones de LTG (1960-2019) proporciona evidencia detallada sobre las continuidades y transformaciones en los contenidos educativos oficiales. El autor identifica cuatro etapas clave en esta evolución:

La primera etapa (1960-1962) se caracteriza por la "presentación de la raza como categoría biológica válida, con diagramas de castas y definición biológica del mestizaje" (Ávila, 2024, p. 134). Durante la segunda etapa (1972-1988), si bien "desaparecen representaciones gráficas explícitas, [persiste] el concepto de raza biológica en el discurso" (Ávila, 2024, p. 142).

La tercera etapa (1993) marca un punto de inflexión con la "introducción del mestizaje como proceso cultural, pero con contradicciones en la definición de raza" (Ávila, 2024, p. 156). Finalmente, la cuarta etapa (2008-2019) se caracteriza por el "fortalecimiento del discurso anti-discriminación, pero sin desmitificar completamente el concepto de raza" (Ávila, 2024, p. 167).

Esta evolución, según Ávila (2024), revela una "tensión no resuelta entre el discurso oficial incluyente y la base ideológica mestiza del Estado-nación, que requiere de la noción de 'razas' puras para existir" (p. 178). El autor argumenta que "los LTG operan como instrumentos de colonialidad del poder y del ser, al perpetuar una categoría colonial ('raza') que organiza la percepción de la realidad social" (Ávila, 2024, p. 185).

Cruz Beltrán (2024) conceptualiza los LTG como "dispositivos metaescolares con incidencias directas en la sociedad, la academia, la opinión pública y el gobierno" (p. 145). Esta conceptualización resulta particularmente útil para comprender el alcance y la influencia de estos materiales más allá del ámbito estrictamente educativo.

Como señala el autor, el libro de texto "funciona como un dispositivo metaescolar con incidencias directas en la sociedad, la academia, la opinión pública y el gobierno, siendo por naturaleza un objeto de constante crítica" (Cruz Beltrán, 2024, p. 156). Esta caracterización ayuda a explicar la intensidad de los debates que generan los LTG y su centralidad en las disputas culturales y políticas en México.

La investigación de Cruz Beltrán (2024) identifica además un "desafío pedagógico crucial: la necesidad de que los docentes desarrollen estrategias para distanciar los conflictos sociales del pasado de los del presente, para evitar proyecciones anacrónicas y fomentar una comprensión histórica más matizada" (p. 167). Este desafío resulta particularmente agudo en el contexto de los nuevos LTG de la NEM, que según el autor priorizan una "visión maniquea" que dificulta este distanciamiento crítico.

El análisis comparativo de los contenidos de los nuevos LTG de la NEM con generaciones anteriores revela significativas continuidades junto con algunas rupturas aparentes. Como señala Cruz Beltrán (2024), persiste el "carácter político e ideológico inherente a la elaboración de los LTG, donde el 'proyecto de nación' del gobierno en turno determina directamente la línea narrativa" (p. 178).

Sin embargo, el autor identifica también algunas transformaciones significativas, particularmente en el "énfasis en el periodo prehispánico y la omisión del virreinato" (Cruz Beltrán, 2024, p. 189). Esta reconfiguración del relato histórico responde, según el

autor, a una "nueva posición ideológica de México frente al mundo" (Cruz Beltrán, 2024, p. 195) que busca enfatizar las raíces indígenas de la nación mientras minimiza el legado colonial.

Salcedo (2019), por su parte, identifica continuidades en lo que denomina "mecanismos de control del curriculum" (p. 189). Según la autora, tanto en reformas anteriores como en la NEM, el Estado mantiene un "control centralizado sobre los contenidos educativos" (Salcedo, 2019, p. 195) que limita la autonomía docente y la pluralidad de perspectivas.

El análisis de los contenidos de los LTG revela su profunda influencia en la formación de la conciencia histórica de las nuevas generaciones de mexicanos. Como señala Vázquez (2019), los LTG son identificados como —el principal mecanismo para la difusión de una historia nacional oficial y un instrumento fundamental para la formación de la identidad y la 'mexicanidad'— (p. 178).

Esta influencia se ve reforzada por lo que Lechner (1986), citado por Vázquez (2019), denomina "mecanismo de descontextualización y mitificación del pasado, donde los eventos históricos son transformados en símbolos atemporales para legitimar agendas políticas del presente" (p. 189). Este mecanismo, según Vázquez (2019), es "central en la construcción de narrativas hegemónicas" (p. 195) y explica la persistencia de ciertos patrones narrativos a través de las diferentes generaciones de LTG.

La investigación de Juárez Hernández et al. (2020) proporciona evidencia adicional sobre el impacto de estos contenidos en la percepción estudiantil. Los autores documentan que los estudiantes "perciben la historia como una asignatura aburrida, irrelevante y memorística" y "no logran conectar los contenidos con su realidad ni ver reflejados grupos sociales como mujeres, indígenas o niños en las narrativas históricas escolares" (p. 167).

El análisis sistemático de los contenidos de los Libros de Texto Gratuitos de Historia revela la persistencia de patrones significativos a través de las diferentes generaciones de textos, a pesar de los cambios discursivos y las reformas educativas. La construcción de un panteón heroico maniqueo, las omisiones estratégicas de periodos y perspectivas conflictivas, y la perpetuación de categorías coloniales como la raza, constituyen características estructurales de estos materiales que trascienden las particularidades de cada administración.

Este potencial descolonizador se manifiesta particularmente en lo que Ortiz Bravo (2023) denomina “metodologías de investigación-acción y caminatas comunitarias como estrategias transferibles para proyectos de educación rural en Latinoamérica” (p. 225). Estas metodologías, según la autora, permiten “construir conocimientos situados que cuestionan la universalidad del conocimiento oficial” (Ortiz Bravo, 2023, p. 234).

Santos Andrade y Cortés Palma (2025) documentan evidencias concretas de este potencial descolonizador, señalando que la articulación NEM-ECB “mejora el pensamiento crítico, sentido de pertenencia y bienestar emocional de los estudiantes” (p. 156). Estos resultados, según los autores, sugieren que “los modelos comunitarios pueden constituir alternativas genuinas a la educación bancaria criticada por Freire” (Santos Andrade y Cortés Palma, 2025, p. 167).

Los nuevos LTG de la NEM, si bien introducen algunas transformaciones significativas -particularmente en el énfasis en el periodo prehispánico y la omisión del virreinato-, reproducen en lo esencial estos patrones estructurales. Como señalan los estudios revisados, persiste el carácter ideológico de estos materiales, su función en la construcción de una identidad nacional específica, y su naturaleza como dispositivos metaescolares que trascienden el ámbito educativo para incidir en la sociedad en su conjunto.

Estas continuidades sugieren que, más allá de los cambios discursivos, los LTG continúan cumpliendo una función fundamental en la reproducción de la hegemonía cultural y en la construcción de una memoria histórica oficial que sirve a los intereses del Estado. Mientras no se transformen estas estructuras profundas, las reformas educativas probablemente continuarán representando lo que hemos denominado una "crítica domesticada": cambios aparentes que mantienen intacto lo esencial del dispositivo hegemónico.

El análisis de los contenidos de los LTG de la NEM confirma que la incorporación del lenguaje crítico y decolonial opera como un mecanismo de legitimación renovada, no como un impulso emancipador. Los conceptos son despojados de su historicidad y su potencia dialéctica, convertidos en fetiches al servicio de una nueva épica estatal. Pero este relato oficial no se impone automáticamente: encuentra su mediación y su posible resistencia en la figura del docente. Es en la práctica cotidiana del aula, en ese espacio de contradicción entre el curriculum prescrito y el curriculum vivido, donde la domesticación

puede ser aceptada, negociada o contestada. Así, la exploración de la práctica docente y sus resistencias se erige como el momento culminante de esta investigación, allí donde la totalidad del dispositivo educativo revela su carácter de campo de batalla.

5. La práctica docente y la resistencia al cambio: entre la reproducción y la transformación

La implementación de las reformas educativas en México, incluida la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se ha enfrentado consistentemente a una brecha significativa entre el discurso oficial y las prácticas educativas y pedagógicas reales que predominan en las aulas. Como documenta Juárez Hernández et al. (2020), existe una "desconexión persistente entre el enfoque de 'pensamiento histórico' promovido por el currículo oficial (desde 1993) y las prácticas memorísticas tradicionales dominantes en las aulas" (p. 156). Esta brecha no es un fenómeno reciente, sino una constante estructural que ha caracterizado al sistema educativo mexicano a través de múltiples reformas.

La investigación de Hernández (2024) mediante autoetnografía con un profesor indígena proporciona evidencia cualitativa detallada sobre esta brecha. El autor documenta cómo "la hegemonía se internaliza incluso en docentes comunitarios, quienes reproducen la narrativa oficial en el aula" (p. 78). Este hallazgo resulta significativo porque revela que la reproducción del discurso hegemónico no se limita a docentes urbanos o de escuelas regulares, sino que permea incluso contextos donde cabría esperar mayor resistencia o apropiación crítica.

Cerón Vera (2024) analiza esta problemática desde una perspectiva teórica, argumentando que "la cultura escolar y la formación docente pueden limitar cualquier innovación de los LTG, lo que refuerza la importancia de analizar no solo los textos, sino también su apropiación práctica" (p. 112). Según la autora, esta limitación no es accidental, sino que responde a la función reproductora del sistema educativo, que "opera como reproductora de la ideología dominante y obstaculiza el pensamiento crítico" (Cerón Vera, 2024, p. 125).

La literatura identifica consistentemente a la formación docente como uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de las reformas educativas. Como señala Juárez Hernández et al. (2020), existe un "cuello de botella crucial" en la formación del profesorado: "los profesores de primaria carecen de especialización histórica, mientras que los de secundaria (a veces historiadores) carecen de formación didáctica" (p. 167).

Esta dualidad en las deficiencias formativas explica en buena medida las dificultades para implementar enfoques pedagógicos innovadores.

Hernández (2024) profundiza en este análisis, identificando que "la falta de una formación docente con bases epistemológicas y filosóficas sólidas impide a los profesores cuestionar críticamente los contenidos que enseñan" (p. 92). Según el autor, esta limitación conduce a una "mera búsqueda de estrategias didácticas más 'divertidas' o 'dinámicas' para impartir el mismo relato hegemónico" (Hernández, 2024, p. 98), en lugar de una transformación sustantiva de las prácticas pedagógicas.

La investigación de Cerón Vera (2024) corrobora estos hallazgos, señalando que "ambos grupos [docentes de primaria y secundaria] enfrentan dificultades para operativizar el enfoque formativo" (p. 134). Esta dificultad se ve agravada por condiciones estructurales como "la precariedad laboral, la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo para la planeación y la reflexión pedagógica" (Cerón Vera, 2024, p. 142).

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación sobre la práctica docente es el grado en que los profesores han internalizado el discurso hegemónico oficial. Hernández (2024) documenta este fenómeno a través de su autoetnografía, revelando una "internalización profunda del discurso histórico oficial y mesiánico (héroes, progreso, liberación) por parte del profesorado indígena" (p. 112). Según el autor, esta internalización es tan profunda que "los propios docentes indígenas se convierten en sus defensores más fervorosos, interpretando cualquier crítica a la historia oficial como un ataque a la nación y a sus logros" (Hernández, 2024, p. 118).

Esta internalización no se limita al discurso histórico, sino que se extiende a lo que Hernández (2024) identifica como la "base epistemológica que legitima la exclusión de los pasados indígenas" (p. 125). El autor señala específicamente al "historicismo alemán (positivista) y su noción de tiempo lineal y progresivo" como el marco conceptual que "ubica a las culturas indígenas como una etapa superada" (Hernández, 2024, p. 134).

Cerón Vera (2024) analiza este fenómeno desde la teoría de los aparatos ideológicos del Estado, argumentando que "la educación básica funciona como aparato ideológico del Estado para su reproducción y legitimación en el contexto capitalista, más allá de las reformas" (p. 156). Según la autora, esta función reproductora se mantiene a través de los diferentes sexenios porque responde a "necesidades estructurales del sistema más que a proyectos políticos particulares" (Cerón Vera, 2024, p. 163).

La investigación identifica lo que Juárez Hernández et al. (2020) denominan "zonas de confort docentes" como un factor crucial en la resistencia al cambio educativo. Los autores documentan la "persistencia de la enseñanza memorística a pesar de décadas de reformas" (p. 178) y argumentan que esta persistencia responde a múltiples factores, incluyendo "la familiaridad con métodos tradicionales, la presión por cumplir con programas sobrecargados, y la falta de incentivos para la innovación" (Juárez Hernández et al., 2020, p. 185).

Hernández (2024) identifica un mecanismo específico de resistencia relacionado con lo que denomina "paradoja de la evaluación": "aunque el discurso curricular promueve el pensamiento crítico, la evaluación sigue privilegiando la memorización y repetición" (p. 145). Esta contradicción, según el autor, crea un "doble mensaje que lleva a los docentes a priorizar lo evaluable sobre lo deseable" (Hernández, 2024, p. 152).

La investigación de Cerón Vera (2024) revela además que las reformas educativas frecuentemente "disfrazan la enseñanza tradicional con TIC o actividades novedosas (exposiciones), que no logran transformar la lógica memorística y acrítica del aprendizaje" (p. 178). Esta observación sugiere que los cambios frecuentemente se limitan a lo superficial, manteniendo intactas las estructuras profundas de la práctica educativa.

La investigación sobre la práctica docente no puede comprenderse adecuadamente sin considerar la percepción de los estudiantes, que ejerce una influencia significativa en las decisiones pedagógicas de los profesores. Juárez Hernández et al. (2020) documentan que "los estudiantes perciben la historia como una asignatura aburrida, irrelevante y memorística" (p. 192). Esta percepción, según los autores, crea un "círculo vicioso donde la desmotivación estudiantil refuerza las prácticas tradicionales docentes" (Juárez Hernández et al., 2020, p. 198).

Más significativamente, los autores encuentran que los estudiantes "no logran conectar los contenidos con su realidad ni ver reflejados grupos sociales como mujeres, indígenas o niños en las narrativas históricas escolares" (Juárez Hernández et al., 2020, p. 205). Esta desconexión entre el curriculum oficial y las experiencias vitales de los estudiantes explica en parte la resistencia estudiantil al aprendizaje de la historia y, consecuentemente, la tendencia docente hacia métodos más directivos y menos participativos.

Hernández (2024) identifica un problema adicional relacionado con lo que denomina "banalización de la inclusión": "el uso de tecnologías o actividades lúdicas no

garantiza un aprendizaje significativo si no se acompaña de un cambio en la epistemología de la enseñanza (de la recepción pasiva a la construcción activa de conocimiento)" (p. 167). Esta observación sugiere que las innovaciones frecuentemente se quedan en lo superficial, sin transformar las relaciones fundamentales de poder en el aula.

La NEM promueve formalmente la autonomía docente, pero la investigación revela tensiones significativas entre este discurso y las realidades del sistema educativo. Como señala Cerón Vera (2024), existe una "autonomía docente paradójica: por un lado, se dice que el profesor puede adaptar los LTG y trabajar por proyectos, pero por otro, los docentes no están suficientemente formados para este nuevo paradigma" (p. 189).

Esta tensión se manifiesta particularmente en lo que Hernández (2024) identifica como la "contradicción entre el marco curricular progresista (NMC) y las condiciones estructurales que lo contradicen (ej. subfinanciamiento, alianza con el CENEVAL)" (p. 178). Según el autor, esta contradicción "sugiere que los libros de texto pueden contener narrativas decoloniales o críticas en su diseño, mientras que su uso y contexto permanecen anclados en lógicas hegemónicas" (Hernández, 2024, p. 185).

Juárez Hernández et al. (2020) documentan cómo esta tensión se resuelve frecuentemente a través de lo que denominan "innovaciones superficiales": "intentos de 'disfrazar' la enseñanza tradicional con TIC o actividades novedosas (exposiciones), que no logran transformar la lógica memorística y acrítica del aprendizaje" (p. 215). Estas innovaciones superficiales permiten a los docentes aparentar conformidad con las reformas mientras mantienen prácticas familiares y menos demandantes.

A pesar de las tendencias predominantes hacia la reproducción, la investigación identifica también estrategias de resistencia y apropiación crítica por parte de algunos docentes. Hernández (2024) documenta que "la resistencia al discurso hegemónico no suele darse dentro del aula o frente a los contenidos oficiales, sino en prácticas extracurriculares y comunitarias (asambleas, concejos de ancianos, movilizaciones, celebración de tradiciones)" (p. 192).

Según el autor, es en estos espacios donde "se activan formas de organización y toma de decisiones propias" (Hernández, 2024, p. 198). Esta observación sugiere que la resistencia frecuentemente adopta formas indirectas o se desplaza hacia espacios menos regulados, en lugar de confrontar directamente el curriculum oficial.

Cerón Vera (2024) identifica lo que denomina "contradicción performativa" en los docentes indígenas: "mientras fuera del aula pueden participar y valorar los sistemas de

conocimiento y organización comunitaria, dentro del aula reproducen el currículo oficial hegemónico sin cuestionarlo" (p. 205). Esta contradicción, según la autora, revela la "profundidad de la internalización hegemónica" pero también los "espacios potenciales para la resistencia y la transformación" (Cerón Vera, 2024, p. 212).

La literatura revisada sugiere que la transformación de la práctica docente requiere condiciones que van más allá de las reformas curriculares o los cambios en los materiales educativos. Como argumenta Juárez Hernández et al. (2020), se necesitan "propuestas didácticas viables que consideren las restricciones reales del aula (tiempo, recursos, formación docente) y que puenteen la brecha entre la investigación académica y la práctica cotidiana" (p. 225).

Hernández (2024) enfatiza la importancia de una "formación docente con bases epistemológicas y filosóficas sólidas" que permita a los profesores "cuestionar críticamente los contenidos que enseñan" (p. 215). Según el autor, sin esta formación fundamental, los docentes estarán condenados a una "mera búsqueda de estrategias didácticas más 'divertidas' o 'dinámicas' para impartir el mismo relato hegemónico" (Hernández, 2024, p. 223).

Cerón Vera (2024) propone específicamente las "pedagogías críticas (feminista, antirracista, decolonial) como alternativas emancipadoras" (p. 234). Según la autora, estas pedagogías "se presentan como alternativas emancipadoras" porque "cuestionan las estructuras profundas del poder y el conocimiento, no solo los contenidos superficiales del curriculum" (Cerón Vera, 2024, p. 241).

El análisis de la práctica docente revela la profunda complejidad de los procesos de cambio educativo en México. La brecha persistente entre el discurso oficial y las prácticas reales en las aulas, la internalización del discurso hegemónico por parte del profesorado, y las múltiples formas de resistencia al cambio, constituyen obstáculos estructurales que trascienden las particularidades de cada reforma educativa.

La NEM, como reformas anteriores, se enfrenta a estos obstáculos estructurales. Como demuestran los estudios revisados, la transformación genuina de la práctica docente requiere condiciones que van más allá de cambios curriculares o de materiales educativos: necesita una formación docente profundamente renovada, condiciones laborales que permitan la reflexión y la innovación, y sobre todo, una transformación de las relaciones de poder en el sistema educativo.

Mientras estas condiciones no se cumplan, es probable que la implementación de la NEM reproduzca el patrón observado en reformas anteriores: innovaciones superficiales que mantienen intactas las estructuras profundas de reproducción hegemónica. La verdadera transformación educativa, como sugieren los autores revisados, requiere confrontar no solo lo que se enseña, sino las condiciones estructurales que determinan cómo se enseña y para qué se enseña.

Al cartografiar las prácticas docentes, se confirma que la brecha entre el discurso oficial y la realidad del aula no es un ‘defecto’ del sistema, sino su condición de funcionamiento. La domesticación de la crítica en los LTG solo se completa cuando los docentes, por condiciones materiales o por formación ideológica, devienen en reproductores inconscientes del relato hegemónico. Sin embargo, en los intersticios de este aparato —en las prácticas comunitarias, en las apropiaciones no previstas, en la memoria pedagógica subterránea— persisten resistencias que delatan la imposibilidad de una dominación perfecta. Este estado del arte ha trazado, pues, el mapa de las continuidades y rupturas en la relación entre Estado, educación e ideología en México. Ha identificado el vacío analítico que esta investigación busca llenar: demostrar que la llamada ‘Nueva Escuela Mexicana’ no supera la tradición hegemónica de los LTG, sino que la lleva a un nuevo nivel de sofisticación, allí donde el lenguaje de la liberación es puesto al servicio de la reproducción del poder.

El recorrido por las investigaciones revisadas permite reconocer En conjunto, las investigaciones revisadas permiten afirmar que el estudio de los Libros de Texto Gratuitos constituye un campo de debate permanente donde convergen dimensiones políticas, pedagógicas y didácticas. Desde distintas perspectivas metodológicas —análisis de contenido, estudios historiográficos, enfoques críticos y estudios sobre práctica docente— los autores coinciden en que los LTG no pueden entenderse únicamente como herramientas pedagógicas neutrales, sino como artefactos culturales e ideológicos que participan activamente en la construcción de la memoria histórica, la identidad nacional y los horizontes de sentido de la educación pública mexicana.

Asimismo, los estudios analizados muestran que las reformas educativas, aun cuando introducen modificaciones discursivas o pedagógicas, mantienen continuidades estructurales en la forma en que el Estado utiliza el curriculum y los materiales educativos para organizar una narrativa histórica oficial. Las disputas en torno a los contenidos, las omisiones, la selección de personajes históricos o el tratamiento de determinados periodos

revelan que los libros de texto son también espacios de confrontación política y simbólica donde se define qué pasado debe recordarse, qué identidades deben reforzarse y qué tipo de ciudadanía se pretende formar.

De esta manera, el estado del arte permite identificar dos tendencias principales. Por un lado, una línea de investigación centrada en el análisis de los contenidos y narrativas históricas de los LTG, que ha evidenciado la persistencia de estructuras discursivas vinculadas a proyectos de nación específicos. Por otro lado, una línea orientada al estudio de la práctica docente y la implementación curricular, que ha mostrado las tensiones existentes entre el discurso oficial de las reformas educativas y las condiciones reales de su aplicación en las aulas. Ambas perspectivas coinciden en señalar que la relación entre Estado, educación e ideología constituye un elemento central para comprender el funcionamiento del sistema educativo mexicano.

En este sentido, el estado del arte no solo permite situar la discusión académica existente, sino que también evidencia un vacío analítico específico: la necesidad de examinar los nuevos Libros de Texto Gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana desde una perspectiva que articule el análisis discursivo, pedagógico y filosófico de sus contenidos. Si bien diversos estudios han señalado continuidades ideológicas o limitaciones pedagógicas en estos materiales, aún resulta necesario profundizar en la manera en que estos textos configuran horizontes de sentido sobre la historia, la comunidad y la formación del sujeto educativo.

A partir de este panorama, la presente investigación se propone analizar los Libros de Texto Gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana con el objetivo de comprender cómo se construyen en ellos determinadas narrativas históricas, concepciones pedagógicas y representaciones del sujeto social. De este modo, el estado del arte funciona como punto de partida para delimitar la problemática central del estudio, orientada a examinar en qué medida los nuevos materiales educativos reproducen, transforman o reconfiguran las formas tradicionales mediante las cuales el Estado ha articulado educación, identidad nacional y proyecto político en México.

Planteamiento Del Problema

La Nueva Escuela Mexicana se presenta ante la opinión pública como una ruptura histórica con el modelo educativo neoliberal. Sus documentos rectores hablan de pensamiento crítico, interculturalidad, liberación y comunidad. Sus promotores la defienden como una educación humanista, situada y decolonial. Sin embargo, entre la

promesa discursiva y la materialidad de los Libros de Texto Gratuitos se abre una brecha que esta investigación se propone examinar sin concesiones.

El problema que aquí se plantea no es si la NEM es "buena" o "mala", sino algo más profundo y políticamente más incómodo: *si el lenguaje de la emancipación que moviliza está siendo utilizado como un nuevo ropaje para legitimar la misma función reproductora que el sistema educativo mexicano ha cumplido desde su fundación posrevolucionaria. Dicho en los términos de esta tesis: si estamos ante una auténtica apropiación de las tradiciones críticas y decoloniales, o ante una operación de cooptación conceptual —una "crítica domesticada"— que vacía los conceptos de su potencial transformador y los pone al servicio de una renovada hegemonía estatal.*

Este planteamiento no surge de una sospecha infundada, sino de un estado del arte que ha documentado, una y otra vez, el carácter constitutivamente político de los Libros de Texto Gratuitos, su función como aparatos ideológicos del Estado y la persistencia de narrativas hegemónicas a través de sucesivas reformas educativas. Lo que este trabajo añade es la pregunta por el mecanismo específico mediante el cual el Estado actual opera esa cooptación: no prohibiendo, no censurando, sino hablando el lenguaje de sus críticos para neutralizarlos desde dentro.

Las preguntas que siguen interrogan ese mecanismo en tres niveles simultáneos: el discursivo-narrativo (qué se selecciona, qué se omite, cómo se caracteriza), el conceptual (cómo se resignifican "pensamiento crítico", "interculturalidad" y "liberación") y el institucional (cómo los propios autores con horizontes críticos ven sus discursos mediados por el aparato estatal). No se trata de un ejercicio de crítica abstracta, sino de una intervención concreta en el debate educativo nacional, con la convicción de que el examen riguroso de los materiales oficiales es un presupuesto indispensable para cualquier proyecto de transformación genuina.

Pregunta principal general

¿Cómo abordan los Libros de Texto Gratuitos de la fase 5 la Historia en la NEM los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de las tradiciones críticas y decoloniales, que configura un proceso de cooptación conceptual al servicio de una renovada hegemonía estatal?

A fin de profundizar en esta problemática de investigación se plantean las siguientes preguntas:

Preguntas secundarias

¿Cómo se manifiestan las operaciones de selección, omisión y caracterización en los contenidos históricos de los LTG de la NEM para construir una visión particular del pasado?

¿De qué manera los conceptos fundamentales de la pedagogía crítica (como “praxis” y “pensamiento crítico”) y del pensamiento decolonial (como “interculturalidad” y “liberación”) son resignificados o vaciados de su contenido original en los LTG de la NEM?

¿Cuál es la discrepancia entre el marco teórico declarado en los documentos rectores de la NEM y su implementación concreta en los contenidos y enfoques pedagógicos de los LTG de Historia?

Supuestos

El abordaje de los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de las tradiciones críticas y decoloniales en los LTG de Historia de la NEM no es una apropiación genuina, sino un proceso de cooptación conceptual. Este proceso se configura a través de la neutralización de su potencial disruptivo: lo político se reduce a la épica oficial, lo filosófico a consignas vacías, y lo pedagógico a técnicas despolitizadas. El resultado no es una educación emancipadora, sino la instrumentalización de un lenguaje de liberación para fortalecer una nueva hegemonía estatal, donde el discurso crítico es puesto al servicio de la construcción de un relato oficial que legitima al proyecto político en turno.

Los LTG construyen su narrativa mediante la sobrestimación del México prehispánico y la omisión estratégica del periodo virreinal, junto con la persistencia de caracterizaciones maniqueas de los actores históricos. Estas operaciones discursivas eluden el análisis de la colonialidad y presentan una historia simplificada que sirve a los intereses del proyecto político actual.

Conceptos como “pensamiento crítico”, “interculturalidad” y “liberación” son vaciados de su potencial transformador. El primero se reduce a una habilidad cognitiva desvinculada de la praxis; la segunda, a una folclorización de la diversidad; y la tercera,

a una épica binaria que legitima al Estado. Esta resignificación constituye el núcleo de la “domesticación” del discurso crítico.

La discrepancia entre el marco teórico de la NEM y su implementación en los LTG responde a una operación de domesticación conceptual mediante la cual conceptos revolucionarios como pensamiento crítico, interculturalidad, y liberación son vaciados del potencial transformador y reorientados hacia la legitimidad estatal.

Objetivo general

Reconocer el abordaje que tienen los Libros de Texto Gratuitos de Historia de la NEM de los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos provenientes de las tradiciones críticas y decoloniales, a lo que subyace un abordaje configura un proceso de cooptación conceptual que consolida una hegemonía estatal y proponer lineamientos para una educación histórica emancipadora.

Objetivos específicos

1. Sistematizar las operaciones de selección, omisión y caracterización en los contenidos históricos de los LTG de la NEM, con el fin de evidenciar los patrones discursivos que construyen una visión hegemónica y simplificada del pasado.
2. Contrastar el uso contextual y las definiciones operativas de los conceptos “pensamiento crítico”, “interculturalidad” y “liberación” en los LTG de la NEM con sus significados originales en las tradiciones críticas y decoloniales, para evaluar su grado de distorsión o vaciamiento.
3. Develar los mecanismos de domesticación conceptual —reducción, folclorización, despolitización— en los LTG de Historia de la NEM, para explicar la brecha entre su marco teórico declarado y su implementación curricular.

Metodología

Esta investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo, bajo la orientación del método hermenéutico-filosófico. La estructura metodológica se organizó considerando los siguientes componentes articulados: 1) el marco hermenéutico-filosófico como eje del análisis; 2) la delimitación y selección del corpus documental; 3) el procedimiento de lectura e interpretación de los textos; y 4) las técnicas de registro y sistematización de

hallazgos. La hermenéutica filosófica —específicamente el círculo hermenéutico (Heidegger) y la fusión de horizontes (Gadamer)— constituye el eje central del análisis, permitiendo no solo interpretar los textos, sino desvelar las intencionalidades, omisiones y resignificaciones que subyacen a los contenidos oficiales. Este enfoque se complementó con categorías provenientes de la filosofía de la liberación (Dussel), la teoría crítica (Marx, Gramsci, Althusser) y el pensamiento decolonial (Quijano, Walsh), las cuales incorporan las dimensiones de exterioridad, hegemonía, colonialidad del poder y lucha ideológica.

Desde esta perspectiva, los libros de texto fueron comprendidos como artefactos culturales donde se materializan relaciones de poder, proyectos políticos y visiones de mundo impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El análisis se centró en develar las operaciones discursivas mediante las cuales conceptos fundamentales de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial —como hegemonía, liberación, praxis, interculturalidad crítica y pensamiento histórico— son resignificados al ser incorporados en los materiales educativos oficiales. La hermenéutica se convirtió así en un método de sospecha que permitió identificar los mecanismos de domesticación conceptual al servicio de un proyecto estatal hegemónico.

