

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario:

178. Isaac Abisaí Hernández Mijangos,
Eréndira Piñón Avilés
(Coordinadores)
*La Nueva Escuela Mexicana:
Un proyecto emancipatorio*
(Propuesta didáctica)

177. Varios autores
*Voces de formadores de docentes.
Experiencias pedagógicas en tiempos de COVID*
(Propuesta didáctica)

176. María Herrera,
Dalia Reyes
Sé hombre y dispara
(Teatro)

175. Varios autores
*Narrativas pedagógicas
¿Qué significa ser pedagogas?*
(Crónica)

174. Varios autores
*Tejiendo palabras: Escritos de alumnas(os)
en formación. Compendio literario.*
(Antología de varios géneros)

173. Andrés Valdivia Ruiz,
Rubén Leonardo Guerrero Macías
(Coordinadores)
*Ofrenda de letras.
Compilación de cuentos cortos.*
(Cuento)



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN



SEDUC
GOBIERNO DEL ESTADO
DE CAMPECHE



Isaac Abisaí Hernández Mijangos
Eréndira Piñón Avilés
[Coordinadores]

La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio

PROPUESTA DIDÁCTICA

178

Isaac Abisaí Hernández Mijangos
Eréndira Piñón Avilés
(Coordinadores)

La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio



Ediciones Normalismo Extraordinario

178



Coordinadores
*Isaac Abisaí Hernández Mijangos
Eréndira Piñón Avilés*

Autores:
*David Blanco de la Cruz
Juan Francisco Quezada Hernández
Andrea Berenice Estrada López
Fanny Grajales Marroquín
Priscilia Vaneci Ramos Guzmán
Carlos Pérez Orozco
Christian Omar Santos Lozano
Ana Cecilia Valencia Aguirre
Sergio Tobón
Eréndira Piñón Avilés
Isabel Orozco Rodas
Víctor Terán Orozco
Leovani López Reyes
Isaac Abisaí Hernández Mijangos
Justo Pinzón Fonseca
Adda Lizbeth Cámara Huchín
Moisés Cruz Ventura*

Colaboradores:
*Aleyda Gpe. García Gatell
Héctor Pacheco Berzunza
Ma. de Lourdes Morales Vargas*

Imagen de portada: *Hacia el camino de la
iluminación.* Autor: Héctor Pacheco Berzunza

La Nueva Escuela Mexicana:
Un proyecto emancipatorio

Isaac Abisaí Hernández Mijangos
Eréndira Piñón Avilés
(Coordinadores)

La Nueva Escuela Mexicana:
Un proyecto emancipatorio

Ediciones Normalismo Extraordinario

La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio
Primera edición, septiembre 2024

D.R. © 2024 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-579-715-1

Impreso y hecho en México

Autores:

David Blanco de la Cruz

Juan Francisco Quezada Hernández

Andrea Berenice Estrada López

Fanny Grajales Marroquín

Priscilia Vaneci Ramos Guzmán

Carlos Pérez Orozco

Christian Omar Santos Lozano

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Sergio Tobón

Eréndira Piñón Aviles

Isabel Orozco Rodas

Víctor Terán Orozco

Leovani López Reyes

Isaac Abisaí Hernández Mijangos

Justo Pinzón Fonseca

Adda Lizbeth Cámara Huchín

Moisés Cruz Ventura

Libro evaluado por pares ciegos

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores y coordinadores



SEDUC
GOBIERNO DEL ESTADO
DE CAMPECHE



DIRECTORIO FEDERAL

Lic. Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Mtra. Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Dr. Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mtro. Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Dr. Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente

Mtra. Aleyda Guadalupe García Gatell
Coordinadora Ediciones Normalismo Extraordinario

DIRECTORIO CAMPECHE

Layda Elena Sansores San Román
Gobernadora Constitucional del Estado de Campeche

Victor Manuel Sarmiento Maldonado
Secretario de Educación del Estado de Campeche

Marco Antonio Yam Camacho
Encargado de la oficina de Subsecretaría de Educación Básica y Normal

Adda Lizbeth Cámara Huchin
Directora de Formación y Actualización Docente

Daniel Xiu Dzul
Director de la Benemérita Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Hecelchakán

ÍNDICE

Prólogo	13
Introducción	27
CAPÍTULO 1. Pedagogía y tendencias actuales de la enseñanza y el aprendizaje. <i>David Blanco de la Cruz</i> <i>Juan Francisco Quezada Hernández</i> <i>Andrea Berenice Estrada López</i> <i>Fanny Grajales Marroquín</i> <i>Priscilia Vaneci Ramos Guzmán</i> <i>Carlos Pérez Orozco</i> <i>Justo Pinzón Fonseca</i> <i>Isaac Abisaí Hernández Mijangos</i>	33
CAPÍTULO 2. Hacia una pedagogía descolonizadora <i>Christian Omar Santos Lozano</i> <i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i>	71
CAPÍTULO 3. La Nueva Escuela Mexicana: Definición, principios y componentes esenciales <i>Sergio Tobón</i>	123
CAPÍTULO 4. La construcción del programa analítico para la concreción de la propuesta curricular 2022 en Educación Básica <i>Eréndira Piñón Avilés</i> <i>Isabel Orozco Rodas</i> <i>Víctor Terán Orozco</i>	173

CAPÍTULO 5.

El plano didáctico y las metodologías sociocríticas
en los proyectos integradores

Leovani López Reyes

Víctor Terán Orozco

209

CAPÍTULO 6.

La sistematización y su función en la transformación

Isaac Abisaí Hernández Mijangos

Justo Pinzón Fonseca

Adda Lizbeth Cámara Huchín

Moisés Cruz Ventura

253

Conclusión general

289

PRÓLOGO

En medio de esfuerzos y tensiones, la educación en México ha transitado por diversas etapas a lo largo de su historia. Así, desde el Calmécac y el Tepochcalli de los Mexicas (por citar a uno de nuestros principales pueblos originarios) hasta el actual Sistema Educativo Nacional, pasando por la educación en tiempos de la dominación española y los primeros intentos por hacer valer este derecho en el México Independiente. En el marco de lucha por la independencia de México, el gran Insurgente don José María Morelos y Pavón proclamaba en los Sentimientos de la Nación: “Que se eduque a los hijos del labrador y del barretero como a los del más grande hacendado”; mientras que, en las Leyes de Reforma, Benito Juárez García planteaba la separación Iglesia-Estado, debido al dominio de aquella en la cuestión educativa pero también en la economía y en la política.

Lo mismo en el Programa del Partido Liberal Mexicano¹ liderado por los Hermanos Flores Magón, publicado a principios del Siglo XX, donde se plasma “la necesidad de crear nuevas escuelas hasta dotar al país con todas las que reclame su población escolar...” además, demandaba que “Debe pagarse a los maestros buenos sueldos, como lo merece su labor; debe dignificarse el profesorado, procurando a sus miembros, el medio de vivir decentemente.” Como producto de la Revolución Mexicana y después de unos acalorados debates en el Congreso Constituyente de 1917, en el Artículo 3 de la

¹ Tomado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/CH6.pdf>

Constitución Política², se establecen los preceptos de la educación referidos a la laicidad y a la gratuidad.

Los argumentos que se construyen a lo largo de la historia de la educación esclarecen la necesidad de construir algo propio, desde abajo y hacia la emancipación de nuestros pueblos. Veamos de que están hechos los hilos cada uno de algunos momentos coyunturales de la historia de la educación, que irremediablemente aportaron a la construcción del telar que hoy se hace llamar como la Nueva Escuela Mexicana:

1. La Escuela Rural Mexicana. Movimiento pedagógico suscitado en los años 20 y 30 del siglo pasado y promovido por educadores e intelectuales como José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, José Santos Valdez, Isidro Castillo, entre otros, cuyo propósito central era llevar la justicia social, a través de la educación, principalmente a las masas de indígenas y campesinos que participaron en el proceso revolucionario de 1910-1917. Como consecuencia de ésta insurgencia, se crea La Escuela Rural Mexicana que incluía a las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, las Escuelas Regionales Campesinas y las Normales Rurales, cuyo impacto en la formación de la ciudadanía centra en la crítica al sistema imperante, con acceso a la población ubicada en zonas más desprotegidas del país.

2. La Educación Socialista³. Promovida por el presidente Lázaro Cárdenas del Río en el periodo de 1934-1940, que

² Tomado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1917.pdf>

³ De acuerdo con el texto de Salazar Sotelo, Julia. *La educación socialista en el sexenio de Lázaro Cárdenas*. SEP Cien Años. 2023.

se definía como aquella que combate el fanatismo, a la vez que capacita a los niños para una mejor concepción de sus deberes colectivos y los prepara para la lucha social bajo los principios cardinales de la educación socialista: el colectivismo y el trabajo, así como la concepción científica del mundo y de la vida. La educación socialista estuvo ligada estrechamente al conjunto de reformas estructurales llevadas a cabo por Cárdenas, principalmente la Reforma Agraria. En este sentido, tanto a los docentes como a los estudiantes se les asigna un papel activo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje vinculado a la comunidad más vulnerable, basado en la lógica de la lucha de clases y crítica al sistema político capitalista. Los libros de texto de manera implícita y explícita promovían la ideología socialista: el trabajo colectivo, la defensa de los derechos de obreros y campesinos, la protección de los recursos naturales y el logro de una mentalidad libre de prejuicios e ideas fanáticas. De hecho, es a partir de este gobierno que se habla de una “escuela nueva”, cuya novedad radicó en fomentar en la educación las cualidades de tipo socialista ya mencionadas.

3. El Plan de Once Años. Se desarrolló durante el gobierno encabezado por Adolfo López Mateos (1958-1964), siendo titular de la Secretaría de Educación Pública el licenciado y diplomático Jaime Torres Bodet, el cual promovió acciones como: la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos para su diseño, impresión y entrega a las y los estudiantes de educación elemental (primaria), la ampliación de la cobertura educativa a

través de la construcción de escuelas y creación de plazas para maestras y maestros, así como la dotación de desayunos escolares en los centros educativos que albergaban a niñas y niños de escasos recursos económicos. Con relación a las cuestiones pedagógicas y didácticas el plan de once años también consideró una serie de reformas, por ejemplo, en la educación primaria se abandonó la enseñanza por asignaturas y se adoptaron métodos globalizadores a partir de centros de interés. Con estas acciones se pone en evidencia los primeros grandes esfuerzos por parte de la Secretaría de Educación Pública para mejorar la cobertura, el acceso a una educación integral, sin embargo, en las décadas recientes sufrió tensiones y altibajos, por lo que, el Estado, afirma que actualmente sigue trabajando por las mejoras en educación.

4. Los proyectos de educación alternativa. Desarrollados por el magisterio democrático de México aglutinado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), entre los que destacan: el Proyecto para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO); las Escuelas Altamiránistas (en memoria del profesor Ignacio Manuel Altamirano) en el Estado de Guerrero; el Proyecto de Educación Alternativa (PEA) en Chiapas; el Proyecto Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), entre otros, alcanzando desarrollos importantes en las últimas cuatro décadas. Otros proyectos de educación alternativa son las Escuelas Zapatistas en las zonas de influencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), donde se promueven las pedagogías de la

autonomía y de la resistencia. Asimismo, la pedagogía de la comunalidad potenciada por docentes del estado de Oaxaca. ⁴ Estos movimientos educativos, brotan como las más bellas flores del campo, gracias a las voces críticas y creativas del magisterio, quienes, a partir de las necesidades, sentidos, y significados que hay en su comunidad, es decir, territorializan sus problemáticas, para proponer proyectos educativos, con sentido identitario. De esta manera rompen con la idea de ser meros reproductores de una educación prescrita implementada durante décadas, para ubicarse como agentes de propuestas educativas auténticas.

Las reformas educativas neoliberales

El contexto general en el que se implementan estas reformas está marcado por la imposición del modelo neoliberal, el cual se presentaba como el remedio a las crisis recurrentes del sistema capitalista provocadas por el desarrollo científico-tecnológico, la sobreproducción y la consecuente caída en la tasa de ganancia registrada en los países capitalistas a partir del último cuarto del siglo XX, e implicaba un conjunto de modificaciones a las Constituciones de los Estados-Nación para hacer prevalecer el poder de los grandes monopolios transnacionales a través de medidas de ajuste estructural, las cuales se traducían en privatizaciones de empresas e instituciones públicas, así como el desmantelamiento del conjunto de conquistas y derechos de los trabajadores.

⁴ Uno de los principales promotores es Isaac Ángeles Contreras, docente de la Normal Rural “Vanguardia” de Tamazulapan, Oaxaca.

La educación pública en México no quedó exenta de los afanes privatizadores de los promotores y beneficiarios del modelo neoliberal, por ello impusieron reformas educativas bajo las siguientes denominaciones:

- . El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en el año de 1992, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari.
- . El Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE), publicado en 2002, bajo el mandato de Vicente Fox Quesada.
- . La Alianza por la Calidad Educativa (ACE), firmada en 2008, en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, y
- . La Reforma Educativa (RE), decretada en 2013, por la administración de Enrique Peña Nieto.

Estas cuatro reformas educativas trajeron consecuencias nefastas como: la destrucción del Sistema Educativo Nacional, la atomización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y la precarización como nunca de las condiciones laborales y salariales de las y los trabajadores de la educación, mientras la educación privada fue altamente estimulada en todos los niveles educativos. El derecho social a la educación se colocó en una situación de riesgo cuando se intentó convertir en un privilegio de unos cuantos, además de que se promovió la educación como un fin mercantil. En cuanto a la formación de las subjetividades, el sistema educativo mexicano, impulsó las competencias en la didáctica, generando de esta manera, el pensamiento apegado a la razón instrumental, colocando en el centro la conservación de los

valores coloniales, antropocentristas, así como prácticas y actitudes individualistas.

Una vez identificado los hilos históricos que sobresalen de los momentos coyunturales, es posible ahora, articular en el telar, los motivos y las necesidades de la creación de una educación auténtica, propia, que, promovida por el Estado, lleva el nombre de la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana y sus fundamentos

El primer paso promovido por el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador, en el marco de la denominada “Cuarta Transformación”, fue derogar la reforma educativa aprobada por el gobierno anterior encabezado por Enrique Peña Nieto, misma que se impuso en contra de la voluntad del magisterio nacional, el cual la rechazó abiertamente por considerarla de corte neoliberal al reforzar las competencias y los estándares curriculares establecidos por los organismos de la globalización neoliberal (FMI, BM, OCDE), además de calificarla como punitiva por afectar los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación. En su lugar, el 15 de mayo de 2019 fue aprobada por el Congreso de la Unión una nueva reforma educativa que plantea fortalecer el derecho social a la educación desde un enfoque humanista y en donde se consideran como sujetos de la educación a las y los estudiantes, docentes y comunidades en general.

La NEM tiene como antecedente las tres transformaciones de la vida pública de nuestro país, pero recupera la herencia filosófica y pedagógica, de ésta última, la Revolución Mexicana,

pero ahora con la forma y el fondo de la “revolución de las conciencias”⁵, significa entender y comprender el devenir de nuestro pasado, para hacer de la educación una praxis de manera totalmente distinta respecto a la educación neoliberal, ello implica retomar las enseñanzas pedagógicas que la historia de la educación develó hacia la construcción de una escuela abierta a la comunidad, para todas y todos, inclusiva a través del diálogo intercultural, sin perder de ninguna manera, el sentido crítico y autocrítico vigilante, para que no perezca por prácticas pedagógicas simuladas, sino que, apunte hacia la emancipación permanente de las conciencias revolucionadas.

Similar a lo que ocurría en la Escuela Rural Mexicana del siglo pasado, ahora se pretende que las comunidades sean las que definan las necesidades y los contenidos educativos, dándose rupturas pedagógicas y epistemológicas, pues se busca articular la vida cotidiana de la comunidad con la escuela, desde la perspectiva de la autotransformación, vista aquella no solo como espacio geográfico sino también cultural y epistemológico. Se trata, reitera Concheiro (2024), de transformar el territorio a través de la interculturalidad como práctica epistémica, del pensamiento crítico, inclusivo y decolonial. En este libro, los autores abordan de manera crítica, reflexiva, cuestionadora y territorializada las categorías centrales de la NEM.

En términos formales, la Nueva Escuela Mexicana “... tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación...” (SEP, 2022), teniendo

⁵ Concheiro, Luciano. La revolución de conciencias desde las aulas de México. 2024.

como principios pedagógicos: el fomento de la identidad con México; la responsabilidad ciudadana; la honestidad; la participación en la transformación de la sociedad; el respeto de la dignidad humana; la promoción de la interculturalidad; la promoción de la cultura de la paz; el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

El proceso de construcción de la NEM también ha sido intenso, en un camino abrupto, en constante tensión. La propuesta del “Marco Curricular”, prácticamente la cara categorial, que en inicio fungió como fundamento para la construcción de los planes y programas de estudio 2022. En la construcción de los programas analíticos, el magisterio enfrentó descolocaciones cognitivas, debido a las rupturas epistemológicas que enfrenta en la construcción de los mismos, considero, que la nobleza de este libro, aporta orientación a las y los docentes frente a grupo. En cuanto a la edición de los nuevos libros de texto gratuito para la educación básica, elaborados por cientos de maestras y maestros del país, a partir del trabajo de codiseño, de este modo se revaloriza la profesión docente, considerando su actuar como agentes de transformación y no simples replicadores del **currículum** prescrito. Recordemos que el magisterio de los proyectos de educación alternativa mencionados con anterioridad.

La estructura curricular de la NEM contempla cuatro campos formativos: 1) Lenguajes; 2) Saberes y pensamiento científico; 3) Ética, naturaleza y sociedad; 4) De lo humano y lo comunitario. Además de siete ejes articuladores: a) pensamiento crítico, b) interculturalidad crítica, c) inclusión, d) igualdad de género, e) educación estética, f) apreciación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y g) vida saludable.

A partir de lo anterior, el desarrollo de la Nueva Escuela Mexicana implica: la integración curricular, la autonomía profesional del magisterio y la comunidad como el núcleo integrador de la enseñanza y el aprendizaje. También en este texto, se ofrecen al lector experiencias concretas de desarrollos enmarcados en los principios de la NEM por parte de docentes de educación básica en algunos territorios del país.

Dado que, de la creación de libros elaborados por profesoras y profesores estamos hablando, la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuito, bajo el enfoque de la NEM, estos no son considerados como objetos de culto a la intelectualidad, ni un cuaderno de actividades, sino un dispositivo que, en sus diversas modalidades y finalidades, sirve como puerta de entrada para la vivencia educativa. Los libros de texto gratuito conforman marcos de referencia sobre el mundo para que las y los estudiantes puedan conocerlos o contrastarlos; proponen, a través de la metodología de proyectos con enfoque crítico, ciertos escenarios para que ellas y ellos configuren lecturas propias de la realidad y de su territorio.⁶

Estos nuevos libros de texto gratuito contemplan cuatro campos formativos, que son una especie de marcos de referencia-consulta para las y los estudiantes, cuyos materiales se proponen como fuentes de información, pero no son unívocas: siempre existen otras posibilidades de consulta. Los libros de proyectos se desarrollan desde tres escenarios por su nivel de influencia comunitaria: los de aula, escuela y comunidad. Los libros de múltiples lenguajes son parte fundamental de los materiales, los cuales no sólo sirven como parte de una

⁶ Luis Miguel Cisneros Villanueva (2024). Subdirector de Diseño de Materiales Audiovisuales e Informáticos de Telesecundaria.

estrategia de fomento a la lectura. Además, contiene un material para el profesorado llamado “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro”, este texto contiene apartados esenciales del enfoque crítico, intercultural e interdisciplinar de la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana, como política pública en materia educativa del actual gobierno ha despertado el interés de sectores del magisterio nacional, que se vienen expresando de distintas maneras. Entre ellos: el Movimiento Pedagógico Mexicano, el Foro Internacional sobre Formación Docente, el diplomado sobre comunidades de aprendizaje y la NEM, y, sobre todo, el trabajo de codiseño en las Escuelas Normales y en la gran mayoría de las escuelas de Educación Básica y Media Superior de todo el territorio nacional. El presente libro, también forma parte de esas inquietudes de docentes de grupo, directivos e investigadores por participar de manera protagónica en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, aportando un importante cúmulo de saberes, experiencias y propuestas.

Contradicciones, riesgos y desafíos

El marco legal a partir de la reforma educativa de 2019 anida una contradicción que se deberá resolver en el corto plazo para favorecer plenamente este proceso de transformación educativa desde la perspectiva popular, la cual consiste en que, por un lado, a las y los docentes se les considera como “agentes de transformación” y desde la NEM se les respeta su autonomía profesional, pero, por otro, ese marco legal mantiene el régimen de excepción laboral basado en la meritocracia a partir de la

Ley del Sistema de Carrera de las Maestras y Maestros, donde se fomenta la competencia individual para efectos de la admisión (ingreso), la promoción y los estímulos en el servicio educativo, demeritando los procesos de comunización necesarios para avanzar en los postulados de la NEM.

Un riesgo que puede impedir el proceso de transformación educativa desde al campo popular radica en la burocratización de la Nueva Escuela Mexicana, es decir, que ganen los afanes de control de los procesos por encima de la necesaria facilitación de la autonomía profesional del magisterio y de la construcción de comunidades a partir de las y los sujetos pedagógicos: estudiantes, docentes, representantes de familia y comunales, etc. Se deberá hacer efectiva la frase lanzada por el propio Presidente de la República el 15 de mayo de 2024 y replicada por gobiernos y funcionarios federales y locales: “Con las y los maestros todo, sin ellos nada”. Lo que implica, además, una verdadera revalorización social, laboral y salarial del magisterio nacional.

Para profundizar la NEM es necesario fortalecer todas las iniciativas locales, regionales y nacionales, así como la vinculación con los movimientos político-pedagógicos en el contexto Nuestro Americano. Esto constituye, en nuestra opinión, el desafío principal de las y los docentes mexicanos junto a sus comunidades escolares y más allá de éstas. El mundo actual requiere de la ruptura con los paradigmas que nos han conducido, como humanidad y al planeta en su conjunto, a la actual crisis civilizatoria. El “humanismo mexicano” tiene mucho que aportar en la edificación de una nueva civilización donde realmente impere la justicia, la democracia, la libertad

y la dignidad para todas y todos, en armonía con nuestra madre tierra. De esta manera, podremos afirmar que la NEM cumplirá con su propósito emancipador.

Jorge Cázares Torres
jcazares@gmail.com

Introducción

La presente obra, es una construcción colectiva de un grupo de docentes normalistas, académicos e investigadores, inmersos en las aulas mexicanas, cercanos a la cotidianidad de la escuela, que invitan a replantear y cuestionar el rumbo de la Educación desde el quehacer docente y a ser parte activa de la construcción de la Nueva Escuela Mexicana a través de la comprensión, el análisis y la reflexión que propicie una cultura colaborativa y una pedagogía crítica, para caminar hacia un sistema educativo transformador. Invita a deconstruir y reconstruir nuestras praxis, a problematizar realidades invisibilizadas por el sistema-mundo, a no permanecer pasivos e indiferentes ante sucesos que afectan la vida social de nuestras comunidades (rurales y urbanas); la finalidad es la formación de sujetos históricos sociales que transformen su entono y sus relaciones desde la otredad.

A través de esta recopilación de análisis y reflexión, como su nombre lo dice: hacia una educación emancipatorio, se pretende despertar la concienciación para que el quehacer educativo trascienda mediante el trabajo en el aula, sin dejar de lado a la comunidad y las múltiples interacciones que en ella suceden, partiendo desde nuestra cultura, sin dejar de lado las otras culturas.

Las propuestas que se abordan pretenden contribuir en el saber hacer de los docentes, para que asuman su rol comprometidamente e impacten a la comunidad de forma solidaria, considerando las necesidades de los educandos, de las instituciones, de la sociedad y del medio.

Este texto pretende ser una herramienta que acompañe a las y los docentes en el proceso de sus prácticas, asesoría, orientación y reflexión del quehacer docente, con la firme intención de que su utilización derive en nuevas maneras de concebir la docencia y construir pensamientos descolonizadores que favorezcan el actuar docente y la reflexión sobre el acto educativo.

En el primer capítulo, *Pedagogía y Tendencias Actuales de la Enseñanza y el Aprendizaje* se abordan modelos, desde el modelo pedagógico tradicional hasta los del siglo XXI; se enfoca en las filosofías, sociologías, epistemologías y pedagogías del sur, retomándolas en el programa educativo y estableciendo relaciones que respondan a los desafíos actuales de los educandos; y se asume una educación acorde con las problemáticas que se viven a nivel global, como la crisis civilizatoria de la humanidad.

En el segundo capítulo, *Hacia una pedagogía descolonizadora*, se exponen los fundamentos teóricos-epistemológicos de la pedagogía descolonizadora y se entretajan propuestas prácticas, reflexiones y ejemplos que faciliten a estudiantes y docentes la comprensión de la Nueva Escuela Mexicana con un lenguaje claro y preciso para entender hacia donde se dirige esta nueva propuesta.

Con el proyecto educativo nacional, nos brinda la oportunidad de evitar el extractivismo epistémico y cognitivo de nuestras culturas; con la autonomía curricular y profesional que tenemos para desarrollar una educación y pedagogía propia; ahora queda en los docentes y directivos concretar esa posibilidad.

En el capítulo tres, *La Nueva Escuela Mexicana: Definición, principios y componentes esenciales* se presenta a la NEM como un modelo integral que destaca por su enfoque en la comunidad como el núcleo de los procesos educativos con la promoción

de una educación que trasciende las aulas e integra el entorno, social y natural de los estudiantes. Este modelo enfrenta dificultades en la parte teórica que lo sustenta, en cuanto a su comprensión y ejecución entre los actores educativos. Derivado de lo anterior, se pretende en este capítulo clarificar su definición y principios a partir del análisis de sus características esenciales y de la reflexión de sus retos desde una visión prospectiva que aporte a la comprensión y fortalecimiento de la NEM a favor de una educación más equitativa, inclusiva, pertinente y transformadora en México.

El capítulo cuatro, se ha denominado *La construcción del programa analítico para la concreción de la propuesta curricular 2022 en educación básica*, parte del reconocimiento de que la educación en México se encuentra en un momento crucial de transformación educativa, social y cultural. Con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, se busca vincular los contenidos del programa sintético con los contenidos del contexto de los estudiantes, esto implica la transformación del proceso y acto educativo. Se trata de la emancipación de nuestros saberes y conocimientos incivilizados por décadas y despreciados por los propios portadores de esos saberes, hoy, con la construcción del Programa Analítico, podemos evitar la continuidad del epistemicidio ancestrales prevaletentes en los territorios de nuestro país, así como considerando las situaciones actuales del mundo, como la crisis civilizatoria.

En esta nueva realidad, la construcción del Programa Analítico emerge como una herramienta fundamental para concretar los ideales de una educación integral, territorializada, contextualizada y transformadora. Este capítulo aborda la trascendental tarea de elaborar el PA, un proceso que involucra

a toda la comunidad educativa y que representa un cambio paradigmático en la forma de concebir y desarrollar el currículo en nuestras escuelas. A lo largo de estas páginas, exploraremos los fundamentos, metodologías y desafíos que implica esta nueva forma de planificación educativa, que busca responder a las realidades diversas (sociales y culturales) de nuestro país para empoderar a docentes, estudiantes y comunidades en la construcción colectiva del conocimiento, sin perder de vista que se construye en tres planos: análisis del contexto socioeducativo de la escuela, plano de la contextualización y el plano del codiseño.

En el capítulo cinco, se presenta *El plano didáctico y las metodologías sociocríticas en los proyectos integradores*. El plano didáctico (PD), es donde el maestro o la maestra puede vincular los contenidos locales con los contenidos nacionales, este nos da la posibilidad de construir una currícula comunitaria o una currícula propia (en el codiseño), para contextualizar los saberes y conocimientos de los educandos, esto significa, que el educador se convierte en un investigador de los contenidos comunitarios con los que puede obtener un objeto de estudio para el análisis, concreción y apropiación de los estudiantes a partir de su realidad. La comprensión del Plano Didáctico desde lo cultural, lo ecológico, lo social y desde lo pedagógico, es una responsabilidad de todos los agentes involucrados en un proceso o acto educativo para generar y propiciar un pensamiento crítico y una identidad propia. El plano didáctico, y las actividades que se sugieren deben de ser actos que prioricen el interés de los estudiantes; los ejes articuladores y las estrategias nacionales deberán ir acorde a los contenidos

(propios y apropiados), así como los PDA's del Programa Sintético, para que resulten experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Para la construcción del plano didáctico y la aplicación de metodologías sociocríticas, se debe considerar que se debe obtener un producto final.

El último capítulo, *La sistematización y su función en la transformación de la práctica docente*, se centra en la sistematización entendiéndose como organización de la información recolectada a través de instrumentos, en este se engloban consideraciones de la etnografía e investigación acción-participativa que dan lugar al pensamiento reflexivo para el replanteamiento del quehacer docente a partir de la experiencia construida en el proceso educativo; se brindan aportes para el proceso de análisis, sistematización y triangulación de información y se ofrecen herramientas para interpretar, reflexionar y favorecer la toma de decisiones que permitan el análisis del proceso educativo para lograr una mejor praxis.

Cada capítulo es una oportunidad para reflexionar, aprender y desaprender; una posibilidad de apoyo mutuo, de inclusión, rediseño y liberación; una invitación para actuar, recuperar y transformar la educación.

Capítulo 1.

Pedagogía y tendencias actuales de la enseñanza y el aprendizaje

David Blanco de la Cruz

Juan Francisco Quezada Hernández

Andrea Berenice Estrada López

Fanny Grajales Marroquín

Priscilia Vaneci Ramos Guzmán

Carlos Pérez Orozco

Justo Pinzón Fonseca

Isaac Abisaí Hernández Mijangos

Introducción

Enseñar no es transferir conocimientos,
sino crear las posibilidades para su propia construcción.

Paulo Freire

En el ámbito educativo, la enseñanza trasciende más allá de solo la mera transmisión de conocimientos; se concibe como un proceso dinámico que facilita la construcción autónoma del saber y fomenta las capacidades críticas del estudiante. Este capítulo examina las diferentes pedagogías utilizadas a lo largo del tiempo hasta llegar a las tendencias actuales en enseñanza y aprendizaje, inspirándose en las visiones progresistas de pensadores como Paulo Freire, quien afirmó que educar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción.

A través de este análisis histórico-documental, el capítulo revela cómo las transformaciones en ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos han recalibrado los fundamentos pedagógicos, enriqueciendo la educación y alineándola con los objetivos educativos contemporáneos.

Comenzamos con una descripción de los principales modelos pedagógicos, desde el tradicional hasta los enfoques que permean el siglo XXI, destacando algunas de sus características y exponentes principales, así como los roles desempeñados por los docentes y alumnos durante ellos. Posteriormente, examinamos las contribuciones significativas de las epistemologías y pedagogías del Sur, subrayando la importancia de estos enfoques y su influencia en los paradigmas educativos actuales.

Las transformaciones profundas en todas las esferas de la sociedad han obligado a una reevaluación constante en el ámbito educativo, buscando formas más efectivas de educar que no solo respondan a los fines tradicionales de la educación, sino que también preparen a los estudiantes para los desafíos del futuro.

Estas necesidades y transformaciones tratan de concretarse en un nuevo modelo educativo, “La Nueva Escuela Mexicana”; concluyendo por tanto en una reflexión sobre la importancia de adaptar prácticas educativas a las exigencias del siglo XXI, fundamentándonos en una comprensión profunda de las necesidades emergentes de la sociedad y de los estudiantes.

I. Los modelos pedagógicos.

¿Qué es un Modelo Pedagógico?

Los modelos pedagógicos constituyen la columna vertebral de las prácticas educativas, definiendo los enfoques y estrategias que guían tanto la enseñanza como el aprendizaje. Estos no solo encapsulan teorías y metodologías, sino que también reflejan las necesidades y desafíos de su tiempo, adaptándose a los cambios sociales, culturales y tecnológicos.

Originados en la antigua Grecia, desde la etimología de “paidos” (niño) y “agein” (guiar), éstos han evolucionado significativamente. Inicialmente centrados en la guía directa del estudiante, han crecido para incorporar una visión más amplia de la educación como un fenómeno social complejo y multifacético. Hoy en día, buscan no solo educar, sino también empoderar a los estudiantes, permitiéndoles construir activamente su conocimiento y responder creativamente a su entorno.

La evolución de éstos refleja una continua reevaluación de cómo los entornos educativos pueden diseñar, interpretar y ajustar sus prácticas para responder a las necesidades concretas de cada generación. A través de este enfoque, los educadores y académicos aspiran a desarrollar estrategias de enseñanza que sean tanto efectivas como inclusivas, promoviendo un aprendizaje significativo y relevante en todos los niveles educativos.

En este sentido, se puede iniciar con analizar cómo se está haciendo para guiar al sujeto en el acompañamiento que necesita para lograr lo que se espera en el ámbito educativo y cuál es el modelo pedagógico que lo guía.

En el campo educativo, la producción de modelos ha sido parte de la imprescindible necesidad de describir, explicar y

prospectar las posibles formas de educar o –mejor dicho- las posibles formas de gestionar el conocimiento y la conducta o comportamiento de las generaciones jóvenes en una época determinada (Correa & Pérez, 2022, p. 130).

De esta manera, los modelos pedagógicos no son solo estructuras formales; son herramientas dinámicas que facilitan la adaptación educativa a las necesidades emergentes establecen los lineamientos de enseñanza, los enfoques, el tratamiento de los propósitos, los objetivos, el conjunto de teorías, metodologías, técnicas y orientaciones pedagógicas para guiar a las y los docentes en el proceso enseñanza – aprendizaje, por ello que es crucial que los educadores los comprendan y los apliquen para enriquecer la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro.