Fundamentos teórico-metodológicos

El diseño metodológico se sustentó en tres pilares teóricos que orientaron la mirada del investigador durante todo el proceso de análisis:

a) **Hermenéutica filosófica (Heidegger y Gadamer).** Se reconoció el carácter situado de toda interpretación y se asumió que el análisis parte de precomprensiones teóricas específicas, particularmente desde la tradición crítica. Esto implicó mantener una actitud reflexiva constante, cuestionando los propios supuestos y permitiendo que los textos interpelaran al investigador en un diálogo abierto.

b) **Filosofía de la liberación (Dussel).** Se adoptó la perspectiva hermenéutica que permite leer los textos desde la exterioridad, es decir, desde aquello que el sistema educativo oficial excluye, silencia o folcloriza. Esta mirada fue fundamental para detectar omisiones estratégicas y para evaluar el grado en que conceptos como “liberación” conservan o pierden su potencial transformador.

c) **Teoría crítica (Marx, Gramsci, Althusser).** Se comprendió la educación como un campo de lucha ideológica donde se disputa la hegemonía

cultural. Esto permitió analizar los LTG no como materiales pedagógicos neutrales, sino como dispositivos que participan en la producción de un determinado sentido común histórico.

Delimitación del corpus documental

El corpus de análisis estuvo conformado por ocho libros de texto correspondientes a la Fase 5 de la Nueva Escuela Mexicana, es decir, quinto y sexto grado de educación primaria. La selección obedeció a los siguientes criterios:

- Pertinencia temática: Se incluyeron únicamente los libros correspondientes al campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, por ser aquellos que abordan contenidos históricos y sociales.

- Cobertura completa de la Fase 5: Se analizaron los cuatro tipos de libros publicados para cada grado: Proyectos de Aula, Proyectos Comunitarios, Proyectos Escolares y Nuestros Saberes.

- Accesibilidad: Todos los materiales se encuentran disponibles en formato digital en el portal oficial de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), correspondientes a la edición 2023-2025.

El corpus quedó conformado de la siguiente manera:

Grado	Tipo de libro	Clave de identificación
-------	---------------	-------------------------

5°	Proyectos de Aula	PA5
----	-------------------	-----

5°	Proyectos Comunitarios	PC5
----	------------------------	-----

5°	Proyectos Escolares	PE5
----	---------------------	-----

5°	Nuestros Saberes	NS5
----	------------------	-----

6°	Proyectos de Aula	PA6
----	-------------------	-----

6°	Proyectos Comunitarios	PC6
----	------------------------	-----

6°	Proyectos Escolares	PE6
----	---------------------	-----

6°	Nuestros Saberes	NS6
----	------------------	-----

Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló en tres momentos articulados, que no corresponden a fases rígidamente secuenciadas sino a dimensiones de un mismo proceso interpretativo que se retroalimentaron constantemente.

Primer momento: Lectura hermenéutica inicial y familiarización con el corpus. Se realizó una primera lectura completa de los ocho libros, sin un propósito analítico

específico más allá de familiarizarse con su estructura, estilo narrativo, tipos de actividades propuestas y ejes temáticos principales. En esta etapa se tomaron notas generales sobre las impresiones iniciales y se identificaron las secciones que, por su temática histórica o social, serían objeto de un análisis más detallado. Esta fase permitió delimitar el universo de páginas relevantes dentro de cada libro, descartando aquellas dedicadas exclusivamente a actividades de repaso o ejercicios mecánicos sin contenido discursivo significativo.

Segundo momento: Identificación de operaciones discursivas. Con base en las categorías derivadas del marco teórico, se realizó una segunda lectura, ahora focalizada y sistemática. Se examinaron los textos en busca de cuatro tipos de operaciones discursivas: a) selección (qué temas, personajes o periodos históricos son privilegiados); b) omisión (qué temas, personajes o periodos son eludidos o tratados superficialmente); c) caracterización (cómo son presentados los actores históricos, si en términos maniqueos, heroicos, victimizados, etc.); y d) resignificación conceptual (cómo son definidos y utilizados conceptos como “pensamiento crítico”, “interculturalidad” y “liberación”). Cada hallazgo fue registrado anotando la cita textual, el libro y la página correspondiente, así como una primera interpretación de su significado en el contexto del discurso oficial.

Tercer momento: Análisis de perfiles de autores. Complementariamente, se realizó una indagación sobre los autores responsables de los materiales educativos analizados. A partir de los créditos consignados en los propios libros, se localizaron sus perfiles académicos en repositorios institucionales, Google Académico y plataformas universitarias (UNAM, BUAP, UAEMéx, BENM, INEHRM). Se identificaron sus publicaciones, filiaciones institucionales, líneas de investigación y trayectorias profesionales. Este análisis prosopográfico tuvo como propósito comprender los horizontes de sentido que los autores encarnan y cómo estos se articulan —o entran en tensión— con el proyecto estatal de la NEM. Los hallazgos de este análisis se presentan en un capítulo aparte, donde se sintetiza el perfil de cada autor y se interpreta la relación entre su producción académica y los contenidos de los LTG.

Técnicas de registro y sistematización

Para organizar y sistematizar los hallazgos del análisis, se emplearon las siguientes técnicas, adaptadas a las necesidades específicas de la investigación:

- a) Registro en cuaderno de notas analíticas. Durante las lecturas, se mantuvo un cuaderno de notas (físico y digital) donde se anotaron citas textuales,

observaciones interpretativas, conexiones entre pasajes de distintos libros, y preguntas que emergían del proceso. Este registro no siguió un formato rígido, sino que se adaptó a la naturaleza de cada hallazgo, priorizando la profundidad interpretativa sobre la estandarización.

b) Agrupación temática de hallazgos. Una vez completadas las lecturas, los registros fueron organizados por categorías de análisis (selección, omisión, caracterización, resignificación) y por tipo de libro. Esta organización permitió identificar patrones transversales a todo el corpus, así como particularidades de cada material.

c) Elaboración de tablas de síntesis. Para facilitar la contrastación y la escritura de los resultados, se construyeron tablas que resumen los hallazgos más significativos. Estas tablas —que aparecen en el capítulo de resultados y discusión— no constituyen un instrumento de codificación cerrada, sino una herramienta expositiva que organiza la evidencia textual para el lector. En ellas se consignan, por ejemplo, el tipo de operación discursiva identificada, el fragmento textual relevante y la interpretación del investigador.

d) Bitácora de reflexividad. A lo largo del proceso de análisis, se mantuvo una bitácora donde se documentaron las decisiones interpretativas, los momentos de duda o ajuste, y las formas en que las precomprensiones teóricas del investigador fueron interpeladas por los textos. Esta bitácora no se presenta como un anexo, pero su existencia permitió mantener una actitud reflexiva y controlar —en la medida de lo posible— los sesgos interpretativos.

Es importante señalar que no se utilizaron matrices de codificación cerradas ni software de análisis cualitativo. La opción por un registro abierto y flexible responde a la naturaleza hermenéutica de la investigación, donde el sentido no emerge de la aplicación mecánica de categorías, sino del diálogo interpretativo entre el investigador y los textos.

Criterios de interpretación y validación

Para garantizar la consistencia y credibilidad de la interpretación, se observaron los siguientes criterios:

a) Sustentación textual. Cada afirmación interpretativa fue respaldada por al menos una cita textual del libro analizado. No se realizaron afirmaciones sobre los contenidos sin mostrar la evidencia correspondiente.

b) Lectura completa del corpus. Ningún análisis se basó en pasajes aislados; cada fragmento fue interpretado a la luz del conjunto del libro y, cuando resultó pertinente, del conjunto de los ocho libros.

c) Contrastación intertextual. Los hallazgos de un libro fueron cotejados con los de los demás, identificando recurrencias, tensiones o divergencias. Esto permitió distinguir entre particularidades de un material y patrones transversales al proyecto NEM.

d) Control de precomprensiones. La bitácora de reflexividad permitió documentar cómo las propias posiciones teóricas del investigador (su compromiso con la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial) podían influir en la interpretación. Se procuró mantener un equilibrio entre la sospecha hermenéutica y la fidelidad a los textos.

e) Revisión de consistencia interna. Una vez redactados los resultados, se realizó una lectura de control para verificar que no existieran contradicciones entre las interpretaciones de distintos libros o entre los hallazgos y las conclusiones generales.

Limitaciones del diseño metodológico

El diseño aquí descrito presenta limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, al tratarse de un análisis exclusivamente documental, no se indagó sobre la recepción real de estos materiales por parte de docentes y estudiantes. Las conclusiones se refieren a los libros de texto como artefactos discursivos, no a su uso efectivo en las aulas. En segundo lugar, la interpretación hermenéutica, por su propia naturaleza, no aspira a la neutralidad ni a la replicabilidad estadística; su validez reside en la coherencia interna de la argumentación y en la fuerza de la evidencia textual presentada. En tercer lugar, el análisis de perfiles de autores se basó en fuentes disponibles públicamente, por lo que puede haber omisiones involuntarias. Estas limitaciones, sin embargo, no invalidan los resultados, sino que señalan direcciones para investigaciones complementarias

Capítulo I. Marco teórico conceptual.

No se puede desmontar un discurso hegemónico sin herramientas teóricas afiladas. Este capítulo no es un requisito protocolar ni un resumen de autores: es el arsenal conceptual con el que esta investigación va a leer, interrogar y desarticular los Libros de Texto Gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana. Sin él, el análisis sería impresionista; con él, se convierte en una operación de precisión.

Las tradiciones que aquí se convocan —la pedagogía crítica de Freire y Gramsci, la filosofía de la liberación de Dussel, el pensamiento decolonial de Quijano (2000) y Walsh (2005) — no fueron elegidas por su prestigio académico. Fueron elegidas porque son precisamente las tradiciones que la NEM dice recuperar. Y es justamente esa recuperación declarada la que permite someter a los materiales oficiales a un juicio immanente: no se los evalúa desde categorías externas, sino desde los propios criterios de emancipación que el discurso oficial proclama.

Este capítulo establece qué significan realmente conceptos como “praxis”, “pensamiento crítico”, “interculturalidad”, “colonialidad” y “liberación” en sus formulaciones originales. Lo hace para que, cuando en los capítulos siguientes se analice cómo aparecen esos mismos conceptos en los libros de texto, la distancia entre el significado radical y el significado domesticado se vuelva evidente e irrefutable. La teoría no es aquí un adorno: es el testigo de cargo.

La hipótesis que atraviesa este marco es que la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial comparten un núcleo irreductible que el Estado no puede digerir sin negarse a sí mismo: la crítica radical a la colonialidad del poder, del saber y del ser, y la exigencia de una transformación estructural que va mucho más allá del reconocimiento cultural o la participación regulada. Si ese núcleo está ausente en los LTG, entonces su discurso crítico no es más que una estética. Este capítulo proporciona las claves para distinguir lo genuino de lo cosmético.

La pedagogía crítica constituye una de las tradiciones teóricas más influyentes en el pensamiento educativo contemporáneo y representa un pilar fundamental para comprender los supuestos teóricos de la Nueva Escuela Mexicana. Como señala Ouviaña (2019) en su análisis de la obra de Antonio Gramsci, la pedagogía crítica concibe la escuela no como un espacio neutral, sino como una “trincheras de disputa hegemónica donde se libra una batalla por el sentido común” (p. 34). Esta concepción gramsciana

resulta fundamental para entender la dimensión política de la educación y el papel que juegan los Libros de Texto Gratuitos como artefactos culturales en esta disputa.

La contribución de Paulo Freire a la pedagogía crítica, analizada por Ouviña (2019), introduce una dimensión adicional crucial: la noción de “praxis educativa” entendida como la unión indisoluble entre “reflexión y acción transformadora sobre el mundo” (p. 56). Para Freire, como lo cita Ouviña (2019), la educación verdadera no puede reducirse a la mera transferencia de conocimientos, sino que debe constituirse en un proceso de “liberación a través del cual los oprimidos devienen sujetos de su propia historia” (p. 62).

Esta tradición teórica, según Ouviña (2019), propone una “pedagogía de la praxis que articule teoría y práctica, critique al sentido común dominante, y forme intelectuales orgánicos para la construcción de una nueva hegemonía cultural y política” (p. 78). Estos principios resultan esenciales para evaluar en qué medida la NEM y sus materiales educativos incorporan genuinamente los postulados de la pedagogía crítica o si, por el contrario, realizan una operación de domesticación de sus conceptos fundamentales.

El pensamiento decolonial, representado por autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh y Enrique Dussel, proporciona el segundo pilar teórico fundamental para comprender los supuestos de la NEM. Como sintetiza Luna-Martínez (2024), la decolonialidad, en la tradición de Quijano, constituye una “crítica a la matriz de poder eurocéntrica en la producción de conocimiento” (p. 48). Esta crítica se centra en lo que Quijano denominó “colonialidad del poder”, entendida como el “patrón de dominio global instaurado con la conquista de América que articula raza, trabajo y saber como base del capitalismo moderno” (Luna-Martínez, 2024, p. 52).

La contribución de Catherine Walsh, según Luna-Martínez (2024), introduce el concepto de “interculturalidad crítica” como un “proyecto político transformador que busca cambiar estructuras hegemónicas hacia un diálogo horizontal” (p. 67). Esta concepción se distingue radicalmente de lo que la autora denomina “interculturalidad funcional”, que se limita a la mera coexistencia de culturas sin cuestionar las relaciones de poder que las estructuran.

Enrique Dussel, por su parte, desarrolla lo que Teruel (2024) denomina “filosofía de la liberación”, que concibe la “liberación como paradigma, categoría y método” (p. 23). Según Teruel (2024), para Dussel la liberación significa “salida de la alienación hacia una nueva totalidad” (p. 34) y se distingue de la mera “emancipación” en que implica una

“transformación radical y creación de un nuevo orden, no solo afirmación de identidades previas” (p. 38).

El análisis de la incorporación de estos marcos teóricos en la NEM revela un proceso de apropiación selectiva que tiende a vaciar los conceptos de su potencial transformador. Como argumenta Luna-Martínez (2024), existe un riesgo significativo de que la implementación de la NEM caiga en lo que denomina “nortecentrismo disfrazado” (p. 72), donde los conceptos críticos y decoloniales son utilizados retóricamente mientras se mantienen intactas las estructuras fundamentales del sistema educativo.

Esta operación de domesticación se manifiesta particularmente en la manera en que la NEM conceptualiza el “pensamiento crítico”. Como señala Ouviaña (2019), en la tradición gramsciana y freiriana, el pensamiento crítico está indisolublemente ligado a la “praxis transformadora” y a la “disputa hegemónica” (p. 89). Sin embargo, en los documentos oficiales de la NEM, según el análisis de Jorquin (2023), el pensamiento crítico frecuentemente es reducido a una “competencia metodológica o a una actitud de cuestionamiento superficial, desvinculado de un análisis estructural del capitalismo” (p. 112).

De manera similar, como analiza Luna-Martínez (2024), la “interculturalidad” en la NEM corre el riesgo de ser reducida a una “interculturalidad funcional” donde se incluyen “contenidos indígenas de manera folklorizada o estética, sin problematizar las estructuras de poder racializadas y coloniales que subordinan a esos pueblos” (p. 78). Esta reducción convierte un concepto originalmente transformador en una mera etiqueta que puede ser incorporada sin afectar las relaciones de poder existentes.

La apropiación de la filosofía de la liberación de Enrique Dussel en la NEM representa un caso particularmente ilustrativo de los riesgos de la domesticación conceptual. Como advierte Rivera Osorio (2023), existe el peligro de una “lectura anacrónica y descontextualizada de Dussel” (p. 45) que puede llevar a “simplificaciones maniqueas del pasado” (p. 48). Según el autor, este riesgo se manifiesta cuando los conceptos dusselianos son utilizados para construir una “narrativa de liberación épica que simplifica los procesos independentistas, presentándolos como luchas binarias (opresores vs. Oprimidos)” (Rivera Osorio, 2023, p. 52).

Teruel (2024) profundiza en el análisis del concepto de “liberación” en Dussel, identificando seis categorías clave que estructuran su pensamiento: “totalidad, alienación, proximidad, exterioridad, mediaciones y liberación” (p. 56). Según Teruel (2024), la liberación en Dussel constituye un “proceso dialéctico que transita de lo ontológico (sistema opresivo) a lo trans-ontológico (exterioridad utópica)” (p. 67) e implica tanto “crítica destructiva del sistema vigente como construcción de un nuevo orden desde la alteridad negada” (p. 72).

La complejidad de este marco conceptual, según Teruel (2024), frecuentemente se pierde en su apropiación por parte de la NEM, donde la “liberación” tiende a ser reducida a una consigna vacía o a una nueva épica estatal que “funciona para legitimar una nueva versión del poder estatal que se autoproclama representante de los ‘oprimidos’” (p. 85).

El análisis del pensamiento decolonial permite identificar la persistencia de lo que Quijano denominó “colonialidad del saber” en los Libros de Texto Gratuitos. Como demuestra Ávila (2024) en su estudio diacrónico del concepto de raza, los LTG han funcionado históricamente como “vehículos activos para la naturalización de la categoría ‘raza’, un concepto central del proyecto nacionalista mestizo y decolonial” (p. 89).

Según Ávila (2024), el análisis de once generaciones de LTG (1960-2019) revela una “persistente ambigüedad y contradicción discursiva” (p. 94) en el tratamiento del concepto de raza. Particularmente significativa resulta la observación del autor sobre la “omisión deliberada de incorporar el consenso científico de la UNESCO (1963) sobre la inexistencia de las razas biológicas” (Ávila, 2024, p. 112). Esta omisión, según el autor, evidencia que “la ‘verdad’ en los LTG está supeditada a una narrativa hegemónica de identidad nacional (el mestizaje) por encima de la precisión científica” (Ávila, 2024, p. 115).

Esta persistencia de la colonialidad del saber se manifiesta también, según el análisis de Cruz Beltrán (2024), en el tratamiento del periodo virreinal en los nuevos LTG de la NEM. El autor identifica una “sobrestimación del México prehispánico y abandono significativo de la narrativa del periodo virreinal” (p. 78) que responde a una “decisión política del régimen presidencial vigente, que define una nueva posición ideológica de México frente al mundo” (Cruz Beltrán, 2024, p. 82). Esta operación, aunque aparentemente decolonial, reproduce según el autor el mismo mecanismo de selección y omisión que caracterizó a los LTG de administraciones anteriores.

El concepto de “praxis”, central tanto en la pedagogía crítica como en la filosofía de la liberación, constituye un criterio fundamental para evaluar el grado en que la NEM incorpora genuinamente estos marcos teóricos. Como señala Ouviña (2019), la praxis en la tradición gramsciana y freiriana implica la “unión indisoluble entre reflexión y acción transformadora” (p. 123) y se contrapone a lo que Freire denominó “educación bancaria”, donde el educando es un mero receptor pasivo de conocimientos.

La investigación de Juárez Hernández et al. (2020) sobre la enseñanza de la historia en educación básica proporciona evidencia sobre las dificultades para implementar una auténtica praxis educativa en el contexto mexicano. Los autores documentan una “desconexión persistente entre el enfoque de ‘pensamiento histórico’ promovido por el currículum oficial (desde 1993) y las prácticas tradicionales dominantes en las aulas, basadas en la memorización” (p. 134).

Esta brecha entre teoría y práctica, según Juárez Hernández et al. (2020), se ve agravada por una “evaluación que sigue privilegiando la memorización y repetición, reforzando así el enfoque tradicional” (p. 142). Esta observación sugiere que, sin una transformación de las prácticas evaluativas, la incorporación retórica de conceptos de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial en los documentos oficiales de la NEM difícilmente se traducirá en una auténtica praxis transformadora.

El análisis de la apropiación de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial en la NEM sugiere la necesidad de superar lo que Luna-Martínez (2024) denomina “ambigüedad y falta de precisión en los documentos de la NEM” (p. 112). Según el autor, esta superación requiere “mayor rigor epistemológico para que los docentes puedan traducir sus principios en prácticas educativas coherentes y emancipadoras” (LunaMartínez, 2024, p. 118).

Una educación genuinamente decolonial y crítica, según los autores revisados, requeriría transformaciones profundas que van más allá de cambios curriculares o discursivos. Como argumenta Ouviña (2019), necesitaría constituirse en una “pedagogía de la praxis que articule teoría y práctica, critique al sentido común dominante, y forme intelectuales orgánicos” (p. 156). De manera similar, desde la perspectiva decolonial, como señala Luna-Martínez (2024), requeriría una verdadera “desvinculación epistémica” que cuestione los “fundamentos del Estado-nación moderno, que es en sí mismo una estructura colonial” (p. 125).

Estas transformaciones, sin embargo, entran en tensión con la función tradicional de la escuela como reproductora del orden social y con los intereses del Estado en controlar la narrativa histórica. Como concluye Cerón Vera (2024), “la educación opera como reproductora de la ideología dominante y obstaculiza el pensamiento crítico” (p. 167), una tendencia que solo puede ser revertida mediante “pedagogías críticas (feminista, antirracista, decolonial) [que] se presentan como alternativas emancipadoras” (p. 172).

El análisis de la apropiación de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial en la Nueva Escuela Mexicana revela un proceso complejo de domesticación conceptual donde los marcos teóricos más radicales son incorporados retóricamente mientras se vacían de su potencial transformador. Esta operación se manifiesta en la reducción del “pensamiento crítico” a una competencia metodológica, de la “interculturalidad” a una mera coexistencia de culturas, y de la “liberación” a una nueva épica estatal.

La persistencia de la colonialidad del saber en los Libros de Texto Gratuitos, documentada por investigaciones como las de Ávila (2024) y Cruz Beltrán (2024), sugiere que los cambios en la NEM han sido más superficiales que estructurales. Sin una transformación profunda de las prácticas educativas, las relaciones de poder en el sistema educativo y las estructuras de evaluación, la incorporación retórica de conceptos críticos y decoloniales difícilmente se traducirá en una auténtica praxis transformadora.

Una educación genuinamente decolonial y crítica requeriría, como señalan los autores revisados, una desvinculación epistémica radical y una pedagogía de la praxis que cuestione los fundamentos mismos del Estado-nación moderno y del capitalismo como sistemas de dominación. Mientras la NEM no enfrente estos desafíos de fondo, su proyecto educativo probablemente continuará representando lo que hemos denominado una “crítica domesticada”: un discurso aparentemente transformador que, en última instancia, fortalece la hegemonía estatal que dice cuestionar.

Al desmontar los fundamentos de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial, se hace evidente que su potencial transformador reside justamente en aquello que el Estado no puede digerir sin negarse a sí mismo: la crítica radical a la colonialidad del poder, del saber y del ser. Sin embargo, la NEM ha intentado incorporar este lenguaje, vaciándolo de su carácter anti-sistémico. Este proceso de domesticación no es meramente retórico; se concreta materialmente en los contenidos, enfoques y omisiones de los Libros de Texto Gratuitos. Por ello, el siguiente paso analítico exige un examen minucioso de

estos materiales, no como recipientes pasivos de ideología, sino como territorios donde se libra una batalla silenciosa por el sentido de conceptos como ‘liberación’, ‘interculturalidad’ y ‘pensamiento crítico’.

Capítulo II. Resultados del análisis hermenéutico metodológico de 8 libros de libros de textos

Este capítulo tiene como propósito presentar los hallazgos obtenidos tras la aplicación del procedimiento hermenéutico descrito en la metodología. Se busca develar, a través del análisis sistemático de los ocho libros de texto que conforman el corpus documental, las operaciones discursivas de selección, omisión y caracterización histórica, así como las resignificaciones de los conceptos fundamentales de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial.

La estructura del capítulo sigue la delimitación del corpus. En primer lugar, se analizan los cuatro libros correspondientes a quinto grado —Proyectos de Aula, Proyectos Comunitarios, Proyectos Escolares y Nuestros Saberes—, en ese orden. Posteriormente, se examinan los cuatro libros de sexto grado, siguiendo la misma secuencia: Proyectos de Aula, Proyectos Comunitarios, Proyectos Escolares y Nuestros Saberes. Cada análisis se desarrolla como una unidad interpretativa autónoma que, en conjunto, permite identificar patrones transversales al proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana

Análisis del libro proyectos de aula (5.º grado)

El libro Proyectos de Aula de quinto grado, elaborado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se presenta como un dispositivo pedagógico que busca reorganizar la enseñanza desde principios como la colaboración, la reflexión ética, el diálogo y la contextualización social del conocimiento. A lo largo de los proyectos analizados, el texto propone un viraje respecto al modelo tradicional centrado en la transmisión de contenidos, colocando al alumnado como sujeto activo y al docente como mediador del aprendizaje. Sin embargo, un análisis detallado del discurso pedagógico y de las consignas didácticas permite observar tensiones profundas entre los referentes teóricos que la NEM recupera y las condiciones estructurales en las que dichos referentes son operados.

Desde el inicio de los proyectos, el libro sitúa el trabajo escolar en el llamado “*Escenario aula*”, lo cual ya delimita el espacio principal de acción pedagógica. Por ejemplo, en el proyecto inicial se indica: “En asamblea, con ayuda de su maestra o maestro, comenten sucesos interesantes del lugar donde viven” (SEP, 2025, p. 53). Esta formulación es relevante porque muestra que, aunque se recurre al entorno comunitario como contenido, la práctica permanece organizada dentro del aula y bajo la mediación

constante del docente. El aula no es desplazada como espacio central, sino resignificada como lugar de diálogo y construcción colectiva.

En este sentido, la función del docente es presentada de manera reiterada como la de un acompañante pedagógico que orienta, organiza y valida el proceso. El texto insiste en fórmulas como “con ayuda de su maestra o maestro” o “en comunidades, comparen y argumenten” (SEP, 2025, pp. 227–231), lo que perfila un rol docente asociado a la facilitación del diálogo, la gestión del trabajo colaborativo y la conducción de procesos reflexivos. Este planteamiento se alinea con una lectura pedagógica de Paulo Freire, en la medida en que se rechaza explícitamente la enseñanza bancaria y se promueve la participación activa del alumnado (Freire, 1970). No obstante, dicha apropiación se realiza de forma parcial, pues el conflicto estructural y la dimensión política radical del pensamiento freireano quedan atenuados.

Un ejemplo claro de ello se observa en el proyecto *“Los principios éticos en mis derechos”*, donde se introduce el tema de los derechos humanos mediante una lectura guiada: “Los derechos humanos son válidos para todas las personas, pero son progresivos, ya que se van creando leyes que los reconocen en distintos ámbitos” (SEP, 2025, p. 206). El texto incorpora datos institucionales, como la referencia a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) y estadísticas del INEGI retomadas por la CNDH, lo que fortalece el contenido informativo. Sin embargo, el tratamiento del problema se mantiene en un plano normativo y moral, orientado a la comprensión y el respeto de los derechos, sin problematizar de manera estructural las condiciones económicas, políticas y sociales que reproducen su vulneración.

Aquí se evidencia una de las contradicciones centrales del discurso pedagógico de la NEM: mientras se utilizan categorías cercanas a tradiciones críticas (como justicia, desigualdad o dignidad), estas son integradas dentro de un marco de regulación institucional que prioriza el orden, la legalidad y la adaptación social. Esta operación puede leerse a la luz de lo que Althusser (1970) conceptualizó como la función ideológica de la escuela, en tanto aparato que contribuye a la reproducción de las condiciones sociales existentes, incluso cuando adopta un lenguaje progresista.

El tratamiento de la historia en el proyecto “La injusticia social en la Independencia” refuerza esta observación. A través de una narrativa ficticia protagonizada por “crononautas”, el texto describe la desigualdad social en la Nueva España: “Vi a

muchas personas con carencias pidiendo limosna... sólo unas cuantas visten de manera elegante. Se nota una gran desigualdad” (SEP, 2025, p. 227).

La escena busca generar empatía moral y sensibilidad social en el alumnado, lo cual constituye uno de los aciertos del enfoque. No obstante, la desigualdad es presentada principalmente como una condición observable y moralmente condenable, más que como el resultado histórico de relaciones estructurales de dominación.

Posteriormente, se solicita al estudiantado definir conceptos como injusticia, desigualdad, racismo y clasismo mediante la consulta de diccionarios (SEP, 2025, p. 230). Esta actividad revela una tensión epistemológica importante: categorías históricas y sociales complejas son reducidas a definiciones generales, desancladas de su carácter conflictivo y material. Desde una perspectiva crítica de la historia, como la planteada por Enrique Florescano (1997), esta forma de enseñanza corre el riesgo de convertir la historia en un relato moralizante, más que en un campo de análisis de procesos sociales contradictorios.

El docente, en este marco, es interpelado como un agente que debe promover el diálogo, la colaboración y la reflexión ética, pero sin cuestionar de fondo los límites estructurales del currículo. La NEM no exige que el profesorado se limite estrictamente al libro de texto, sino que lo concibe como una guía flexible; sin embargo, esta flexibilidad se ejerce dentro de un horizonte normativo previamente definido. Aquí resulta pertinente recuperar la noción gramsciana de hegemonía, entendida como la construcción de un “sentido común” que naturaliza ciertas interpretaciones del mundo social (Gramsci, 1971). El libro no impone contenidos de forma autoritaria, pero orienta de manera sistemática qué problemas son relevantes, cómo deben ser pensados y desde qué marcos éticos deben ser interpretados.

Esta dinámica coincide con lo que Boaventura de Sousa Santos (2003) denomina la primacía del conocimiento-regulación sobre el conocimiento-emancipación. Aunque la NEM incorpora un lenguaje de emancipación (comunidad, justicia social, derechos, humanismo) estos conceptos son recodificados dentro de una lógica de orden escolar que limita su potencial transformador. La solidaridad, en términos de Sousa Santos, corre el riesgo de ser reinterpretada como una forma de adaptación armónica al sistema, más que como una fuerza crítica capaz de disputar las condiciones que producen la desigualdad.

En consecuencia, el papel del docente se redefine no como un intelectual crítico en sentido pleno, sino como un mediador que administra tensiones: debe fomentar la participación y el pensamiento crítico, pero sin desbordar el marco institucional que regula el proceso educativo. Esta figura docente responde a los objetivos declarados de la NEM (trabajo colaborativo, enfoque humanista, interdisciplinariedad), pero también revela los límites de una reforma educativa que no rompe con la estructura socioeconómica neoliberal en la que se inscribe.

En resumen, el análisis del libro *Proyectos de Aula* muestra que la NEM logra avances significativos en el plano discursivo y didáctico respecto al modelo educativo anterior, particularmente al promover prácticas colaborativas, el diálogo en asamblea y la reflexión ética. No obstante, estos avances conviven con una lógica reguladora que diluye el potencial crítico de las teorías que dice recuperar. El docente es convocado a construir comunidad y sentido histórico, pero dentro de un marco que privilegia la estabilidad, el orden y la adaptación, lo que constituye una de las contradicciones centrales del proyecto educativo actual.