Los enfoques pedagógicos son fundamentales para estructurar la relación entre el saber docente–el conocimiento y los estudiantes, adaptándose a las metodologías requeridas para la implementación de un programa educativo. Existen modelos que además de ser un sistema formal del tratamiento de conocimientos, buscan interrelacionar la construcción de saberes con agentes básicos de una comunidad educativa, con el firme propósito de conservar o generar nuevos conocimientos científicos, a través de la relación e interpretación de la realidad dentro del contexto específico retomado su esencia social, histórico, geográfico lingüístico y cultural.

En la actualidad, no se limitan únicamente a lo que acontece dentro del contexto áulico o escolar, sino que va más allá de esas fronteras físicas, es imprescindible considerar todo aquello que interactúa con el estudiante. Por ello, la o el docente debe conocer y comprender las condiciones, necesidades y características

internas y externas de los educandos y conocer la relación social y contextual de la comunidad; debiendo mantenerse al tanto de los cambios generacionales y sociales, actualizándose continuamente. Esto implica una adaptación creativa y proactiva de las estrategias de enseñanza.

Los enfoques pedagógicos que han prevalecido en la educación hasta las tendencias actuales incluyen el: tradicional, el romántico, conductista, desarrollista, socialista y el cognoscitivo, dentro de este, se encuentra ubicado el constructivismo y el aprendizaje significativo. A continuación, se realizará un recorrido sobre los diferentes enfoques pedagógicos que se han utilizado en los programas educativos.

El primer modelo al que haremos referencia es al tradicionalista, según Luzuriaga (1971) El modelo de pedagogía tradicional surge en la Edad Media, cuando la educación estaba predominantemente influenciada por el cristianismo y se centraba en la enseñanza de materias clásicas y religiosas.

Tabla 1. Cronología de la pedagogía a través de los siglos.

Período	Acontecimientos
1. Antigüedad (antes del 500 a.C.)	Educación en las antiguas civilizaciones como Egipto y Mesopotamia, principalmente oral y práctica. Grecia clásica: Sócrates (método socrático), Platón (Academia), Aristóteles (Liceo).
2. Edad Media (500-1500)	Educación monástica y scholástica en Europa. Auge de las universidades en Europa (Bolonia, París, Oxford).

<p>3. Renacimiento (siglos XV y XVI)</p>	<p>Humanismo: Énfasis en las artes y las ciencias humanas, educación basada en los clásicos griegos y romanos. Comenius (1592-1670): Didáctica Magna, enseñanza universal, gradual y atractiva.</p>
<p>4. Ilustración (siglo XVIII)</p>	<p>Rousseau (1712-1778): "Emilio, o De la educación", educación natural y centrada en el estudiante.</p> <p>Pestalozzi (1746-1827): Enseñanza intuitiva y aprendizaje a través de la actividad y los intereses del niño</p>
<p>5. Siglo XIX</p>	<p>Herbart (1776-1841): Pedagogía como ciencia, concepto de instrucción como medio para el desarrollo moral.</p> <p>Froebel (1782-1852): Creación del jardín de infancia, educación a través del juego y la actividad creativa.</p>
<p>6. Principios del siglo XX</p>	<p>Dewey (1859-1952): Aprendizaje por la experiencia, educación democrática y funcional.</p> <p>Montessori (1870-1952): Educación centrada en el niño, materiales didácticos específicos, ambientes preparados.</p>
<p>7. Mitad del siglo XX</p>	<p>Piaget (1896-1980): Teorías del desarrollo cognitivo, aprendizaje como proceso constructivo.</p> <p>Vygotsky (1896-1934): Teoría sociocultural, aprendizaje como proceso social y colaborativo</p>
<p>8. Finales del siglo XX y principios del XXI</p>	<p>Constructivismo: Bruner, Ausubel, Papert - aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento.</p> <p>Educación inclusiva y multicultural: enfoques que valoran la diversidad y la inclusión en ambientes de aprendizaje.</p> <p>Tecnología educativa: integración de las TIC en la educación, aprendizaje a distancia, e-learning.</p>

<p>9. Siglo XXI</p>	<p>La Nueva Educación Mexicana (NEM) se sitúa en el contexto de las reformas educativas contemporáneas, específicamente en el siglo XXI, abordando las necesidades y desafíos de la educación actual. La NEM busca transformar el modelo educativo para hacerlo más inclusivo, integral y centrado en el estudiante, reflejando un enfoque similar al de otras pedagogías modernas que se centran en la inclusión, la interculturalidad y el uso de tecnología</p>
---------------------	--

Elaborado por Justo Pinzón Fonseca, Juan Francisco Quezada Hernández e Isaac Abisai Hernández Mijangos (2024) a partir de varios autores.

Modelo Pedagógico Tradicional.

Es uno de los modelos educativos más antiguos y aplicados en las escuelas, influyó notablemente en los procesos de enseñanza y en los sistemas educativos, conocida como la “Escuela Tradicional” que se basaba en un régimen de disciplinas rigurosa. Durante este período, la educación se organizaba en torno a instituciones como las escuelas episcopales y las parroquiales, donde se impartía una instrucción que enfatizaba la memorización y la repetición de textos sagrados y clásicos.

Este enfoque procura un control detallado del comportamiento del estudiante con objetivos de productividad, poniendo énfasis en la acumulación de aprendizajes y la obtención de conocimientos técnicos y habilidades.

Este método de enseñanza se basa en la transmisión de conocimientos, la imitación del buen ejemplo, así como la práctica y la repetición, elementos característicos del modelo de enseñanza transmisionista que busca el modelamiento meticuloso de la conducta de los estudiantes con fines productivos, enfatizando la acumulación del aprendizaje y la adquisición de conocimientos técnicos y destrezas mediante el ejercicio y la repetición.

La relación en este modelo entre el maestro–alumno es de manera vertical, el docente es la figura de autoridad. El docente tiene el rol principal, es la autoridad absoluta. Su finalidad es la conservación del orden de cosas a través de la disciplina y para ello el profesor es quien exige orden y obediencia. Los docentes transmiten la información y conocimientos necesarios, mientras que las y los estudiantes únicamente se encargan de memorizar los datos.

En el modelo tradicional, el estudiante tiene un rol pasivo donde su principal función es recibir y memorizar información, sin un involucramiento activo en el proceso de aprendizaje. Lo que limita su capacidad para cuestionar, explorar o interactuar críticamente con el contenido, se concibe como un proceso de asimilación basado en la repetición y la copia.

Pedagogía romántica

Como se presenta por Martínez Domínguez (2013) las Teorías Naturalistas son conocidas como “Pedagogía romántica” centrándose en la prioridad del desarrollo del niño desde su interior, en consecuencia, convirtiendo al docente como un auxiliar en términos metafóricos.

El concepto “romántico” según Jamme, Becker, Engel & Matuschek (1998) fue utilizado por Friedrich Schlegel que consideraba a la poesía como la que integra todos los géneros perceptibles como algo sentimental. Sin embargo, el concepto inglés por Rousseau adopta un significado desde el punto de vista histórico–conceptual y del contenido. La inauguración del romanticismo se fecha con este personaje asociado a la obra *Quinto paseo*. También se alude a que en 1880 un término de delimitación entre la poesía antigua y clásica.

El romanticismo según Quintana Cabanas (2017) tiene cuatro características: Es un arte sentimental, posee una reacción contra los rasgos típicos de la ilustración, la actitud individualista pero preocupada por la humanidad y finalmente dominio del modelo estético frente a los científicos y filosóficos. Mismas que influyen y son notorias en la pedagogía naturalista.

En Esteban Mateo (2001) presenta a Rousseau como autor que formular una serie de leyes que aplican a la pedagogía psicológica y biológica modernas que son:

- . Ley de la sucesión genética y funcional
- . Ley del ejercicio genético y funcional
- . Ley de la antonomia
- . Ley de adaptación
- . Ley de la individualidad

Estas leyes en su conjunto tienen diferentes connotaciones y se presentan a continuación:

- . Las referentes a las etapas del desenvolvimiento mental.
- . La prioridad de la actividad y juego concebida como herramienta para el aprendizaje y crecimiento.
- . La unidad de la vida infantil, cada etapa de la vida tiene sus peculiaridades debiendo ser respetada y valorada, es decir, debe haber una infancia sin apresurarla a la madurez.
- . La adaptación a las aptitudes, es decir, que cada niño tiene sus capacidades y talentos, con un ritmo de aprendizaje.
- . De las diferencias individuales, contextualizando, el niño valora y respeta las diferencias individuales.

Mismos componentes que han servido para fortalecer y/o evolucionar en las teorías actuales.

El modelo pedagógico conductista

La pedagogía conductista (Ortíz Ocaña, 2013) un modelo centrado en el profesor tiene sus orígenes en tres grandes precursores Iván Petróvich Pávlov, John Broadus Watson y Burrhus Frederic Skinner, quienes a través de sus investigaciones sobre la observación y medición de la conducta en animales en un primer momento y con humanos en un segundo momento. De estas observaciones y mediciones establecen las bases que fundamentan el modelo pedagógico conductista.

En el presente apartado no se pretende exponer las investigaciones y resultados de los tres precursores, se trata de extraer y exponer los resultados que llevaron al establecimiento de la pedagogía que tomó su auge y denominación de conductista.

Una de las formas fue la reiteración mediante la repetición del profesor de los objetos de aprendizaje, otro proceso fue el estímulo-respuesta a través de la motivación.

La pedagogía se fue nutriendo de los descubrimientos con el condicionamiento clásico y condicionamiento operante y los derivados. Se considera como asociacionista porque se centra en la relación estímulo respuesta.

En la gran mayoría de los docentes tenemos escasos conocimientos de los elementos del conductismo como teoría que envuelve nuestra práctica. Solo contamos con elementos esenciales y en muchos casos aplicamos erróneamente esos conocimientos con que contamos.

Esto porque no profundizamos el estudio del modelo pedagógico y aplicamos superficialmente, con mucha disposición, pero con pocas bases.

Todos los docentes consideramos premios y lo contemplamos como refuerzos, pero no todos los premios se constituyen en refuerzos, esto por el momento o circunstancia de su aplicación.

Empezó por el condicionamiento clásico (Pávlov, 1997), seguido del condicionamiento operante (Skinner, 2022) y neoconductismo (Skinner, 2022).

Para el condicionamiento clásico en este modelo el aprendizaje es la adquisición de conocimientos y habilidades se logran por medio de la asociación de un estímulo con una respuesta.

En el conductismo operante, se incorporan el refuerzo positivo, el refuerzo negativo y la retroalimentación inmediata, para moldear el comportamiento y el aprendizaje, este proceso es invariable en cada acto de enseñanza.

En el neoconductismo se incorporan elementos cognitivos y sociales (Álvarez y otros, 2004) se destaca la importancia de observación, la imitación y el pensamiento en el aprendizaje

Me ha parecido importante plantear la siguiente cita que da explicación a los elementos cognitivos y sociales.

Los seres humanos son organismos auto-organizados, proactivos, reflexivos y autorregulados y no meramente organismos reactivos modelados y manejados por los acontecimientos ambientales o por fuerzas internas. El auto-desarrollo humano su adaptación y cambio están insertos en los sistemas sociales. La actuación personal y la estructura social operan como co-determinantes en una estructura causal integrada y no en una dualidad seccionada. Bandura citado por (Álvarez y otros, 2004)

El neoconductismo toma su lugar en la educación por mediante la enseñanza programada y la instrucción basada en objetivos (Dorrego, 2011) los elementos claves en el aula son la inmediata retroalimentación después del estudio de los materiales de aprendizaje estructurados.

Lo deseable de un maestro eficaz y efectivo en este modelo pedagógico se destaca en la siguiente cita.

Un maestro eficaz debe de ser capaz de manejar hábilmente los recursos tecnológicos conductuales de este enfoque (principios, procedimientos, programas conductuales), para lograr con éxito niveles de eficiencia en su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus estudiantes. (Ortíz Ocaña, 2013, pág. 18)

Este modelo de pedagogía no se ha agotado, ni se ha extinguido a pesar de las innovaciones y los nuevos modelos que el paso de la historia ha generado, sin embargo, la permeabilidad en las prácticas docentes de los diferentes niveles educativos sigue.

No obstante, la razón de esta revisión es ayudarnos a comprender la necesidad y la oportunidad de trascender, de reinventarnos y dar nuestro pequeño paso como docentes, para hacer que el paso de la docencia sea gigantesco, parafraseando el mensaje de Neil Armstrong (1969) “Es un pequeño paso para (un) hombre, un gran salto para la humanidad”

Modelo Pedagógico Cognitivo

Los fundamentos teóricos del modelo cognitivo se originaron en las ideas de la psicología genética de Jean Piaget y John Dewey, el enfoque educativo debe buscar que cada individuo acceda de

manera progresiva y secuencialmente una etapa de desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno. Considerando al aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, buscando el desarrollo intelectual.

El modelo pedagógico cognitivo, consiste en el aprendizaje a través de los procesos internos de la persona como la percepción, la atención, el lenguaje, la memoria y el razonamiento del ser humano, todo ello centrado en el estudio de la mente humana para así comprender, interpretar, procesar y aprender. “Las interpretaciones son denominados procesos mentales y los psicólogos cognitivos estudian esos tópicos, el aprendizaje, la memoria, la solución de problemas, la formación de conceptos y la toma de decisiones” (Pulido, 2018, pág. 17) Se trata de un modelo centrado tanto en el proceso de aprendizaje como en el producto o resultado final, siempre teniendo como protagonista al estudiante y contando con el docente como un apoyo.

En este modelo “la finalidad del cognoscitivismo es proporcionar un marco teórico que explique cómo se produce el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, con el objetivo de mejorar la educación y fomentar un aprendizaje más efectivo y significativo” (Dunn, 2000, pág. 101).

En este modelo sus metas se convierten en estructuras mentales cognitivas, al acceso de manera progresiva y secuencialmente en cada individuo al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno. Sus métodos hacen énfasis en la creación de ambientes y experiencias de aprendizajes según cada etapa, el niño es investigador. Los contenidos se basan en experiencias que facilitan el acceso a

estructuras superiores de desarrollo, el niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.

El papel del docente en este modelo es fundamental ya que actúa como un agente facilitador, debe ser un líder activo en la construcción del conocimiento y contribuir al desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas de las y los niños, fomentando en ellos el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de reflexión, todo mediante la creación o en un ambiente que estimule las estructuras cognitivas

El estudiante asume el papel de actor principal y participe de su propio proceso de aprendizaje. Construye sus propios conocimientos a partir de los conocimientos previos, busca sus propias estrategias de solución a los problemas que el docente le proporciona a través de sus capacidades cognitivas, interactúa con el ambiente y aprende mediante la adaptación. Estos procesos se ven influenciados por estímulos externos y procesos psicológicos internos. Por esa razón la relación de maestro–alumno debe ser activa, en cuanto a presentación de situaciones que provoquen la construcción de estrategias de aprendizaje mediante la actuación y la observación.:

Este modelo apoyado de la teoría cognitiva explica que se aprende no sólo haciendo sino también observando las conductas de otras personas y las consecuencias de estas conductas, consideran el desarrollo cognitivo como un proceso de solución de problemas y descubrimiento. Existen diferentes tipos de aprendizajes cognitivos que ayudan a la construcción del conocimiento.

- . Aprendizaje implícito
- . Aprendizaje explícito
- . Aprendizaje significativo

- . Aprendizaje por descubrimiento
- . Aprendizaje social y emocional
- . Aprendizaje experimental
- . Aprendizaje cooperativo y colaborativo
- . Aprendizaje observacional

Algunos de los representantes de este modelo pedagógico que sirvieron de base o fueron utilizados en los programas educativos son: Jean Piaget; Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausbel, María Montessori; John Dewey.

Pedagogía social

Según Petrus Rotger (1997), las bases teóricas de la pedagogía social aún no están claramente definidas; esto se debe a que el trabajo orientado hacia el esfuerzo por alcanzar una sociedad de bienestar carece de un marco teórico sólido. La aparición de la pedagogía social se atribuye a múltiples factores, todos derivados de las políticas sociales. La existencia de estas políticas se justifica por una conciencia de responsabilidad que surge de los problemas inherentes a la convivencia social (p. 10).

Medizabal (2016) cita a Luzuiga (1968) y Negrín (1977) quienes reconocen a Platón y Pestalozzi como precursores de la Pedagogía Social y a Natorp como uno de sus fundadores. Aunque estos autores contribuyeron a la pedagogía, las primeras sistematizaciones se registraron hasta principios del siglo XIX (p. 53). A partir de lo anterior, Medizabal plantea el desarrollo de la Pedagogía Social en cuatro etapas que implican momentos históricos, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1: Etapas de la Pedagogía Social



Fuente: Hernández (2024) a partir de Mendizabal, M. R., (2016)

Como fue mencionado, la pedagogía social, tiene diversas definiciones que es relativo al momento socio-histórico en la actualidad. González Araujo (2021) enfatiza que puede comprenderse desde dos formas como: Ciencia de la Educación Social y Ciencia Educativa. González Araujo citando a Pérez Serrano (2010) la definen como “una disciplina compuesta por conocimiento, acción y técnica de la educación social de las personas para dar respuesta tanto a situaciones normales como conflictivas o de una necesidad” (p. 3).

La pedagogía del sur

Cuando emerge una nueva corriente, modelo, postulado o paradigma lo primero que enfrenta es la veracidad a ojos de quienes cuidan lo existente y las primeras luchas serán que lo nuevo cumpla con los criterios de veracidad que la ciencia del momento o dominante imponen.

El problema inicial de la pedagogía del sur es justamente su validez, que es cuestionada. Situación que no detiene su desarrollo y evolución, y mientras se construye también se descubre sus raíces, pero sobre todo su necesidad de trascender e impactar a la sociedad.

Se atribuye los orígenes de esta pedagogía al político, pedagogo y militar Argentino Manuel Belgrano, quien en sus diferentes escritos dejó constancia de las necesidades de educación para el pueblo y ciudadano americano.

Son cuatro las principales características que se conservan a lo largo de la historia y la tradición pedagógica: 1) la educación como el “origen de la felicidad pública” y como asunto del Estado, 2) la propuesta de fundar y hacer pedagogía desde el amor a América, su identidad y su gente, 3) la importancia atribuida por ambos a la educación de las mujeres y 4) la centralidad del trabajo y sus saberes en el proceso pedagógico. (Henry, 2020)

En estas cuatro características expone la necesidad de contar con una educación que produjera felicidad en los educandos, formara ciudadanos americanos con amor e identidad, sujetos que sean capaces de pensar y actuar y no solo receptores de contenidos de enseñanza impuesto por programas y profesores, que la mujer también fuera considerada en el proceso de educación para ser pensante y tomar decisiones, que el estado tomara la responsabilidad de la educación, que la pedagogía no fuera solo transmisiva, entre otros principios.

Este paradigma está nutrido por matrices de pensamiento que es “la articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos, que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento.” (Argumedo, 1993)

Este paradigma es una propuesta emancipadora, busca reivindicar al sujeto, al ciudadano, mediante esta pedagogía trata de formar al hombre consciente de su entorno y de sus relaciones sociales y necesidades, para proyectarlo hacia un mejor futuro.

Una de las razones de esta pedagogía del sur es evitar los epistemicidios¹ que se han impuesto en América a través de las instituciones educativas y que nos han hecho apropiarnos de conocimientos que van sepultando nuestros saberes.

Mover nuestros esquemas “para descubrir lo posible, para desanclar los referentes anquilosados de la educación tradicional, y permitir que la condición humana surja con sendas multicolores.” (Zarama Arias, 2018, pág. 37)

Los docentes necesitamos apostar hacia las construcciones de nuevas prácticas, nuevos pensamientos, nuevas acciones para ayudar a los aprendientes a comprender las necesidades de su entorno y actuar en consecuencia.

Zarama Arias postula que la apuesta de la pedagogía del sur debe comprender una revisión de las prácticas sociales, culturales y artesanales, para que se acerque al modelo racional y potenciar estos procesos de conocimiento propios de los sectores operativos de la humanidad. Es decir,

¹ Hacen referencia a la aniquilación de una o varias epistemes, es decir a formas de pensamiento de los pueblos. Son elaboraciones conceptuales realizadas por De Sousa (2010)

desarrollar un proceso de unión entre teoría y práctica, de las dinámicas del conocimiento propias del sector productivo de la población (Zarama Arias, 2018).

Es fundamental plantear que para que lo expresado cobre vida en el aula, es condición que el docente de la pedagogía del sur, esté convencido de su importante tarea para que su papel lo pueda desempeñar con determinación y consciente de sus acciones, entre las que se pueden referir:

- Moderador para promover las interacciones entre los aprendientes y propiciar que cada participante se empodere con su voz, su saber, su conocimiento,
- Ser un aprendiz para poder valorar el bagaje que cada niño trae de su entorno facilitar al niño su compartencia sin prejuicios,
- Promotor de la interculturalidad dando valor a las diferentes perspectivas que confluyen en el aula, integrando los múltiples contextos y realidades,
- Celoso guardián de las estructuras y contenidos educativos para que sean con enfoque equitativo y justo. Tratando de erradicar aquellos que perpetúan perspectivas coloniales.

Este paradigma no se cierra porque está en desarrollo y se va nutriendo de las epistemes de los pueblos, las etnias, los grupos vulnerables, los invisibles.

La pedagogía del oprimido.

La pedagogía de Paulo Freire “la pedagogía del oprimido” (1970), pedagogía humanista y liberadora es un método de

cultura popular cuya finalidad inmediata es la alfabetización, y su dimensión más amplia es la educación como práctica de la libertad. Con dos momentos distintos pero relacionados; el primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Esta pedagogía es una respuesta a las estructuras opresivas en la educación y en la sociedad, propone una metodología educativa que busca liberar tanto al oprimido como al opresor, transformando la dinámica de poder existente a través del diálogo y la concienciación crítica.

(Sánchez & Valverde, 2018) describe la Pedagogía del oprimido como una visión profundamente democrática y liberadora, que ha probado su relevancia a lo largo del tiempo y sostiene que su obra es aún más relevante ahora que en los setenta, al desafiar las visiones neoliberales que proclaman el fin de la ideología y de las clases sociales.

A través del tiempo y a pesar de que esta pedagogía del oprimido no se formuló inicialmente con un enfoque explícito en la emancipación, con el tiempo, ha influido en las interpretaciones contemporáneas, resaltando su impacto en la educación emancipadora y la promoción de la justicia y ciudadanía (Gonzalo 2020).

Para Freire, la educación no consiste en una mera transmisión de conocimiento hacia el sujeto, sino la continua construcción de una sociedad o mundo común. Por lo tanto, el conocimiento se construye día a día en dentro y fuera de las aulas por medio de la educación, tanto formal como no formal. La metodología que plantea la pedagogía del oprimido de Paulo Freire es la

de concienciar y politizar a la sociedad. Por lo tanto, a utilizar los contextos con los que se relacionan deben ser utilizados en el aula para conocer y entender a la sociedad en que se vive, no colocar contenidos establecidos sino aquellos que se construyen al mejoramiento de través de la solución de problemas sociales y que estos sean capaces de transformar su realidad.

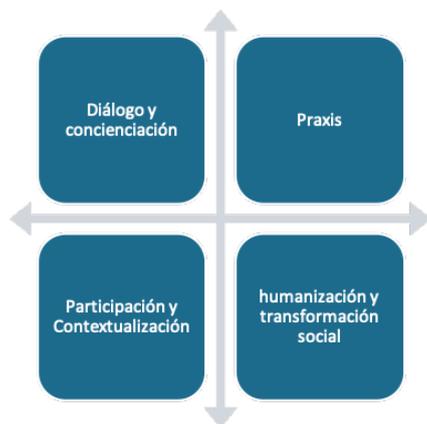
El principal objetivo de Freire con este tipo de modelos pedagógicos es el de desarrollar el espíritu crítico de las personas para que estos a su vez, se desarrollen a través del diálogo y de la práctica con su entorno comprometiéndose a un cambio constante.

(Monge, 2018) Freire propone un modelo donde el educando es visto como un creador de conocimiento y un sujeto activo en su propia liberación, no como como una transferencia de conocimientos del educador al estudiante sin crítica ni creatividad.

En las escuelas y a través de la pedagogía de Paulo Freire, se permite la acción y la reflexión, ambas forman parte del proceso educativo transformador del que es partícipe la escuela. Cuando los agentes que de la escuela y la comunidad se relacionan, a través de la acción y la reflexión formarán a un individuo más humano logrando transformar y liberar la sociedad en la que vive.

Los principios que guían la pedagogía liberadora de Paulo Freire son:

Figura 2. Pedagogía liberadora.



Nota. Principios que guían la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

- 1. Diálogo:** La educación debe basarse en el diálogo auténtico entre educadores y educandos. Este intercambio permite la construcción conjunta del conocimiento y fomenta la reflexión crítica sobre la realidad.
- 2. Concienciación:** La educación debe promover la concienciación, ayudando a los individuos a desarrollar una comprensión crítica de su contexto social, político y económico. Esto implica reconocer las estructuras de opresión y la necesidad de transformarlas.
- 3. Praxis:** La acción reflexiva es fundamental. La educación liberadora no solo se trata de adquirir conocimientos, sino de actuar sobre la realidad y reflexionar sobre esas acciones para generar cambios significativos.
- 4. Participación:** Los educandos deben ser participantes activos en su proceso de aprendizaje. Esto implica que deben contribuir a la creación del contenido educativo y ser parte de la toma de decisiones.

- 5. Contextualización:** La educación debe ser relevante y contextualizada, abordando las realidades y necesidades específicas de los educandos. Esto asegura que el aprendizaje sea significativo y aplicable a sus vidas.
- 6. Humanización:** La pedagogía liberadora busca la humanización de todos los involucrados en el proceso educativo. Esto implica reconocer la dignidad y el valor de cada individuo, promoviendo la libertad y la justicia social.
- 7. Transformación Social:** La educación debe tener un enfoque en la transformación social, empoderando a los individuos para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades y en la sociedad en general.

Estos principios son fundamentales para la propuesta de Freire, que busca una educación que no solo informe, sino que también transforme y libere a los oprimidos.

Pedagogía crítica

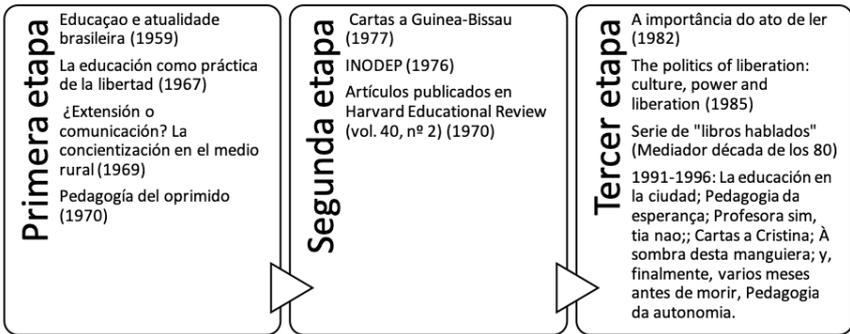
La pedagogía crítica retoma sus inicios de acuerdo con Kincheloe (2008) con la obra de Paolo Freire integrando con los impulsos progresistas de la educación: la ética de la teología de la liberación y la crítica de la escuela de Frankfurt (pp. 30-31). Esta corriente cobró relevancia en 1967 con la publicación de *Pedagogía del Oprimido*.

De acuerdo con González Monteagudo (s.f.) Freire para lograr esta pedagogía pasa por una serie de experiencias complicadas que derivaron desde el exilio por los golpes de estado. El primero acontecido en su Brasil (Su lugar de nacimiento) en donde se ve afectado como uno de los fundadores del

Movimiento de Cultura Popular de Recife, finalizando el programa. Por lo anterior, huye a Bolivia, en donde ocurre otro golpe de estado, ahora trasladándose a Chile, lugar donde recibe una invitación como profesor invitado en la Universidad de Harvard y sus obras empiezan a tener presencia.

Continuando con la idea de Gonzalez Monteagudo (s.f.) la segunda etapa hace referencia a que a partir de sus obras publicadas durante la primera etapa es reconocida y retomada por la Universidad de Harvard en donde tiene nuevas oportunidades de crecimiento su propuesta. Finalmente, la tercera etapa cuando regresa a su lugar de nacimiento y escribe obras nuevas. Las obras en sus diferentes etapas se expresan en la siguiente figura:

Figura 3. Obras publicadas de Freire.



Fuente: Hernández (2024) a partir de González Monteagudo (s.f.). La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico

En la obra Pedagogía del Oprimido de Freire (s.f.) se pronuncia a la humanización como un problema que requiere atención desde la postura axiológica; pero si se reconoce la anterior se afirma que existe su contrario la deshumanización. Ambas posturas siempre en constante por su inconclusión. Oprimidos son

aquellos que buscan la humanización y es una auténtica vocación que se obstaculizada por los opresores.

El término ser más es una distorsión de la vocación en los humanos, porque al aparecer conduce a la opresión quienes en algún momento luchan contra quien los minimizó; afianzando que la tarea de estas es ser restauradores de la humanidad.

Continuando con la postura del autor, manifiesta que los oprimidos en búsqueda de su liberación es condición que no conciben la realidad específica de la opresión como un mundo cerrado que de miedo a su libertad, sino como algo que solo los limita y en consecuencia pueden transformar.

En términos generales de acuerdo con McLaren (20023) la pedagogía crítica es aquella que orienta hacia un proceso de enseñanza relacionada con el poder y la potenciación, una pedagogía, donde los estudiantes sitúan los fenómenos sociales y se apropian del proceso de formación de teorías. En cuanto al rol del educador crítico es quien busca en sus aprendientes cuestionen cómo se producen las relaciones inequitativas e interpreten su ubicación como parte de un sistema.

Es pertinente considerar que existen diferentes perspectivas de la Teoría Crítica, particularmente la expuesta de Freire; pero, también como afirma Ortega Valencia (2009) se encuentra la una postura de Giroux que invita a ni limitar la acción en las aulas, sino influir en la producción y construcción del significado adquiriendo un reconocimiento de las políticas culturales de ésta. En su conjunto McLaren y Giroux manifiestan un planteamiento de proyecto donde se encuentra el cuidado de sí mismo y del otro, del pensamiento crítico para el desarrollo de comunidades solidarias basada en principios, lo anterior, fundamentándolo en prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso (p. 28).

Tabla 2. Cuadro de modelos pedagógicos.

Modelo pedagógico	Principios	Rol del docente	Rol del Alumno	Exponentes
Tradicional	<p>Formar en los niños y jóvenes actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento a través de la transmisión de conocimientos</p> <p>El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo</p> <p>Dos formas de organizar los contenidos:</p> <p>La secuenciación instruccional y la secuenciación cronológica.</p>	<p>El docente es la máxima autoridad.</p> <p>Es el único quien posee el conocimiento.</p> <p>Decide el qué, cuándo y cómo enseñar.</p>	<p>El estudiante es un elemento cognitivo pasivo del proceso.</p> <p>Es un receptor</p> <p>No tiene derecho a opinar.</p>	Juan Amos Comenius

<p>Conductista</p>	<p>Sus fundamentos teóricos se basan en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo con el medio ambiente que lo circunda.</p> <p>para quien el aprendizaje se compone de una serie de conexiones entre un estímulo y una respuesta, que se fortalecen cada vez que generan un estado satisfactorio para el organismo</p> <p>Con este modelo se pretende formar un hombre en función de la producción técnica a partir del concepto de la tecnología educativa, para que aplique el relativismo ético de la sociedad de mercado</p>	<p>Es un modelo de comunicación vertical que sitúa al docente por encima del alumno.</p> <p>Emisor activo de las situaciones y de los contenidos.</p> <p>Consiste en modificar las conductas de sus alumnos en el sentido deseado, proporcionándoles los estímulos adecuados en el momento oportuno</p>	<p>Ser pasivo que solo se remite a recibir la información del docente.</p> <p>Cumple órdenes y obedece con humildad y respeto.</p> <p>El estudiante requiere constante aprobación.</p> <p>Depende del maestro.</p> <p>Realiza tareas en las cuales el comportamiento pueda ser observado, medido y evaluado directamente</p>	<p>John B. Watson</p> <p>Burrhus Frederic Skinner</p> <p>Iván Pávlov</p> <p>Thorndike</p>
--------------------	--	---	--	---

Romántico	<p>Que el niño desarrolle al máximo lo que procede de su interior, al punto de convertirse en un modelo flexible para que este desarrolle sus cualidades, habilidades, intereses naturales, ideas, conocimientos y valores.</p>	<p>Ser un facilitador para que el estudiante manipule y experimente</p> <p>mediante su propia iniciativa y con toda espontaneidad, los recursos puestos a su. disposición.</p> <p>Facilitar la provisión de recursos para la realización del proyecto personal y corregir los caminos evidentemente infructuosos.</p> <p>Ser un motivador, acompañante y protector de las iniciativas del estudiante.</p> <p>Ser un agente propiciador de la generación del conocimiento por parte de los estudiantes, mediante talleres, excursiones y los laboratorios.</p>	<p>Es el centro, el eje sobre el cual debe girar todo el proceso educativo.</p> <p>El estudiante es generador de su propio conocimiento.</p> <p>El estudiante tiene la palabra durante el desarrollo del proceso, libertad de opinar y de aportar ideas cada que así lo considere.</p>	<p>Juan Amos Comenius</p> <p>Jean Jacques Rousseau</p> <p>Iván Illich</p> <p>Alexander Sutherland Neill</p> <p>Johann Pestalozzi</p> <p>María Montessori</p>
-----------	---	---	--	--

<p>Constructivista</p>	<p>Formar un hombre que según sus condiciones biosociales individuales acceda al nivel superior de desarrollo intelectual.</p> <p>La finalidad educación es alcanzar la comprensión cognitiva.</p>	<p>Es un activador, motivador y animador, apoyo constante que facilite y estimule las experiencias de aprendizaje del niño por su cuenta.</p> <p>Debe adoptar procedimientos pedagógicos que conlleven</p> <p>a que el estudiante descubra el conocimiento por sí mismo.</p> <p>Debe crear situaciones problema de modo que lleve al estudiante a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad, para generar el cambio conceptual.</p>	<p>Tiene el papel activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, al punto que se convierte en descubridor de su propio conocimiento.</p> <p>Se convierte en un constante buscador de la verdad, mediante la reflexión, el reconocimiento de sus errores, y en la capacidad de generar conclusiones a partir de los mismos.</p> <p>El estudiante desarrolla actividades por su propia iniciativa y a partir de la interacción social con el docente y sus compañeros.</p>	<p>Jean Piaget</p> <p>Lawrence Kohlberg</p> <p>George Kelly</p> <p>David Ausubel</p> <p>Lev S. Vigotsky</p> <p>Joseph Novak</p>
------------------------	--	--	---	---

Social	<p>Búsqueda del desarrollo máximo de las capacidades e intereses del alumno en función de la producción social tanto cultural como material que garantice el conocimiento científico técnico subordinado al desarrollo del espíritu colectivo.</p>	<p>Menos expositivo y más promotor de la interacción docente - estudiante.</p> <p>Orienta, coordina, organiza, asesora en función de activar a que el alumno reflexione, analice, compare, opine, valore, decida, actúe y se comprometa.</p> <p>Un orientador del proceso, idóneo en sus conocimientos y en su forma de comportarse con los demás, de modo que sea ejemplo para sus estudiantes.</p> <p>Una persona capaz de incentivar en sus estudiantes el desarrollo de sus máximas capacidades e intereses en función de lo social, lo cultural y material.</p> <p>Un ser social capaz de estar lo más cerca posible a sus estudiantes, de compartir vivencias y experiencias, capaz de enfocar los contenidos de manera que el estudiante genere conocimientos con alto grado de validez universal.</p>	<p>Un ser social capaz de utilizar sus conocimientos en beneficio de la comunidad mediante la solución de los problemas de la misma.</p> <p>Un individuo con capacidad de razonamiento crítico y de apropiación del conocimiento.</p> <p>Una persona capaz de desarrollar al máximo sus capacidades e intereses en función de la producción tanto social como cultural y material</p>	<p>Anton Semiónovich Makarenko</p> <p>LevVigotsky</p> <p>Paulo Freire</p> <p>Celestine Freinet</p>
--------	--	---	---	--

Nota. Información obtenida “Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo” de G. V. Ríos y H. C. Cuentas, (2015) Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Volumen (6), p. Número de página (914 -934).