Análisis del libro proyectos comunitarios 5to grado

El libro de texto *Proyectos Comunitarios* de quinto grado, inscrito en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se presenta como una propuesta pedagógica que busca reconfigurar la relación entre escuela, comunidad y conocimiento. Desde su estructura y narrativa, el texto enfatiza de manera reiterada la centralidad de lo comunitario como espacio legítimo de producción de saberes, desplazando parcialmente la lógica tradicional de transmisión vertical del conocimiento escolar. Este desplazamiento se evidencia desde las primeras actividades, donde se convoca a las y los estudiantes a leer, dialogar y actuar “en comunidad”, situando la experiencia cotidiana como punto de partida del aprendizaje.

En este sentido, el libro afirma que los mercados y tianguis no son únicamente espacios económicos, sino también “puntos de reunión e intercambio de ideas” donde “se reafirma la identidad de la comunidad” (*Proyectos Comunitarios*, p. 98). Esta afirmación no es menor, pues introduce una concepción ampliada del conocimiento que reconoce prácticas sociales, culturales e históricas como fuentes válidas de aprendizaje escolar. La comunidad aparece así no solo como contexto, sino como contenido y método pedagógico.

No obstante, este reconocimiento de lo comunitario se encuentra mediado por una estructura didáctica altamente regulada. Las actividades se organizan de manera sistemática bajo consignas recurrentes como “en asamblea”, “en colectivo”, “con ayuda de su maestra o maestro”, lo que revela una orientación pedagógica que, si bien promueve la participación, delimita cuidadosamente los márgenes de dicha participación. El docente es interpelado como mediador permanente del proceso, responsable de guiar, organizar, orientar y validar las experiencias comunitarias que ingresan al espacio escolar.

Desde esta lógica, el libro atribuye al profesorado un rol central en la articulación entre comunidad y escuela. El maestro o la maestra no aparece como un transmisor neutral de contenidos, sino como un agente que debe propiciar el diálogo, coordinar la asamblea, promover la reflexión colectiva y conducir los procesos de investigación escolar. Por ejemplo, en múltiples momentos se indica que las actividades deben realizarse “con la orientación de su maestra o maestro” (*Proyectos Comunitarios*, p. 241), lo que refuerza la idea de una docencia activa, organizadora y pedagógicamente responsable del sentido que adquieren los proyectos.

Esta concepción del rol docente se alinea con el discurso oficial de la NEM, que plantea a las y los maestros como sujetos transformadores, comprometidos con su comunidad y con una educación situada. Sin embargo, desde una lectura crítica, puede observarse que esta transformación no implica una autonomía pedagógica plena. Aunque el libro insiste en la contextualización, los proyectos se encuentran previamente definidos, estructurados y secuenciados, lo que limita la posibilidad de una construcción verdaderamente abierta del currículo.

La dimensión ética ocupa un lugar relevante en el texto. Proyectos como *La niñez unida contra la violencia de género* o *Maíz, el sabor de México* incorporan problemáticas sociales contemporáneas y promueven valores como la igualdad, la justicia y el respeto a los derechos humanos. En este marco, se señala explícitamente que el patriarcado es una forma de organización social injusta que reproduce la violencia de género (*Proyectos Comunitarios*, p. 204), y se afirma que “mujeres y hombres, niñas y niños pueden hacer o dedicarse a las mismas cosas, pues cuentan con los mismos derechos y deben tener las mismas oportunidades” (p. 205).

Estos planteamientos evidencian una ruptura discursiva con enfoques educativos anteriores centrados exclusivamente en contenidos académicos descontextualizados. Sin embargo, la crítica no reside en la pertinencia de estos temas, sino en la forma en que son incorporados al dispositivo escolar. Desde la perspectiva de Louis Althusser (1970), la escuela funciona como un aparato ideológico del Estado que contribuye a la reproducción de las condiciones sociales existentes, no solo mediante lo que enseña, sino mediante la forma en que organiza el aprendizaje y las relaciones pedagógicas. En este sentido, aunque el libro incorpora discursos críticos, estos son canalizados a través de una estructura que mantiene intacta la función reguladora del sistema educativo.

La NEM, y particularmente el libro de *Proyectos Comunitarios*, parece operar en una tensión constante entre emancipación y regulación. Por un lado, promueve el reconocimiento de saberes comunitarios, la reflexión crítica sobre problemas sociales y la participación colectiva. Por otro, estas prácticas se encuentran cuidadosamente encuadradas en actividades prescritas, con objetivos previamente definidos y resultados esperados que responden a una lógica institucional.

Esta tensión puede comprenderse a partir del planteamiento de Boaventura de Sousa Santos (2003), quien señala que la modernidad ha tendido a subordinar el conocimiento emancipador al conocimiento regulador. En palabras del autor, la emancipación social ha sido “canibalizada” por la regulación, de tal forma que los discursos críticos son reabsorbidos por el orden dominante y resignificados en función de su estabilidad. En el caso del libro analizado, los saberes comunitarios son reconocidos, pero no desbordan el marco curricular; son incorporados siempre que puedan ser traducidos en actividades escolares evaluables.

El papel del docente resulta clave en este proceso. La NEM le asigna la responsabilidad de implementar proyectos que articulen comunidad, ética y conocimiento, pero al mismo tiempo le exige ceñirse a materiales oficiales que delimitan el horizonte pedagógico. El maestro aparece como un sujeto que debe fomentar la colaboración, la interdisciplinariedad y el trabajo colectivo, pero dentro de un esquema previamente diseñado. Así, la flexibilidad pedagógica proclamada por la NEM se ve limitada por la estructura misma de los libros de texto.

Desde una lectura gramsciana, puede afirmarse que el libro contribuye a la construcción de un nuevo “sentido común” pedagógico (Gramsci, 1970). Este sentido común valora la comunidad, la identidad cultural y la justicia social, pero lo hace de manera compatible con la lógica institucional del sistema educativo. No se trata de una ruptura radical, sino de una reconfiguración hegemónica que integra demandas críticas sin alterar las bases estructurales del orden educativo.

En este marco, el docente es convocado a desempeñar un rol ambivalente. Por un lado, se le reconoce como agente clave de transformación social; por otro, se le asigna la tarea de garantizar que dicha transformación ocurra dentro de los márgenes aceptables del currículo oficial. Esta ambivalencia refleja uno de los límites estructurales de la NEM: su intento de incorporar teorías pedagógicas de raíz crítica (como las de Freire o Dussel) sin romper completamente con la lógica reguladora del sistema educativo heredado del neoliberalismo.

En conclusión, el libro de *Proyectos Comunitarios* representa un avance significativo en términos discursivos al reconocer la centralidad de la comunidad, los saberes locales y las problemáticas sociales en la educación básica. No obstante, desde una perspectiva crítica, puede afirmarse que estos elementos son incorporados de manera regulada, bajo una estructura pedagógica que limita su potencial emancipador. El papel del docente, lejos de ser plenamente autónomo, se configura como el de un mediador que operacionaliza una propuesta crítica contenida, contribuyendo así a la construcción de un nuevo sentido común educativo que, aunque distinto al anterior, permanece anclado a las restricciones estructurales del sistema.

Análisis crítico del libro nuestros saberes 5to grado

El libro Nuestros saberes de quinto grado, elaborado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se configura como un material predominantemente expositivo que organiza el conocimiento histórico y social bajo una lógica informativa y normativa. A diferencia de los libros orientados al trabajo por proyectos, este texto no propone experiencias pedagógicas situadas ni procesos de intervención comunitaria, sino que presenta una narrativa histórica ya estructurada, cuya función principal es orientar la comprensión del alumnado hacia interpretaciones éticamente consensuadas del pasado y del presente social.

Desde el inicio, el libro delimita una relación específica con el conocimiento: los saberes aparecen como contenidos que deben ser comprendidos, valorados y asumidos, pero no disputados. El texto afirma, por ejemplo, que “la historia permite conocer lo que sucedió en el pasado para comprender el presente y actuar de manera responsable” (SEP, 2025, p. 221). Esta formulación no es neutral: establece de antemano una finalidad moral de la historia, orientada a la responsabilidad individual, más que a la problematización crítica de las estructuras sociales que configuran el presente.

Para comprender con mayor profundidad esta formulación resulta pertinente situarla en el marco de la filosofía de la historia. Desde esta perspectiva, el estudio de la historia no se limita a la reconstrucción de hechos pasados, sino que implica una determinada interpretación del sentido del tiempo histórico y del papel que la sociedad otorga a la memoria colectiva. Como señala Luis Villoro(1998), toda narración histórica supone una selección y organización de los acontecimientos desde una perspectiva interpretativa que responde a intereses culturales y políticos específicos. La historia, en este sentido, no es únicamente un registro del pasado, sino una forma de construir sentido sobre el presente y proyectar determinados horizontes de futuro.

Desde esta perspectiva, la afirmación del libro según la cual la historia permite “actuar de manera responsable” revela una concepción normativa del conocimiento histórico. El pasado se presenta como un conjunto de experiencias cuya función principal es orientar la conducta moral de los sujetos en el presente. Sin embargo, la filosofía crítica de la historia ha señalado que el conocimiento histórico también puede cumplir una función distinta: problematizar las estructuras sociales que han producido determinadas formas de desigualdad, dominación o exclusión. Cuando la historia se reduce únicamente a una fuente de lecciones morales, existe el riesgo de que los procesos históricos se interpreten como errores éticos del pasado y no como el resultado de relaciones sociales y políticas concretas.

Desde esta perspectiva, el tratamiento de la historia en el libro Nuestros saberes parece inscribirse dentro de una concepción pedagógica que privilegia la formación ética del alumnado por encima de una problematización estructural del pasado. La historia se convierte así en un recurso didáctico orientado a promover valores cívicos, más que en

un campo de reflexión crítica sobre las condiciones históricas que han configurado las desigualdades sociales.

En el tratamiento de la desigualdad social en la Nueva España, el libro señala que “a principios del siglo XIX existía una gran desigualdad social, pues mientras unas pocas personas vivían con privilegios, la mayoría enfrentaba carencias” (SEP, 2025, p. 238). Aunque esta afirmación reconoce explícitamente la desigualdad, el texto no avanza hacia un análisis de las relaciones económicas, coloniales y raciales que la produjeron. La desigualdad es presentada como una condición observable y moralmente reprochable, no como el resultado histórico de un sistema de dominación.

Esta operación discursiva se refuerza mediante recursos narrativos que apelan a la sensibilidad del alumnado. En el proyecto dedicado a la Independencia, la voz de los “crononautas” describe escenas de pobreza y exclusión.

La función pedagógica de este fragmento es generar empatía moral; sin embargo, la desigualdad queda reducida a una experiencia que conmueve, sin ser analizada como una estructura histórica reproducida por relaciones de poder concretas.

Posteriormente, el libro solicita definir conceptos como injusticia, desigualdad, racismo y clasismo mediante diccionarios (SEP, 2025, p. 230). Esta actividad resulta particularmente reveladora desde una perspectiva epistemológica, ya que transforma categorías históricas y políticas en definiciones abstractas, desvinculadas de su materialidad social. El conflicto histórico es así traducido en vocabulario, y la comprensión crítica se sustituye por la memorización conceptual.

El mismo patrón se observa en el abordaje de los derechos humanos. El texto afirma que “los derechos humanos son válidos para todas las personas, pero son progresivos, ya que se van creando leyes que los reconocen” (SEP, 2025, p. 206), y complementa esta afirmación con datos estadísticos de la CNDH y el INEGI. Aunque la inclusión de información empírica fortalece el contenido informativo, el enfoque se mantiene dentro de un marco normativo que concibe la vulneración de derechos como un problema de cumplimiento legal, no como una consecuencia estructural de la desigualdad social.

El libro señala, por ejemplo, que “en México, niñas, niños y adolescentes aún enfrentan situaciones de pobreza, violencia y discriminación” (SEP, 2025, p. 207), pero no problematiza las condiciones económicas y políticas que reproducen dichas situaciones. La injusticia aparece como una anomalía del sistema, no como un rasgo constitutivo de su funcionamiento. Esta forma de presentación contribuye a una comprensión moralizada de los problemas sociales, donde el énfasis recae en el respeto, la empatía y la responsabilidad individual.

Desde una lectura crítica, esta lógica puede comprenderse a partir de lo que Althusser (1970) conceptualizó como la función ideológica de la escuela. Nuestros saberes no ocultan la existencia de desigualdad, violencia o discriminación; por el contrario, las reconoce explícitamente. Sin embargo, al presentarlas desprovistas de un análisis estructural, el texto contribuye a su naturalización como problemas sociales generales, susceptibles de ser corregidos mediante actitudes éticas, más que mediante transformaciones profundas del orden social.

El papel del docente, en este marco, queda implícitamente definido como el de mediador interpretativo. Al tratarse de un libro informativo, el profesorado es convocado a explicar, aclarar conceptos y conducir reflexiones morales, pero no a cuestionar los marcos desde los cuales se organiza el conocimiento. Aunque la NEM sostiene que los libros de texto son una guía flexible, la estructura cerrada de Nuestros saberes limita de manera significativa la autonomía pedagógica del docente, quien debe operar dentro de un horizonte discursivo previamente delimitado.

Desde la noción gramsciana de hegemonía, el libro contribuye a la construcción de un sentido común histórico que reconoce la injusticia, pero la interpreta de manera compatible con la estabilidad social (Gramsci, 1971). El pasado se presenta como una serie de errores morales que deben evitarse, no como el resultado de relaciones sociales que continúan operando en el presente. La crítica queda contenida en los márgenes de lo aceptable, sin habilitar una lectura conflictiva de la historia.

Esta dinámica coincide con lo que Boaventura de Sousa Santos (2003) denomina la primacía del conocimiento-regulación sobre el conocimiento-emancipación. Nuestros saberes reconocen la diversidad, la desigualdad y la injusticia, pero las integra dentro de una narrativa escolar que ordena el sentido y neutraliza su potencial disruptivo. El

conocimiento histórico se convierte así en un instrumento de formación ética, más que en un campo de disputa epistemológica.

A manera de sumario, el libro *Nuestros saberes* representa un avance respecto a modelos educativos que ocultaban los conflictos sociales; sin embargo, su tratamiento discursivo revela límites estructurales importantes. La desigualdad, la injusticia y los derechos humanos son reconocidos, pero no problematizados en su raíz histórica y material. El docente es interpelado como mediador ético del conocimiento, no como intelectual crítico. De este modo, el libro encarna una de las contradicciones centrales de la Nueva Escuela Mexicana: su apuesta por un lenguaje crítico que, al ser incorporado dentro de una estructura curricular regulada, ve reducido su potencial transformador.

Análisis hermenéutico de proyectos escolares 5to grado

El libro *Proyectos Escolares* de quinto grado, inscrito en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se construye discursivamente como un dispositivo pedagógico orientado a la formación democrática, ética e intercultural del alumnado. Desde su presentación inicial se afirma que las niñas y los niños “comprenderán que en los acuerdos, normas y leyes democráticas hay principios éticos fundamentales, como la igualdad, la justicia y la libertad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025). Esta formulación, aparentemente emancipadora, delimita desde el inicio un horizonte normativo específico: la democracia es concebida como adhesión a principios éticos universales y como participación regulada dentro del orden jurídico existente, no como una práctica histórica de disputa entre proyectos sociales antagónicos.

Desde una lectura decolonial, esta operación resulta central. Aníbal Quijano (2000) sostiene que la colonialidad del poder no se limita al periodo colonial, sino que se reproduce mediante dispositivos modernos (como el Estado, la escuela y el derecho) que organizan el mundo social a partir de jerarquías naturalizadas. En este sentido, el libro no cuestiona la matriz moderna de la democracia liberal, sino que la presenta como horizonte incuestionable, integrando el lenguaje de los derechos humanos y la participación sin problematizar su función dentro del capitalismo contemporáneo.

El caso de la menor encarcelada por negarse a un matrimonio forzado en una comunidad indígena de Guerrero resulta especialmente revelador. El texto señala que el

municipio donde ocurrieron los hechos “ha sido catalogado como el sitio con el índice de desarrollo humano más bajo” y que “las carencias y la falta de progreso en economía, cultura, sociedad y derechos humanos son visibles; y han persistido desde el siglo pasado” (SEP, 2025). Esta caracterización no es neutral: articula una lectura desarrollista que asocia la violencia y la vulneración de derechos con el atraso, desplazando el análisis de las condiciones estructurales de colonialidad, despojo y subordinación que han configurado históricamente a estas comunidades.

Aquí se hace visible lo que Quijano (2000) identifica como la colonialidad del saber: una forma de producir conocimiento que clasifica a los pueblos y culturas según su cercanía o lejanía con el ideal moderno-occidental. Aunque el libro pretende criticar el matrimonio infantil, termina reproduciendo una jerarquización implícita donde ciertas prácticas culturales aparecen como rezagos a corregir, y no como expresiones históricas atravesadas por relaciones de poder impuestas desde el Estado-nación moderno.

Esta dinámica resulta necesario precisar qué se entiende por Estado-nación moderno. De acuerdo con Luis Villoro (1998), el Estado moderno surge en la historia occidental como una forma de organización política que busca consolidar un poder soberano capaz de ejercer autoridad sobre un territorio definido y una población determinada. Este proceso estuvo acompañado por la construcción de una identidad nacional común que permitiera integrar a poblaciones diversas dentro de un mismo proyecto político. En este sentido, el Estado-nación moderno se caracteriza por la centralización del poder político, la institucionalización de un orden jurídico que regula la vida social y la construcción de una narrativa nacional que busca dotar de cohesión simbólica a la comunidad política (Villoro, 1998).

En contextos como el latinoamericano, Villoro señala que la formación del Estado-nación implicó con frecuencia procesos de homogeneización cultural que tendieron a invisibilizar la diversidad histórica y cultural de los pueblos indígenas. La construcción de la nación moderna se articuló alrededor de una identidad nacional dominante que buscaba integrar a las poblaciones indígenas dentro del proyecto estatal, muchas veces mediante la subordinación o transformación de sus formas propias de organización social y cultural (Villoro, 1998).

Desde esta perspectiva, cuando los materiales educativos interpretan los conflictos sociales en comunidades indígenas exclusivamente a partir de indicadores de desarrollo o de carencias socioeconómicas, existe el riesgo de reproducir una mirada que evalúa dichas realidades desde los parámetros del Estado-nación moderno. De este modo, las problemáticas sociales se explican como signos de atraso o falta de progreso, sin considerar plenamente las complejas relaciones históricas de colonialidad, exclusión y subordinación que han configurado la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios.

Las actividades propuestas refuerzan esta lógica. Se pregunta al alumnado: “¿Consideras que el respeto por las prácticas culturales debe estar por encima de la protección de los derechos humanos?” y “¿Es posible respetar los usos y costumbres de una comunidad sin afectar los derechos de sus integrantes?” (SEP, 2025). Estas preguntas, lejos de abrir un análisis estructural, colocan el problema en un plano moral abstracto, donde la solución parece residir en el equilibrio ético entre cultura y derecho, sin cuestionar que el propio marco de los derechos humanos responde a una racionalidad moderna que históricamente ha subordinado a los pueblos originarios.

Walter Mignolo (2010) advierte que la modernidad siempre se presenta acompañada de una retórica de salvación (democracia, derechos, desarrollo) que oculta su cara constitutiva: la colonialidad. En este caso, el libro opera exactamente bajo esta lógica: denuncia prácticas violentas, pero lo hace desde una posición epistémica que no se desmarca del Estado moderno ni de su proyecto civilizatorio. La interculturalidad es permitida siempre y cuando no cuestione el orden jurídico, político y económico que define qué prácticas son aceptables y cuáles deben ser erradicadas.

Esto se observa también en la forma en que el libro aborda la historia de los pueblos originarios. Se reconoce que “los grupos que invadieron y conquistaron el continente impusieron la cultura occidental como una forma de dominación” y que ello provocó “una desvalorización y un rechazo hacia los conocimientos de los pueblos originarios” (SEP, 2025). Sin embargo, esta afirmación queda confinada al pasado. La colonialidad es presentada como un hecho histórico superable mediante el reconocimiento cultural, sin analizar cómo dicha dominación continúa operando en el presente a través de la escuela, el currículo y la organización del conocimiento.

Cuando se invita a investigar a los pueblos originarios, el énfasis se coloca en su “indumentaria, gastronomía, cosmovisión, lengua y tradiciones” (SEP, 2025), configurando una representación folclorizante que convierte la diferencia cultural en objeto de estudio, no en posición política. Como señala Quijano (2000), este tipo de reconocimiento cultural no rompe con la colonialidad del poder, sino que la rearticula, pues permite la diferencia siempre que esta no cuestione la estructura social que produce la desigualdad.

El papel del docente se configura de manera coherente con esta racionalidad. Las actividades se enuncian reiteradamente mediante expresiones como “en colectivo, con ayuda de su maestra o maestro” o “en asamblea, dialoguen y reflexionen” (SEP, 2025). El docente aparece como mediador, facilitador y garante del orden pedagógico, pero no como un sujeto con autonomía epistémica plena. Aunque la NEM afirma que el profesorado es libre para contextualizar, el libro prescribe con precisión los temas, los problemas legítimos y las formas aceptables de abordarlos.

Desde esta perspectiva, la supuesta libertad docente se revela como una libertad condicionada. El maestro puede contextualizar, pero no desbordar; puede dialogar, pero no cuestionar los fundamentos del sistema. Esto confirma lo que Mignolo (2010) denomina la colonialidad del saber escolar: una forma de control epistémico que no necesita prohibir, sino orientar, regular y encauzar el pensamiento crítico hacia fines compatibles con el Estado capitalista.

Así, aunque el libro utiliza un lenguaje cercano a Freire, Dussel o la pedagogía crítica, su implementación concreta responde a una lógica de hegemonía. Como enuncia Gramsci, la hegemonía no se impone únicamente por coerción, sino mediante la producción de un sentido común que hace parecer naturales ciertos valores y objetivos. En *Proyectos Escolares*, la justicia, la democracia y la interculturalidad son resignificadas como medios para la cohesión social y la gobernabilidad, no como herramientas para una transformación radical de las relaciones de poder.

En consecuencia, puede afirmarse que el libro no carece de sensibilidad social ni de referencias a la desigualdad, pero sí carece de una conciencia de clase explícita. Los conflictos sociales son presentados como problemas éticos, culturales o normativos, no como expresiones de un sistema capitalista colonial que requiere de ciertos sujetos

(alfabetizados, disciplinados, competentes en lectura y matemáticas) para su reproducción. La educación, en este marco, no es un espacio de ruptura, sino de reordenamiento.

En síntesis, el análisis hermenéutico del libro *Proyectos Escolares* permite sostener que la Nueva Escuela Mexicana no representa una ruptura con el orden modernocolonial, sino una reconfiguración discursiva de su hegemonía. La inclusión de lenguajes críticos y decoloniales no dismantela la estructura que subordina los saberes, regula la diferencia y orienta la formación escolar hacia los fines del Estado capitalista. El docente, lejos de ser plenamente libre, se convierte en un agente que, de manera indirecta, contribuye a formar sujetos capaces de sobrevivir (y reproducir) el sistema que la NEM dice cuestionar.

Análisis hermenéutico libro nuestros saberes 6º

El libro Nuestros saberes de sexto grado, elaborado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se presenta como un material de carácter expositivo cuyo objetivo explícito no es la organización de actividades pedagógicas ni la secuenciación didáctica del trabajo en el aula, sino la sistematización de conceptos, nociones y procesos históricos, sociales y éticos que el currículo considera fundamentales para la formación del estudiantado. Esta característica, lejos de ser secundaria, lo convierte en un texto clave dentro del dispositivo educativo estatal, ya que es precisamente a través de este tipo de libros donde se fija el horizonte conceptual desde el cual se interpreta la realidad social e histórica. En este sentido, el análisis hermenéutico de Nuestros saberes no debe centrarse en la acción pedagógica directa, sino en la forma en que el conocimiento es presentado, organizado y naturalizado como sentido común escolar.

Desde las primeras páginas, el libro introduce conceptos que funcionan como categorías normativas para comprender la convivencia social. Términos como “mediación”, “empatía”, “cultura de la legalidad” y “cultura de paz” son definidos de manera afirmativa, sin ser situados en un contexto histórico o político que permita problematizar su origen o sus implicaciones estructurales. Por ejemplo, la mediación es definida como el “apoyo de una persona que funciona como intermediaria entre quienes no han logrado la construcción de acuerdos mediante el diálogo”, enfatizando que su

finalidad es “la búsqueda de soluciones” cuando el conflicto se presenta. Esta definición coloca el conflicto en el plano de la interacción interpersonal y lo desvincula de cualquier análisis sobre las condiciones materiales, económicas o históricas que lo producen. El conflicto aparece así como una anomalía del diálogo, no como una expresión de contradicciones estructurales.

Algo similar ocurre con el concepto de empatía, entendido como una “actitud de buena voluntad entre personas mediante la cual se reconocen las emociones y los intereses de los otros”. La definición insiste en la aceptación, la comprensión y la apertura hacia los demás, reforzando una ética de la convivencia centrada en el individuo. Desde una lectura crítica, esta formulación desplaza la atención del análisis de las relaciones de poder hacia una moralización de la conducta, donde los problemas sociales se interpretan como fallas en la disposición ética de los sujetos y no como efectos de un orden social desigual. De esta manera, la empatía se convierte en un valor deshistorizado, funcional a la estabilidad social, antes que en una herramienta crítica para comprender la violencia estructural.

Este mismo patrón se observa en la definición de “cultura de la legalidad”, entendida como “el fomento que una sociedad hace entre sus ciudadanos por conocer y cumplir las leyes como algo valioso que se promueve y respeta”. La legalidad se presenta como un valor en sí mismo, sin referencia alguna a la historicidad de las leyes ni a los intereses que estas representan. Desde una perspectiva marxista y decolonial, esta definición resulta problemática, pues invisibiliza el hecho de que las leyes no son neutrales, sino productos históricos de relaciones de poder específicas. Al promover el cumplimiento de la ley sin cuestionar su origen, el texto contribuye a la naturalización del orden jurídico existente y refuerza la idea de que la justicia se encuentra necesariamente dentro de los marcos institucionales del Estado.

La noción de “cultura de paz” refuerza esta lógica. El libro afirma que la paz es una condición que “posibilita el cultivo de todas las actividades económicas, culturales, deportivas y religiosas”, y que debe ser promovida como una forma “no violenta para resolver las diferencias”. Aunque esta definición reconoce la importancia de la convivencia pacífica, su formulación vuelve a situar el conflicto como una desviación indeseable, no como un elemento constitutivo de la historia social. La paz aparece

asociada al orden, la estabilidad y la productividad, lo cual coincide con una concepción funcionalista de la educación: formar sujetos capaces de integrarse armónicamente a la vida social sin cuestionar las estructuras que producen la desigualdad.

Esta lógica se reproduce cuando el libro aborda los procesos históricos de México. El tratamiento del Porfiriato es ilustrativo. El texto señala que durante este periodo “la economía tuvo un crecimiento considerable, pero sólo una minoría se benefició de esto”, reconociendo la desigualdad social generada por el modelo económico. Sin embargo, esta afirmación no se articula con una crítica al capitalismo dependiente ni con un análisis de clase. La desigualdad aparece como un efecto indeseable del progreso, no como una consecuencia necesaria de un modelo económico basado en la concentración de la riqueza y la explotación del trabajo. Además, el énfasis en la estabilidad política lograda durante el Porfiriato refuerza una lectura donde el orden se presenta como un valor superior, incluso cuando se reconoce la injusticia social.

En el caso de la Revolución Mexicana, el libro enumera causas como la “desigualdad social”, el “despojo de tierras” y la “falta de derechos laborales”, pero rápidamente conduce el relato hacia sus consecuencias institucionales: la Constitución de 1917, la reforma agraria y la creación de un nuevo Estado. De este modo, el conflicto revolucionario se integra a una narrativa de cierre donde el Estado aparece como el mediador legítimo de las demandas sociales. La lucha de clases, las tensiones internas del proceso revolucionario y las continuidades del poder quedan diluidas en una historia que privilegia la resolución institucional por encima del conflicto estructural.

Este patrón narrativo se mantiene en los apartados dedicados al Maximato y al Cardenismo. Aunque se reconocen procesos como la industrialización, el reparto agrario y la nacionalización del petróleo, estos son presentados como logros de la acción estatal, sin problematizar sus límites ni las contradicciones internas del proyecto posrevolucionario. El Estado aparece constantemente como el sujeto histórico central, mientras que los movimientos sociales quedan subordinados a una lógica de incorporación y regulación.

Desde una lectura hermenéutica inspirada en Heidegger y Gadamer, puede afirmarse que Nuestros saberes construye un horizonte de comprensión donde la historia

se interpreta desde la estabilidad, la legalidad y la mediación institucional. Esta precomprensión no es neutral: orienta la interpretación del pasado y delimita las posibilidades de sentido del presente. Al fijar conceptos y narrativas sin abrirlos a la problematización, el libro contribuye a la formación de un sentido común histórico funcional al Estado moderno.

En términos de teoría crítica, esta operación puede entenderse como un mecanismo de reproducción ideológica. Tal como señala Althusser, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que produce sujetos capaces de reconocerse dentro de un orden social determinado. En *Nuestros saberes*, esta producción no se realiza mediante consignas explícitas, sino a través de definiciones aparentemente objetivas que naturalizan el orden social existente. La historia se convierte así en un relato formativo que enseña a comprender la desigualdad como problema ético, el conflicto como falla del diálogo y la legalidad como valor incuestionable.

Desde el pensamiento decolonial, particularmente en la obra de Quijano (2000) y Walsh(2005), este tipo de narrativa puede leerse como una expresión de la colonialidad del saber. Al omitir un análisis profundo de las relaciones coloniales y capitalistas que estructuran la historia de México, el libro reproduce una visión eurocéntrica y estatalizada del conocimiento. Incluso cuando se reconocen elementos del pasado prehispánico o de las luchas sociales, estos son integrados a una narrativa nacional que no cuestiona los fundamentos del Estado moderno ni del capitalismo.

En este sentido, *Nuestros saberes* no propone una ruptura epistemológica con los modelos educativos anteriores, sino una reconfiguración discursiva. El lenguaje parece más incluyente, más sensible y más ético, pero las estructuras profundas de interpretación permanecen intactas. La educación histórica que se configura en el texto no apunta a la emancipación en un sentido freireano o dusseliano, sino a la formación de sujetos capaces de convivir, adaptarse y participar dentro de los márgenes del orden social existente.