Conclusión

Involucrarse en el estudio de la pedagogía desde la antigüedad hasta nuestros días es una tarea harto compleja y titánica, por ello hemos hecho una revisión e identificado dos formas de comprender la evolución de la pedagogía a través de la historia: a) la pedagogía a través de los siglos y b) en tres grandes bloques: Escuela Tradicionalista, Escuela Nueva y Escuela Activa. El propósito es formarnos un panorama y facilitar a los docentes la ubicación temporal y espacial de los modelos que se han descrito.

A lo largo de este capítulo, hemos explorado la evolución de los modelos pedagógicos desde sus orígenes hasta las tendencias contemporáneas y solo hemos caracterizado a algunos, destacando cómo cada enfoque ha respondido a las necesidades y desafíos de su tiempo. Desde el modelo tradicionalista, con su énfasis en la transmisión de conocimientos y la disciplina, hasta los enfoques más progresistas y liberadores como la pedagogía de Paulo Freire y la emergente pedagogía del sur, cada modelo ha contribuido a la configuración del panorama educativo actual.

Es evidente que la educación no puede ser estática; debe adaptarse y evolucionar en respuesta a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos. Esta necesidad de adaptación se refleja en la búsqueda constante de modelos pedagógicos que no solo enseñen contenidos, sino que también fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de los estudiantes para interactuar y transformar su entorno.

La Nueva Escuela Mexicana es una visión que se propone reordenar el sistema educativo desde los planes de estudios,

la formación de los maestros y las prácticas docentes en las diferentes comunidades de la intrincada orografía de la República Mexicana. Esto implica un compromiso con prácticas educativas que sean inclusivas, significativas y contextualmente relevantes, capaces de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades.

La educación del futuro debe ser una síntesis de las mejores prácticas del pasado y las innovaciones del presente, siempre orientada hacia el desarrollo integral del individuo y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Adaptar y evolucionar en nuestras prácticas pedagógicas no es solo una necesidad, sino un imperativo para lograr una educación que realmente prepare a los estudiantes para enfrentar y superar los desafíos del mañana.

Referencias

- Álvarez, A., Del Río, M., & Del Río, P. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Navalmorales, Madrid, España: Gráficas Rogar. Obtenido de https://www.google.com.mx/books/edition/Pigmalion%20Informe_sobre_el_impacto_de_la_tv/DXdiOqtr1pUC?hl=es-419&gbpv=1&dq=albert+bandura+teoria+del+aprendizaje+social&pg=PA196&printsec=frontcover
- Argumedo, A. S. (1993). Los silencios y las voces en América Latina. Ediciones Colihue. Obtenido de <https://icpweb.ar/sites/default/files/bibliografia/argumedoalcira-los-silencios-y-las-vozes-en-al-cap2.pdf>
- Dorrego, M. E. (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de pedagogía*, XXXII(91), 75-97. Recuperado el domingo de julio de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549005.pdf>

- Dunn, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores. México, D.F.: SEP.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: FCE.
- Freire, P. (s.f.). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- González Araujo, E. (2021). Tema 5: Concepto y objeto de la Pedagogía Social. Centro Universitario Cardenal Cisneros. https://edu.cardenalcisneros.es/darwin/app_data/documentos/4fff40df786d63e8cdbaa7545e8fa515/pedagogia-social/tema-5/tema-5_concepto-y-objeto-de-la-pedagogia-social_1.pdf
- González Monteagudo (s.f.). *La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>
- González Monteagudo (s.f.). *La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>
- Henry, V. (19 de Junio de 2020). *Abuelas de plaza de mayo*. Obtenido de *Abuelas de plaza de mayo*: <https://isfd1-bue.infod.edu.ar/sitio/manuel-belgrano-y-las-pedagogias-del-sur-en-la-matriz-de-pensamiento-americano/#:~:text=Manuel%20Belgrano%20es%20fundador%20de,la%20soci%C3%B3loga%20argentina%20Alcira%20Argumedo>.
- Jover Olmeda, G. y Luque, D. (2020). *Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO. Educación XXI, 23(2), 145-164*, doi: 10.5944/educXXI.25640
- Kincheloe, J.L. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. En McLaren, P., & Kincheloe, J.L. (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-70). GRAÓ.

- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores, Trad. 4a ed.). Life in schools, an introduction to critical pedagogy in the foundations of education (Obra original publicada en 1998).
- Mendizabal, M. R., (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *HOLOS*, 5, 52-69.
- Monge, O. R. (2018). *Freire y la pedagogía del oprimido*. Costa Rica: Edición especial ISSN 1659-0104.
- Ortega Valencia, P., (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.
- Ortíz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje*. Santa Fé de Bogotá, Santa fé de Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. Obtenido de https://www.google.com.mx/books/edition/Modelos_pedagog%C3%B3gicos_y_teor%C3%ADas_del_apre/NT0jDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=el+modelo+pedag%C3%B3gico+conductista&printsec=frontcover
- Pávlov, I. P. (1997). *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios* (reimpresión ed.). Madrid, Madrid, España: Ediciones Morata S.L. Recuperado el Domingo de julio de 2020, de https://www.google.com.mx/books/edition/Los_reflejos_condicionados/tU0e7ox8eQ4C?hl=es-419&gbpv=1&dq=pavlov+condicionamiento+clasico&printsec=frontcover
- Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía social*. Ariel.
- Pulido, L. M. (2018). Aprendizaje y cognición - modelos cognitivos. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Ríos, G. V., & Urdaneta, H. C. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (6), 914-934.

- Sánchez, C. A., & Valverde, V. (05 de 11 de 2018). *Freire visto por Freire. La vigencia de la pedagogía del oprimido*. Barcelona, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU).
- Skinner, B. F. (2022). *Ciencia y conducta Humana*. (C. E. España, Ed.) España: Universidad de Cádiz.
- Zarama Arias, J. D. (2018). Pedagogías del sur, un enfoque de la educación para la paz. RESED Revista de estudios socioeducativos, 1(6), 34-56. doi:http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2018.i6.04

Acerca de los autores

David Blanco de la Cruz es maestro con una trayectoria de 22 años de servicio con funciones frente a grupo, docente de escuela normal con 10 años de servicio con funciones de docente y asesor de trabajo de titulación.

maestrod Blanco@gmail.com

Juan Francisco Quezada Hernández es maestro en pedagogía, 37 años de servicio 13 en básica y 24 en educación normal, docente del CREN de Arteaga, Mich., investigador asociado al Instituto Pedagógico de Durango.

juanfra.quezada@gmail.com

Andrea Berenice Estrada López es maestra de educación preescolar con siete años de experiencia y seis años como docente en educación normal.

natalyestrada02@gmail.com

Fanny Grajales Marroquín es docente con experiencia frente a grupo de 30 años, cuatro años en el nivel medio superior y el mayor número de experiencia es en el nivel superior. Soy psicóloga dentro de las oportunidades laborales como directora y coordinadora de ambos niveles en escuelas privadas. Hoy soy subdirectora académica de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Rosario Castellanos Tapachula Chiapas. Doy terapias psicológicas en pro del bienestar y servicio humano.

grajalesau71@gmail.com

Priscilia Vaneci Ramos Guzmán es docente frente a grupo en Educación Primaria por 21 años de servicio. Además de ser docente frente a grupo y en asesorías del trabajo de titulación en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Rosario Castellanos de Tapachula. Participando en los cursos de formación continua para la actualización docente.
pvanelly12@gmail.com

Carlos Pérez Orozco es docente de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Rosario Castellanos de Tapachula, Chiapas.
carlospo_195@hotmail.com

Justo Pinzón Fonseca es Profesor en el Centro Regional de Educación Normal en la ciudad de Oaxaca, docente, diseñador y desarrollador de talleres para la formación complementaria de docentes en formación, ha colaborado en el codiseño curricular de cursos de los programas de licenciatura de Educación Normal, plan 2022
pinzofon@hotmail.com

Isaac Abisai Hernández Mijangos es Profesor e Investigador de Enseñanza Superior en la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche. Ha colaborado en el codiseño curricular de cursos de los programas de licenciatura de Educación Normal, plan 2022. Ha diseñado e impartido diferentes cursos extracurriculares en temas de investigación, aprendizaje, desarrollo humano y moral.
dreamnet@live.com.mx

Capítulo 2.

Hacia una pedagogía descolonizadora

Christian Omar Santos Lozano

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito explicar los fundamentos teórico-epistemológicos de las pedagogías descolonizadoras para posteriormente mostrar sus aplicaciones en la práctica de los y las docentes. Se pretende con ello explicar la propuesta desde la dimensión teórica para luego aterrizar al campo de la práctica.

Como se describe en el desarrollo, no se trata de hacer un texto prescriptivo, tipo *receta de cocina*, sino un documento que permita hacer comprensible la propuesta que enmarca la Nueva Escuela Mexicana, sin caer en tentaciones reduccionistas y simplistas; mostrar que detrás de ésta hay una historia, una episteme, una fundamentación y, como es de esperarse, una aplicación práctica para los y las docentes.

El texto se divide en dos grandes apartados, el primero referido a la fundamentación teórico-epistemológica trata tanto el devenir histórico de la perspectiva descolonizadora como las bases epistemológicas y conceptuales que la sustentan. Ello obedece al imperativo de comprender las raíces que fundamentan un pensar -su episteme- desde una base histórica situada en su genealogía, dado que toda posición guarda un estrecho vínculo entre ambos, y no es comprensible a cabalidad sin esta doble condición.

El segundo apartado refiere a la aplicación concreta de las pedagogías descolonizadoras y sus implicaciones en la práctica docente; este apartado es rico en explicaciones sobre sus posibilidades e implicaciones en escenarios situados. Referencias que van de Boaventura de Souza Santos, Walther Mignolo, Anibal Quijano, a pedagogos y educadores como Paulo Freire, Marco Raúl Mejía, Cecilia Fierro, Ignacio Pérez-Gómez y otros, dialogarán a lo largo de los apartados tratando de mostrar la riqueza de la propuesta y sus implicaciones prácticas en la docencia. En este capítulo destaca el abordaje de una práctica docente descolonizadora, mostrando las posibilidades de que las y los docentes puedan desarrollarla, para generar la autonomía como elemento fundante de las posibles posiciones pedagógicas descolonizadoras. Se aborda la ecología de los saberes en la búsqueda del reconocimiento de la pluralidad y la complejidad de formas de interactuar en el espacio educativo. La autonomía reclama que los diversos actores del sistema educativo se posicionen frente a las posibilidades de su acción, sin recetas, e implicando ante todo el compromiso en la acción y la reflexión.

Esperamos que los y las maestras encuentren en esta lectura un surtidor de ideas que les permita reflexionar, cuestionar, problematizar, fundamentar, discernir y/o disentir con los y las autoras aquí citadas, porque ese es el motor de la reflexividad, lo que motiva al cambio, la transformación y la mejora de nuestras prácticas, esperamos que esa sea la tarea y el proyecto.

Descolonización vs Colonización

¿Qué es la descolonización frente a la colonización? ¿Por qué hablamos de pedagogías descolonizadoras y colonizadoras?

Estas dos interrogantes se aclaran en este primer apartado, *descolonización* es una noción que se asume desde una posición crítica que cuestiona y deconstruye la colonización. Por su parte, colonización es la acción a partir de la cual ciertos grupos o entidades marcan un territorio como propio y ejercen control sobre este, por tanto, colonizar es marcar fronteras con lindes determinados, desde donde se domina y se ejerce un poder. Hay distintos tipos de colonización, una colonización es poblacional, cuando se apropia un territorio expulsando por distintos medios a sus habitantes originarios; otra colonización se llama extractivista, donde sin ocupar un territorio se da una explotación de sus recursos naturales como el agua, la energía, los árboles, los minerales y la vegetación, esto generalmente lo hacen empresas o industrias que se apropian de los recursos naturales para luego mercantilizarlos.

Otra forma de colonización se da con la mano de obra, hay una colonización cuando los habitantes de un lugar son convertidos en obreros para beneficiar también empresas, industrias y comercializar los humanos.

Como podemos ver, la colonización no quedó en el pasado, pues sigue siendo una práctica cotidiana que vemos y vivimos en nuestros propios espacios. Pero ¿Qué pasa cuando la colonización se da en las escuelas desde las formas de enseñar y aprender? Hay una colonización en las pedagogías y las maneras de enseñar cuando se da en la imposición de un conocimiento, saber o concepción de mundo. En las creencias hay colonización, por ejemplo, la que se dio cuando se impuso una manera de creer en un sólo Dios frente a las formas originarias de los pueblos africanos, asiáticos y americanos; o cuando se le nombra salvaje o ignorante a quien no tiene un habla llamada comúnmente culta, o se

rechazan ciertas prácticas como el vestir o actuar de acuerdo con las formas o los cánones legitimados por una estética colonialista.

Por tanto, es posible inferir en que hay una pedagogía colonizadora, cuando nos imponen como profesores y profesoras, por ejemplo, una sola forma de enseñar, de planificar, una forma determinada de aprender y de enseñar dictada desde instituciones, programas, reglas, normas, y otros elementos, que intentan imponer formas únicas y universales, desconociendo la existencia de conocimientos y saberes plurales que se han construido histórica y socialmente desde comunidades originarias y desde contextos diversos.

Lo anterior ha dado pie a procesos de descolonización, esto es de la independencia ganada a través de movimientos de liberación, que no siempre se han dado con el uso de la fuerza, sino con una reivindicación a través de propuestas, en nuestro contexto educativo con la pedagogía liberadora o las propuestas educativas de reivindicación popular, entre otros; en la política con los movimientos de liberación.

Estos procesos de descolonización condujeron a pedagogías liberadoras, críticas, populares, emancipatorias, que son consideradas descolonizadoras ya que proponen una educación para la liberación, la crítica, la justicia social y epistémica que reconocen que todos y todas tenemos saberes igualmente válidos y que no es superior quien fue a la universidad frente al saber empírico pero valioso por ejemplo de un campesino, de una ama de casa, de una madre, de una obrera o de un educador comunitario que también forman para mejorar el mundo.

En el siguiente cuadro es posible valorar que un docente en el aula puede proponer una pedagogía descolonizadora frente a una colonizadora:

Cuadro 1: Situaciones colonizadoras y descolonizadoras en el aula

Situaciones de pedagogía colonizadora.	Situaciones de pedagogía descolonizadora
El programa desde lo nacional determina lo que el estudiantado debe aprender.	El programa se debe situar en las necesidades del contexto a través de diagnósticos comunitarios.
Un niño o niña debe ser formado y evaluado para las competencias del mercado global.	Un niño o niña debe ser formado y evaluado de acuerdo a las necesidades situadas de lo local, esto no está en contradicción con lo global.
Existe una forma correcta de hablar, si un niño o niña habla con la lengua de su comunidad se debe corregir.	Los niños y las niñas hablan con la lengua de su comunidad, la escuela debe recuperar y respetar la identidad comunitaria.
Los aprendizajes los determina un programa educativo y este se debe aplicar tal y como se explicita en un programa nacional.	Los aprendizajes deben atender las necesidades de la comunidad sin desligarse de lo nacional.