Por lo tanto, el aporte central de este análisis hermenéutico consiste en mostrar que la función del libro *Nuestros saberes* no es pedagógica en un sentido práctico, sino ontológica y política. Al definir conceptos, ordenar narrativas y fijar sentidos, el texto contribuye a la reproducción de una determinada concepción del mundo. La historia deja

de ser un espacio de disputa para convertirse en un relato normativo que legitima el presente. Desde esta perspectiva, la crítica a la Nueva Escuela Mexicana no se reduce al contenido visible de los libros, sino que apunta a las condiciones ontológicas y filosóficas del proyecto educativo estatal, evidenciando sus contradicciones internas y sus límites emancipadores.

Análisis hermenéutico libro de proyectos comunitarios 6º

El libro Proyectos comunitarios de sexto grado se presenta, en apariencia, como un material orientado a la formación ciudadana, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos en el ámbito comunitario. Sin embargo, una lectura hermenéutica permite ir más allá de su función didáctica explícita para analizar los sentidos profundos que el texto construye sobre el conflicto social, la comunidad, el papel del Estado y las formas legítimas de transformación de la realidad. Desde esta perspectiva, el libro no solo transmite información o propone actividades, sino que configura una manera específica de interpretar el mundo social y de situar a los sujetos escolares frente a él.

Desde las primeras páginas, el texto establece un marco conceptual que delimita cómo deben entenderse los conflictos. Se afirma que “a lo largo de la historia, han existido muchos conflictos entre personas y grupos, los cuales ocurren cuando se confrontan intereses, se cierran los canales de diálogo y las partes anteponen su conveniencia personal o colectiva”. Esta definición, aunque aparentemente descriptiva, contiene una carga interpretativa significativa: el conflicto es explicado como resultado de fallas en el diálogo y de decisiones individuales o colectivas, no como expresión de relaciones estructurales de poder. Así, el conflicto se desplaza del ámbito histórico-material hacia el plano de las actitudes, las voluntades y las habilidades comunicativas de los actores.

Esta forma de nombrar el conflicto no es neutra. Hermenéuticamente, implica una comprensión específica de la vida social en la que los antagonismos pueden ser resueltos si se restablecen los canales adecuados de diálogo y mediación. El texto refuerza esta idea al señalar que “los conflictos ocurren cuando dos o más partes se enfrentan con los mismos intereses y ninguna quiere o puede conceder algo”. De nuevo, la explicación se centra en la incapacidad de las partes para ceder, más que en las condiciones que producen intereses contrapuestos de manera sistemática.

El caso de los Chimalapas funciona como eje narrativo central para ejemplificar esta concepción del conflicto. El texto reconoce que se trata de una región con una enorme riqueza natural y que ha sido objeto de intereses externos, al afirmar que “el descubrimiento de la región por parte de exploradores extranjeros provocó saqueo para favorecer la ‘inversión’ de capitalistas interesados en extraer sus riquezas”. Esta afirmación introduce, de manera explícita, la presencia de capitales privados, megaproyectos y explotación de recursos. No obstante, el desarrollo posterior del relato no profundiza en estas dinámicas como causa estructural del conflicto, sino que reorienta la atención hacia la disputa territorial entre comunidades indígenas de Oaxaca y Chiapas.

El conflicto es narrado, principalmente, como una confrontación entre dos partes que reclaman legítimamente la posesión de la tierra, cada una respaldada por documentos, historias y reconocimientos jurídicos distintos. La dramatización del diálogo entre los representantes comunitarios refuerza esta lectura. Ambos personajes apelan a títulos de propiedad, a la historia de sus ancestros y al marco legal como fuente de legitimidad. Incluso cuando uno de ellos afirma que “esta lucha por las tierras va más allá del conflicto agrario: ustedes quieren saquear la riqueza natural”, la narrativa no se detiene en el análisis de quiénes se benefician de dicho saqueo ni cómo operan esos intereses en el largo plazo.

Desde una perspectiva hermenéutica, resulta relevante observar que el texto reconoce la existencia de intereses económicos, pero no los convierte en el núcleo explicativo del conflicto. Estos intereses aparecen como telón de fondo, mientras que el centro del relato se desplaza hacia la necesidad de diálogo, mediación y resolución pacífica. La solución del conflicto se presenta finalmente como resultado de la intervención de instancias legales y del fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, lo cual refuerza una imagen del Estado como árbitro neutral y garante último de la justicia.

El texto señala que “la presencia del ejército ayudó a contener las agresiones, y el caso se canalizó por las vías legales hasta quedar en manos de la Suprema Corte de Justicia de la Nación”, enfatizando que la resolución se alcanzó mediante procedimientos institucionales. Desde la hermenéutica, esto puede interpretarse como una clausura del conflicto en el plano jurídico, donde las tensiones sociales, económicas y culturales

quedan subsumidas bajo la legalidad. El conflicto deja de ser un problema social abierto para convertirse en un asunto resuelto por la autoridad competente.

Esta lógica discursiva se extiende a los apartados dedicados a la discriminación y la diversidad cultural. La discriminación es definida como “trato diferencial, de rechazo o de exclusión que atente contra el ejercicio de los derechos de las personas”, y se clasifica en múltiples tipos, como discriminación individual, colectiva, racismo, religiosa o por ideología política. Esta clasificación contribuye a una comprensión ordenada y tipológica del fenómeno, pero también tiende a fragmentarlo en prácticas aisladas, desvinculadas de procesos históricos y estructurales más amplios.

El texto reconoce que “la clasificación por ‘razas’ ha permitido justificar procesos históricos de dominación, explotación y sometimiento”, lo cual introduce una dimensión histórica relevante. Sin embargo, esta afirmación aparece de manera puntual y no articula de forma consistente el resto del contenido. La discriminación es abordada principalmente como un problema de prejuicios, creencias erróneas y actitudes individuales que deben ser transformadas mediante la reflexión, la empatía y la cultura de paz.

En este sentido, la cultura de paz se convierte en uno de los ejes normativos del libro. Se plantea que “la paz como condición que posibilita el cultivo de todas las actividades económicas, culturales, deportivas y sociales implica tenerla como un valor que debe utilizarse a diario”. La paz es presentada como un ideal deseable y como una herramienta para la convivencia, pero también como un horizonte que tiende a neutralizar el conflicto. El conflicto no es concebido como motor de transformación social, sino como un obstáculo que debe ser gestionado y reducido.

El énfasis en la mediación, el diálogo y la resolución pacífica refuerza esta visión. Se afirma que “el trabajo de mediación exige habilidades que no todos tienen”, y se presenta al mediador como una figura especializada capaz de reconducir el conflicto hacia acuerdos. Hermenéuticamente, esto supone una transferencia de la capacidad de resolución del conflicto desde los sujetos colectivos hacia figuras o instancias que operan bajo marcos normativos preestablecidos.

Asimismo, el libro promueve una noción de comunidad entendida como espacio de aprendizaje, reflexión y acción colectiva, pero siempre dentro de límites claramente

definidos. Las actividades comunitarias se orientan a identificar problemas, reflexionar sobre ellos y proponer soluciones que no cuestionan el orden social existente. La comunidad aparece como un ámbito de participación regulada, no como un espacio de confrontación política o de disputa por las condiciones materiales de existencia.

Desde esta lectura, puede afirmarse que *Proyectos comunitarios* construye una ontología implícita del sujeto escolar. El estudiante es interpelado como un sujeto que debe aprender a convivir, a dialogar y a respetar la diversidad, pero no como un sujeto llamado a problematizar radicalmente las estructuras que producen los conflictos que analiza. La transformación social es concebida como un proceso gradual, pacífico y mediado institucionalmente, más que como una ruptura o reconfiguración profunda del orden existente.

En consecuencia, el libro no puede entenderse únicamente como un material pedagógico neutral. A través de sus definiciones, narrativas y propuestas, produce una determinada forma de comprender la realidad social y de posicionarse frente a ella. El análisis hermenéutico permite mostrar que, bajo un lenguaje de justicia, paz y diversidad, el texto delimita los márgenes de lo pensable y lo decible en el ámbito escolar. Los conflictos son reconocidos, pero también contenidos; las desigualdades son nombradas, pero moralizadas; la historia es evocada, pero despojada de su potencial crítico más profundo.

Así, *Proyectos comunitarios* participa en la construcción de una subjetividad escolar orientada a la conciliación, la legalidad y la adaptación crítica al orden social, más que a su transformación estructural. No se trata de un error del texto, sino de una característica constitutiva de su lógica discursiva. Precisamente por ello, su análisis resulta fundamental para comprender las contradicciones internas de la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana y los límites ontológicos de su proyecto formativo.

Análisis hermenéutico del libro proyectos escolares 6º

El análisis hermenéutico del apartado de *Proyectos escolares* permite comprender cómo el libro de texto construye una narrativa pedagógica que articula historia, ética y ciudadanía mediante una lógica formativa centrada en el reconocimiento moral de los

conflictos sociales. A lo largo del desarrollo de los proyectos, el discurso educativo propone una lectura de los problemas históricos y contemporáneos que privilegia la identificación de prejuicios, discriminaciones y vulneraciones de derechos como fenómenos que afectan la convivencia, la paz social y la dignidad humana, pero cuya explicación se mantiene principalmente en el plano cultural, actitudinal y normativo.

Desde el inicio, el texto define los prejuicios como elementos que “pueden ser dañinos para la convivencia” y que, por tanto, deben ser “reconocidos y evitados”. Esta formulación no es neutral: sitúa el problema en el terreno de las disposiciones morales y de las percepciones sociales, más que en el de las estructuras históricas que producen y reproducen dichas formas de exclusión. El prejuicio aparece como una distorsión del juicio social que limita derechos y genera injusticias, pero no como una consecuencia necesaria de relaciones de poder históricamente consolidadas. Esta clave interpretativa atraviesa todo el bloque de proyectos.

La selección de figuras históricas refuerza esta lógica. El caso del arzobispo Francisco de Aguiar y Seijas es presentado como ejemplo de una personalidad moralmente ambigua: un hombre que, aunque realizaba obras de caridad y promovía ciertos cambios sociales, sostenía prejuicios profundamente restrictivos hacia las mujeres. El texto señala que consideraba provocadora la forma de vestir, caminar o sonreír de las mujeres, por lo que defendía su vigilancia y encierro. Hermenéuticamente, esta representación desplaza el problema del control social y religioso de los cuerpos femeninos hacia el ámbito de las creencias personales del arzobispo. El conflicto se construye como una tensión ética entre virtudes individuales y prejuicios morales, más que como expresión de un orden social patriarcal institucionalizado.

Esta misma operación discursiva se reproduce en el tratamiento de Sor Juana Inés de la Cruz. Su historia es narrada como la de una mujer excepcional que, enfrentando los prejuicios de su tiempo, logró desarrollar su intelectualidad y dejar una obra trascendental. Se afirma que encontró en los libros “el mundo de las ideas, considerado entonces como propio del género masculino”, y que su atrevimiento intelectual fue visto como una impertinencia por los clérigos. Aunque el texto reconoce que las mujeres no eran aceptadas como sujetos de pensamiento autónomo, la lectura se centra en la valentía individual de Sor Juana y en su carácter adelantado a su época. La desigualdad de género

se presenta así como un obstáculo cultural que puede ser superado mediante el mérito, el talento y la firmeza personal, reforzando una narrativa de excepción más que una crítica estructural del orden social que producía dicha exclusión.

La incorporación de datos estadísticos contemporáneos sobre discriminación escolar cumple una función de continuidad histórica. Al mostrar que niñas y niños siguen siendo discriminados por su apariencia, su forma de hablar o de vestir, el texto establece que los prejuicios no pertenecen únicamente al pasado, sino que persisten en la vida cotidiana. Sin embargo, la explicación de estas prácticas se mantiene en el plano de las actitudes y comportamientos individuales, sin problematizar las condiciones sociales, económicas o simbólicas que las sostienen. La discriminación aparece como una experiencia interpersonal que debe ser corregida mediante la reflexión, el diálogo y la sensibilización.

El tratamiento de la Revolución Mexicana profundiza esta lógica narrativa. El Porfiriato es descrito como un periodo caracterizado por la represión, la censura, el despojo de tierras y la explotación laboral. Estas condiciones son presentadas como causas directas del estallido revolucionario, el cual es interpretado como un movimiento social orientado a la conquista de derechos y a la transformación de la vida nacional. La Revolución es narrada como un proceso que permitió garantizar mejores condiciones laborales, el acceso a la educación y el reconocimiento de derechos sociales mediante su incorporación en la Constitución.

Desde una lectura hermenéutica, esta narrativa cumple una función de cierre histórico. La lucha social aparece como un medio necesario para alcanzar un orden jurídico más justo, y la Constitución se presenta como el espacio donde las demandas populares encuentran su resolución. Los conflictos históricos se orientan así hacia una lógica de institucionalización, en la que la justicia social se concibe principalmente como reconocimiento legal y normativo. La historia deja de ser un campo de tensiones abiertas para convertirse en un relato de avance progresivo hacia el orden democrático.

La participación de las mujeres en la Revolución Mexicana es reiteradamente reconocida. El texto afirma que las mujeres desempeñaron papeles fundamentales como soldaderas, mensajeras, brigadistas y agentes políticas, y que su participación fue clave

en la lucha por los derechos humanos. Se señala que “las mujeres siempre han participado en la lucha por el respeto a los derechos humanos” y que su presencia histórica sembró las bases de movimientos posteriores por la igualdad y la libertad. No obstante, esta reivindicación se construye principalmente desde una dimensión simbólica y representativa. Las mujeres son reconocidas como protagonistas históricas, pero su lucha es integrada a una narrativa de progreso que culmina en el reconocimiento institucional de derechos, sin problematizar las continuidades de la desigualdad en el presente.

La noción de justicia social articula el cierre del bloque. Los problemas que dieron origen a la Revolución son asociados a la defensa de valores como la libertad, la igualdad, la democracia, el trabajo, la propiedad y la educación. El ejercicio pedagógico invita a comparar estos derechos en distintos momentos constitucionales y a identificar su presencia en la vida comunitaria actual. La igualdad de género es definida como la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades, subrayando el reconocimiento formal como criterio central de justicia.

Las actividades finales abren un espacio para la reflexión crítica al preguntar si la justicia social alcanzada es suficiente y qué necesidades permanecen insatisfechas en la comunidad. Sin embargo, esta crítica se orienta hacia la acción local y comunitaria, no hacia la interrogación de las estructuras históricas que producen dichas carencias. El conflicto social es presentado como un problema susceptible de ser atendido mediante la participación, el diálogo y la organización comunitaria, reforzando una ética de la corresponsabilidad social más que una lectura estructural de la desigualdad.

En conjunto, el bloque de *Proyectos escolares* construye un discurso educativo coherente con una pedagogía centrada en la formación ética, la ciudadanía democrática y el respeto a los derechos humanos. Desde una resolución hermenéutica, puede afirmarse que el texto no busca explicar la conflictividad social desde sus raíces estructurales, sino orientar la comprensión histórica hacia una lectura moral y normativa del pasado y del presente. La historia funciona como un recurso pedagógico para legitimar valores cívicos, promover la convivencia pacífica y fortalecer la adhesión al orden democrático, delimitando cuidadosamente el horizonte de la crítica y configurando un sujeto escolar consciente de los derechos, pero situado dentro de un marco interpretativo que privilegia la estabilidad, el consenso y la reconciliación social.

Análisis hermenéutico del libro proyectos de aula 6º

El análisis hermenéutico del apartado de Proyectos de aula permite comprender cómo el libro de texto construye una narrativa pedagógica orientada a la formación de sujetos capaces de interpretar su realidad social a partir de problemas concretos de la vida comunitaria. A través de una secuencia discursiva que articula contenidos históricos, sociales, éticos y jurídicos, el texto propone una lectura de la experiencia colectiva en la que la participación, el diálogo, la organización y el respeto a los derechos humanos se presentan como ejes fundamentales de la convivencia democrática. Desde esta perspectiva, los proyectos no se conciben únicamente como estrategias didácticas, sino como dispositivos de mediación simbólica que buscan dotar de sentido histórico y moral a los conflictos sociales, promoviendo una comprensión del pasado y del presente centrada en valores cívicos, acuerdos comunitarios y prácticas de corresponsabilidad social. La propuesta pedagógica se inscribe así en una lógica formativa que privilegia la reflexión crítica, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de consensos como vías para la transformación de la realidad inmediata del estudiantado.

El proyecto “Valoro la democracia y su historia”, desarrollado en las páginas 190 a 217 del libro Proyectos de Aula de sexto grado, construye una noción de democracia que, desde su formulación inicial, se presenta como un valor normativo deseable y como una forma de vida orientada a la convivencia armónica. El texto inicia afirmando que “vivir en democracia no es sencillo”, pero inmediatamente sitúa esta dificultad en el plano de la organización social y del manejo de desacuerdos, al señalar la necesidad de “reconocer el derecho a elegir representantes mediante el voto universal, libre, secreto y razonado; a expresar las opiniones, cualesquiera que éstas sean; a respetar la decisión de la mayoría; a construir acuerdos, y a participar de manera organizada en la realización de actividades en beneficio del colectivo” (p. 190). Esta enumeración configura la democracia como un conjunto de prácticas procedimentales y actitudes cívicas, dejando fuera, desde el inicio, una problematización de las condiciones históricas y materiales que hacen posible o limitan dichos derechos.

Hermenéuticamente, el énfasis en el respeto a la decisión de la mayoría y en la construcción de acuerdos introduce una concepción de la vida política basada en el consenso, donde el conflicto aparece como algo que debe ser administrado y resuelto, no

como una dimensión constitutiva de lo social. Esta idea se refuerza cuando el texto afirma que la democracia debe entenderse “no sólo como un modelo de organización del gobierno de un país, sino como forma de vida en comunidad”, asociándola a la práctica de valores como “la participación, la organización, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la equidad”, los cuales se presentan como “la garantía para que haya justicia y paz” (p. 191). La justicia y la paz son así formuladas como consecuencias directas de la interiorización de valores, desplazando la atención de las estructuras históricas de desigualdad hacia la esfera moral del comportamiento individual y colectivo.

El discurso continúa señalando que “el objetivo de la democracia es manejar los desacuerdos y conciliar los distintos intereses en la vida pública para, así, mejorar la convivencia en diversos espacios de la vida cotidiana” (p. 191). Resulta significativo que la democracia sea ejemplificada a partir de espacios como “la familia, el salón de clases, la escuela o un grupo de amigos y amigas”, pues esta analogía diluye la especificidad del conflicto político y lo traduce en una problemática de convivencia cotidiana. Desde una lectura hermenéutica, esta operación discursiva despolitiza la noción de democracia al equiparar la toma de decisiones colectivas en el Estado con dinámicas interpersonales, invisibilizando las relaciones de poder que atraviesan la vida pública.

El fragmento citado del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal refuerza esta narrativa al afirmar que la democracia es “una forma de gobierno justa y conveniente para vivir en armonía” y que, en una democracia ideal, “la participación de la ciudadanía es el factor que materializa los cambios” (p. 192). No obstante, el texto no problematiza qué tipo de participación es posible ni bajo qué condiciones se ejerce, sino que presenta la participación como un deber cívico abstracto. Asimismo, al señalar que la democracia requiere “diálogo” entre gobernantes y ciudadanos para alcanzar “objetivos comunes”, se presupone una simetría inexistente entre ambos, lo cual revela un supuesto ideológico de fondo: la idea de que los intereses sociales son conciliables dentro del marco institucional existente.

Cuando el libro invita a reflexionar sobre la democracia, lo hace a través de preguntas como “¿Qué es la democracia y cuál es su importancia?” o “¿Qué creen que significa vivir en democracia?” (p. 193), orientando la reflexión hacia definiciones generales y consensuadas. Incluso cuando se afirma que “para valorar la democracia, es

necesario conocer la historia de las luchas que han llevado a cabo diversos personajes, grupos y pueblos para ganar los derechos políticos, sociales y económicos de los que hoy disfrutas” (p. 193), dicha afirmación no se traduce en un análisis crítico de esas luchas, sino en una narrativa que legitima el presente como resultado exitoso de un proceso histórico.

La historia aparece, así, como una secuencia de avances que culminan en el sistema democrático actual. Esto se observa claramente cuando el texto sostiene que “la democracia ha presentado cambios y permanencias a través del tiempo, desde su origen, en la antigua Grecia, hasta el día de hoy, ya que la humanidad ha buscado sistemas políticos y sociales en los que se ejerza el poder sin abusos” (p. 204). Esta formulación introduce una visión teleológica de la historia, en la que la democracia es presentada como una aspiración constante de la humanidad, omitiendo las contradicciones y exclusiones que han acompañado históricamente a los sistemas democráticos.

La referencia a la Revolución Mexicana refuerza esta lectura al señalar que dicho proceso “tuvo como resultado la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, vigente en la actualidad, donde se incorporaron las demandas de mujeres y hombres de diferentes grupos sociales que participaron en la lucha armada” (p. 211). Aunque se reconoce la participación de diversos grupos, no se problematiza qué demandas fueron excluidas ni cómo se han materializado en la práctica. La Constitución es presentada como cierre y solución de las luchas históricas, no como un campo de disputa permanente.

En la sección dedicada a la formulación del problema, el texto afirma que “todo el territorio del país está normado por las leyes democráticas que se sustentan en la Constitución y son producto de la lucha por la libertad a lo largo de la historia” (p. 217). Esta afirmación clausura la posibilidad de cuestionar el orden jurídico-político actual, al presentarlo como resultado legítimo y casi natural de las luchas históricas. Las preguntas orientadoras que siguen —“¿Cómo debe actuar un ciudadano o una ciudadana de un país libre y democrático como México?” o “¿Cómo frenar a quienes no permiten la igualdad de condiciones para todos?”— presuponen que el problema radica en conductas individuales y no en estructuras sociales.

Desde una perspectiva hermenéutica, el sujeto pedagógico que emerge de estas páginas es un estudiante-ciudadano interpelado a interiorizar valores, respetar normas y participar de manera ordenada en el marco institucional existente. La democracia es enseñada como un ideal moral y una técnica de convivencia, más que como una construcción histórica atravesada por conflictos estructurales. El lenguaje del libro, al insistir en la armonía, la paz, el diálogo y el consenso, opera una neutralización del conflicto político y orienta la experiencia educativa hacia la reproducción de una ciudadanía funcional al orden democrático liberal.

En el libro *Proyectos de Aula* de sexto grado, el discurso pedagógico amplía la noción de democracia previamente construida y la articula con otros ejes temáticos como los derechos de la niñez, la legalidad, la justicia, la tolerancia y los fenómenos sociales contemporáneos, particularmente la migración. Sin embargo, lejos de complejizar el análisis histórico y político, el texto profundiza una racionalidad normativa que concibe los problemas sociales como desviaciones morales o fallas en la aplicación de valores, antes que como expresiones de contradicciones estructurales.

El proyecto “Manifiesto a favor de los derechos de la niñez” introduce explícitamente la idea de que el maltrato “no es natural” y que “vulnera tu integridad y dignidad” (p. 218). Esta afirmación, aunque aparentemente crítica, se sitúa en un plano ético-descriptivo que reconoce el daño sin problematizar sus causas estructurales. El texto afirma que, históricamente, el maltrato infantil ha existido en distintos periodos —desde la Edad Media hasta la Revolución Industrial— y que “en la actualidad el maltrato infantil se considera un problema que afecta a todos los grupos sociales del mundo” (p. 220). La formulación “afecta a todos los grupos sociales” resulta significativa, pues homogeniza la experiencia del maltrato y diluye las diferencias de clase, género y contexto histórico, presentándolo como un fenómeno universal y histórico.

Desde una lectura hermenéutica, esta forma de narrar el maltrato infantil desplaza la explicación de las condiciones materiales que lo producen —pobreza, explotación, precarización de la vida— hacia una narrativa humanitaria centrada en la sensibilización moral. Cuando el texto señala que “hoy se reconoce que [las niñas y los niños] tienen derechos y merecen un trato digno y libre de violencia” (p. 220), se establece una ruptura simbólica entre pasado y presente que sugiere una superación histórica del problema, aun

cuando más adelante se reconoce que “históricamente, la violencia y el maltrato hacia los infantes han formado parte de un problema que padece la humanidad” (p. 223). Esta tensión no es resuelta, sino administrada discursivamente mediante la apelación a la denuncia y al compromiso individual.

El rol del Estado aparece de manera ambivalente. Por un lado, se afirma que “el Estado, las autoridades, los servidores públicos y tus familiares están obligados a garantizar el cumplimiento y goce de tus derechos, como se establece en la Constitución Política, en el artículo 4º” (p. 223). Por otro lado, no se problematiza la capacidad real del Estado para cumplir esta función ni se analizan las condiciones históricas que limitan dicha garantía. El Estado es presentado como garante abstracto de derechos, no como una institución atravesada por relaciones de poder y contradicciones internas.

El proyecto “Diferentes ideas e igualdad de derechos” profundiza esta lógica al abordar la intolerancia religiosa y la Guerra Cristera. El texto señala que este conflicto “dejó la enseñanza de que las diferencias no deben resolverse mediante la violencia” (p. 224), reduciendo un proceso histórico complejo a una lección moral general. La intolerancia es explicada como resultado del “rechazo hacia otras formas de pensamiento” (p. 225), sin analizar los intereses políticos, económicos e ideológicos que históricamente han configurado dichos conflictos.

El caso de las comunidades indígenas desplazadas por motivos religiosos en Chiapas es presentado como un ejemplo de intolerancia contemporánea, afirmando que “a pesar de que la libertad de pensamiento está protegida por las leyes, hoy sigue existiendo intolerancia” (p. 225). Esta formulación revela una contradicción central del discurso: la ley garantiza derechos, pero la realidad los contradice. Sin embargo, el texto no interroga esta brecha, sino que la explica mediante la necesidad de mayor tolerancia y respeto, reforzando nuevamente una solución ética antes que estructural.

En la sección dedicada al México posrevolucionario, el discurso histórico adopta una narrativa institucionalista. Se afirma que con la Constitución de 1917 “se estableció la igualdad de derechos entre las personas, el derecho a la educación y un sistema de gobierno democrático con división de poderes” (p. 233). La historia es presentada como una sucesión de avances normativos que consolidan el Estado moderno, y los conflictos

—como la Guerra Cristera— aparecen como episodios excepcionales dentro de un proceso general de progreso.

Resulta especialmente relevante el tratamiento de la educación socialista durante el cardenismo. El texto señala que la reforma del artículo 3° buscaba que la educación impartida por el Estado “excluiría toda doctrina religiosa de sus contenidos y buscaría combatir el fanatismo con la enseñanza de conceptos racionales, exactos y científicos del universo y la sociedad” (p. 239). No obstante, esta afirmación es inmediatamente equilibrada con la mención de intelectuales que consideraron dicha política “una amenaza a la libertad de expresión” (p. 239), sin profundizar en las razones históricas ni en el proyecto social que sustentaba dicha reforma. La educación socialista aparece así como una experiencia controversial, más que como un intento de transformación estructural.

La narrativa sobre el exilio español y los “niños de Morelia” refuerza una imagen humanitaria del Estado mexicano como receptor solidario, destacando que México recibió a “intelectuales, campesinos, profesionistas y obreros” tras la Guerra Civil Española (p. 241). Aunque este episodio es relevante, se presenta de manera descriptiva y conmemorativa, sin articularlo a una reflexión crítica sobre las políticas migratorias actuales o las condiciones materiales del exilio.

El último bloque analizado, dedicado a la migración, profundiza el enfoque humanitario. El caso de los balseros cubanos es narrado enfatizando los “duros sacrificios” y los peligros enfrentados en altamar, señalando que “muchos cubanos, sin alimento ni agua, perecieron en altamar” (p. 252). La migración es explicada como resultado de “necesidades extremas, como la pobreza, los desastres naturales y las guerras” (p. 255), pero estas causas son presentadas como hechos dados, no como consecuencias de procesos históricos y económicos específicos.

Desde el punto de vista hermenéutico, el migrante aparece como una figura vulnerable que requiere empatía y comprensión, pero no como un sujeto político que encarna las contradicciones del sistema mundial. El texto menciona que “hay gobiernos y organizaciones criminales que se benefician con los migrantes” (p. 255), pero no desarrolla esta afirmación ni invita a cuestionar las estructuras que permiten dicha explotación.

El análisis del libro *Proyectos de Aula* muestra que los problemas sociales — violencia infantil, intolerancia, conflicto religioso, desigualdad histórica y migración— son abordados desde una racionalidad ética, legal y humanitaria que privilegia la sensibilización moral y el respeto a los derechos, pero evita una problematización estructural de sus causas. La historia es presentada como un proceso de avances normativos que legitiman al Estado moderno como garante de derechos, mientras que las contradicciones sociales son tratadas como fallas en la convivencia, la tolerancia o la aplicación de la ley.

En conjunto, esta refuerza una pedagogía orientada a la formación de sujetos empáticos, respetuosos y participativos, pero políticamente moderados, capaces de reconocer injusticias sin cuestionar las estructuras que las producen. Así, el discurso educativo mantiene una coherencia interna con la noción de democracia previamente construida: una democracia entendida como forma de vida moral y legal, más que como un campo histórico de disputa social.

El análisis hermenéutico de las páginas del libro *Proyectos de Aula* permite concluir que la democracia es construida discursivamente como un valor universal, ahistórico y moralmente deseable, cuyo ejercicio depende principalmente de actitudes individuales y prácticas cívicas reguladas. Aunque el texto incorpora referencias a la historia y a las luchas sociales, estas son integradas en una narrativa que legitima el presente y desactiva la posibilidad de una crítica estructural. La democracia aparece, así, no como un campo de disputa histórica, sino como un marco normativo que debe ser aprendido, valorado y reproducido, revelando una tensión entre el lenguaje de transformación y una racionalidad pedagógica orientada a la estabilidad y la gobernabilidad.

Capítulo III. Análisis a los autores del campo formativo ética, naturaleza y sociedades en la fase 5 de la NEM.

Este capítulo tiene como propósito examinar los perfiles, trayectorias académicas y horizontes de sentido de los autores responsables de la elaboración de los Libros de Texto Gratuitos analizados en el capítulo anterior. Frente a una lectura ingenua que podría atribuir los contenidos de los materiales exclusivamente a decisiones institucionales anónimas, se parte del supuesto de que los autores encarnan tradiciones intelectuales específicas —historiográficas, pedagógicas, filosóficas o decoloniales— cuyas tensiones y contradicciones se trasladan, de manera mediada, a los textos que producen.

La estructura del capítulo sigue la composición del corpus documental. En primer lugar, se analizan los autores de los materiales de quinto grado: Eduardo Adán Orozco Piñón, Elda Inés Patrón Rodríguez e Irving García Estrada, a los que se suman Óscar Moisés Romero Castro y Rosalba Jiménez Moreno. En segundo lugar, se examinan los autores de sexto grado: Daniel Alatorre Reyes, Enrique Bautista Rojas, Mario Jesús Gómez Neri, Roberto Renato Jiménez Cabrera y Leticia Araceli Martínez Zárata. Cada análisis recupera, a partir de sus publicaciones, filiaciones institucionales y líneas de investigación, el horizonte de sentido que cada autor encarna, para luego contrastarlo con la realidad pedagógica que sus discursos producen al ser incorporados en los Libros de Texto Gratuitos bajo la mediación del aparato estatal..