Fuente: Elaboración propia

Con los ejemplos del cuadro es posible apreciar que las posiciones de una pedagogía descolonizadora se van construyendo desde la cotidianidad en el aula, es el o la maestra quien lo va propiciando mediante sus actitudes, sus acciones y las maneras de valorar la vida escolar. Por ello, es posible afirmar que la descolonización es un proceso que se va generando por los agentes escolares que reflexionan y actúan de manera responsable y éticamente respetuosa, porque parten del reconocimiento de una realidad que valoran a favor de saberes reivindicatorios. No es algo dado, es un proceso.

En el apartado siguiente se analizan algunos fragmentos históricos que ponen de relieve que la descolonización se gestó desde el pasado, que posee fundamentos teóricos, no es una

ocurrencia o una moda más, de su comprensión dependerá verla como una propuesta seria y con implicaciones para la educación, como lo fue en el pasado.

Algo de historia y de fundamentos teórico-epistemológicos

Históricamente, la pedagogía en América Latina ha tomado a Paulo Freire, en el siglo XX, como un referente para fundamentar su perspectiva descolonizadora, entendida como aquella cuyo enfoque educativo desafía a través de la crítica al poder y a la dominación impuestas por el colonialismo que se han perpetuado en los sistemas educativos, como se explicó en el apartado anterior.

Con esta pedagogía descolonizadora se reivindican los conocimientos como patrimonio de todas las culturas, con lo cual se promueve la equidad, la justicia social y la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, reclama una posición crítica, emancipadora, reflexiva, popular y de autorreconocimiento de la condición enajenada que ha sido un hito histórico en la condición de los pueblos originarios y las comunidades marginales latinoamericanas. Aunada a la pedagogía descolonizadora podemos situar su opuesto que es la pedagogía colonizadora, aquella que reproduce los esquemas de la dominación expresada en el *estatus quo*, ligada a la forma tradicional del enseñante que reproduce el saber instituido y formal, dictado desde el afuera de su contexto, frente al oprimido concretado en el educando que es concebido mediante la figura del depositario de ese saber, al que Paulo Freire llamó *educación bancaria*.

Sin embargo, tras el pensamiento de Freire, subyacen antecedentes en Latinoamérica, luego entonces, podemos afirmar que los orígenes de la pedagogía descolonizadora no sólo está en la obra de este educador, sino en discursos que desde el siglo XIX se opusieron fuertemente en contra de la opresión europea. Así podemos mencionar a figuras como Simón Rodríguez, educador del libertador Simón Bolívar, y a José Martí (Puiggrós, 2005), ya que en ellos se expresa la necesidad urgente de volver la mirada hacia la propia condición del americano, sin imitar lo europeo, y de educarse y ver en la educación un medio para dejar de ser siervos y ganar autonomía e independencia frente a la opresión (Mejía, 2011).

En nuestro país, las pedagogías descolonizadoras también han tenido como correlato la travesía de una construcción identitaria que se ha dado en diversos momentos históricos, donde coinciden ámbitos de la cultura, la política y la vida social. Por mencionar sólo algunos acontecimientos significativos, fue el año de 1821 cuando al derroscarse el gobierno español quedó un vacío que tardó tiempo en llenarse; Juárez y sus allegados construyeron un estado definido, pero a la vez y gracias a la obra de literatos, filósofos y políticos surgió el intento de crear una cultura desde lo propio, descolonizadora. Ejemplo de ello fue la creación de la primera asociación literaria mexicana fundada en 1836, la Academia de San Juan de Letrán; así como la publicación de la primera novela americana “El periquillo sarniento” que recuperó el habla cotidiana y se alejó de los estereotipos y las retóricas exportadas de Europa; en el campo de las artes plásticas tenemos como ejemplo el paisajismo en la pintura de José María Velasco; en el ámbito de la ciencia, los ensayos científicos de Luis de la Rosa; mientras que en la filosofía

destaca la pregunta sobre el ser auténtico de los latinoamericanos inaugurada por el argentino Juan Bautista Alberdi y que creó un sino en toda la América, desde ese momento surge desde distintos frentes la necesidad de emancipar la cultura americana de la herencia española, hay entonces, lo que podemos denominar una actitud descolonizadora.

En este contexto, es destacable que también en el campo de la pedagogía estuvieran en disputa dos proyectos educativos: el liberal y el conservador, el primero reivindicaba una educación para la construcción de una identidad fundada en el pensamiento abierto, crítico, laico y científico; mientras que el conservador pugnaba por una educación abiertamente religiosa basada en la tradición, la moralidad y la preservación de las jerarquías sociales establecidas, en pocas palabras que reprodujera la esfera colonialista.

Otro momento de descolonización se da en la posrevolución mexicana con la propuesta del nacionalismo educativo promovido desde el proyecto de la escuela rural mexicana, las misiones culturales y la llamada cruzada educativa de José Vasconcelos. Por tanto, la identidad y búsqueda de una identidad fundada en la realidad propia de los mexicanos y mexicanas, es una idea que se ha construido histórica y colectivamente a la par de situaciones contextuales e históricas.

Sin embargo, en todos estos intentos por construir una identidad se volvía a edificar lo propio con un pensamiento ajeno, con categorías y argamasas lógicas tomadas de occidente, que paradójicamente negaban, desdibujaban o invisibilizaban la realidad de las culturas originarias. Una excepción importante es la de un marxismo leído desde el indigenismo peruano planteado por José Carlos Mariátegui, su experiencia es

retomada hoy en día para comprender nuevas lecturas de la realidad Latinoamericana (Quijano, 2017).

Desde este panorama, se infiere que el proyecto de recuperar los saberes de la periferia, invisibilizados, negados, estigmatizados por una cultura dominante está articulado a las llamadas epistemologías del sur, que de acuerdo con Boaventura de Souza, es un “sur” que no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural, invisibilizado por las tendencias hegemónicas, dominantes, pero que han aportado sendas reflexiones y aportes “sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (Boaventura, 2011, p.14).

Por su parte, Walter Mignolo define la colonialidad en interdependencia con decolonialidad. Para él, la colonialidad es equivalente a matriz o patrón de poder, que se esconde detrás de la retórica de la modernidad, vista como un relato de salvación y de promesa en un mundo mejor. Mientras que decolonialidad *es la respuesta a las falacias y ficciones de las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad* (2014, p. 24). Estas posiciones, permiten comprender que la decolonialidad como concepto desenmascara las ficciones de una posición que se ha fundado sobre la violencia opresiva, es, por tanto, una propuesta emancipadora y liberadora.

Desde lo anterior, podemos afirmar que las pedagogías descolonizadoras reconocen el papel de los saberes y los conocimientos que se dan desde contextos comunitarios, donde los y las alumnas los apropiaron desde sus códigos, referentes y valores, como lo señala el Nuevo Marco Curricular 2022:

Los saberes implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en esta apropiación. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana (SEP, 2022, p.7).

Esta apropiación, que promueven las pedagogías descolonizadoras, se da desde un contexto situado en la experiencia particular donde a las alumnas y los alumnos se les otorga un papel central, ya que son agentes dinámicos, reconocidos, con cultura, con valores, con historias, con códigos morales, esto es, son miembros de una comunidad, pertenecientes a familias diversificadas, con voz propia.

Con la perspectiva descolonizadora, se conciben a las infancias, adolescencias y juventudes como subjetividades con historias, culturas, saberes, creencias e ideologías, con ello, la perspectiva se aleja de la dimensión de tábula rasa otorgada por posiciones pedagógicas, como los conductismos, que asumían a los sujetos como entidades vacías, sin historia, sin voz, sin procesos de apropiación diferenciados y situados desde su particularidad no uniforme, ni regulada por marcos estandarizados. Éstas, históricamente, han sido consideradas en la dimensión de la orfandad social, de la inhabitabilidad, del vacío cultural y donde, por tanto, era necesario que la educación depositara la cultura legitimada por el currículo

La pedagogía descolonizadora establece una relación horizontal y simétrica, esto es, de colaboración y acompañamiento en interacción con el vínculo pedagógico entre adultos y alumnado. Estas promueven tanto saberes como conocimientos, al respecto, es necesario establecer una diferencia epistemológica entre

ambas connotaciones. Para Luis Villoro (2009) *el saber* es una aplicación concreta de un conocimiento que permite predicar algo con respecto a un objeto, mientras que *el conocer* es resultado de un producto colectivo, social e intersubjetivo, que demanda un contacto directo con la realidad o el aspecto de la realidad conocida. *Conocer* es una experiencia, resultado de un proceso intersubjetivo, *saber* es el uso y la aplicación particular de ese conocimiento que pudo haber sido heredado o dado por el contexto (p.199). El saber es un modo particular de uso del conocimiento que apela a comunidades que lo validan y le dan su legitimidad en un marco de valores y experiencias compartidas situadas en un contexto regional, local, espacial: *esta "accesibilidad" de las razones no puede entenderse como una posibilidad lógica, sino social e histórica. Las comunidades epistémicas están, pues, condicionadas, tanto en el espacio como en el tiempo* (p.149)

Villoro, permite comprender que no hay comunidades de saber absolutas, trascendentales, ahistóricas, ni entes puramente racionales, sino que todo saber y conocimiento son intersubjetivos, condicionados, situados en un horizonte histórico; por lo tanto, la objetividad es producto de un consenso en una realidad con valores, miradas y mundos compartidos, donde toda validez se legitima intersubjetivamente.

Todo conocimiento y saber se conforma en comunidad, por tanto, la implica y demanda la pluralidad y síntesis de experiencias. Por otra parte, la pedagogía descolonizadora concibe la tarea crítica como una actividad ligada a los procesos de saberes y conocimientos donde los sujetos problematizan, se hacen preguntas, cuestionan el mundo, establecen relaciones de sentido entre los elementos conocidos y las preguntas que marcan el inicio de nuevos derroteros o rutas para el pensamiento y la reflexión.

La crítica (del griego *krísis*, *kritiké*, *kritikós*) representa la capacidad de crear juicios y pensamientos capaces de discernir, de cuestionar, de hacer preguntas, de interrogar la realidad circundante para así, transformarla. La formación del pensamiento crítico implica el formar en los sujetos la capacidad de hacer juicios para construir un mundo con mayor justicia social, equidad, respeto y valores en el marco de los derechos humanos como lo señala la propuesta curricular 2022:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan las niñas, niños y adolescentes para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género (p. 109).

En este sentido, la posición que fundamenta la pedagogía descolonizadora está imbricada en el pensamiento crítico que le permite al sujeto cuestionar la realidad para transformarla. Por su parte, las epistemologías del sur conllevan a concebir los saberes y conocimientos desde el reconocimiento de las comunidades y la interculturalidad crítica.

Por lo anterior, es posible afirmar que, en la posición colonialista, los saberes y conocimientos se fundan en un pensar ajeno a la realidad de los agentes educativos. Esta ajenedad implica que lo pedagógico no se relaciona ni tiene como punto de partida la cotidianidad de los niños, niñas y adolescentes,

es, por lo tanto, una forma de dominio u opresión de un saber dictado desde afuera y que además niega o desdibuja la identidad de las comunidades. A este respecto, el antropólogo afrocolombiano Manuel Zapata Olivella nos recuerda que la opresión ya no está en los pies sino en las mentes y que esta opresión se reproduce en y desde las instituciones.

La pedagogía descolonizadora cuestiona, en primer lugar, los muros que separan la escuela de la comunidad; y aborda, desde el reconocimiento de una crisis muy profunda, la crítica eurocéntrica expresada en cuatro áreas:

1. Vivimos en un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles, pues somos más conscientes de que nuestros horizontes de cambio están limitados, y que quizás es necesario un cambio de civilización
2. Hay una contradicción entre la urgencia de los cambios y la transformación civilizatoria que se necesita.
3. Hay una pérdida de los sustantivos, las palabras de la teoría no alcanzan a comprender la complejidad de los fenómenos.
4. Existe una relación fantasmal entre la teoría y la práctica, ya que se han producido cambios progresistas, que provienen de grupos sociales marginales frente a la teoría crítica eurocéntrica (Boaventura de Souza, 2011).

En concierto con las epistemologías del sur, se propone el reconocimiento de los saberes comunitarios que tienen su raíz en la historia y el contexto de las comunidades originarias y que no se dan desde la reproducción de un currículo escolar instituido, sino que el docente, desde su sabiduría y su capacidad de agencia recupera en un currículo vivido, situado y contextualizado en la

realidad de su comunidad escolar. Dichos saberes son decoloniales, entendidos como las formas de entender, intervenir, actuar y resolver los problemas de un mundo que circunda la condición comunal, un saber situado (Haraway 1988) que desde sus contextos se recupera en esta propuesta pedagógica.

Agregaremos, además, la epistemología en situación, *Situated Knowledges*, el saber situado, definido por las condiciones de alumnos y alumnas, por los sujetos en sus contextos (Haraway, 1988); así se sostiene la posición epistemológica del saber desde un contexto donde los sujetos con sus racionalidades y afectos *-sentipensantes-* ocupan un lugar central, no periférico, son parte de una comunidad con supuestos, creencias y emociones que orientan sus saberes en condiciones particulares de apropiación del saber y del conocimiento. Tanto los saberes decoloniales, el saber situado y las epistemologías de sur, parten del posicionamiento de que la escuela es un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez, 1995), con una crítica al modelo enciclopédico y academicista que sobresaeta de conocimientos incapaces de producir aprendizajes en los y las estudiantes:

Se critica el modelo academicista y enciclopédico que rige de manera abrumadora en la escuela actual, porque es incapaz de producir aprendizaje duradero y relevante, y en consecuencia provocar la reconstrucción de los modelos de pensar, sentir y actuar adquiridos por los estudiantes de manera espontánea en la vida previa y paralela en la escuela (Pérez, 1995, p.10)

En consecuencia, si el aprendizaje es situado, y por tanto tiene un sentido particular para las comunidades, se aprende a partir de los problemas que se enfrentan y el conocimiento que produce el aprendizaje transforma el entorno. Por ello, el aprendizaje se da en y a partir de la búsqueda de soluciones frente a las

condiciones del contexto. Ante ello, Juan Delval (2001) considera que mientras que a las personas les ocupa resolver sus problemas cotidianos, el conocimiento científico que se aprende en la escuela parece muy alejado de su realidad, por eso gran parte de lo que los estudiantes aprenden en las escuelas se queda en el olvido.

En este orden de ideas, se asume que la escuela históricamente también reproduce prácticas y discursos donde el conocimiento contribuye a la colonización de las mentes, a la idea de que los saberes y los conocimientos son objetivos y neutrales, que se producen por entidades ajenas a la cotidianidad “mentes científicas”, que están en lugares privilegiados y que nos dicen cómo debe ser el mundo, cómo debemos pensar y de actuar. Emanado de lo anterior, se plantea la tesis de que ciertas comunidades o contextos son aptos para conocer y otros solo para operar y utilizar los conocimientos dados por agentes externos al contexto, que se dan desde un modelo opresor y reproducen dicha opresión.

Para Walter Mignolo, la descolonización tiene su génesis fundacional en encuentros entre países latinoamericanos africanos y asiáticos, surge de un contexto político de visibilización de los países asiáticos, africanos y latinoamericanos (no europeos) que habían sufrido históricamente condiciones de marginalidad, tercermundismo y dominio colonialista y que asumieron nuevas epistemes, no se declararon ni capitalistas, ni socialistas sino descolonialistas.

La descolonización conlleva una episteme decolonialista, entendida no como un nuevo universal que conduce a derribar los elementos de los otros saberes coloniales, se trata de una “opción” que no inaugura nuevas verdades o paradigmas, tampoco se posiciona en la posmodernidad, porque con ello paradójicamente estaría asumiendo la misma categoría de

desmontaje fundada en la modernidad, por tanto, no es pos-moderno ni altermoderno, ya que no niega el saber moderno, simplemente considera que este ya no es un referente legítimo: “No es que las epistemes y los paradigmas resulten ajenos al pensamiento descolonial. No podrían serlo; pero han dejado de ser la referencia de legitimidad epistémica” (Mignolo, 2014, p.26).

A lo anterior, agrega Mignolo (2014), que, frente a la separación con las posiciones capitalistas y comunistas, los argumentos decoloniales optan por la comunalidad como una opción para orientar el pensamiento y la acción. Con base en ello, la pedagogía descolonizadora se fundamenta en los saberes decoloniales, los saberes situados y las epistemologías del sur, bajo la premisa de que las comunidades producen conocimientos y saberes desde sus condiciones situadas, lo que constituye una episteme fundada en el reconocimiento de un pensar que se da en los márgenes de la llamada cultura hegemónica. Dado que, en las comunidades y en los pueblos originarios existe una riqueza cultural e histórica que ha aportado conocimientos y saberes muy importantes que la educación debe rescatar, como serían los valores comunitarios, sobre la naturaleza, la idea del buen vivir y la propuesta sentipensante que reconcilia las emociones, el cuerpo con la mente, una visión holística, que resultan alternativas a las tesis de un progreso occidental que ha destruido el entorno y ha convertido a la condición humana en mercancía y a la razón en un medio instrumental.

Se infiere que la descolonización del saber cuestiona a una modernidad occidental que trajo consigo las tesis del predominio de la razón sobre el cuerpo, la supremacía del hombre (blanco, racional, europeo) frente a la diversidad de condiciones del ser humano (indígenas, negros, mulatos, mestizos, no europeos),

cuestiona la invención de noción de la raza como determinismo biológico, lo que Aníbal Quijano (Quijano, 2017) llamó colonialidad del poder impuesta a través de dicha noción como medio de diferenciación y de estigma. Ese pensar ha traído consecuencias que merecen reflexionarse en lo educativo; una noción del progreso basada en el individualismo de una razón egoísta, fundada en el yo pensante (el *cogito cartesiano*) con implicaciones importantes como el antropocentrismo con el usufructo de la naturaleza y sus consecuentes devastaciones ecológicas, maltrato a los humanos y a los animales vistos como medios para lograr fines, guerras, genocidios, y sus implicaciones en diversas formas de patriarcado ante la concepción de superioridad del hombre (activo-racional) frente a las mujeres (sumisas-pasivas-emocivas).

Por lo anterior, se sitúa un pensar de otro modo, distinto al que ha legado la modernidad (separación razón-cuerpo y centralización antropocéntrica) planteado a través de las epistemologías del sur, el cual no representa un espacio físico, sino una geografía humana donde se reconoce el saber de la periferia, aquello que históricamente occidente dejó fuera el conocimiento de los pueblos originarios, de las comunidades y de quienes piensan y construyen desde otra mirada y han aportado una concepción de mundo reivindicativa y comunitaria. La perspectiva decolonial denuncia el racismo epistémico (seres menos racionales) y ontológico (seres humanamente inferiores): eres ontológicamente inferior y por tanto también lo eres epistémicamente; eres inferior epistémicamente, y por tanto también lo eres ontológicamente (Mignolo, 2014, p.34).

Esta posición de saberes decoloniales y epistemologías del sur, conllevan a una actitud de reconocimiento de las prácticas

que visibilicen las contribuciones de las comunidades desde una mirada inclusiva y de justicia social. A partir de la decolonialidad se plantea una episteme “que hace visible la geo-política y corpo-política de todo pensamiento que la teología cristiana y la egología (Cartesianismo) oculta” (p. 27) donde saberes y conocimientos se dan desde lo bio-gráfico del propio cuerpo, del territorio que lo habita y de su comunidad. Un saber situado, corporalizado, atravesado por una visibilidad, alejado de las concepciones teológicas y egológicas del Renacimiento y la Modernidad respectivamente, que negaron el cuerpo y la condición sensible y esto les permitió una universalidad alejada de la particularidad, descarnada de la vida y con tendencias a promover devastaciones y, genocidios ante verdades absolutas

La justicia social basada en la propuesta de Nancy Fraser (2006) no es mencionada en la propuesta curricular, sin embargo, se infiere como alusión a la perspectiva redistributiva de bienes o recursos, al reconocimiento político y a la participación social. Así, con estas tres categorías: redistribución, representación y reconocimiento, Nancy Fraser, plantea un concepto de justicia que trasciende la esfera de la redistribución a la del reconocimiento en el ámbito sociocultural y a la de lo político en la representación. En este sentido, es necesario descolonizar el saber, ya que al reproducir un modelo educativo colonialista se reproducen a la par cuatro dominios: el económico, el político y el social (SEP, 2022, p.105)

Entonces, incluiríamos este primer apartado, en afirmar que las pedagogías descolonizadoras implican la justicia social, en el sentido de que se pretende que todos y todas tengan derecho a la educación y que esta garantice el reconocimiento, la participación política, así como el acceso a bienes simbólicos y materiales.

Prácticas pedagógicas descolonizadoras

Para dominar, el dominador no tiene otro camino
sino negar a las masas populares la praxis verdadera.
Negarles el derecho de decir su palabra,
de pensar correctamente.

Paulo Freire

Pedagogía del Oprimido, 1970.

¿Pedagogía con o sin recetas?

Imagine por un momento que desea preparar un postre que le pareció delicioso y que por sus características quiere elaborar en su cocina. Para esta metáfora partiremos de tres supuestos: el primero es que nunca has cocinado algo, el segundo es que sueles cocinar, pero no lo haces tan seguido y el tercero has tomado varios cursos de cocina y te consideras buen cocinero o buena cocinera. La pregunta que salta a la mente es cómo podrían bajo la experiencia, práctica, conocimientos, aptitudes y actitudes de los tres supuestos hacer frente al desafío del delicioso postre ¿Cuál es el plan que deberán trazar? y ¿Cuál sería el resultado final?

En la docencia sucede algo similar a los tres procesos cuando se trata de llevar a cabo un nuevo plan de estudios entran en juego aspectos pedagógicos, didácticos, la experiencia docente, las experiencias previas y ya sea, que te inscribas en una docencia novel, intermedia o con gran experiencia, el preparar, aderezar y darle forma al proceso educativo será distinto dependiendo el contexto y el paradigma de partida docente.

El cocinero novel por su inexperiencia y falta de aptitud, intentará sin más satisfacer lo más cercano posible la receta para emular un resultado satisfactorio y delicioso. Por su parte

el cocinero intermedio por contar con algo de pericia seguirá la receta, sin embargo, si este es muy atrevido, de vez en vez aplicará técnicas y trucos de cocina que a lo largo de su corta experiencia ha ido aprendiendo. Por su parte el cocinero experto tendrá tres caminos, seguir la receta como siempre le ha funcionado, es decir sin necesidad de aprender la nueva, pues ya ha hecho ese tipo de postres en repetidas ocasiones que una nueva formulación no tendría sentido; en el segundo supuesto quizá intente combinar la receta original con la nueva propuesta, ya que dar cabida a lo novedoso favorece el aprendizaje y si tiene actitud dispuesta, rescatará y reconocerá lo mejor de la propuesta de preparación, sin embargo, en el tercer camino si cuenta con una mentalidad crítica, flexibilidad cognitiva, pensamiento creativo y un largo etcétera analizará la receta, la comparará con sus saberes previos e intentará mejorarla. Lo relevante de la historia en este caso no es el sabor del postre, sino la actitud que se toma al momento del nuevo desafío y como la expertis pudiera establecer diferencias al momento de llevar a cabo el objetivo propuesto.

Algo similar al ejemplo anterior ocurre en México con la incorporación de los modelos educativos en forma de “recetas” que colocan al profesorado como ejecutor, que solamente sigue la propuesta sin cuestionar, no existe diálogo, confrontación de ideas, ni mucho menos la posibilidad de proponer otras formas. Lo anterior asume a los profesores como técnicos ejecutores y reduce su capacidad crítica y reflexiva, lo más preocupante es que coloniza las formas de pensamiento e impone un currículum de forma vertical y unidireccional.

Es por ello que las propuestas didácticas y pedagógicas abiertas, flexibles (Crea tu propia receta), rompen los paradigmas

docentes, pues no existe una preparación en el pensamiento magisterial, que ha sido colonizado con la idea de que la docencia es una especie de formulación dónde $A+B = C$ y que solamente cambia el lugar y con quiénes se realiza el acto pedagógico. ¿Cuál es la manera correcta para trabajar este modelo? ¿Estoy realizando mi práctica docente en armonía con la nueva propuesta? estas cuestionantes desvelan la *colonialidad del poder*, la fuerza del currículum institucional y colocan en encrucijada la *colonialidad del saber*; obligan a la búsqueda de recetarios que nos indiquen qué ingredientes utilizar, la cantidad y la forma de preparación; esperamos fórmulas mágicas que resuelvan el acto educativo, porque así lo hemos aprendido, es más cómodo ser un simple ejecutor que repensar una docencia crítica y reflexiva para ejercer una pedagogía descolonizadora. Desde la perspectiva neuroeducativa no se quiere gastar energía al pensar en nuevas rutas pedagógicas, preferimos la receta tradicional del pensamiento embalsamado, de la pedagogía enraizada en la idea colonizada, de que la docencia es simple ejecución, no un acto de rebeldía y de reflexión como enunció Paulo Freire.

En este apartado se pretende reflexionar, desde una mirada crítica, descolonial y emancipadora, que sitúe al lector en el descubrimiento de una nueva perspectiva, la cual constituye un reto epistemológico y pedagógico en las escuelas de educación básica, media superior y normales. No pretende ser crítica sin fundamento, sino más bien esbozar de forma clara y con lenguaje ameno, el camino de la colonización, hasta encontrar ideas clave que encaucen el reto pedagógico para repensar el quehacer docente hacia una pedagogía descolonizadora.

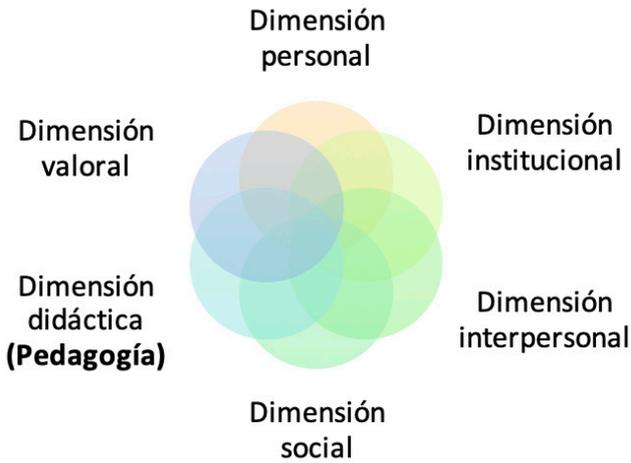
Hacia una práctica docente descolonizadora

Para completar la idea de práctica docente descolonizadora, es preciso definirla, al respecto Fierro, Fortoul & Rosas (2000) definen a la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21)

A su vez las mismas autoras delimitan seis dimensiones que la componen: la dimensión personal, la dimensión institucional, la dimensión interpersonal, la dimensión social, la dimensión didáctica y la dimensión valoral. Es por ello que, ante la incorporación de un nuevo modelo pedagógico, estas dimensiones sufren tensiones y distensiones, máxime cuando el modelo tiene implicaciones que prospectan actuaciones, diferentes en el contexto escuela-comunidad, ya que la actuación no se reduce al aspecto didáctico (se ha agregado pedagógico a la propuesta), pues en la incorporación de proyectos comunitarios, necesariamente interactúan la dimensión institucional, valoral, interpersonal y social. No es solo la didáctica o la pedagogía del/la docente, sino la actuación en su conjunto.

Figura 1. Dimensiones de la práctica docente



Fuente: Elaboración propia a partir de Fierro, Fortoul y Rosas (2000)

Una vez esbozada la idea de la práctica docente y con ella la práctica pedagógica, es relevante hacer énfasis en el acto didáctico, el cual “es un acto esencialmente comunicativo, de intercambio bidireccional entre docente y discente en un escenario social de enseñanza” (Titone, 1996, cómo se citó en Gómez et al, 2016, p.94). Es el acto didáctico el que se acompaña de metodologías, estrategias y principios que dan vida al proceso de enseñanza-aprendizaje y que están inmersos en un currículum en el plan de estudios.

Descolonizar “implica aprender a mirar nuestra cultura negada, a reconstruirla profundamente y desde ahí establecer el diálogo inter-trans-cultural en la escucha mutua” (Sánchez-Antonio, 2019) “significa aquí “dejar de ser colonias mentales de una cultura que no es nuestra para mirar y resolver problemas no pensados por occidente” (Bautista, 2014) (Como se citó en Terán, 2024, p. 32)

En este texto se entiende a la pedagogía descolonizadora como: el acto didáctico que involucra una transformación epistémica de la docencia, para recrear la enseñanza con una mirada comunal, cultural, social y transformadora, en dónde el sujeto es consciente de la realidad históricamente negada de Latinoamérica, y encauza su actuar didáctico, humano y sus pensamientos en diseñar artefactos pedagógicos que permitan la re-incorporación de una forma de ver el mundo que rescate lo robado, que devuelva lo invisibilizado y que engrandezca los orígenes de nuestra población latinoamericana.

Como puede observarse el acto didáctico integra al docente de una pedagogía que en el tenor de este escrito pueda ser descolonizadora, pues equivale a crear la propia receta del acto pedagógico, desde una mirada emancipadora. Para que esta labor se vea cristalizada es necesario conocer los ingredientes y las formas en que se puede re-pensar la docencia y con ella el acto didáctico desde una mirada decolonial y emancipadora, para ello es menester el acto reflexivo, la comprensión del currículum y la apertura que existe en torno al programa de educación básica como principio de enseñanza, así mismo la identificación de las formas de trabajo: por proyectos, aprendizaje en el servicio, aprendizaje in situ, etc.

Aunado al acto didáctico se precisa comprender que los modelos educativos y en este caso la propuesta de modelo, denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se encuentra dividido en tres grandes rubros que funcionan de manera conjunta, el cual los diversos actores participan y toman decisiones, pues como refiere Flores-Talavera (2015) los modelos educativos, didácticos y pedagógicos constituyen una propuesta holoárquica, es decir, son totalidades-parte de

una jerarquía natural, cuyas diferencias estriban en los niveles de actuación: macro, meso y micro que son el modelo educativo, el modelo pedagógico y el modelo didáctico; también existe una escala de concreción, es decir el lugar o espacio donde estas se aterrizan. En el caso del modelo educativo tiene su concreción a nivel nacional, mientras que el modelo pedagógico a nivel escolar y el modelo didáctico a nivel áulico.

Con el conocimiento de este referente y con la visión de la práctica docente y el acto didáctico con sus metodologías y estrategias, estamos ciertos de que las y los docentes inciden en la concreción de la propuesta curricular a nivel meso y micro, pero su influencia es determinante para los niveles macro. Lo anterior es relevante para comprender las pedagogías descolonizadoras las cuales se ejercen a nivel de aula-escuela-comunidad. Por ello en este entramado pedagógico se realiza un recorrido por las epistemologías del sur, el conocimiento situado, la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, hasta aderezar esta propuesta con los desafíos de la pedagogía descolonizadora con una pedagogía dialogante y una pedagogía de la tierra.

De la pedagogía colonizadora a la pedagogía sin recetas.

“Ir probando la receta, ajustando, midiendo, cambiando ingredientes,
cocinando, hasta encontrar el punto decolonial”

Christian Santos Lozano

Es la pedagogía descolonizadora, con su lenguaje novedoso, la que representa un cambio profundo en la forma de ver la

docencia, en la comprensión de las relaciones entre docentes-estudiantes-padres y madres de familia, aunque no basta con entender o aprender “los nuevos nombres del programa”, sino que precisa, lo que Alvin Toefler ha denominado un proceso de aprender-reaprender y desaprender.

La decolonialidad tiene su origen en la conferencia de Bandung en 1955 y su objetivo se centró en encontrar bases para el futuro que no fuera ni capitalista, ni comunista, para traer a la discusión “conocimientos otros”, es decir no solo los conocimientos occidentales, sino las denominadas epistemologías del sur, que ubican metafóricamente un sur antiimperial, como un reclamo a la injusticia cognitiva (entre conocimientos). Las epistemologías del sur “son la idea de que no existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en la ciencia moderna” (Boaventura de Souza, 2018, p.16)

Estamos inmersos en una matriz colonial, persistente en las estructuras sociales y de pensamiento, denominada por Anibal Quijano (2000) como *colonialidad del poder* (Quintero et al, 2014) cuya contraparte es el pensamiento desestructurante y la mirada crítica, para dar el salto a la transformación de nuestro hacer, pensar y quehacer docente. Esta colonialidad se expresa por la presencia de un patrón jerárquico, blancos (europeos), indios y negros como identidades comunes y negativas, manifestándose por su superioridad y poder. Tal influencia se refleja con claridad en oriente-occidente con expresiones como primitivo-civilizado, primer mundo, segundo mundo y tercer mundo, así mismo existe la visión cosmogónica, referente a las relaciones hombre-naturaleza donde no se aceptan las tradiciones espirituales de los pueblos indígenas, afroamericanos por que la ciencia del hombre se

encuentra en la razón, cómo una epistemología axiomática y cartesiana (que proviene de Europa).

Otro concepto que sostiene relación con la colonialidad del poder son los “conocimientos otros”, es decir no son solamente los occidentales, sino aquellos que dan cabida a las diversas formas de conocer, como ejemplo se encuentra la herbolaria, utilizada de manera cotidiana y que a nivel de ciencia ha sido reducida a segundo término (por no decir tercero o cuarto), por no formar parte del conocimiento científico-cartesiano, sino partir del sentido común y de las tradiciones, costumbres y remedios de las diversas comunidades. Decir plantas medicinales es colocar por encima a la tradición y la costumbre sobre lo que nos ha sido enseñado como ciencia, que considera a los medicamentos alópatas como superiores. No está de más recordar que detrás de la ciencia existen un sinnúmero de intereses económicos y políticos que privilegian el beneficio de unos cuantos y no siempre el bienestar de la humanidad.