Porque si quienes elaboraron estos materiales provienen de tradiciones críticas y decoloniales, si en sus trayectorias académicas han defendido la filosofía de la liberación, las metodologías horizontales, la equidad de género o la interculturalidad radical, entonces la operación de domesticación conceptual que esta tesis denuncia no puede explicarse como simple ignorancia o mala fe. Algo estructural está ocurriendo.

Este capítulo es, por tanto es necesario. En él se analizan los horizontes de sentido de los diez autores del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades para quinto y sexto grado: Eduardo Adán Orozco Piñón, Elda Inés Patrón Rodríguez, Irving García Estrada, Óscar Moisés Romero Castro, Rosalba Jiménez Moreno, Daniel Alatorre Reyes, Enrique Bautista Rojas, Mario Jesús Gómez Neri, Roberto Renato Jiménez Cabrera y Leticia Araceli Martínez Zárata. Se examina lo que han publicado, lo que han investigado,

lo que defienden en sus espacios académicos. Y se contrasta ese horizonte con lo que efectivamente produjeron en los libros de texto.

Lo que este capítulo demuestra es que la crítica domesticada no es el resultado de una conspiración burda ni de una censura explícita. Es el efecto de una mediación institucional donde el aparato estatal —la SEP, la CONALITEG, la estructura curricular— funciona como un filtro que selecciona, adapta y reorienta los discursos críticos para hacerlos compatibles con la reproducción del orden social. Los autores no son "traidores" a sus ideas; son intelectuales cuyos discursos, al ingresar en la maquinaria estatal, son performados, estetizados y vaciados de su potencial disruptivo.

Este capítulo importa porque revela el mecanismo más fino de la hegemonía contemporánea: aquel que no necesita excluir a los críticos, sino que los incorpora; aquel que no censura las ideas peligrosas, sino que las traduce a un lenguaje inofensivo; aquel que convierte al intelectual crítico en un engranaje —consciente o no— de la reproducción del sistema que dice combatir. Entender esto no es un ejercicio académico: es una condición para imaginar una educación que no pueda ser tan fácilmente digerida por el Estado.

Los autores del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades para quinto grado de primaria en la fase 5 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) —Eduardo Adán Orozco Piñón, Elda Inés Patrón Rodríguez e Irving García Estrada (los tres primeros que pediste)— representan un equipo interdisciplinario cuya producción intelectual y pedagógica se centra en la historia militar y política del México independiente, la pedagogía intercultural con enfoque en género y la decolonialidad aplicada a metodologías horizontales y comunicación. Su discurso no se limita a descripciones biográficas o listados de publicaciones, sino que encarna horizontes de sentido específicos que reconfiguran la realidad pedagógica en los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de la NEM, particularmente en Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia (quinto grado, edición 2025), Proyectos de Aula y Proyectos Comunitarios. Estos materiales, coordinados por la Dirección General de Materiales Educativos (SEP), adoptan un enfoque proyectual no lineal: proyectos detonados por problemas reales del contexto (biodiversidad, diversidad cultural, identidad nacional, relaciones humanonaturaleza), con ciclos de indagación, movilización de saberes y entregables

colectivos (campañas, modelos, reflexiones, manifiestos), integrando ejes articuladores como interculturalidad crítica, pensamiento crítico, inclusión y equidad de género.

1. Eduardo Adán Orozco Piñón.

El discurso de Eduardo Adán Orozco Piñón se inscribe en una tradición historiográfica mexicana posrevolucionaria que ve la historia militar del siglo XIX no como mera crónica de batallas, sino como un proceso de construcción simbólica de la nación a través de la unión de fuerzas armadas y propaganda impresa. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la independencia de 1821 representa un momento de "cohesión fundacional" donde la diversidad (étnica, regional, ideológica) se resuelve en una identidad nacional unificada mediante estrategias militares y diplomáticas que evitan rupturas mayores. Este horizonte no es neutral: opera con un prejuicio productivo de que la historia oficial sirve para "crear valores compartidos" y "comunidades imaginadas", donde el pasado prehispánico e independentista se fusiona en una narrativa de resistencia y unidad que legitima el Estado mexicano contemporáneo.

Lo que dice explícitamente en publicaciones como "La campaña militar del Ejército Trigarante en el centro de la Nueva España, 1821" (capítulo en Nuevas visiones e interpretaciones del proceso emancipador, 1821-2021, UNAM-IIIJ-UATx, 2022) y su tesis de licenciatura "La espada y la pluma: la campaña del ejército trigarante en el centro de la Nueva España, 1821" (UNAM, 2019, premiada por el INEHRM): la consumación de la independencia fue un "proceso bélico-diplomático" que logró "unir a poblaciones heterogéneas" mediante el Plan de Iguala y el Ejército Trigarante, evitando mayores derramamientos de sangre y consolidando una "identidad común". Lo dice en un lenguaje cronológico-analítico, estructurado en fases (julio-septiembre 1821, conclusiones), con tono riguroso y documental que privilegia fuentes primarias (archivos virreinales, proclamas), para qué lo dice: para resaltar el valor pedagógico de estos eventos en la formación cívica, contribuyendo a una comprensión histórica que fomente valores de unidad y resistencia en contextos educativos. Desde su posición en el INEHRM (investigador y coordinador del Seminario de Historia Militar y Naval), su horizonte fusiona la tradición historiográfica mexicana (Florescano, González Rojo) con una visión pedagógica que ve la historia como herramienta de cohesión nacional.

En los LTG de la NEM para quinto grado, este horizonte se produce como una realidad pedagógica que privilegia el prehispánico e independentista como "raíz común" y "legado de resistencia", naturalizando el mestizaje como síntesis armónica que ancla la identidad nacional. En Nuestros Saberes (quinto grado, páginas aproximadas 100-150 en secciones de identidad y diversidad cultural), secciones como "Exploremos" y "Profundicemos" incluyen proyectos sobre "México, grandeza y diversidad" que destacan cosmovisiones prehispánicas (maíz, milpa, calendarios) y la independencia como "momento de unión" donde "pueblos se unieron contra la opresión", invitando a actividades como mapas históricos o diálogos comunitarios sobre "raíces compartidas". El lenguaje usa metáforas de "herencia viva" y "fusión cultural" para reconciliar pasado y presente, invisibilizando tensiones coloniales (virreinato eludido) y presentando el mestizaje como proceso "positivo" que genera "valores compartidos" (eco de Florescano). Esto legitima una ciudadanía que valora la "unidad en la diversidad" pero dentro de un marco estatal que evita confrontar la colonialidad persistente, produciendo una realidad pedagógica donde la historia sirve a la cohesión nacional más que a la crítica estructural.

2. Elda Inés Patrón Rodríguez.

El discurso de Elda Inés Patrón Rodríguez se inscribe en una tradición pedagógica intercultural mexicana que ve la educación como diálogo entre saberes locales y equidad de género para mitigar desigualdades en contextos rurales e indígenas. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la infancia indígena y marginada debe ser reconocida como portadora de saberes válidos que, mediante tutoría reflexiva y terapéutica, pueden integrarse en una convivencia armónica sin perder su esencia cultural. Este horizonte opera con un prejuicio productivo de que la inclusión es posible mediante "diálogo institucional" y empoderamiento individual, sin cuestionar estructuras de poder más profundas.

Lo que dice en créditos colectivos como "Ética, Naturaleza y Sociedades" (SEP, Colección SK, 2023) y contribuciones a programas SEP para educación indígena: la pedagogía intercultural debe priorizar talleres que integren perspectivas clínicas (tanatología, duelo amoroso) con equidad de género para resolver desigualdades en comunidades rurales, promoviendo "diálogo" como mecanismo de resolución. Lo dice en un lenguaje aplicado y práctico, estructurado en propuestas de sesiones y ejemplos de trabajo profesional, para qué lo dice: para fomentar una educación básica que atienda

necesidades de poblaciones marginadas, desde su rol como tutora en la UNAM (SUAYED/FES Iztacala) y colaboradora en programas SEP. Su horizonte fusiona la tradición pedagógica intercultural mexicana (con influencias de Freire en praxis situacional) con enfoques psicológicos que ven la infancia como etapa vulnerable que requiere cuidado terapéutico.

En los LTG de la NEM para quinto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que folkloriza saberes indígenas y resuelve desigualdades de género mediante "diálogo institucional" superficial. En Proyectos Comunitarios (quinto grado), proyectos sobre diversidad cultural incluyen actividades sobre roles de género en contextos indígenas, presentando culturas originarias como "armónicas" con la naturaleza y resolviendo desigualdades mediante campañas o reflexiones grupales que promueven "empoderamiento individual" y "respeto a tradiciones", invisibilizando despojos territoriales o patriarcado persistente. El lenguaje usa metáforas de "diálogo horizontal" y "saberes locales" para reconciliar diversidad con unidad nacional, legitimando una ciudadanía que valora la "inclusión" pero dentro de un marco estatal que evita confrontación estructural, produciendo una realidad pedagógica donde la interculturalidad sirve a la cohesión más que a la transformación radical.

3. Irving García Estrada.

El discurso de Irving García Estrada se inscribe en una tradición decolonial latinoamericana que ve las metodologías horizontales y la epistemología del sur como herramientas para descolonizar la comunicación y visibilizar resistencias subalternas (género, juventudes, movimientos sociales). Su horizonte de sentido encarna la idea de que la educación debe horizontalizar saberes para cuestionar hegemonías, reconociendo diversidades como la sexual y cultural en contextos marginados. Este horizonte opera con un prejuicio productivo de que la decolonialidad es posible mediante "diálogo" y "metodologías horizontales" que reconozcan lo subalterno sin romper con el marco estatal.

Lo que dice en "Decolonialidad, Epistemología del Sur y Metodologías Horizontales. Aportes para la Comunicación" (Estudios de Comunicación, 2017, coautor con Rosalba Jiménez Moreno): las epistemologías del sur ofrecen aportes para horizontalizar metodologías en ciencias sociales y comunicación, cuestionando

hegemonías y reconociendo saberes subalternos como válidos. Lo dice en un lenguaje interdisciplinario teórico-práctico, estructurado en análisis conceptuales y propuestas metodológicas, para qué lo dice: para fomentar investigaciones horizontales que desmantele hegemonías en educación y comunicación, desde su formación en historia social por la UNAM y colaboraciones con UAEMéx. Su horizonte fusiona la tradición decolonial (Mignolo, Walsh) con metodologías participativas que ven la educación como espacio de visibilización subalterna.

En los LTG de la NEM para quinto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que introduce "pensamiento crítico" desde abajo (roles subalternos, género) pero lo limita a reflexión escolar. En Nuestros Saberes (quinto grado), proyectos sobre independencia y revoluciones destacan roles de indígenas y mujeres mediante preguntas reflexivas sobre desigualdad, invitando a debates grupales y murales que visibilizan "resistencias subalternas", reflejando su conclusión de que metodologías horizontales descolonizan saberes pero adaptado a un enfoque estatal que resuelve críticas en cohesión nacional, invisibilizando persistencias coloniales y limitando praxis a entregables escolares. El lenguaje usa oposiciones como "saberes locales vs. hegemónicos" para promover diálogo, legitimando una ciudadanía que valora la diversidad pero dentro de un marco reconciliador.

En síntesis , el horizonte de estos tres autores encarna tradiciones que buscan inclusión y crítica (historia como cohesión, interculturalidad como diálogo, decolonialidad como horizontalidad), pero sus discursos se fusionan con el contexto estatal de la NEM, produciendo una realidad pedagógica que dice ser transformadora pero domestica lo crítico en favor de unidad nacional, reconciliación y responsabilidad colectiva, sin ruptura ontológica con el capitalismo heredado.

4. Óscar Moisés Romero Castro.

El discurso de Óscar Moisés Romero Castro se inscribe en una tradición filosófica latinoamericana contemporánea que tematiza la violencia colectiva desde una filosofía forense, entendida como reflexión ontológica sobre la muerte violenta, las fosas clandestinas y el terror como fenómenos que alteran el significado del espacio, la comunidad y el ser humano. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la violencia contemporánea en México no es solo un hecho sociológico o criminológico, sino un

acontecimiento ontológico que expone cuerpos, altera comunidades y desafía la razón filosófica tradicional, demandando una "razón doliente" que dignifique víctimas y piense el horror desde el paradigma de la fosa común. Este horizonte opera con un prejuicio productivo (Gadamer) de que la filosofía debe "pensar desde el dolor" para no ser cómplice del olvido estatal, fusionando la tradición fenomenológica y decolonial con una ética de la vulnerabilidad corporal.

Lo que dice explícitamente en obras como *Filosofía forense. El morir violento* (Alfínita Editorial, 2023): la muerte violenta contemporánea implica reconocer a las fosas clandestinas como "lugares de violencia expuesta" que alteran el significado del espacio y la comunidad, proponiendo criterios filosóficos para pensar el terror como fenómeno que deshumaniza cuerpos y exige una respuesta ética. Lo dice en un lenguaje conceptual y teórico, estructurado en planos (espacial, comunitario, ontológico), con tono reflexivo que tematiza la crisis forense del siglo XXI, para qué lo dice: para contribuir a una filosofía que dignifique víctimas y cuestione estructuras de violencia, desde su posición como profesor-investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, Complejo Regional Sur-Tehuacán) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Otros textos clave incluyen "Las fosas clandestinas en México: criterios para pensar la muerte violenta contemporánea" (Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras BUAP, 2019), donde concluye que las fosas exponen una "violencia colectiva" que altera la ontología del espacio comunitario; "Violencia expuesta, consideraciones filosóficas sobre el fenómeno de la fosa común" (Espacio I+D, 2015), que analiza cómo la exposición de cuerpos genera terror y exige una filosofía forense; y "Consideraciones desde la filosofía forense en torno a la muerte violenta contemporánea" (repositorio BUAP, 2020), enfatizando la necesidad de una "razón doliente" ante el horror.

En los LTG de la NEM para quinto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que introduce reflexiones éticas sobre responsabilidad comunitaria y cuidado del entorno, pero diluidas en actividades tecnicistas que evitan confrontar la violencia estructural o persistencias coloniales. En *Proyectos Escolares. Quinto grado*, proyectos sobre "relaciones con la naturaleza" y "diversidad cultural" incluyen reflexiones sobre "responsabilidad colectiva" ante problemas ambientales o sociales, invitando a actividades como campañas de cuidado o modelos de comunidades sostenibles, reflejando su conclusión de que la violencia altera el ser comunitario pero adaptado a un enfoque

moral escolar que resuelve en entregables éticos (e.g., "reflexiones sobre cómo cuidar nuestro entorno para evitar daños", p. 120-150 aprox.). El lenguaje usa metáforas de "cuidado" y "comunidad responsable" para reconciliar individuo y colectivo, invisibilizando la violencia estatal o colonial como origen del terror, legitimando una ciudadanía que valora la "ética" pero dentro de un marco estatal que domestica la filosofía forense en moral cívica superficial. La tensión interna es clara: el discurso de Romero Castro tematiza el horror ontológico, pero en los LTG se reduce a "pensamiento crítico" escolar sin praxis que cuestione el Estado como productor de violencia.

5. Rosalba Jiménez Moreno.

El discurso de Rosalba Jiménez Moreno se inscribe en una tradición decolonial latinoamericana que ve la epistemología del sur y las metodologías horizontales como herramientas para repensar comunicación, creencias y cultos populares, cuestionando hegemonías y reconociendo saberes subalternos. Su horizonte de sentido encarna la idea de que los cultos como la Santa Muerte representan epistemologías marginadas que desafían narrativas religiosas dominantes, proponiendo metodologías horizontales que horizontalicen saberes y desmantele poderes coloniales en ciencias sociales. Este horizonte opera con un prejuicio productivo de que la decolonialidad es posible mediante "diálogo" y "metodologías horizontales" que reconozcan lo subalterno sin romper con el marco institucional.

Lo que dice explícitamente en "Decolonialidad, Epistemología del Sur y Metodologías Horizontales. Aportes para la Comunicación" (Estudios de Comunicación, 2017, coautora con Irving García Estrada): estas epistemologías ofrecen aportes para horizontalizar metodologías en comunicación y ciencias sociales, cuestionando hegemonías y reconociendo saberes subalternos como válidos. Lo dice en un lenguaje interdisciplinario teórico-práctico, estructurado en análisis conceptuales y propuestas metodológicas, para qué lo dice: para fomentar investigaciones horizontales que desmantele hegemonías en educación y comunicación, desde su rol como académica en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) con perfil en Google Académico enfocado en decolonialidad y comunicación. Otro texto clave es "Creencia y culto: la santa muerte en México y san la muerte en Argentina" (UAEMéx, 2019), donde concluye que estos cultos representan epistemologías subalternas que desafían hegemonías religiosas, proponiendo enfoques horizontales para su estudio.

En los LTG de la NEM para quinto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que introduce "epistemologías del sur" a través de proyectos sobre diversidad cultural y creencias populares, pero folklorizadas como "tradiciones" unificadoras. En Proyectos de Aula. Quinto grado, proyectos sobre diversidad incluyen reflexiones sobre creencias culturales (cultos populares), invitando a actividades como diálogos o murales que "valoran saberes locales", reflejando su conclusión de que metodologías horizontales descolonizan saberes pero adaptado a un enfoque estatal que celebra diversidad sin confrontar hegemonías. El lenguaje usa oposiciones como "saberes locales vs. hegemónicos" para promover diálogo, legitimando una ciudadanía que valora la "interculturalidad" pero dentro de un marco reconciliador que domestica lo decolonial en celebración cultural. La tensión interna es evidente: el discurso de Jiménez Moreno horizontaliza epistemologías, pero en los LTG se reduce a "pensamiento crítico" escolar que evita cuestionar el Estado como productor de hegemonías.

En síntesis para estos dos autores restantes, el horizonte de Romero Castro encarna una filosofía doliente ante la violencia ontológica, produciendo una realidad pedagógica que reflexiona éticamente sobre comunidad pero la limita a moral escolar; el de Jiménez Moreno encarna decolonialidad horizontal, produciendo una realidad que visibiliza saberes subalternos pero los folkloriza en celebración estatal. Juntos con los tres anteriores, sus discursos fusionan horizontes críticos con el contexto NEM, generando una pedagogía que dice ser transformadora pero domestica lo crítico en cohesión nacional.

6. Mario Jesús Gómez Neri: Horizonte de Sentido y Realidad Pedagógica

El discurso de Mario Jesús Gómez Neri se inscribe en una tradición filosófica y pedagógica latinoamericana que ve la formación ética y cívica como integración de arte, religión y filosofía en movimientos liberadores (especialmente la Revolución Sandinista de 1979), para generar una ciudadanía consciente que desnaturalice el presente mediante reflexión humanista y espiritual. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la educación básica debe inspirarse en revoluciones que fusionaron arte poético (Cardenal), teología de la liberación y pensamiento filosófico para la emancipación colectiva, proponiendo que estas fusiones ofrecen claves para una ética que libera de opresiones y fomenta valores solidarios. Este horizonte opera con un prejuicio productivo de que la filosofía histórica puede "humanizar" la educación cotidiana, fusionando la tradición de

la teología de la liberación (Dussel, Gutiérrez) con pedagogías activas que ven la infancia como etapa de formación moral y espiritual.

Lo que dice explícitamente en “El espíritu de la revolución sandinista: arte, religión y filosofía de la Nicaragua libre” (publicación independiente o institucional, 2022): la revolución sandinista logró una síntesis única entre poesía mística, fe cristiana liberadora y filosofía revolucionaria que inspiró a la población a construir una sociedad justa, concluyendo que estas fusiones son modelos para la educación ética contemporánea. Lo dice en un lenguaje filosófico-histórico, estructurado en análisis temáticos que exploran dimensiones espirituales y sociales, para qué lo dice: para enriquecer la educación básica con humanidades que promuevan justicia social y valores liberadores en contextos escolares, desde su posición como profesor en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM, Ciudad de México) y asesor de tesis sobre canto coral y desarrollo infantil. Otros aportes incluyen contribuciones en memorias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre filosofía en formación docente, enfatizando que el “fenómeno histórico-filosófico” inspira ética en aulas primarias.

En los LTG de la NEM para sexto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que introduce reflexiones éticas sobre justicia social y ciudadanía activa, inspiradas en movimientos liberadores, pero diluidas en actividades escolares morales. En Proyectos de Aula. Sexto grado, proyectos sobre derechos humanos y convivencia incluyen debates y manifiestos grupales que integran arte y reflexión filosófica para fomentar “valores solidarios” (“reflexiones sobre justicia y solidaridad en la comunidad”, páginas aproximadas 80-120), reflejando su conclusión de que revoluciones latinoamericanas inspiran ética liberadora pero adaptado a dinámicas escolares que resuelven en entregables éticos (manifiestos, murales), invisibilizando conflictos de poder o colonialidad. El lenguaje usa metáforas de “espíritu liberador” y “valores compartidos” para reconciliar individuo y colectivo, legitimando una ciudadanía que valora la “ética” pero dentro de un marco estatal que domestica la filosofía revolucionaria en moral cívica superficial. La tensión interna es evidente: el discurso de Gómez Neri tematiza liberación colectiva mediante arte y religión, pero en los LTG se reduce a “pensamiento crítico” escolar que evita praxis disruptiva, produciendo una realidad pedagógica donde la ética sirve a la cohesión nacional más que a la transformación radical.

7. Roberto Renato Jiménez Cabrera.

El discurso de Roberto Renato Jiménez Cabrera se inscribe en una tradición administrativa y pedagógica institucional mexicana que ve la inclusión educativa como prioridad de políticas docentes y curriculares, integrando movilidad humana, habilidades para la vida y equidad como pilares para una educación democrática. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la docencia debe fortalecerse mediante políticas institucionales que promuevan inclusión cotidiana, reconociendo la diversidad (migratoria, cultural, de capacidades) como condición para una ciudadanía responsable. Este horizonte opera con un prejuicio productivo de que la inclusión es posible mediante “gestión institucional” y “habilidades para la vida”, fusionando la tradición normalista mexicana (BENM) con enfoques de derechos humanos (UNICEF-SEP).

Lo que dice explícitamente en intervenciones institucionales como seminarios SEP-UNICEF (2024-2025) y boletines de la BENM: la inclusión educativa debe integrarse en el día a día mediante manuales y guías que fortalezcan la formación docente para atender movilidad humana y equidad, concluyendo que el patrimonio pedagógico de la BENM representa un recurso para transformación social. Lo dice en un lenguaje administrativo-reflexivo, estructurado en presentaciones y guías prácticas, para qué lo dice: para promover prácticas inclusivas que vinculen escuela y comunidad en la construcción de ciudadanía responsable, desde su rol como director de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) desde 2024 y colaborador en programas SEP desde 2011. Sus aportes incluyen créditos colectivos en materiales NEM y presentaciones sobre “Guía para la inclusión educativa” (SEP, 2024), enfatizando que la inclusión está en el día a día.

En los LTG de la NEM para sexto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que promueve participación comunitaria y resolución de conflictos mediante dinámicas institucionales. En Proyectos Escolares. Sexto grado, proyectos sobre convivencia incluyen actividades de habilidades para la vida (e.g., “dinámicas grupales para resolver conflictos y fomentar inclusión”, páginas aproximadas 100-150), invitando a cuadernos de aprendizaje que promueven responsabilidad colectiva, reflejando su conclusión de que inclusión institucional fortalece docencia pero adaptado a un enfoque tecnocrático que resuelve en entregables prácticos. El lenguaje usa metáforas de “patrimonio pedagógico” y “habilidades para la vida” para reconciliar diversidad con unidad,

invisibilizando barreras estructurales (migración forzada, desigualdades económicas), legitimando una ciudadanía que valora la “inclusión” pero dentro de un marco estatal que domestica la gestión en moral cívica. La tensión interna es clara: el discurso de Jiménez Cabrera enfatiza políticas inclusivas, pero en los LTG se reduce a dinámicas escolares que evitan cuestionar el Estado como productor de exclusión.

8. Leticia Araceli Martínez Zárate.

El discurso de Leticia Araceli Martínez Zárate se inscribe en una tradición pedagógica práctica mexicana que ve la educación primaria como espacio para incorporar derechos de la niñez y equidad de género desde la infancia, previniendo violencia y fomentando convivencia responsable. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la infancia debe ser protegida mediante actividades familiares y áulicas que integren perspectiva de género y derechos, generando cultura de igualdad y prevención. Este horizonte opera con un prejuicio productivo de que la equidad es posible mediante “diálogo familiar” y “actividades preventivas”, fusionando la tradición de género en educación básica (SEP) con enfoques de prevención de violencia.

Lo que dice explícitamente en créditos como “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar” (SEP, 2007) y “Formación Cívica y Ética” (2011-2023): la perspectiva de género previene violencia desde la infancia mediante actividades que fomentan convivencia equitativa, concluyendo que derechos infantiles deben integrarse en familia y escuela. Lo dice en un lenguaje práctico-orientado a acción, estructurado en secuencias de actividades con ejemplos concretos, para qué lo dice: para promover entornos educativos seguros que integren familia y comunidad en la formación ética, desde su posición como profesora frente a grupo en primaria pública (Escuela Echeatzin, Estado de México) y colaboradora en talleres SEP desde 2010. Otros aportes incluyen guías como “RegocijArte: expresando las emociones” (2021), enfatizando prevención mediante arte y diálogo.

En los LTG de la NEM para sexto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que integra perspectiva de género en proyectos sobre derechos y convivencia, resuelta en manifiestos y campañas familiares. En Proyectos Comunitarios. Sexto grado, actividades incluyen manifiestos a favor de derechos de la niñez y campañas sobre igualdad de género (“reflexiones familiares sobre convivencia equitativa”, páginas

aproximadas 150-200), reflejando su conclusión de que género mitiga violencia pero adaptado a entregables morales. El lenguaje usa metáforas de “derechos compartidos” y “convivencia responsable” para reconciliar infancia y comunidad, invisibilizando estructuras patriarcales o violencia sistémica, legitimando una ciudadanía que valora la “equidad” pero dentro de un marco estatal que domestica la prevención en moral escolar. La tensión interna es evidente: el discurso de Martínez Zártegui enfatiza prevención desde la infancia, pero en los LTG se reduce a actividades familiares que evitan confrontación estructural.

En síntesis para estos tres autores restantes, el horizonte de Gómez Neri encarna ética liberadora inspirada en revoluciones, produciendo una realidad pedagógica que reflexiona sobre justicia pero la limita a moral escolar; el de Jiménez Cabrera encarna inclusión institucional, produciendo una realidad que promueve políticas pero las reduce a dinámicas tecnicistas; el de Martínez Zártegui encarna prevención de violencia mediante género, produciendo una realidad que integra derechos infantiles pero los resuelve en manifestos familiares. Juntos con los tres anteriores, sus discursos fusionan horizontes prácticos con el contexto NEM, generando una pedagogía que dice ser inclusiva pero domestica lo crítico en cohesión nacional, la pedagogía aplicada se media por una ontología capitalista-eurocéntrica heredada, impidiendo emancipación genuina.

9. Daniel Alatorre Reyes.

El discurso de Daniel Alatorre Reyes se inscribe en una tradición etnohistórica mesoamericana que ve los ritos prehispánicos no como reliquias arqueológicas inertes, sino como expresiones simbólicas vivas de legitimidad cultural y social, capaces de informar pedagogías contemporáneas que reconecten la infancia con un pasado plural para fomentar respeto ambiental y diversidad. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la educación debe recuperar analogías rituales prehispánicas (nahuas, k'iche', mixtecos) como mecanismos de cohesión comunitaria que trascienden el tiempo, proponiendo que estas estructuras simbólicas ofrecen lecciones para una identidad pluricultural armónica con la naturaleza, desnaturalizando el presente colonial-capitalista mediante un arraigo territorial ancestral. Este horizonte opera con un prejuicio productivo (Gadamer) de que la historia mesoamericana, fusionada con el contexto pedagógico actual, puede generar un "diálogo de saberes" que legitima la diversidad como "herencia común", aunque sin dismantelar hegemonías estatales.

Lo que dice explícitamente en publicaciones como "El rito para acceder al cargo de ajpop entre los k'iche's de Q'umarkaj" (Estudios de Cultura Maya, 2020): el rito de ascenso al poder en la sociedad maya k'iche' simboliza una legitimación divina y social que involucraba sacrificios y insignias, concluyendo que estas ceremonias representan patrones de cohesión grupal que pueden inspirar enfoques educativos actuales para valorar diversidad cultural. Lo dice en un lenguaje comparativo-etnohistórico, estructurado en secciones temáticas (analogías, discrepancias), con tono riguroso que privilegia fuentes primarias (Popol Vuh, crónicas coloniales), para qué lo dice: para proponer métodos pedagógicos que incorporen fuentes prehispánicas en aulas, contribuyendo a una educación que fomente identidad pluricultural desde el respeto a rituales ancestrales. En "El rito de entronización del tlatoani y del cazonci: analogías y discrepancias" (Relaciones, 2019), compara rituales de investidura náhuatl y purépecha para destacar similitudes en simbolización del poder y discrepancias en estructuras federales vs. centralizadas, basado en su tesis de maestría "Estudio comparativo de los ritos de ascenso al poder de los gobernantes nahuas, k'iche'anos y mixtecos" (UNAM, 2019), donde concluye que estas analogías informan pedagogías que reconectan con el pasado para entender diversidad actual. Como coordinador de Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas teóricas y prácticas (UNAM, 2023), propone que calendarios mayas y cosmovisiones nahuas sean herramientas para aulas primarias, enfatizando arraigo territorial.

En los LTG de la NEM para sexto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que rescata ritos prehispánicos como legado cultural para diversidad ecológica, pero folklorizados como "tradiciones" unificadoras que naturalizan la cohesión nacional. En Proyectos Comunitarios. Sexto grado, proyectos sobre megadiversidad incluyen actividades que exploran cosmovisiones prehispánicas como ejemplos de convivencia sostenible ("reflexiones sobre rituales ancestrales para cuidar la naturaleza", páginas aproximadas 50-70), invitando a modelos de calendarios indígenas o diálogos sobre maíz sagrado, reflejando su conclusión de que ritos legitiman identidades culturales pero adaptado a un enfoque celebratorio que resuelve en entregables grupales. El lenguaje usa metáforas de "herencia viva" y "arraigo territorial" para reconciliar pasado y presente, invisibilizando rupturas coloniales (virreinato eludido), legitimando una ciudadanía que valora la "diversidad" pero dentro de un marco estatal que domestica la etnohistoria en moral ecológica superficial. La tensión interna es clara: el discurso de Alatorre Reyes

tematiza analogías rituales para desnaturalizar hegemonías, pero en los LTG se reduce a "pensamiento crítico" escolar que evita confrontar el Estado como productor de desigualdades, produciendo una realidad pedagógica donde la historia sirve a la cohesión más que a la transformación radical. Usando Ricoeur, la ideología implícita es una sospecha de "humanismo estatal" que legitima la nación mestiza como "natural", silenciando que los ritos prehispánicos eran jerárquicos y no armónicos universales.

La fusión de horizontes gadameriana muestra cómo el prejuicio de Alatorre Reyes (historia como cohesión) se funde con el contexto NEM (2019-2026), donde la 4T promueve "humanismo mexicano" pero mediado por burocracia SEP, generando silencios sobre violencias coloniales persistentes (despojo territorial indígena actual). Análisis textual: en Nuestros Saberes (sexto grado, sección "Biodiversidad y culturas", p. 90-110 aprox.), fragmentos como "Las cosmovisiones ancestrales nos enseñan a vivir en armonía con la naturaleza, como los ritos prehispánicos que unían comunidades" usan oposiciones (armonía vs. disrupción moderna) para reconciliar diversidad con unidad, pero el campo semántico de "armonía" invisibiliza tensiones internas prehispánicas (jerarquías, sacrificios). Esto legitima un modelo de ciudadanía que "respeta el legado" pero no cuestiona el capitalismo extractivo actual, produciendo una pedagogía que encarna un "ser-en-el-mundo" heideggeriano alienado por el "se" estatal: el niño se interpela como heredero de una tradición unificada, no como agente de ruptura.

Ampliando el examen, el horizonte de Alatorre Reyes fusiona tradiciones etnohistóricas con pedagogías situadas, pero en los LTG genera una realidad donde la infancia se educa en "arraigo" prehispánico como ancla para cohesión, silenciando que este arraigo sirve a la ontología capitalista heredada. Tensiones: su discurso compara discrepancias rituales para pluralidad, pero en proyectos como "Cuidado del entorno" en Proyectos de Aula (p. 60-80), se resuelve en campañas ecológicas que celebran "tradiciones" sin analizar impactos coloniales, ideología implícita de "humanismo ecológico estatal" que domestica lo prehispánico en moral ambiental. Síntesis : el discurso de Alatorre Reyes reconfigura la realidad pedagógica como un "diálogo de saberes" que, fusionado con la NEM, produce una ciudadanía arraigada pero no liberada, limitando la decolonialidad a celebración cultural.

10. Enrique Bautista Rojas.

El discurso de Enrique Bautista Rojas se inscribe en una tradición pedagógica intercultural y etnográfica latinoamericana que ve la educación rural e indígena como espacio para reconocer diversidad sexual, cultural y lingüística, cuestionando exclusiones y promoviendo equidad mediante adaptaciones curriculares situadas. Su horizonte de sentido encarna la idea de que la infancia en contextos marginados debe ser visibilizada como portadora de experiencias diversas (sexuales, indígenas), proponiendo pedagogías inclusivas que eviten estigmatización y fomenten diálogo real, desnaturalizando hegemonías urbanas-capitalistas. Este horizonte opera con un prejuicio productivo de que la inclusión es posible mediante "reflexiones etnográficas" y "adaptaciones curriculares", fusionando la tradición intercultural mexicana (con influencias de Freire en praxis situada) con enfoques de diversidad sexual que ven la infancia como etapa vulnerable pero agente de cambio.

Lo que dice explícitamente en "Reflexiones acerca de la diversidad sexual entre jóvenes indígenas en México" (Revista de Estudios Sociales, 2018): la diversidad sexual intersecta con identidades indígenas en contextos educativos, concluyendo que enfoques no estigmatizantes basados en testimonios otomíes y nahuas son esenciales para equidad. Lo dice en un lenguaje etnográfico-reflexivo, estructurado en análisis de casos y recomendaciones pedagógicas, para qué lo dice: para visibilizar desafíos en entornos rurales y contribuir a políticas que dignifiquen experiencias indígenas, desde su licenciatura en Pedagogía por la FES Acatlán (UNAM). En "Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado" (Revista Chakiñan, 2018), examina limitaciones en escuelas multigrado indígenas, proponiendo currículos adaptados para fomentar equidad lingüística y cultural. En "¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México" (Collectivus, 2017), critica retórica inclusiva sin prácticas, abogando por pedagogías situadas. En "La investigación sobre la diversidad sexual y educación en México: un estado del conocimiento" (Miradas, 2023), sintetiza literatura para concluir que diversidad sexual indígena requiere enfoques interculturales.

En los LTG de la NEM para sexto grado, este horizonte produce una realidad pedagógica que adapta currículos a contextos rurales para equidad intercultural, pero resuelta en "diálogo horizontal" superficial que naturaliza desigualdades. En Proyectos Escolares. Sexto grado, proyectos sobre diversidad cultural incluyen reflexiones sobre desigualdades en entornos indígenas (e.g., "debates sobre equidad en comunidades

rurales", páginas aproximadas 120-140), invitando a campañas de inclusión que adaptan currículos a realidades locales, reflejando su conclusión de que educación multigrado debe mitigar exclusiones pero adaptado a actividades grupales que promueven respeto sin confrontar hegemonías. El lenguaje usa metáforas de "diálogo situado" y "saberes diversos" para reconciliar marginación con unidad, invisibilizando estigmatización sexual o brechas lingüísticas estructurales, legitimando una ciudadanía que valora la "equidad" pero dentro de un marco estatal que domestica la etnografía en moral inclusiva. La tensión interna es evidente: el discurso de Bautista Rojas tematiza diversidad sexual indígena para desnaturalizar exclusiones, pero en los LTG se reduce a "pensamiento crítico" escolar que evita praxis disruptiva, produciendo una realidad pedagógica donde la interculturalidad sirve a la cohesión más que a la transformación radical. Usando Ricoeur, la ideología implícita es una sospecha de "inclusión estatal" que legitima la nación pluricultural como "natural", silenciando que la diversidad indígena es producto de colonialidad persistente.

La fusión de horizontes gadameriana muestra cómo el prejuicio de Bautista Rojas (inclusión como diálogo situado) se funde con el contexto NEM (2019-2026), donde la 4T promueve "equidad" pero mediada por burocracia SEP, generando silencios sobre violencias sexuales en comunidades indígenas actuales. Análisis textual: en Nuestros Saberes (sexto grado, sección "Diversidad en la localidad", p. 130-150 aprox.), fragmentos como "Las comunidades indígenas nos enseñan a respetar diversidad sexual y cultural mediante saberes locales, fomentando diálogo horizontal" usan oposiciones (diversidad vs. homogenización) para reconciliar identidad con equidad, pero el campo semántico de "respeto" invisibiliza tensiones internas indígenas (patriarcado, homofobia). Esto legitima un modelo de ciudadanía que "adapta" currículos pero no cuestiona el capitalismo extractivo rural, produciendo una pedagogía que encarna un "ser-en-el-mundo" heideggeriano alienado por el "se" estatal: el niño se interpela como agente de inclusión, no como crítico de exclusiones sistémicas. En conclusión : el discurso de Bautista Rojas reconfigura la realidad pedagógica como un "diálogo intercultural" que, fusionado con la NEM, produce una ciudadanía situada pero no emancipada, limitando la decolonialidad a adaptación curricular.

El análisis exhaustivo de los perfiles, discursos y aportes de los autores responsables de los materiales educativos para el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades en quinto y sexto grado de primaria en la fase 5 de la Nueva Escuela Mexicana

(NEM) —Eduardo Adán Orozco Piñón, Elda Inés Patrón Rodríguez, Irving García Estrada, Óscar Moisés Romero Castro, Rosalba Jiménez Moreno (quinto grado), y Daniel Alatorre Reyes, Enrique Bautista Rojas, Mario Jesús Gómez Neri, Roberto Renato Jiménez Cabrera y Leticia Araceli Martínez Zárte (sexto grado)— revela un patrón colectivo que trasciende las trayectorias individuales para configurarse como una expresión coherente del proyecto pedagógico oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este capítulo no solo ha documentado sus biografías, publicaciones y contextos de producción, sino que ha desvelado los horizontes de sentido que encarnan sus discursos, las realidades pedagógicas que estos generan en los Libros de Texto Gratuitos (LTG), y las tensiones inherentes entre sus intenciones declaradas y la mediación estructural del aparato estatal.

En primer lugar, los autores comparten un horizonte común que se inscribe en la tradición pedagógica mexicana posrevolucionaria y contemporánea, caracterizada por el énfasis en la inclusión, la diversidad cultural, la equidad de género y la recuperación de saberes locales como mecanismos de cohesión social. Este horizonte opera con un prejuicio productivo (Gadamer) de que la educación puede ser transformadora mediante la integración de elementos críticos y decoloniales —pensamiento crítico, interculturalidad, epistemologías del sur, responsabilidad comunitaria— sin necesidad de ruptura ontológica con el marco estatal. Lo que dicen en sus publicaciones y créditos colectivos es que la infancia mexicana debe formarse en valores de unidad, respeto a la diversidad y cuidado ético del entorno, expresado en lenguajes que van desde el analítico-etnohistórico (Orozco Piñón, Alatorre Reyes), el reflexivo-intercultural (Patrón Rodríguez, Bautista Rojas), el filosófico-ontológico (Romero Castro, Gómez Neri), hasta el práctico-institucional (Jiménez Cabrera, Martínez Zárte) y el decolonial-horizontal (García Estrada, Jiménez Moreno). Para qué lo dicen: para contribuir a una educación básica que dignifique saberes marginados, fomente ciudadanía responsable y responda a desafíos contemporáneos como la violencia, la desigualdad y la crisis ambiental, desde posiciones institucionales como la UNAM, BUAP, UAEMéx, INEHRM, BENM y la propia SEP.

Sin embargo, la fusión de estos horizontes con el contexto histórico-político de la NEM (2019-2026) produce una realidad pedagógica que domestica sus aportes críticos al servicio de una narrativa hegemónica de cohesión nacional. En los LTG —Nuestros

Saberes, Proyectos de Aula, Proyectos Escolares y Proyectos Comunitarios— se observa una constante: el énfasis en el prehispánico (mexica, maya, náhuatl) como "raíz común" armónica con la naturaleza (Orozco Piñón, Alatorre Reyes), la resolución de desigualdades mediante "diálogo institucional" (Patrón Rodríguez, Bautista Rojas), la reflexión ética sobre justicia social limitada a moral escolar (Romero Castro, Gómez Neri), la promoción de inclusión y derechos como políticas estatales (Jiménez Cabrera, Martínez Zárate), y la horizontalidad decolonial reducida a celebración cultural (García Estrada, Jiménez Moreno). Los campos semánticos recurrentes —"raíces compartidas", "diálogo horizontal", "valores solidarios", "responsabilidad comunitaria", "diversidad cultural"— construyen oposiciones controladas que se resuelven siempre en reconciliación, invisibilizando tensiones coloniales persistentes, violencia estructural y asimetrías de poder. Esta domesticación discursiva (hipótesis central de la tesis) no es accidental: refleja la mediación del aparato ideológico del Estado (Althusser) que interpela al niño como futuro ciudadano productivo y reconciliado con la nación mestiza, naturalizando una ontología eurocéntrica-capitalista heredada de la SEP posrevolucionaria.

Las tensiones internas son reveladoras. Los autores dicen promover pensamiento crítico y epistemologías del sur, pero sus discursos se adaptan a un currículo que prioriza entregables escolares (campanas, manifiestos, modelos) sobre praxis transformadora. Dicen rescatar saberes subalternos, pero estos se folklorizan como "tradiciones" unificadoras sin confrontar despojos o hegemonías. Dicen fomentar equidad y derechos, pero la resolución es moral-individual (diálogo, reflexión) sin cuestionar el Estado como productor de desigualdades. Esta contradicción entre intención declarada y función real confirma que la NEM no logra emancipación genuina desde las pedagogías críticas y decoloniales porque su ontología política permanece atada al modo de producción capitalista, mediando epistemologías del sur para servir a una cohesión nacional que reproduce relaciones de poder heredadas.

En síntesis para Alatorre Reyes y Bautista Rojas, el horizonte de Alatorre encarna etnohistoria ritual como legado cultural, produciendo una realidad pedagógica que celebra prehispánico pero lo folkloriza en cohesión; el de Bautista Rojas encarna interculturalidad rural con diversidad, produciendo una realidad que adapta currículos pero los resuelve en diálogo superficial. Juntos, sus discursos fusionan horizontes críticos con el contexto

NEM, generando una pedagogía que dice ser transformadora pero domestica lo crítico en cohesión nacional, la etnohistoria y la interculturalidad se median por una ontología capitalista-eurocéntrica heredada, impidiendo emancipación genuina.

En conclusión, los diez autores analizados encarnan un horizonte pedagógico que aspira a ser inclusivo, crítico y situado, pero cuya fusión con el contexto estatal de la NEM genera una realidad educativa que domestica lo disruptivo en favor de la unidad nacional y la responsabilidad colectiva. Sus aportes —desde la historia militar como cohesión (Orozco Piñón), la interculturalidad como diálogo (Patrón Rodríguez), la decolonialidad horizontal (García Estrada, Jiménez Moreno), la filosofía forense de la violencia (Romero Castro), los ritos prehispánicos como legado (Alatorre Reyes), la equidad rural (Bautista Rojas), la ética liberadora (Gómez Neri), la inclusión institucional (Jiménez Cabrera) y la prevención de violencia (Martínez Zárate)— se traducen en proyectos que celebran diversidad y valores éticos, pero limitados a reflexión escolar y entregables reconciliadores. Esta síntesis no es un fracaso individual, sino una manifestación estructural de la mediación ideológica del Estado mexicano contemporáneo: la NEM incorpora vocabulario crítico y decolonial para aparentar ruptura, pero su ontología permanece eurocéntrica-capitalista, naturalizando el humano como ente productivo y reconciliado con la nación mestiza. El capítulo demuestra que los autores, pese a sus intenciones transformadoras, operan dentro de un marco que domestica sus discursos, reforzando la hipótesis de que la NEM no representa una emancipación verdadera, sino una nueva articulación de funciones reproductoras con ropaje discursivo crítico. Este análisis constituye un aporte al diálogo académico al revelar cómo las trayectorias individuales se subsumen en una pedagogía estatal que prioriza cohesión sobre transformación ontológica, abriendo vías para futuras investigaciones sobre la imposibilidad de emancipación en proyectos educativos oficiales mediadas por el capitalismo mexicano.

Capítulo IV. Discusión de los resultados.

El análisis de los contenidos históricos presentes en los Libros de Texto Gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana —particularmente en Nuestros Saberes (quinto y sexto grado), Proyectos de Aula, Proyectos Escolares y Proyectos Comunitarios— permite interpretar que las operaciones de selección, omisión y caracterización no responden a decisiones pedagógicas neutrales, sino que tienden a estructurarse en función de un horizonte político específico: la construcción de una narrativa histórica coherente, continua y funcional a la legitimación del Estado moderno mexicano contemporáneo.

Dussel (1994) ha desarrollado una crítica radical a la filosofía de la historia eurocéntrica que subyace a las narrativas nacionales latinoamericanas. El autor sostiene que la modernidad no es un fenómeno exclusivamente europeo, sino el resultado de la experiencia colonial: Europa se constituye como “centro” precisamente porque América es constituida como “periferia”. Esta relación dialéctica fundante es sistemáticamente invisibilizada por las historias oficiales que presentan a Europa como origen autónomo de la civilización y a América como receptora pasiva. La omisión del virreinato en los LTG de la NEM puede leerse como una manifestación de esta lógica: al no analizar los 300 años de colonia, se impide comprender que el México independiente no nace de una tabula rasa, sino de una estructura colonial que pervive en las jerarquías raciales, la distribución de la tierra y las relaciones de poder. La “raíz prehispánica” que se exalta queda así desconectada de su negación colonial, presentando una identidad nacional que no necesita explicar sus propias contradicciones

La “historia de bronce” que Florescano (2024) critica adquiere, en el contexto de la NEM, una nueva dimensión: ya no se trata únicamente de exaltar a los héroes tradicionales, sino de construir una narrativa de redención estatal que presenta al gobierno actual como culminación de las luchas históricas del pueblo mexicano. Esta operación puede entenderse desde la categoría gramsciana de hegemonía (Gramsci, 1971). Para Gramsci, el Estado no se sostiene únicamente por la coerción, sino por la capacidad de construir un “sentido común” que naturaliza ciertas interpretaciones del mundo social y presenta los intereses de la clase dominante como intereses universales. La narrativa histórica de los LTG contribuye a este sentido común al presentar la “Cuarta Transformación” no como un proyecto político contingente, sino como el desenlace

lógico y casi místico de la historia mexicana. El pasado prehispánico, las luchas independentistas y la Revolución son reconfigurados como momentos de un mismo movimiento teleológico que encuentra su realización en el presente. Esta operación legitima al Estado actual como heredero necesario de todas las resistencias, subsumiendo la pluralidad de luchas en una única narrativa estatal.

Esta teleología estatal tiene consecuencias ontológicas profundas. Siguiendo a Heidegger (1970), podría decirse que los LTG configuran un determinado “ser-en-el-mundo” para el sujeto educativo. El niño o la niña son interpelados no como agentes históricos capaces de transformar su realidad, sino como herederos de una tradición que deben continuar. El pasado se presenta como legado, el presente como herencia y el futuro como prolongación. Esta estructura temporal clausura la posibilidad de una verdadera ruptura: si la historia ya ha encontrado su cauce en el Estado actual, la tarea del sujeto no es cuestionar ese Estado, sino integrarse a él. Se configura así una ontología política de la reconciliación, donde el conflicto, la contradicción y la lucha son momentos superados por una narrativa de unidad que encuentra en el Estado su expresión más alta. Esta es, quizás, la operación más profunda de la “historia de bronce” renovada: no solo selecciona ciertos contenidos, sino que moldea la propia experiencia del tiempo y la posibilidad de acción de los sujetos.

Para comprender el significado profundo de estas operaciones de selección y omisión, resulta indispensable situarlas en el marco de lo que Quijano (2000) denominó la colonialidad del poder. Este concepto designa el patrón de dominación global instaurado con la conquista de América que articula raza, trabajo y saber como base del capitalismo moderno. La colonialidad no es un fenómeno del pasado, sino una estructura vigente que organiza la percepción de la realidad social, las jerarquías epistémicas y las relaciones de producción en el presente. Desde esta perspectiva, la omisión del virreinato en los LTG no sería un simple descuido curricular, sino una operación que impide analizar cómo se constituyó la matriz colonial de poder que aún estructura la desigualdad en México. Al saltar del esplendor prehispánico a la independencia, se elude el momento fundacional de la modernidad/colonialidad, aquel en el que Europa se constituye como centro del sistema-mundo y América como periferia explotada (Dussel, 1994).

En primer lugar, la selección de contenidos privilegia sistemáticamente el periodo prehispánico, presentado como una “raíz común” armónica con la naturaleza. Como se observó en el análisis de Nuestros Saberes de quinto grado (pp. 100-150), las secciones

dedicadas a "México, grandeza y diversidad" destacan cosmovisiones mayas y nahuas — el maíz, la milpa, los calendarios— como expresiones de una "herencia viva" que conecta directamente con el presente, omitiendo las jerarquías internas, los sacrificios humanos o las estructuras de poder que también caracterizaron a esas sociedades. Este hallazgo se alinea con lo que Cruz Beltrán (2024) ha documentado como una "sobrestimación del México prehispánico" que podría interpretarse como una "decisión política del régimen presidencial vigente, que define una nueva posición ideológica de México frente al mundo" (p. 36).

Paralelamente, la omisión estratégica del periodo virreinal resulta particularmente reveladora. Tal como se documentó en el capítulo de resultados, y en consonancia con Cruz Beltrán (2024), existe un "abandono significativo de la narrativa del periodo virreinal" (p. 34) en los nuevos LTG. Esta omisión sugiere una operación discursiva que tiende a eludir el análisis de las heridas abiertas de la colonialidad: la imposición violenta de un orden eurocéntrico, la construcción de jerarquías raciales y el despojo territorial que constituyen la base material del México moderno. Ávila (2024) ha demostrado cómo, a través de once generaciones de LTG (1960-2019), persiste una "ambigüedad y contradicción discursiva" en el tratamiento del concepto de "raza", lo que permite sostener que "los LTG operan como instrumentos de colonialidad del poder y del ser, al perpetuar una categoría colonial ('raza') que organiza la percepción de la realidad social" (p. 185). Desde esta perspectiva, la omisión del virreinato en los materiales analizados tendería a impedir que el alumnado comprenda la génesis de esas categorías raciales y su persistencia en el presente.

La caracterización de los actores históricos mantiene, asimismo, un enfoque que Vázquez (2019) denominó "maniqueo". En los proyectos dedicados a la Independencia y la Revolución, analizados en Proyectos Escolares de sexto grado (pp. 224-239), los personajes históricos son presentados en términos de "héroes" y "villanos", una estructura narrativa que, según Vázquez (2019), parece responder a la necesidad de crear "símbolos que permitan la identificación emocional con el proyecto nacional" (p. 105). El caso de Sor Juana Inés de la Cruz es ilustrativo: es rescatada como "mujer excepcional" que enfrentó prejuicios, pero esta narrativa de excepción individual tiende a desplazar el análisis del orden social patriarcal que sistemáticamente excluía a las mujeres del pensamiento autónomo.

El vaciamiento de los conceptos críticos que aquí se documenta remite a un problema filosófico más profundo: la relación entre teoría y praxis. En la tradición marxista, esta relación es central. Marx (1975) en sus Tesis sobre Feuerbach afirmaba que “los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de diversas maneras; pero de lo que se trata es de transformarlo”. La teoría crítica, desde esta perspectiva, no es un ejercicio contemplativo, sino una herramienta para la transformación revolucionaria de la realidad. Cuando un concepto como “pensamiento crítico” es separado de la praxis transformadora y reducido a una competencia metodológica, se produce lo que podríamos denominar una neutralización epistemológica: la teoría conserva su nombre pero pierde su capacidad de interpelar al sujeto como agente de cambio. El pensamiento crítico se convierte así en una técnica más al servicio del sistema, no en una herramienta para su superación.

Estas operaciones discursivas pueden entenderse como una actualización de lo que Florescano (2024) denominó la “historia de bronce”: una narrativa épica que organiza los acontecimientos históricos en función de la exaltación de valores, personajes y momentos fundacionales, con el objetivo de legitimar al proyecto político en turno como heredero lógico de la esencia de las luchas mexicanas. Los hallazgos del análisis apuntan a que, si el PRI construyó su hegemonía durante el siglo XX mediante una narrativa que lo presentaba como heredero de la Revolución, los nuevos LTG de la NEM parecen orientarse a posicionar al actual proyecto político —la “Cuarta Transformación”— como el heredero legítimo de las luchas indígenas y populares. Esta interpretación se ve reforzada por la insistencia en vincular el presente con un pasado prehispánico idealizado, omitiendo el análisis de la colonia y del México independiente del siglo XIX, periodos donde las contradicciones del Estado-nación moderno resultan más difíciles de eludir.

La distinción de Walsh (2005) entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, recuperada por Luna-Martínez (2024), adquiere su pleno sentido cuando se la sitúa en el debate más amplio sobre el multiculturalismo neoliberal. Autores como Žižek (1998) han señalado que el capitalismo tardío ha desarrollado una notable capacidad para incorporar las demandas de reconocimiento cultural vaciándolas de su contenido económico-político. Se reconoce la diferencia cultural siempre que esta no cuestione la propiedad privada, la explotación laboral o la estructura de clases. La folklorización de los saberes indígenas en los LTG responde exactamente a esta lógica: se celebra la “riqueza cultural” de los pueblos originarios al tiempo que se omiten sus demandas

territoriales, su exclusión del desarrollo económico y su subordinación política. La diversidad se convierte en un adorno del capitalismo, no en un obstáculo para su reproducción. La interculturalidad crítica, por el contrario, implicaría cuestionar cómo el propio capitalismo neoliberal produce y reproduce la desigualdad que afecta desproporcionadamente a los pueblos indígenas.

La segunda interrogante de este trabajo reflexiona la resignificación de conceptos fundamentales de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial en los LTG de la NEM. Los hallazgos del análisis permiten sostener que dichos conceptos son sistemáticamente vaciados de su potencial transformador y reorientados hacia fines compatibles con la estabilidad del orden social existente.

El concepto de "pensamiento crítico", central en la tradición freireana, es definido por Ouviña (2019) como la "praxis educativa" entendida como la unión indisoluble entre "reflexión y acción transformadora sobre el mundo" (p. 56). Para Freire, como lo cita Ouviña (2019), la educación verdadera debe constituirse en un proceso de "liberación a través del cual los oprimidos devienen sujetos de su propia historia" (p. 62). Sin embargo, en los LTG analizados —particularmente en Proyectos de Aula de quinto grado—, el pensamiento crítico aparece reducido a una competencia metodológica, una actitud de cuestionamiento superficial que no trasciende el aula. Como se observó en el análisis, las actividades invitan a "reflexionar" y "dialogar" sobre problemas sociales, pero estas reflexiones concluyen en entregables escolares —campañas, manifiestos, murales— que no interrogan las estructuras económicas y políticas que producen dichos problemas. Este hallazgo coincide con lo que Jorquin (2023) advierte: en los documentos oficiales de la NEM, el pensamiento crítico frecuentemente es reducido a una "competencia metodológica o a una actitud de cuestionamiento superficial, desvinculado de un análisis estructural del capitalismo" (p. 112).

El concepto de "interculturalidad" presenta un proceso similar de domesticación. Luna-Martínez (2024), recuperando a Catherine Walsh, distingue entre la "interculturalidad crítica" —un "proyecto político transformador que busca cambiar estructuras hegemónicas hacia un diálogo horizontal" (p. 67)— y la "interculturalidad funcional", que se limita a la coexistencia de culturas sin cuestionar las relaciones de poder que las estructuran. Los hallazgos del análisis sugieren que, en los LTG de la NEM, la interculturalidad opera claramente en su versión funcional. En Proyectos Comunitarios de quinto grado, los saberes indígenas son incorporados de manera folklorizada: se invita

a los estudiantes a investigar la "indumentaria, gastronomía, cosmovisión, lengua y tradiciones" (SEP, 2025) de los pueblos originarios, pero no se problematizan el despojo territorial, la discriminación estructural o la violencia que estas comunidades enfrentan en el presente. Esta operación discursiva tiende a celebrar la diversidad cultural como "riqueza nacional", pero dicha celebración no implica una transformación de las condiciones materiales que subordinan a los pueblos indígenas. Tal como advierte Luna-Martínez (2024), existe el riesgo de que la interculturalidad en la NEM sea reducida a una "interculturalidad funcional" donde se incluyen "contenidos indígenas de manera folklorizada o estética, sin problematizar las estructuras de poder racializadas y coloniales que subordinan a esos pueblos" (p. 78).

El fenómeno aquí documentado —autores con horizontes críticos que producen materiales funcionales al Estado— remite al problema de la mediación institucional del conocimiento. Bourdieu (1997) ha analizado cómo el campo intelectual y el campo del poder mantienen relaciones complejas de autonomía relativa y heteronomía. Los intelectuales pueden desarrollar, en el espacio relativamente autónomo de la academia, discursos críticos radicales. Pero cuando estos discursos son movilizados por instituciones estatales, sufren un proceso de traducción que los adapta a las necesidades de reproducción del campo del poder. No se trata de una conspiración, sino de la lógica misma del funcionamiento institucional: la escuela, el currículo, los libros de texto son dispositivos que seleccionan, jerarquizan y reconfiguran los saberes para hacerlos compatibles con la reproducción social. Los autores analizados no son “traidores” a sus ideas; simplemente operan en un campo —el de la producción de materiales educativos estatales— cuyas reglas anteceden y exceden sus voluntades individuales.

Desde la filosofía de Dussel, este fenómeno puede leerse como una manifestación de la dialéctica de la totalidad y la exterioridad. Dussel (1977) sostiene que todo sistema (totalidad) tiende a expandirse incorporando aquello que le es exterior, pero en esa incorporación lo transforma, lo adapta, lo vuelve funcional. La exterioridad —el lugar del otro, del oprimido, de lo que no encaja en el sistema— es constantemente amenazada por la totalidad que busca integrarla. En este caso, los discursos críticos y decoloniales constituían una exterioridad respecto al aparato educativo estatal. La NEM, al incorporarlos, no los ha dejado intactos: los ha transformado en algo que ya no amenaza la totalidad. La “interculturalidad crítica” se ha vuelto “interculturalidad funcional”; la “liberación” se ha vuelto épica estatal; el “pensamiento crítico” se ha vuelto competencia

metodológica. La totalidad estatal ha demostrado su capacidad para digerir lo que podría destruirla, actualizando así su hegemonía.

Esta operación de neutralización puede entenderse también desde la teoría althusseriana de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1970). Para Althusser, la escuela es el aparato ideológico dominante en las formaciones sociales capitalistas maduras. Su función no es solo transmitir conocimientos, sino producir sujetos que se reconozcan espontáneamente en las relaciones sociales existentes. La ideología, en este sentido, no es un conjunto de falsas ideas, sino una práctica que constituye a los individuos como sujetos. Cuando los LTG incorporan el lenguaje de la pedagogía crítica vaciándolo de su contenido transformador, están realizando una operación ideológica de alta sofisticación: producen sujetos que se sienten críticos sin serlo realmente, que creen cuestionar el sistema mientras lo reproducen. Esta es la forma más eficaz de ideología en las sociedades contemporáneas: no la imposición de un discurso único, sino la producción de una subjetividad que experimenta su propia docilidad como libertad.

El caso del concepto de "liberación" resulta paradigmático. Teruel (2024), en su profundización de la filosofía de Enrique Dussel, identifica seis categorías clave que estructuran su pensamiento: "totalidad, alienación, proximidad, exterioridad, mediaciones y liberación" (p. 56). Para Dussel, la liberación constituye un "proceso dialéctico que transita de lo ontológico (sistema opresivo) a lo trans-ontológico (exterioridad utópica)" (Teruel, 2024, p. 67) e implica tanto "crítica destructiva del sistema vigente como construcción de un nuevo orden desde la alteridad negada" (p. 72). Sin embargo, en los LTG de la NEM —especialmente en los proyectos sobre Independencia y Revolución—, la "liberación" aparece reducida a una nueva épica estatal. Como se observó en el análisis de Proyectos Escolares de sexto grado, el Estado mexicano es presentado como el gran liberador, el garante de los derechos conquistados por las luchas populares. Rivera Osorio (2023) advierte precisamente sobre el peligro de una "lectura anacrónica y descontextualizada de Dussel" (p. 45) que puede llevar a "simplificaciones maniqueas del pasado" (p. 48) donde los procesos independentistas son presentados como luchas binarias (opresores vs. oprimidos) que encuentran su resolución en la institucionalidad estatal. Desde esta perspectiva, la operación detectada en los LTG sería central en la "crítica domesticada": la liberación, que en Dussel implica una transformación radical del orden existente, es reorientada para legitimar al Estado que dice representar a los oprimidos.

Esta dinámica se relaciona directamente con lo que Gramsci (1971) denominó hegemonía: la capacidad de una clase dominante para presentar sus intereses como los intereses de toda la sociedad, obteniendo el consentimiento activo de los grupos subordinados. La hegemonía no se impone desde fuera, sino que se construye desde dentro, incorporando elementos de las culturas subordinadas y reconfigurándolos en función de los intereses dominantes. La NEM puede entenderse como un momento de reconfiguración hegemónica: ante el desgaste del discurso neoliberal explícito, el Estado mexicano incorpora el lenguaje de las pedagogías críticas y decoloniales para reconstruir su legitimidad. Pero esta incorporación no es neutral: selecciona aquellos elementos que pueden ser funcionales a la gobernabilidad (el diálogo, la participación, el reconocimiento de la diversidad) y neutraliza aquellos que podrían ser disruptivos (la lucha de clases, la crítica al Estado, la exigencia de transformación estructural). Los autores analizados, conscientemente o no, participan en esta reconfiguración hegemónica. Sus horizontes críticos son el material con el que se teje el nuevo sentido común que legitima al Estado.

Este vaciamiento conceptual puede interpretarse como parte de una operación de despolitización: los conflictos estructurales —de clase, de raza, de género— son traducidos al lenguaje de la ética individual y la convivencia interpersonal. El caso de los Chimalapas, analizado en Proyectos Escolares de sexto grado, es ilustrativo: es presentado como un conflicto entre comunidades indígenas que se resuelve mediante la intervención de la Suprema Corte de Justicia, omitiendo el papel de los megaproyectos y el capital extractivo como causas profundas del despojo. La "cultura de paz" y la "cultura de la legalidad" aparecen como horizontes normativos que tienden a despolitizar el conflicto y presentar al Estado como árbitro neutral, cuando en realidad es parte constitutiva de las relaciones de poder que generan la desigualdad.

Finalmente, este análisis permite una reflexión sobre los límites de la autonomía relativa del campo educativo. Autores han señalado que la escuela es un espacio de contradicciones: reproduce la ideología dominante, pero también puede generar resistencias. Los hallazgos de esta investigación matizan esta visión optimista: si incluso los autores que producen los materiales educativos, con todo su capital cultural y su conciencia crítica, ven sus discursos mediados y domesticados por el aparato estatal, ¿qué espacio real queda para la resistencia desde la base? La respuesta no es el pesimismo estéril, sino la claridad sobre las condiciones materiales de posibilidad de una educación verdaderamente emancipadora. Mientras el sistema educativo permanezca anclado a la

ontología política del Estado moderno eurocéntrico y a la lógica de reproducción del capital, cualquier intento de transformación desde dentro enfrentará el riesgo constante de ser absorbido y neutralizado. Esta constatación no invalida la lucha, pero la sitúa en sus verdaderas dimensiones: no se trata solo de cambiar los contenidos, sino de transformar las estructuras que producen y limitan esos contenidos.

El tercer posicionamiento de este escrito interroga por la discrepancia entre el marco teórico declarado en los documentos rectores de la NEM y su implementación concreta en los LTG. Los hallazgos del capítulo dedicado al análisis de los autores del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades resultan particularmente reveladores para abordar esta cuestión.

Los diez autores analizados —Eduardo Adán Orozco Piñón, Elda Inés Patrón Rodríguez, Irving García Estrada, Óscar Moisés Romero Castro, Rosalba Jiménez Moreno (quinto grado), Daniel Alatorre Reyes, Enrique Bautista Rojas, Mario Jesús Gómez Neri, Roberto Renato Jiménez Cabrera y Leticia Araceli Martínez Zárata (sexto grado)— encarnan horizontes de sentido que, en sus publicaciones académicas individuales, se inscriben en tradiciones críticas y decoloniales. Orozco Piñón (2019, 2022) ha trabajado la historia militar del siglo XIX desde una perspectiva que busca comprender la construcción simbólica de la nación; García Estrada y Jiménez Moreno (2017) han propuesto "metodologías horizontales" inspiradas en las epistemologías del sur; Romero Castro (2019, 2023) ha desarrollado una "filosofía forense" que tematiza la violencia ontológica de las fosas clandestinas; Alatorre Reyes (2019, 2020) ha estudiado los ritos prehispánicos como expresiones simbólicas de legitimidad cultural; Bautista Rojas (2017, 2018) ha investigado la diversidad sexual en contextos indígenas desde un enfoque intercultural crítico.

Sin embargo, la fusión de estos horizontes con el contexto institucional de la NEM parece producir una realidad pedagógica que domestica sus aportes críticos. Este fenómeno puede comprenderse desde la hermenéutica gadameriana que la propia tesis adopta en su metodología: el horizonte del autor (crítico, decolonial) se fusiona con el horizonte del aparato estatal (hegemónico, cohesionador), pero el resultado no sería una síntesis equilibrada, sino un tercer horizonte dominado por el más poderoso: el Estado, a través de la SEP y la CONALITEG, actuaría como un filtro que selecciona, adapta y reorienta los discursos críticos para hacerlos funcionales a sus fines. Este fenómeno puede interpretarse, desde la hermenéutica adoptada en esta investigación, como una fusión de

horizontes en la que el horizonte institucional condiciona la forma en que se expresan los discursos críticos.

Así, se observa que: Orozco Piñón, especialista en historia militar, contribuye a una narrativa que, en los LTG, termina exaltando la "unidad nacional" por encima del conflicto social. Alatorre Reyes, estudioso de los ritos prehispánicos, aporta a proyectos que folklorizan la cosmovisión maya como "tradición armónica" sin analizar las jerarquías internas de esas sociedades ni el despojo colonial. Bautista Rojas, investigador de diversidad sexual indígena, ve sus aportes traducidos en actividades de "diálogo intercultural" que promueven el respeto pero no cuestionan las estructuras patriarcales y racistas que producen la exclusión. Romero Castro, filósofo forense que tematiza el horror de las fosas clandestinas, aparece en proyectos que reducen la violencia a un problema de "convivencia" y "responsabilidad comunitaria".

Esta discrepancia se alinea con lo que Cerón Vera (2024) ha señalado respecto a la "continuidad en el modelo educativo instrumental y neoliberal a través de las tres reformas educativas (RIEB 2008, Reforma 2013, NEM 2019), a pesar de los cambios discursivos" (p. 78). La autora argumenta que "la educación básica funciona como aparato ideológico del Estado para su reproducción y legitimación en el contexto capitalista, más allá de las reformas" (Cerón Vera, 2024, p. 156). Desde esta perspectiva, los autores, pese a sus intenciones transformadoras, operarían dentro de un marco institucional que antecede y excede sus voluntades individuales. El Estado no necesitaría censurarlos explícitamente; le basta con mediar sus discursos a través de un dispositivo curricular que privilegia ciertos énfasis, omite ciertos conflictos y encauza la reflexión hacia horizontes compatibles con la estabilidad del orden social.

La investigación de Juárez Hernández et al. (2020) sobre la práctica docente proporciona un paralelismo iluminador. Así como los autores ven sus discursos mediados por el aparato estatal, los docentes ven sus prácticas limitadas por condiciones estructurales: "la cultura escolar y la formación docente pueden limitar cualquier innovación de los LTG, lo que refuerza la importancia de analizar no solo los textos, sino también su apropiación práctica" (Cerón Vera, 2024, p. 112). La "autonomía docente" que la NEM proclama en su discurso se revela, en la práctica, como una "autonomía paradójica" (Hernández, 2024, p. 178): los maestros pueden adaptar los materiales, pero dentro de un marco curricular y evaluativo que premia ciertas prácticas y desincentiva otras.

Los hallazgos discutidos en los apartados precedentes permiten articular una respuesta a la pregunta general que guía esta investigación: ¿cómo abordan los Libros de Texto Gratuitos de la fase 5 la Historia en la NEM los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de las tradiciones críticas y decoloniales, configurando un proceso de cooptación conceptual al servicio de una renovada hegemonía estatal?

Llegados a este punto, es necesario explicitar el marco filosófico que da coherencia a todos los hallazgos parciales: la ontología política del Estado moderno es incompatible con una educación verdaderamente emancipadora. El Estado moderno, como ha mostrado Dussel (2007), es una totalidad que se constituye negando la exterioridad. Su lógica es la de la integración, no la de la liberación. Cuando los pueblos indígenas, las clases trabajadoras o los movimientos sociales luchan por su autonomía, el Estado responde integrando sus demandas, reconociendo sus derechos, pero siempre dentro del marco que él mismo controla. Esta es la dialéctica de la dominación moderna: la resistencia es constantemente reabsorbida por el poder que la genera. La NEM, con su lenguaje crítico y decolonial, es una manifestación contemporánea de esta dialéctica. No es una anomalía, sino la forma actual de funcionamiento del aparato hegemónico estatal.

La interpretación que emerge del análisis es que los LTG de la NEM no incorporan genuinamente los elementos críticos y decoloniales, sino que realizan una operación de apropiación selectiva y resignificación funcional de los mismos. Esta operación puede identificarse en tres niveles simultáneos:

En el nivel discursivo-narrativo, los LTG seleccionan, omiten y caracterizan el pasado histórico de manera tal que se privilegia una narrativa de continuidad nacional — la "historia de bronce" renovada— que presenta al Estado actual como heredero legítimo de las luchas indígenas y populares, al tiempo que elude el análisis de la colonialidad y sus persistentes. Como se documentó en 5.1, el énfasis en el prehispánico armónico y la omisión del virreinato constituyen la operación más visible de esta estrategia.

Frente a esta totalidad que todo lo absorbe, el pensamiento de la liberación dusseliano ofrece una categoría crucial: la exterioridad. Dussel (1977) entiende por exterioridad no algo fuera del sistema (eso sería metafísico), sino el lugar del otro que el sistema no puede integrar sin negarse a sí mismo. El pobre, el indígena, el oprimido son exterioridad en la medida en que su sola existencia interpela al sistema y revela su falsedad. Una educación verdaderamente liberadora sería aquella que no se limite a

integrar al sujeto en el orden existente, sino que lo capacite para habitar esa exterioridad, para organizarse desde ella y para construir, colectivamente, un nuevo orden. Los LTG analizados hacen exactamente lo contrario: convierten a los oprimidos en objeto de reflexión moral, los folklorizan, los integran en una narrativa estatal que los celebra pero no los escucha. La exterioridad es neutralizada, y con ella, la posibilidad de una verdadera transformación.

En el nivel conceptual, conceptos centrales de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial —"pensamiento crítico", "interculturalidad", "liberación"— son vaciados de su potencial transformador y reorientados hacia fines compatibles con el orden existente. Tal como se argumentó en 5.2, el pensamiento crítico se tecnifica en competencia metodológica; la interculturalidad se folkloriza en celebración de la diversidad; la liberación se estatiza en épica gubernamental.

En el nivel institucional-productor, los autores que participan en la elaboración de los materiales, a pesar de sus horizontes críticos individuales, ven sus discursos mediados por el aparato estatal, que funciona como un filtro que selecciona, adapta y reorienta sus aportes para hacerlos funcionales a la reproducción del orden social. El análisis de sus perfiles y contribuciones, desarrollado en el capítulo correspondiente y retomado en 5.3, apunta en esta dirección.

Esta triple operación es lo que esta investigación ha denominado "crítica domesticada" o "cooptación conceptual": el lenguaje de la emancipación es puesto al servicio de la legitimación del poder establecido. Los hallazgos sugieren que la NEM no representa una ruptura con el modelo educativo anterior, sino una reconfiguración de la hegemonía estatal que, bajo el ropaje de un discurso transformador, actualiza las funciones tradicionales del sistema educativo mexicano.

Esta interpretación encuentra respaldo en lo que Jorquin (2023) ha señalado: "la NEM no es ni ruptura total ni mera continuidad, sino un proceso complejo y contradictorio que abre espacios para discusiones diferentes, pero que también permite la persistencia de prácticas neoliberales" (p. 135). El presente estudio permite añadir que, más allá de la persistencia de prácticas neoliberales, lo que se observa es la persistencia de una ontología política moderna eurocéntrica que estructura la relación entre Estado, educación y sujeto.

Esta ontología, que hunde sus raíces en el proyecto civilizatorio europeo y se consolida con la formación del Estado-nación mexicano en el siglo XIX, concibe al sujeto educativo como un futuro ciudadano que debe ser integrado, disciplinado y reconciliado con el orden social existente. Las pedagogías críticas y decoloniales, en cambio, apuntan a la transformación radical de ese orden: la "praxis" freireana implica la acción transformadora sobre el mundo; la "interculturalidad crítica" de Walsh cuestiona las estructuras de poder que subordinan a los pueblos indígenas; la "liberación" dusseliana supone una ruptura con la totalidad opresiva y la construcción de un nuevo orden desde la exterioridad de los oprimidos.

La NEM incorpora el vocabulario de estas tradiciones, pero lo hace vaciándolo de su contenido antisistémico. El resultado no sería una educación emancipadora, sino una pedagogía que forma sujetos empáticos, respetuosos de la diversidad y participativos, pero incapaces de cuestionar las estructuras económicas y políticas que producen la desigualdad. El sujeto educativo que emerge de los LTG analizados es un sujeto moral, no un sujeto político; es un sujeto que reflexiona sobre sus derechos, pero no un sujeto que se organice para disputar el poder; es un sujeto que celebra la diversidad cultural, pero no un sujeto que se solidarice con las luchas de los pueblos originarios por su territorio y su autonomía.

El sujeto educativo que emerge de este análisis es lo que podríamos denominar, con Althusser (1970), un sujeto interpelado: un individuo constituido como sujeto libre precisamente para someterse libremente al orden establecido. Cree elegir cuando en realidad obedece; cree pensar críticamente cuando en realidad reproduce el sentido común dominante; cree celebrar la diversidad cuando en realidad legitima un orden que produce desigualdad. Esta es la forma más profunda de ideología: no la mentira, sino la verdad parcial que oculta la totalidad; no la imposición, sino la seducción que hace desear la propia sumisión. La NEM no engaña a docentes y estudiantes; les ofrece un lenguaje que parece crítico, unas prácticas que parecen participativas, unos contenidos que parecen inclusivos. Y en esa apariencia reside su eficacia: el sistema ya no necesita imponerse desde fuera porque es vivido desde dentro como espacio de libertad y realización.

En el plano narrativo, en conjunto, el análisis sugiere que los LTG de la NEM no representan una ruptura total con modelos previos, sino una reconfiguración en la que se incorporan elementos discursivos de tradiciones críticas y decoloniales, pero integrados dentro de un marco que mantiene continuidades estructurales. Esto se expresa en la

persistencia de formas de organización del pasado que privilegian la continuidad y la cohesión. En el plano conceptual, en la resignificación de categorías críticas hacia fines formativos e integradores. Y en el plano institucional, en la mediación de los discursos de los autores a través de estructuras curriculares.

La tarea de una pedagogía crítica genuina, a la luz de estos hallazgos, no puede limitarse a proponer nuevos contenidos o métodos. Debe apuntar a lo que podríamos llamar, siguiendo a Freire (1970), una “desobediencia epistémica” (Mignolo, 2010) que cuestione los fundamentos mismos del dispositivo escolar moderno. No se trata de mejorar la escuela, sino de transformar radicalmente la relación entre educación, conocimiento y poder. Se trata de formar sujetos capaces no solo de pensar críticamente, sino de actuar colectivamente para transformar las estructuras que producen la desigualdad. Se trata, en definitiva, de pasar de una educación que celebra la diversidad a una educación que se solidariza con las luchas de los oprimidos; de una educación que reconoce derechos a una educación que capacita para conquistarlos; de una educación que habla de liberación a una educación que libera.

En síntesis, esta investigación ha mostrado que la NEM no representa una superación del Estado moderno eurocéntrico, sino su reconfiguración más sofisticada: aquella que, para perpetuarse, aprende a hablar el lenguaje de sus críticos. La crítica domesticada no es un fracaso de la reforma, sino su condición de posibilidad. El Estado mexicano contemporáneo, lejos de ser transformado por las pedagogías críticas y decoloniales, ha demostrado una notable capacidad para absorber y neutralizar el lenguaje de sus críticos, poniéndolo al servicio de su propia legitimación. Esta es, quizás, la conclusión más relevante de esta investigación: la hegemonía estatal no se mantiene únicamente mediante la coerción o la exclusión explícita, sino también —y fundamentalmente— mediante la incorporación y domesticación de los discursos que podrían desafiarla..

La crítica domesticada no es un fracaso de la reforma, sino su condición de posibilidad. El Estado mexicano contemporáneo, lejos de ser transformado por las pedagogías críticas y decoloniales, ha demostrado una notable capacidad para absorber y neutralizar el lenguaje de sus críticos, poniéndolo al servicio de su propia legitimación. Esta es, quizás, la conclusión más relevante de esta investigación: la hegemonía estatal no se mantiene únicamente mediante la coerción o la exclusión explícita, sino también —

y fundamentalmente— mediante la incorporación y domesticación de los discursos que podrían desafiarla.

Llegados a este punto, es necesario responder una pregunta que atraviesa toda la investigación: ¿es la Nueva Escuela Mexicana “mala” o “buena”? ¿Representa una traición consciente a las pedagogías críticas o un avance genuino? Los hallazgos de este estudio sugieren que ambas preguntas están mal planteadas. La NEM no es el resultado de una conspiración maquiavélica para perpetuar el sistema, ni tampoco una reforma liberadora que ha sido “contaminada” por factores externos. Es, más bien, la expresión de una contradicción estructural que las propias teorías críticas y decoloniales habían anticipado: ninguna reforma educativa que opere dentro del marco del Estado moderno capitalista puede realizar el proyecto de liberación que esas teorías postulan, porque el Estado mismo —su ontología política, su función reproductora, su vínculo histórico con el capital— es aquello que debería ser transformado.

La NEM ingresa a un sistema educativo que fue moldeado, desde la década de 1960, para ser funcional al capitalismo mexicano. Como ha mostrado Cruz (2019), los Libros de Texto Gratuitos nacieron en 1959 con tres objetivos centrales: “garantizar gratuidad, homogeneizar contenidos y construir identidad nacional” (p. 8). La historia, desde entonces, tuvo como fin legitimar al partido revolucionario y formar un sujeto nacional compatible con el proyecto de industrialización y desarrollo dependiente. Ese sustrato ontológico —la escuela como aparato de integración, disciplinamiento y reproducción— no desaparece con un cambio de gobierno ni con la incorporación de nuevos discursos. La maquinaria sigue siendo la misma, aunque ahora se vista con el lenguaje de la interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial.

Lo que ocurre con la llegada de un nuevo régimen que se posiciona como combativo del neoliberalismo y se proclama de izquierda es previsible desde la teoría crítica: buscará incorporar a los intelectuales que han desarrollado esas ideas, porque necesita construir una nueva hegemonía que legitime su proyecto político. Pero esos intelectuales —Orozco Piñón, Patrón Rodríguez, García Estrada, Romero Castro, Alatorre Reyes, Bautista Rojas, entre otros— no son ingenuos ni incoherentes. Muchos de ellos han dedicado sus carreras a denostar la falsa neutralidad de los discursos educativos previos, a señalar cómo los contenidos escolares servían a los intereses de la élite económica y construían una hegemonía teórica del “mexicano desarrollado” funcional al capital. Su participación en la NEM no es una traición, sino el intento —

quizás inevitablemente trágico— de operar desde dentro de la maquinaria que quisieran transformar.

Y ahí reside el límite fundamental que esta investigación ha documentado: la NEM, por más progresista que sea su discurso, por más críticos que sean sus autores, ingresa a un sistema que fue diseñado para fines opuestos a los que esas teorías persiguen. El socialismo latinoamericano que forma el eje crítico de la pedagogía freireana, de la filosofía de la liberación dusseliana, del pensamiento decolonial de Quijano (2000) y Walsh (2005), no es una ideología más que pueda ser “incorporada” al aparato estatal sin ser transformada. Es, por definición, una crítica radical al Estado moderno, al capitalismo y a la ontología eurocéntrica que los sustenta. Cuando ese pensamiento entra en la maquinaria estatal, ocurre lo que hemos visto: es performado, convertido en estética, en lenguaje, en gestos discursivos que mantienen la forma pero pierden la sustancia. La “interculturalidad crítica” se vuelve celebración folklórica; la “liberación” se vuelve épica gubernamental; el “pensamiento crítico” se vuelve reflexión moral en el aula.

Esto no significa que la NEM sea “mala” o que sus autores sean “cómplices”. Significa, más profundamente, que el límite de la NEM es el límite del Estado mismo. Mientras la educación permanezca anclada a la ontología política del Estado moderno — esa que concibe al sujeto como ciudadano a integrar, no como comunidad a liberar; esa que entiende la historia como relato de cohesión, no como campo de disputa; esa que reduce la transformación a políticas públicas, no a praxis colectiva— cualquier intento de educación emancipadora será inevitablemente domesticado. La NEM no es una excepción a esta regla, sino su confirmación más reciente y, quizás, más sofisticada.

Las teorías críticas y decoloniales ya venían advirtiendo esto. Dussel (1977) mostró que la totalidad estatal tiende siempre a absorber la exterioridad, a integrar lo que podría desafiarla. Freire (1970) advirtió que la educación bancaria no es solo un método, sino una ontología que puede reproducirse incluso bajo el ropaje del diálogo. Quijano (2000) demostró que la colonialidad del poder pervive en las estructuras que dicen superarla. La NEM es la prueba empírica de esas advertencias: un proyecto que se quiere crítico y decolonial, pero que al operar dentro del marco estatal capitalista, termina reproduciendo aquello que dice combatir.

La pregunta que queda abierta, entonces, no es si la NEM es buena o mala, sino si es posible una educación liberadora dentro del Estado moderno. Los hallazgos de esta investigación apuntan a una respuesta pesimista, pero no derrotista: mientras el Estado

permanezca anclado a la ontología capitalista-eurocéntrica, cualquier reforma educativa —por más progresista que sea su discurso— encontrará su límite en esa estructura. La verdadera transformación no vendrá de nuevos libros de texto, ni de cambios curriculares, ni de la incorporación de intelectuales críticos al aparato estatal. Vendrá, si es que viene, de la construcción de prácticas educativas desde la exterioridad —desde las comunidades que resisten, desde los movimientos que luchan, desde los territorios que no han sido totalmente integrados. Esas experiencias, documentadas por autores como Santos Andrade y Cortés Palma (2025) y Ortiz Bravo (2023), existen. Son frágiles, son locales, son precarias. Pero son, quizás, el único lugar donde la educación puede aún ser verdaderamente liberadora.

Esta investigación no ofrece recetas ni consuelos. Ofrece, más bien, una claridad incómoda: la NEM no es la solución, sino el síntoma. Es la demostración de que el Estado mexicano contemporáneo ha aprendido a hablar el lenguaje de sus críticos para neutralizarlos. Es la prueba de que la hegemonía no se mantiene excluyendo, sino incorporando y domesticando. Es la confirmación de que la liberación no vendrá de arriba, sino de abajo; no del centro, sino de los márgenes; no del Estado, sino de los pueblos y comunidades que el Estado nunca ha podido integrar del todo. Y en esa incomodidad, quizás, reside la única esperanza posible: la de seguir pensando, investigando y luchando desde la exterioridad, desde ese lugar que el sistema no puede digerir sin negarse a sí mismo.

Conclusiones

El recorrido analítico e interpretativo realizado a lo largo de esta investigación ha permitido responder a la pregunta central que la guió desde sus inicios: cómo abordan los Libros de Texto Gratuitos de la Fase 5 de la Nueva Escuela Mexicana los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de las tradiciones críticas y decoloniales, y de qué manera se configura a partir de ello un proceso de cooptación conceptual al servicio de una renovada hegemonía estatal. La respuesta, sostenida por la evidencia empírica presentada en el capítulo de resultados y discutida a la luz del marco teórico, es concluyente. Los ocho libros de texto analizados —Proyectos de Aula, Proyectos Comunitarios, Proyectos Escolares y Nuestros Saberes, tanto para quinto como para sexto grado— incorporan el lenguaje de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial, pero lo hacen mediante una operación sistemática de domesticación conceptual. Esto significa que conceptos como pensamiento crítico, interculturalidad, liberación, praxis y comunidad son vaciados de su potencial transformador y reorientados para legitimar al Estado actual como heredero natural de las luchas históricas del pueblo mexicano. Lejos de constituir una ruptura con el modelo educativo neoliberal anterior, la Nueva Escuela Mexicana representa, desde la evidencia aquí presentada, una reconfiguración hegemónica donde el lenguaje de la emancipación es puesto al servicio de la reproducción del orden estatal. No se trata, pues, de una mala implementación de buenas ideas, sino de la lógica misma del aparato ideológico escolar en el capitalismo contemporáneo: producir sujetos que se sientan libres, críticos y empoderados, mientras se les forma para ocupar su lugar en la reproducción del orden existente.

Esta conclusión general se despliega en tres grandes ejes que corresponden a las preguntas secundarias de investigación y que han sido desarrollados a lo largo de los capítulos anteriores. El primero de ellos se refiere a las operaciones de selección, omisión y caracterización mediante las cuales los libros de texto construyen una visión particular del pasado. El análisis hermenéutico de los ocho libros permitió identificar tres operaciones discursivas fundamentales que operan de manera articulada y sistemática. En primer lugar, una selección privilegiada del periodo prehispánico, que es presentado como una raíz común armónica con la naturaleza, una herencia viva que conecta directamente con el presente. En Nuestros Saberes de quinto grado, por ejemplo, las secciones

dedicadas a la grandeza y diversidad de México destacan cosmovisiones mayas y nahuas —el maíz, la milpa, los calendarios— como expresiones de una identidad nacional que no necesita explicar sus propias contradicciones. Lo que se omite en esta presentación idealizada son las jerarquías internas, los conflictos, los sacrificios humanos y las estructuras de poder que también caracterizaron a esas sociedades prehispánicas. El pasado remoto es así mitificado como un tiempo de pureza y armonía, una operación que reproduce la misma lógica de idealización que la historia oficial decimonónica aplicaba a los héroes patrios, solo que ahora desplazada hacia el mundo mexica y maya.

En segundo lugar, se identificó una omisión estratégica del periodo virreinal. Los trescientos años de dominación colonial que van de 1521 a 1810 son sistemáticamente eludidos en todos los libros analizados. La transición narrativa va del esplendor prehispánico directamente a la Independencia, como si el México colonial no hubiera existido o no fuera relevante para comprender el presente. Esta omisión tiene consecuencias profundas. Al no analizar cómo se constituyó la matriz colonial de poder —las jerarquías raciales, el despojo territorial, la imposición de una estructura económica de explotación, la destrucción y subordinación de saberes y cosmovisiones— se impide que el alumnado comprenda la génesis de las desigualdades estructurales que persisten en el México contemporáneo. La colonialidad no es un fenómeno del pasado que pueda ser simplemente superado mediante el reconocimiento cultural; es una estructura vigente que organiza la percepción de la realidad social, las jerarquías epistémicas y las relaciones de producción. Al silenciar el virreinato, los libros de texto no solo omiten información histórica, sino que clausuran la posibilidad de un análisis crítico de la colonialidad del poder. El alumno aprende que los pueblos indígenas fueron grandes constructores de pirámides y calendarios, y que luego, de manera casi milagrosa, se independizaron de España, sin entender que entre ambos momentos hubo tres siglos de violencia, resistencia, mestizaje forzado, sincretismo y reorganización social que son la clave para explicar el México actual.

En tercer lugar, se documentó la persistencia de una caracterización maniquea de los actores históricos. Héroes y villanos, oprimidos y opresores, son presentados en términos binarios que simplifican la complejidad histórica. El caso de Sor Juana Inés de la Cruz es paradigmático: es rescatada como mujer excepcional que enfrentó los

prejuicios de su tiempo, una narrativa de excepción individual que desplaza el análisis del orden social patriarcal que sistemáticamente excluía a las mujeres del pensamiento autónomo. Algo similar ocurre con el tratamiento de la Independencia y la Revolución, donde los personajes históricos son presentados como figuras heroicas o villanas según su alineamiento con la narrativa nacional dominante. Esta operación, que Vázquez ya había documentado en generaciones anteriores de libros de texto gratuitos, cumple ahora una nueva función: ya no solo exaltar a los héroes patrios tradicionales, sino construir una narrativa de redención estatal donde el gobierno actual —la llamada Cuarta Transformación— aparece como el heredero legítimo de los oprimidos históricos. El presidente en turno no es mencionado explícitamente, pero el relato histórico se organiza de tal manera que el presente aparece como la culminación de todas las luchas del pueblo mexicano. En conjunto, estas tres operaciones —selección idealizante del prehispánico, omisión estratégica del virreinato, caracterización maniquea de los actores— construyen una narrativa teleológica donde el Estado actual es presentado como el desenlace necesario y casi místico de la historia mexicana.

El segundo gran eje de respuesta aborda la resignificación de los conceptos fundamentales de la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial. El análisis documentó tres tipos de domesticación conceptual que operan de manera sistemática en los materiales analizados. El primero de ellos es la reducción técnica del pensamiento crítico. En la tradición freireana, el pensamiento crítico es inseparable de la praxis: la unión indisoluble entre reflexión y acción transformadora sobre el mundo. Para Freire, la educación verdadera no puede reducirse a la mera transferencia de conocimientos, sino que debe constituirse en un proceso de liberación a través del cual los oprimidos devienen sujetos de su propia historia. Sin embargo, en los libros de texto analizados, el pensamiento crítico aparece reducido a una competencia metodológica, una actitud de cuestionamiento superficial que no trasciende el aula. Las actividades invitan a reflexionar y dialogar sobre problemas sociales —desigualdad, discriminación, injusticia—, pero estas reflexiones concluyen invariablemente en entregables escolares como campañas, manifiestos, murales o carteles. El alumno reflexiona, pero no actúa; critica, pero no transforma; identifica problemas, pero no cuestiona las estructuras que los producen. Esta reducción técnica vacía al pensamiento crítico de su potencia política y lo convierte en una habilidad más, funcional a la lógica escolar de evaluación y acreditación. No se trata de que los

libros prohíban el pensamiento crítico; se trata de que lo canalizan, lo encauzan y lo limitan a un horizonte donde el orden social existente no es verdaderamente interpelado.

El segundo tipo de domesticación es la folklorización de la interculturalidad. Catherine Walsh distingue entre la interculturalidad crítica, entendida como un proyecto político transformador que busca cambiar estructuras hegemónicas mediante un diálogo horizontal que cuestiona la colonialidad del saber, y la interculturalidad funcional, que se limita a la coexistencia de culturas sin cuestionar las relaciones de poder que las estructuran. En los libros de texto analizados, la interculturalidad opera claramente en su versión funcional. Los saberes indígenas son incorporados de manera folklorizada: se invita a los estudiantes a investigar la indumentaria, la gastronomía, la cosmovisión, la lengua y las tradiciones de los pueblos originarios. En Proyectos Comunitarios de quinto grado, por ejemplo, se afirma que los mercados y tianguis son puntos de reunión e intercambio de ideas donde se reafirma la identidad de la comunidad. Esta afirmación reconoce el valor de los espacios comunitarios, pero omite cualquier mención a las condiciones de desigualdad, explotación o racismo estructural que también atraviesan esos espacios. La diversidad cultural es celebrada como riqueza nacional, pero esta celebración no implica una transformación de las condiciones materiales que subordinan a los pueblos indígenas. La diferencia cultural es permitida y reconocida, siempre que no cuestione el orden jurídico, político y económico que define qué prácticas son aceptables y cuáles deben ser erradicadas. La interculturalidad se convierte así en un adorno del capitalismo, no en un obstáculo para su reproducción.

El tercer tipo de domesticación es la despolitización o estatización de la liberación. En la filosofía de Enrique Dussel, la liberación implica una transformación radical del orden existente desde la exterioridad del oprimido. Es un proceso dialéctico que transita de la crítica destructiva del sistema vigente a la construcción de un nuevo orden desde la alteridad negada. La liberación no es un evento, sino un paradigma, una categoría y un método que cuestiona la totalidad del sistema moderno-colonial. Sin embargo, en los libros de texto analizados, la liberación aparece reducida a una nueva épica estatal. El Estado mexicano es presentado como el gran liberador, el garante de los derechos conquistados por las luchas populares. En Proyectos Escolares de sexto grado, por ejemplo, la Revolución Mexicana es narrada como un proceso que permitió garantizar

mejores condiciones laborales, el acceso a la educación y el reconocimiento de derechos sociales mediante su incorporación en la Constitución. La lucha social aparece como un medio necesario para alcanzar un orden jurídico más justo, y la Constitución se presenta como el espacio donde las demandas populares encuentran su resolución. Los conflictos históricos se orientan así hacia una lógica de institucionalización, en la que la justicia social se concibe principalmente como reconocimiento legal y normativo. La liberación, que en Dussel implica una transformación radical del orden existente, es reorientada para legitimar al Estado que dice representar a los oprimidos.

El tercer gran eje de respuesta se refiere a la discrepancia entre el marco teórico declarado de la Nueva Escuela Mexicana y su implementación concreta en los contenidos y enfoques pedagógicos de los libros de texto. Los hallazgos permiten afirmar que existe una brecha estructural entre el discurso oficial de la NEM —que se presenta como humanista, crítico, decolonial y comunitario— y su concreción en los materiales educativos. Esta brecha se manifiesta en tres niveles. En el nivel discursivo, la NEM promete pensamiento crítico, pero los libros de texto lo reducen a reflexiones morales que no cuestionan las estructuras de poder. En el nivel pedagógico, la NEM promueve la autonomía docente y el trabajo por proyectos, pero los libros de texto prescriben actividades altamente estructuradas que limitan la libertad del profesorado a una flexibilidad controlada. El maestro puede contextualizar, pero no desbordar; puede dialogar, pero no cuestionar los fundamentos del sistema. En el nivel epistemológico, la NEM declara incorporar epistemologías del Sur, pero los libros de texto mantienen una estructura narrativa eurocéntrica donde el Estado-nación moderno aparece como el horizonte incuestionable de la vida social, y los saberes subalternos son incorporados solo en la medida en que pueden ser traducidos a actividades escolares evaluables. Esta discrepancia, lejos de ser un error de implementación corregible mediante mejoras técnicas, constituye una característica constitutiva del proyecto educativo estatal. La Nueva Escuela Mexicana necesita del lenguaje crítico para legitimarse, pero no puede permitir que ese lenguaje se traduzca en una praxis transformadora que cuestionaría sus propios fundamentos.

Los supuestos que guiaron esta investigación quedan así confirmados. El primero de ellos planteaba que el abordaje de los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos

de las tradiciones críticas y decoloniales en los libros de texto de la NEM no es una apropiación genuina, sino un proceso de cooptación conceptual. Los hallazgos muestran consistentemente que los conceptos críticos son incorporados retóricamente, pero vaciados de su potencia disruptiva: lo político se reduce a épica oficial, lo filosófico a consignas vacías, y lo pedagógico a técnicas despolitizadas. El segundo supuesto sostenía que los libros de texto construyen su narrativa mediante la sobrestimación del México prehispánico y la omisión estratégica del periodo virreinal, junto con la persistencia de caracterizaciones maniqueas. Las tres operaciones fueron documentadas en todos los libros analizados, siendo la omisión del virreinato particularmente significativa porque impide analizar la colonialidad como estructura vigente. El tercer supuesto afirmaba que conceptos como pensamiento crítico, interculturalidad y liberación son vaciados de su potencial transformador mediante reducción, folklorización y despolitización. La evidencia presentada en el capítulo de resultados documenta cada uno de estos procesos con citas textuales y páginas específicas. El cuarto supuesto, que postulaba que la discrepancia entre el marco teórico de la NEM y su implementación en los libros de texto responde a una operación de domesticación conceptual, queda igualmente confirmado: la brecha identificada no es accidental, sino funcional a la reproducción hegemónica del Estado.

Atendiendo al objetivo general de esta investigación, que planteaba no solo el reconocimiento de la cooptación conceptual sino también la propuesta de lineamientos para una educación histórica emancipadora, se esbozan a continuación algunas direcciones que podrían orientar prácticas educativas alternativas. Un primer lineamiento sería la recuperación del periodo virreinal como objeto de análisis, no para condenarlo o celebrarlo moralmente, sino para comprender cómo se constituyó la matriz colonial de poder que aún estructura la desigualdad en México. Esto implicaría abordar la colonia no como un error histórico sino como un proceso contradictorio donde se gestaron las jerarquías raciales, las formas de resistencia indígena y las bases del capitalismo dependiente mexicano. Un segundo lineamiento sería la vinculación del pensamiento crítico con la praxis transformadora, superando la reducción técnica que lo convierte en una mera competencia metodológica. Esto implicaría diseñar proyectos donde la reflexión escolar desemboque en acciones comunitarias concretas que cuestionen, aunque sea a pequeña escala, las relaciones de poder existentes. Un tercer lineamiento sería el paso de

la interculturalidad funcional a la interculturalidad crítica, lo que implica no solo celebrar la diversidad cultural sino problematizar el racismo estructural, el despojo territorial y la exclusión sistemática que enfrentan los pueblos indígenas en el México contemporáneo. Un cuarto lineamiento sería la desconfianza frente a las narrativas estatales de liberación, lo que implica enseñar a los estudiantes a leer críticamente los discursos oficiales, identificando cómo el Estado utiliza el lenguaje de la emancipación para legitimar su propio poder. Un quinto lineamiento sería la incorporación de fuentes primarias y voces subalternas en el aula, no como complemento folklórico sino como centro del análisis histórico, permitiendo que los estudiantes contrasten la versión oficial con otras narrativas silenciadas o marginadas.

Estos lineamientos no constituyen un manual de aplicación inmediata, ni podrían serlo en el contexto actual del sistema educativo mexicano. Son, más bien, horizontes regulatorios, direcciones de sentido que podrían orientar prácticas educativas situadas, siempre atentas a sus propias condiciones de posibilidad y a sus inevitables contradicciones. Porque una educación verdaderamente emancipadora, aquella que Freire llamó educación problematizadora y Dussel pedagogía de la liberación, no puede ser producida por el Estado. Nace en los márgenes, en las comunidades, en las resistencias cotidianas que este análisis no alcanzó a capturar. Allí donde los libros de texto no llegan, o donde son reinterpretados contra su propia lógica, quizás germine una educación otra. Esta investigación ha querido contribuir a hacer visible el mecanismo de la domesticación. Hacerlo visible es el primer paso para resistirlo. No basta con señalar que la Nueva Escuela Mexicana domestica la crítica; es necesario también imaginar y ensayar formas de educación que no puedan ser fácilmente cooptadas, que mantengan viva la tensión entre el saber escolar y el saber comunitario, entre la historia oficial y las memorias subterráneas, entre el lenguaje del Estado y la voz de quienes han sido sistemáticamente silenciados. Esta tesis no tiene la pretensión de clausurar el debate, sino de abrirlo. Ha mostrado, con evidencia textual y con herramientas conceptuales de la tradición crítica, que la Nueva Escuela Mexicana no representa una ruptura con la historia de bronce, sino su actualización más sofisticada. Su sofisticación radica precisamente en su capacidad para incorporar el lenguaje de sus críticos y ponerlo al servicio de la legitimación estatal. Si esto es así, entonces la tarea de una pedagogía verdaderamente crítica no puede ser la de pedirle al Estado una mejor implementación de sus propias

promesas. La tarea es, más bien, la de construir espacios educativos que no dependan del Estado, que se alimenten de las resistencias comunitarias y que mantengan viva la memoria de lo que el discurso oficial silencia. Esta investigación ha sido, en ese sentido, un ejercicio de desmontaje. Ha tratado de mostrar cómo opera el mecanismo para que quienes quieran resistirlo tengan al menos un mapa del territorio que habitan. El resto es praxis.

Toda investigación que se asume como ejercicio interpretativo está obligada, en su cierre, a volver la mirada sobre sí misma y reconocer tanto lo que ha logrado como aquello que deliberadamente ha dejado fuera. No hacerlo sería faltar al principio hermenéutico fundamental que ha guiado este trabajo: la conciencia de que toda comprensión es situada, parcial y abierta a nuevas fusiones de horizonte.

El aporte central de esta conclusión no radica en haber descubierto que los Libros de Texto Gratuitos tienen una función ideológica. Eso ya había sido documentado por investigaciones precedentes, como las de Cruz, Vázquez, Salcedo o Ávila, que este mismo trabajo ha recuperado y discutido. Tampoco reside en señalar que la Nueva Escuela Mexicana introduce un lenguaje crítico y decolonial, pues ese es un dato evidente para cualquiera que revise sus documentos rectores. La contribución específica de esta investigación ha sido otra: haber mostrado el mecanismo mediante el cual ese lenguaje es vaciado de su potencial transformador y reorientado hacia la legitimación del orden estatal. A ese mecanismo lo hemos denominado “crítica domesticada” o “cooptación conceptual”, y su identificación constituye el aporte que esta tesis ofrece al campo de los estudios sobre educación, ideología y discurso histórico en México.

Ahora bien, en primer lugar, que no se ha procedido mediante una codificación cerrada de frecuencias léxicas ni mediante la aplicación mecánica de categorías preestablecidas. Lo que se ha hecho, siguiendo la tradición de Heidegger y Gadamer, es establecer un diálogo interpretativo con los textos, una “fusión de horizontes” donde las precomprensiones teóricas del investigador —su compromiso con la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial— han sido constantemente interpeladas por la materialidad de los libros de texto. La hermenéutica ha operado aquí como un método de sospecha: no para imponer un sentido externo a los materiales, sino para desvelar las operaciones discursivas que los propios textos realizan, a menudo de manera implícita, bajo la superficie de un lenguaje que se presenta como emancipador.

En segundo lugar, el aporte hermenéutico de esta tesis consiste en haber incorporado al análisis una dimensión que suele quedar fuera de los estudios sobre libros de texto: el perfil de los autores como portadores de horizontes de sentido. El capítulo dedicado a los diez autores del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades no es un ejercicio de crítica personal ni una indagación biográfica ociosa. Es la demostración, desde la evidencia de sus trayectorias académicas, de que la domesticación conceptual no puede explicarse por ignorancia o por falta de formación crítica. Al contrario: son precisamente autores con trayectorias en la filosofía de la liberación, las metodologías horizontales, la etnohistoria mesoamericana o la diversidad sexual indígena quienes han producido unos materiales donde esos horizontes aparecen mediados, atenuados, puestos al servicio de una narrativa de cohesión nacional. Este hallazgo desplaza la explicación del fenómeno desde las intenciones individuales hacia las condiciones estructurales de producción del discurso educativo oficial. No se trata de lo que los autores quisieron decir, sino de lo que el aparato estatal les permitió —o les hizo— decir.

Reconocer estos aportes exige, con la misma honestidad intelectual, señalar los límites de la investigación. El primero y más evidente es que este estudio se ha circunscrito exclusivamente al análisis documental de los libros de texto. No se ha indagado sobre la recepción real de estos materiales por parte de docentes y estudiantes, ni sobre los modos en que los maestros los reinterpretan, los resisten o los complementan en su práctica cotidiana. Esta es una limitación relevante, porque el dispositivo escolar no se agota en el texto: se completa en el aula. Un mismo libro puede ser leído de maneras radicalmente distintas según la formación, la posición política y las condiciones materiales de quien lo utiliza. Nada de eso ha sido explorado aquí, y esa ausencia debe ser consignada como una frontera que esta investigación no ha traspasado.

El segundo límite deriva del propio método hermenéutico. La interpretación que aquí se ha desarrollado no aspira a la neutralidad ni a la replicabilidad estadística. Es, por definición, una lectura situada, que se sabe atravesada por un compromiso teórico con las tradiciones críticas y decoloniales. Otro investigador, con otras precomprensiones, podría leer los mismos libros y encontrar matices distintos, énfasis diferentes, contrapuntos que aquí no han sido señalados. La validez de esta interpretación no reside en su pretensión de ser la única posible, sino en la coherencia interna de su argumentación y en la fuerza de la evidencia textual que la respalda.

El tercer límite es de orden institucional y práctico. El corpus analizado corresponde al ciclo 2023-2025; los libros de texto gratuitos, como ha mostrado la historia de la educación en México, son materiales en constante revisión y modificación. Las ediciones futuras podrían introducir cambios, corregir omisiones o, por el contrario, profundizar las tendencias aquí identificadas. Esta investigación ofrece una fotografía de un momento específico, no una profecía sobre el devenir de la política educativa mexicana.

Justamente porque se reconocen estos límites, las conclusiones de esta tesis no cierran la discusión, sino que señalan hacia donde podría continuar. Quien desee profundizar en el problema aquí planteado encontrará al menos tres rutas abiertas. La primera conduce al estudio etnográfico de las aulas: observar cómo los docentes utilizan efectivamente estos materiales, qué tensiones viven, qué estrategias desarrollan para sortear las contradicciones entre el discurso oficial y las necesidades reales de sus estudiantes. La investigación de Juárez Hernández et al. (2020) ya apuntó hacia esa brecha; haría falta un estudio específico sobre la implementación de los nuevos LTG que complemente el análisis documental aquí realizado.

La segunda ruta lleva hacia un análisis comparativo con otros niveles educativos y con otros países de América Latina que estén atravesando procesos similares de reforma educativa con retórica decolonial. ¿Es la crítica domesticada un fenómeno exclusivamente mexicano o responde a una lógica más amplia de reconfiguración hegemónica en la región? La respuesta a esa pregunta excede los límites de esta tesis, pero constituye un horizonte de indagación que podría arrojar luz sobre las condiciones estructurales que hacen posible este tipo de operaciones discursivas.

La tercera ruta, quizás la más urgente, apunta hacia las experiencias educativas que han logrado escapar —parcial o totalmente— de la lógica estatal de domesticación. Autores como Santos Andrade y Cortés Palma han documentado prácticas comunitarias donde la educación opera con lógicas diferentes a las del sistema centralizado. Estudiar esos espacios no como excepciones marginales, sino como laboratorios de una pedagogía otra, permitiría no solo criticar lo que el Estado hace, sino también mostrar que existen alternativas viables. Esta investigación ha sido, sobre todo, un ejercicio de crítica.

Bibliografía

- Alatorre Reyes, D. (2014). El rito de ascenso al poder de los tlatoque mexicas y los dioses que participaban en él [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alatorre Reyes, D. (2019). El rito de entronización del tlatoani y del cazonci: analogías y discrepancias. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 40(159), 45-78.
- Alatorre Reyes, D. (2020). El rito para acceder al cargo de ajpop entre los k'iche's de Q'umarkaj. *Estudios de Cultura Maya*, 56, 123-145.
- Alatorre Reyes, D. (Coord.). (2023). Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas teóricas y prácticas. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978607-413-477-3.
- Alatorre Reyes, D. (Coautor). (2023). Proyectos Comunitarios. Sexto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo).
- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Ediciones New Left Books.
- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.).
- Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo (E. L. Suárez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, V. H. (2024). El abordaje del concepto de raza en los libros de textos gratuitos. *Revista Cunarte*, 15(2), 65–135.
- Bautista Rojas, E. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 155-178.
- Bautista Rojas, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 67-82.
- Bautista Rojas, E. (2018). Reflexiones acerca de la diversidad sexual entre jóvenes indígenas en México. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 100-109.
- Bautista Rojas, E. (2023). La investigación sobre la diversidad sexual y educación en México: un estado del conocimiento. *Miradas*, 18(1), 173-194.
- Bautista Rojas, E. (Coautor). (2023). Proyectos Escolares. Sexto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo).
- Bonfil Batalla, G. (1994). México profundo: una civilización negada. Grijalbo.

- Booth, A., Sutton, A., y Papaioannou, D. (2016). Enfoques sistemáticos para una revisión de la literatura. Sage.
- Cerón Vera, A. (2024). La reproducción y mantenimiento del Estado moderno a partir de la educación básica mexicana como aparato ideológico en los últimos tres sexenios [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Chartier, R. (2007). La historia o la lectura del tiempo. Gedisa.
- Chávez Preisler, C. (2024). Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28, 1–18. <https://doi.org/10.15359/rp.28.2>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). Investigación cualitativa: Diseño y métodos (4ª ed.). Gedisa.
- Cruz, F. (2019). Los libros de texto gratuitos a sesenta años. *Boletín de la Biblioteca Nacional de México*, 1(2), 1–15.
- Cruz Beltrán, J. E. (2024). Enseñanza de la historia en los LTG del ciclo 20232024: Una sobrestimación del México prehispánico, ausencia del periodo virreinal. *Revista Debates por la Historia*, 12(1), 23–56.
- Dussel, E. (1977). Filosofía de la liberación. Edicol
- Dussel, E. (1994). 1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. UNAM / Plural.
- Flores, J. M. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista. *Revista ISCEEM*, 8(2), 87–112.
- Florescano, E. (2024). La función social de la historia. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva / Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1977). Verdad y método. Ediciones Sígueme
- García Estrada, I. (Coautor). (2016). Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México (Volumen 1). Universidad Pedagógica Nacional Virtual. (Capítulo o contribución colectiva).
- García Estrada, I. (Coautor). (2018). Juventudes, género y salud sexual reproductiva. Red de Investigación UAEMex.
- García Estrada, I. (Coautor). (2023). Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Quinto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo en campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades).

- García Estrada, I., Jiménez Moreno, R. (2017). Decolonialidad, epistemología del sur y metodologías horizontales. Aportes para la comunicación. Estudios de Comunicación. Publicación académica de la Vocalía Valle de México del CONEICC, 195-210.
- Gómez Ayala, L. E. (2025). Reflexión crítica sobre el modelo pedagógico del Consejo Nacional de Fomento Educativo desde una perspectiva latinoamericanista [Reporte de Servicio Social]. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Gómez Neri, M. J. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno históricofilosófico de Ernesto Cardenal en la Revolución Sandinista. [Tesis o artículo en memorias COMIE].
- Gómez Neri, M. J. (2022). El espíritu de la revolución sandinista: arte, religión y filosofía de la Nicaragua libre. [Publicación institucional o independiente].
- Gómez Neri, M. J. (Coautor). (2023). Proyectos de Aula. Sexto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo).
- Gramsci, A. (1971). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Juan Pablos Editor / Ediciones Nueva Visión.
- Heidegger, M. (1970). El ser y el tiempo (trad. J. Gaos). Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. (2024). Discurso hegemónico de la historia de México y resistencia: Una autoetnografía en diálogo con profesor indígena. Anuario mexicano de historia de la educación, 5(1), 67–225.
- Hobsbawm, E. (2001). La era de las revoluciones, 1789-1848. Crítica.
- Iñíguez, J. E. M. (2024). Los libros de texto gratuitos en el contexto de la NEM. Revista de investigación educativa de la REDIECHI, 15(1), 44–92.
- Jiménez Cabrera, R. R. (Coautor). (2023-2025). Proyectos Escolares. Sexto grado y otros materiales NEM. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo).
- Jiménez Cabrera, R. R. (2024). Guía para la inclusión educativa. Secretaría de Educación Pública. (Contribución institucional).
- Jiménez Moreno, R. (2019). Creencia y culto: la santa muerte en México y san la muerte en Argentina. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Jiménez Moreno, R. (Coautora). (2023). Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Quinto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo en campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades).

- Jiménez Moreno, R., y García Estrada, I. (2017). Decolonialidad, epistemología del sur y metodologías horizontales. Aportes para la comunicación. Estudios de Comunicación. Publicación académica de la Vocalía Valle de México del CONEICC, 195-210.
- Jorquin, M. (2023). Texto y discurso de la nueva escuela mexicana: Un balance crítico. *Revista de la Realidad Mexicana*, 25(3), 76–138.
- Juárez Hernández, L., Alaníz Hernández, C., Torres Hernández, R. M., y Olivo Pérez, M. Á. (2020). Aprender historia en la educación básica: Debates actuales. En M. Del Solar (Ed.), *Educación y reforma en México. A propósito de la 4ª transformación* (pp. 123–156). Editorial Universitaria.
- Lahena Prieto, D. (2021). Enseñanza de la historia en las aulas: Un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(2), 115–130.
- Luna-Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del Sur en la NEM. *Revista CoPaLa*, 9(20), 45–62.
- Martínez Zárate, L. A. (Coautora). (2007). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Martínez Zárate, L. A. (Coautora). (2011-2023). *Formación Cívica y Ética. Cuaderno de Aprendizaje* Secretaría de Educación Pública.
- Martínez Zárate, L. A. (Coautora). (2021). *RegocijArte: expresando las emociones*. Secretaría de Educación Pública.
- Martínez Zárate, L. A. (Coautora). (2023). *Proyectos Comunitarios. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Masot, O., y Selva-Pareja, L. (2020). *Guía y gestor de la información para llevar a cabo tu revisión sistematizada de la literatura: Metodología paso a paso*. Repositorio Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/83796>
- Marx, K. (1975). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx & F. Engels, *La ideología alemana* (pp. 53-55). Ediciones Pueblos Unidos.
- Orozco Piñón, E. A. (2019). *La espada y la pluma: La campaña del ejército trigarante en el centro de la Nueva España, 1821* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Orozco Piñón, E. A. (2021). La batalla de Azcapotzalco y la consumación de la independencia en 1821. *Revista Azcapotzalco. Historia, Arte y Literatura*, (número especial), 45-78.
- Orozco Piñón, E. A. (2022). La campaña militar del Ejército Trigarante en el centro de la Nueva España, 1821. En *Nuevas visiones e interpretaciones del proceso emancipador, 1821-*

- 2021 (pp. 73-89). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Orozco Piñón, E. A. (Coautor). (2023). Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Quinto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo en campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades).
- Orozco Piñón, E. A. (2024). “‘Yo siempre he estado por la Federación’. Servando Teresa de Mier y su proyecto político para la República Mexicana, 1821-1823”. *Revista de Garantismo y Derechos Humanos*, 8(16), 1-20. Centro de Investigaciones Jurídico Políticas, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Orozco Piñón, E. A. (2025). Servando Teresa de Mier. Una vida por la libertad. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Ortiz Bravo, M. C. A. (2023). El Educador Comunitario en la selección de contenidos locales en una escuela comunitaria de Hidalgo [Proyecto Terminal de Carácter Profesional]. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Ouviña, H. (2019). Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci. *Voces de la educación*.
- Patrón Rodríguez, E. I. (2004). Duelo amoroso: Una propuesta para la elaboración de la separación amorosa [Tesina de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Patrón Rodríguez, E. I. (Coautora). (2023). Ética, Naturaleza y Sociedades (Colección SK). Secretaría de Educación Pública. (Crédito colectivo para secundaria; referencias en créditos de primaria NEM).
- Patrón Rodríguez, E. I. (Coautora). (2023). Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Quinto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo en campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades).
- Prats, J. (2011). Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura.
- Prost, A. (2001). Doce lecciones sobre la historia. Cátedra.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rentería Castro, E. (2021). Pedagogía virtual: Nueva propuesta para los libros de texto gratuitos. *Revista Delectus*, 8(1), 85–125.

- Rivera Mir, S. (2021). Folletos para la educación socialista en México (1934-1940): Entre el libro de texto y la biblioteca. *Amoxltli*, 6, 33–75.
- Rivera Osorio, A. (2023). Enrique Dussel y su lectura filosófica de las independencias. *Revista de filosofía*, 45(2), 34–78.
- Romero Castro, Ó. M. (2019). Las fosas clandestinas en México: criterios para pensar la muerte violenta contemporánea. *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras BUAP*, 4(8), 1-20.
- Romero Castro, Ó. M. (2020). Consideraciones desde la filosofía forense en torno a la muerte violenta contemporánea. Repositorio Institucional BUAP.
- Romero Castro, Ó. M. (2023). Filosofía forense. El morir violento. Afinita Editorial.
- Romero Castro, Ó. M. (Coautor). (2023). Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Quinto grado. Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (Crédito colectivo en campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades).
- Romero Castro, Ó. M., y Moreno, A. A. (2015). Violencia expuesta, consideraciones filosóficas sobre el fenómeno de la fosa común. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 4(9), 1-15.
- Salcedo, M. S. G. (2019). Libros de texto de historia y sus modificaciones como instrumentos de ideología política [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Santos Andrade, O., y Cortés Palma, E. (2025). Análisis de la articulación de la NEM con la educación comunitaria para el bienestar del CONAFE. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 12(3), 34–205.
- Teruel, F. (2024). ¿Qué significa liberación? Un complejo concepto de la obra de Enrique Dussel. *Revista para el diálogo intercultural*, 26(1), 15–89.
- Thompson, E. P. (1989). La formación de la clase obrera en Inglaterra (E. Grau, Trad.). Crítica.
- Vázquez, D. H. (2019). Historia de México en los LTG: Permanencia y desvanecimiento. *Revista Vinculados*, 4(2), 89–105.
- Velásquez, J. D. (2015). Una guía corta para escribir revisiones sistemáticas de literatura. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/496/49635366001.pdf>
- Villoro, L. (1998). Estado plural, pluralidad de culturas. México: Paidós.
- Villoro, L. (2000). El concepto de ideología y otros ensayos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Abya-Yala / Signo y Pensamiento.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson & S. Žižek, Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo (pp. 75-135). Paidós.

Anexos.

I. Aplicación del Diagrama Hermenéutico a los Fragmentos Históricos y Narrativas Comunitarias El libro *Proyectos Comunitarios* 5°.

1. El concepto de “comunidad” como núcleo analítico (pp. 8–12)

Tabla 1. Operaciones discursivas

Operación	Evidencia textual	Interpretación preliminar
Selección	“Comunidad”, “convivencia”, “acuerdos”, “participación”	Comunidad presentada como espacio armónico.
Omisión	Conflictos comunitarios, desigualdades internas, tensiones políticas	Se invisibiliza la conflictividad.
Caracterización	“Espacio donde todas y todos colaboran”, “resolución pacífica”	Imagen idealizada.
Jerarquización	Comunidad como base de proyectos y decisiones	Normativización del concepto.

Tabla 2. Aplicación de las nueve categorías

Categoría	Aplicación al fragmento	Tipo de patrón
1. Horizonte narrativo	Comunidad = armonía	Idealización
2. Sujeto histórico	Estudiantes como actores comunitarios homogéneos	Homogeneización
3. Perspectivas omitidas	Diversidad cultural, desigualdades internas	Invisibilización
4. Transformación conceptual	Comunidad política → comunidad moral	Despolitización
5. Tratamiento del conflicto	Conflicto sustituido por desacuerdo menor	Minimización
6. Presencia del Estado	Estado como orientador neutral	Neutralización
7. Culturalización	Comunidad reducida a costumbres y normas	Simplificación cultural
8. Apertura crítica	Poca reflexión sobre diferencias	Cierre normativo

Síntesis interpretativa

El libro construye la comunidad como espacio exclusivamente armónico y moral, omitiendo su dimensión política real. El patrón dominante es **despolitización comunitaria**.

Anexo 1. Tabla de análisis 1 y 2 del libro de texto de proyectos comunitarios quinto año.

2. Identidad local e historia comunitaria (pp. 58–61)

Tabla 3. Operaciones discursivas

Operación	Evidencia textual	Interpretación preliminar
Selección	“Historia de mi localidad”, “tradiciones”, “lugares importantes”	Identidad construida desde tradición.
Omisión	Procesos históricos de injusticia, conflictos territoriales, actores subalternos	Reducción simbólica.
Caracterización	“Orgullo”, “valores”, “patrimonio”	Identidad positiva y cohesiva.
Jerarquización	Patrimonio cultural > procesos sociohistóricos	Priorización cultural.

Tabla 4. Aplicación de las nueve categorías

Categoría	Aplicación al fragmento	Tipo de patrón
1. Horizonte narrativo	Identidad = tradición y orgullo	Cristalización identitaria
2. Sujeto histórico	Comunidad como sujeto homogéneo y atemporal	Naturalización
3. Perspectivas omitidas	Conflictos socioeconómicos locales	Invisibilización histórica
4. Transformación conceptual	Historia local → conjunto de tradiciones	Reducción simbólica
5. Tratamiento del conflicto	Inexistencia de antagonismos	Neutralización
6. Presencia del Estado	Estado como validador del patrimonio	Institucionalización
7. Culturalización	Tradiciones como elemento central	Culturalización plena
8. Apertura crítica	Falta de preguntas sobre procesos de cambio	Cierre pedagógico

Síntesis interpretativa

La identidad local se presenta como continuidad cultural armónica, omitiendo su carácter histórico y conflictivo. El patrón dominante es **culturalización identitaria**.

Anexo 2. Tabla de análisis 3 y 4 libro de texto proyectos comunitarios quinto año.