El ejemplo anterior obliga a poner en una balanza mis propios pensamientos de la ciencia y la colonialidad del saber, ¿acaso las medicinas no tienen un origen que parte de los principios activos de las plantas? ¿por qué lo hemos olvidado?, algo similar ocurre con las diversas situaciones y contextos de las escuelas, por ello una pedagogía descolonizadora implica repensar lo que enseñe, cómo lo enseñe y por qué lo enseñe de esta manera, sin olvidar la relación que existe entre los contenidos y la forma de abordarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los retos de la pedagogía descolonial: las 5 ecologías y la sociología de las ausencias.

Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela.
El niño ama la naturaleza: se le hacinó en salas cerradas.
El niño ama ver que su actividad sirve para algo:
se logró que no tuviera ningún objetivo.
Le encanta moverse: se le obligó a permanecer inmóvil.
Es feliz manipulando objetos: se le puso en contacto con las ideas.
Ama usar sus manos: se le pidió que solo usara el cerebro.
Le encanta hablar: se le obligó a mantener silencio.
Querría razonar: se le hizo memorizar.
Querría investigar la ciencia: se le sirvió todo hecho.
Querría entusiasmarse: se inventaron las sanciones

Adolphe Ferrière

Para el logro de prácticas pedagógicas descolonizadoras, es importante ser consciente desde la dimensión didáctica, social, personal, interpersonal, institucional y valoral que esta práctica se acompaña de la sociología de las ausencias, es decir en la aplicación del currículum “algo falta”, que debe identificarse y transformarse. La sociología de las ausencias consiste en revelar la diversidad de prácticas sociales para repensar la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas y evitar el epistemicidio. Se denomina epistemicidio a la acción de negar el conocimiento por su origen, cuando no se somete a los estándares del norte (De Melo, Torres, Bonals, Flores, 2019).

Es relevante en el aspecto pedagógico, identificar qué se enseña y cómo se enseña. Los contenidos insertos en los proyectos pueden representar un epistemicidio si se reduce la visión epistemológica al norte, cuando se visualiza como válida a la medicina, sin comprender a la herbolaria, cuando un país es potencia mundial por aspectos económicos, sin analizar su

propia riqueza cultural, gastronómica, y se mide en función de los parámetros de la colonización, si únicamente se vislumbra la superioridad de una nación en función de conquistados y conquistadores, de poder y sometimiento. Estos aspectos se encuentran presentes en los discursos y acciones pedagógicas de las y los docentes, no hay que olvidar que enuncia Tenti (2021) “las escuelas para los pobres, tienden a ser pobres escuelas” (p.44) y en esta se encuentran presentes diversas tensiones que actúan como “un conjunto de fuerzas que se oponen en un espacio social particular” (p.50). En este orden de ideas una nueva propuesta curricular, su lenguaje y la comprensión epistemológica sin duda son fuerzas interactuantes que movilizan y sacuden a las y los docentes, ya que propician una deconstrucción, re-significación y re-construcción de significados asociados a las experiencias educativas.

Existen cuatro pasos básicos de la enseñanza: la motivación, la presentación, la práctica y la aplicación, en el primero se pone en marcha el proceso de aprendizaje, la presentación se vale de estímulos multisensoriales para lograr aprender, mientras que la práctica representa la oportunidad de demostración de lo aprendido, para culminar con el uso que se le otorga al aprendizaje. (Priestley, 2023). En la Nueva Escuela Mexicana se ejemplifica lo anterior con el término de los saberes que son la aplicación concreta del conocimiento, es decir, no basta con la idea de conceptualizar y memorizar, se requiere poner en marcha diversas acciones como el acto de escuchar, hablar, leer, escribir, pensar y aplicar. Es en este aspecto donde debemos autocuestionarnos sobre qué se habla, qué se lee, lo que se escucha, lo que se escribe, lo que se piensa

y cómo se piensa, para cerrar la idea con las formas que propicien una pedagogía decolonial.

Ante esta afirmación habría que reflexionar constantemente ¿cuáles son las ideas que se insertan en el discurso pedagógico y en el acto didáctico?, ya que no es posible desarrollar un pensamiento pedagógico decolonial sin un proceso metacognitivo, para desprenderse de hábitos, costumbres y formas de actuación, como la compra de planificaciones, la planificación sin reflexión, el trabajo aislado del profesor sin considerar otros grupos, otras escuelas, zonas escolares y la permanente vinculación con padres, madres de familia y la comunidad. En este sentido las 5 ecologías propuestas por Boaventura do Santos, representan la oportunidad de evitar el epistemicidio, al incluir la *epistemología de los conocimientos ausentes*, en una accionar mental para ejercer una práctica pedagógica decolonial, no entramos en detalles en el cómo pues no constituye la finalidad de este apartado (por proyectos, secuencias, etc), más si se hace énfasis en el cambio de perspectiva, en la reflexión sobre la práctica y la transformación de la misma.

Se entiende por ecología de los saberes a la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales heterogéneas. (Boaventura,2023), estas representan la oportunidad de darse cuenta de las formas de actuación y encontrar aplicaciones prácticas desde la decolonialidad, estas son: la ecología de los saberes, la ecología de las temporalidades, la ecología de los reconocimientos, la ecología de las transescalas y de las productividades. Dichas ecologías se ejemplifican en la tabla 2.

Tabla 2. Ecología de los saberes y su relación en la pedagogía descolonial

Ecología	Descripción	Aplicaciones desde la pedagogía descolonial
1.Ecología de los saberes	Una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento (conocimientos otros).	<p>Tomar como punto de partida los saberes comunitarios, reconocer el valor de los mismos desde una mirada emancipadora.</p> <p>No limitar mi clase a ejemplos globales, sino reconocer y valorizar los saberes de la comunidad., por ejemplo si es una región cañera partir de situaciones contextuales cercanas.</p> <p>Si me encuentro en una región de la cultura maya profundizar en sus aportes y grandeza</p>
2. Ecología de las temporalidades	Comprender que la concepción del tiempo cambia, no es únicamente lineal, puede ser circular, cíclica, tiempo glaciario y esto obedece al contexto y la cultura.	Darse cuenta de las formas de relación temporal de cada comunidad, asentar el valor de los tiempos de siembra, tiempos de sequía, evitar la linealidad de pensar unidireccionalmente el tiempo, comprender que la representación temporal lineal ha sido impuesta y que las comunidades pueden tener concepciones distintas a las cuales darle valor.

<p>3.Ecología de los reconocimientos</p>	<p>Parte de la lógica social de clasificación, determina quién es igual, quién es diferente</p>	<p>Ser ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicar la equidad y justicia social al reconocer y dar el valor que merece el estudiantado, desde la mirada decolonial, la perspectiva liberadora, emancipadora y crítica. Es un reconocimiento al ser, no una comparación entre lo global y comunitario.</p> <p>Cuando se habla de países o estados, se suele pensar en quién o cuál es mejor, es cambiar la mirada para reconocer lo que se tiene en costumbres, tradiciones, salud, armonía, paz, es una nueva forma de reconocimiento al contexto educativo.</p> <p>Al planificar se propone incluir en una mirada con “reconocimientos otros”.</p> <p>Por ejemplo, la valorización de los trabajos de los padres y madres del estudiantado, que pueden ser vistos en forma de clasificación o reconocer los aportes de los oficios, las profesiones y las carreras técnicas dándoles su justo valor y evitando catalogar de mejores o peores a quienes lograron estudiar profesionalmente.</p>
--	---	---

4.Ecología de las transescalas	El falso universalismo bajo la óptica de la globalización neoliberal, no se miran las divergencias y re-divergencias. Surge la justicia social, la dignidad, el respeto mutuo, la comunidad, la armonía cósmica de la naturaleza y sociedad, la espiritualidad. No hay globalización sin localización, por ende es un cambio de mirada epistémica.	Posicionar los contenidos, proyectos y demás artefactos pedagógicos desde la construcción de la comunidad, no hay globalización sin localización. Por ejemplo las comunidades que hablan de la espiritualidad y se rigen por la naturaleza, el canto de las aves, las señales propias de esta son una oportunidad para otorgar valor a la mirada local. Este ejemplo equivale a decolonizar el pensamiento, el conocimiento y actuar pedagógicamente diferente.
5.Ecología de las productividades	Implica revalorizar los sistemas alternativos de producción, las cooperativas, economía solidaria, empresas autogestionadas	Favorecer, alentar e incentivar proyectos y saberes que favorezcan la producción alternativa, mirar esta relación desde el conocimiento-emancipación. Ayudar a construir proyectos de este tipo, a visualizar alternativas es una posibilidad de ejercer la pedagogía descolonizadora.

Fuente: elaboración propia a partir de Boaventura De Sousa Santos (2023)

Es necesario partir de la realidad, identificar problemáticas, situaciones que conlleven un reto pedagógico, pero que encaucen al estudiantado por caminos inexplorados (crear tu propia receta), en este aspecto el error también configura un cambio en la pedagogía, pues este es sin duda una oportunidad, un aliciente para hacer y rehacer proyectos, para configurar nuevas formas de aprendizaje con mentalidad creativa y abierta al cambio, no es obtener recetas como si se tratara a los estudiantes de los mismos ingredientes, el reto consiste en usar las capacidades para crear nuevas posibilidades a partir de problemáticas del contexto.

El conocimiento-emancipación y la pedagogía descolonizadora.

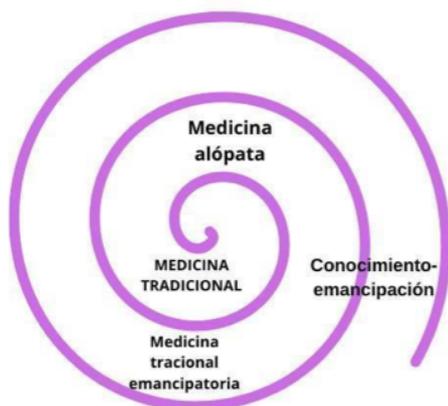
Cuando se abordan contenidos, sin entrar en detalle en las metodologías (proyectos, secuencias u otras) y aplicar el conocimiento-emancipación como filtro a lo que se enseña, conlleva repensar los contenidos, su forma y su fondo. En la figura 2 se representa en forma de espiral la idea del conocimiento-emancipación, al relacionarlo con la medicina alópata que en sus orígenes tuvo su fundación en la naturaleza y el conocimiento de los pueblos, la herbolaria, las costumbres y tradiciones para curar por medio de lo que hay en la naturaleza, idea que sigue presente en muchos lugares de nuestro país. Esta se volvió secundaria para dar paso a la visión cartesiana de “la ciencia” que coloca por encima a la ciencia médica.

En este espiral, el conocimiento emancipación representa una ruptura epistemológica, en la forma de pensamiento docente y con ello en su didáctica y principios pedagógicos de la clase, dado que reconoce a la epistemología de los conocimientos ausentes (De Sousa Santos, 2009), esta rehabilita el sentido común, porque reconoce su valor para la comunidad y el mundo, a su vez consigue el conocimiento-emancipación y por ende no hay vuelta de regreso y se puede pensar, actuar y ejemplificar en este tenor del pensamiento que contribuye a una pedagogía descolonizadora ya que se construye un sentido común nuevo-emancipatorio.

El ejemplo anterior puede ser utilizado colocando un filtro, una especie de tamiz a los contenidos, expresiones del norte, tales como las luchas feministas, los derechos de los homosexuales, las migraciones, las ideas, costumbres, tradiciones de

la comunidad y pueblos indígenas. También permite cuestionar nuestra docencia e identificar en qué otros contenidos, ejemplos, e ideas es posible el conocimiento-emancipación, ¿cómo identificarlas y de qué manera favorecerlo?

Figura 2. El conocimiento-emancipación para una pedagogía descolonizadora



Fuente: Elaboración propia

La pedagogía descolonial: hacia una pedagogía dialogante y una pedagogía de la tierra.

Se han abordado diversos aspectos sobre el camino hacia una pedagogía decolonial, sin embargo se necesita contar con alternativas pedagógicas que coadyuven al tránsito hacia una pedagogía decolonial, por lo anterior se rescata la propuesta de la pedagogía dialogante y pedagogía de la tierra; así mismo se realiza un recorrido sintético por las pedagogías: heteroestructurantes, autoestructurantes hasta culminar con la

propuesta interestructurante en la cual se inserta una pedagogía dialogante. Este apartado busca responder al cuestionamiento sobre si ¿es la pedagogía decolonial una pedagogía dialogante? y ¿qué otras formas pedagógicas pueden ser adecuadas en el contexto de la NEM?

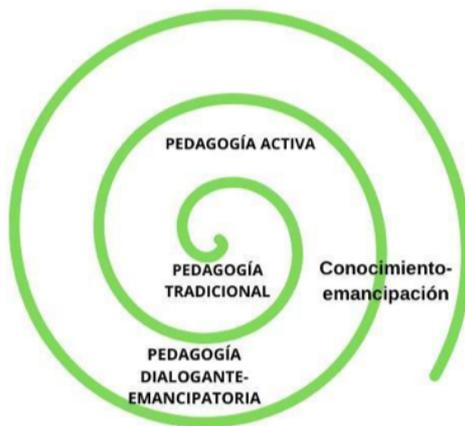
Históricamente se ha transitado por lo que Julian de Zubiría Samper denominó modelos heteroestructurantes, cuyo eje ha sido: transmitir información, normas, definiciones de manera cronológica, instruccional y acumulativa, estas tuvieron su auge con la pedagogía tradicional; posteriormente emerge lo que se denominó el modelo autoestructurante, cuyo principal exponente fue la escuela activa, que consideraba la naturaleza y los intereses e informaciones del estudiantado, es aquí donde se privilegian los procesos y las acciones propiciando el aprendizaje por descubrimiento, las actividades manipulativas lo cual podemos identificar con claridad con el denominado constructivismo. Sin embargo, ni el modelo autoestructurante, ni el heteroestructurante son decoloniales, pues parten de la visión externa y la visión del sujeto de manera individual, pero olvidan el contexto, la cultura y las transformaciones históricas que suceden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este tenor el modelo interestructurante visualiza una pedagogía dialogante, donde la esencia de la escuela consista en el desarrollo y no en el aprendizaje y se consolide en la interacción de tres dimensiones que son la cognitiva, la afectiva y la práxica, como una propuesta que a su vez favorece la cooperación. Así mismo se caracteriza por recurrir a estrategias metodológicas entre docentes y el estudiantado de tipo interestructurante y dialogante, donde los docentes son mediadores de la cultura y la función es favorecer el desarrollo

del estudiantado, mientras que esta toma apuntes de manera crítica al dialogar e interactuar con el saber, los compañeros y los docentes (De Zubiría, 2006).

En suma, como se aprecia en la figura 2, se requiere emancipar el conocimiento, para transitar de una pedagogía tradicional a una pedagogía dialogante, para ello hay que comprender, reflexionar y actuar en consecuencia, para transitar del pensamiento tradicional imperante en usos y costumbres como: premiar el buen comportamiento, reconocer a quienes están quietos, a quienes son obedientes y ponen atención, así mismo reorientar las prácticas expositivas (sin dialogicidad), la revisión de tareas, sin retroalimentación, sin diálogo, sin discusión y cuestionamiento.

Figura 3. El conocimiento-emancipación: hacia una pedagogía dialogante



Fuente: Elaboración propia

Una vez superado el eco de la pedagogía tradicional y activa. Se puede acceder en la espiral del conocimiento-emancipación,

donde este representa una ruptura epistemológica, en la forma de pensamiento docente y con ello en su didáctica y principios pedagógicos de la clase. El conocimiento-emancipación se refleja al incorporar pedagogías como la dialogante, la pedagogía de la tierra y otras, que permitan transitar de los confines de la pedagogía tradicional y aproximar al estudiantado a la comunidad, con sus culturas, tradiciones y problemáticas que puedan ser el caldo de cultivo de proyectos, interacciones, intercambios, diálogos, entre otros.

La emancipación y la pedagogía dialogante se pueden visibilizar con estrategias como: el seminario, el debate, la mesa redonda, los proyectos y el aprendizaje en el servicio; sin embargo, son las y los docentes quienes median y contribuyen a la dialogicidad e intercambio entre el sujeto y su contexto social y cultural. En este tenor, actividades como la lectura deben ser un acto dialogante, donde interactúan el lector, el texto y existe un proceso de mediación, de cuestionamiento; así mismo debe suceder con los proyectos, secuencias o formas de trabajo que se visualizan como parte del trabajo de la NEM, parten de las problemáticas de los sujetos, pero además son culturales, contextuales e inherentes a la escuela-comunidad. De esta forma se enfatiza el “proceso de diálogo” no como acto de hablar y escuchar, sino como interacción entre lo aprendido y lo que ocurre en el contexto cercano, como interacción entre la cultura y la forma de ver al mundo; por ende, se debe propiciar un acercamiento social, cultural y crítico que permita un proceso dialogante, que permita transformar el mundo-escuela-comunidad. Véase tabla 1.

Tabla 1. De los modelos heteroestructurantes hacia un modelo interestructurante (descolonizador)

Pedagogía	Modelo	Estrategias didácticas	Características
Pedagogía tradicional	Modelo heteroestructurante	Exposición magistral	Repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir. Pasiva y memorística, rutinaria, mecanicista, memorística, acumulativa, sucesiva, continua.
Pedagogía activa	Modelo autoestructurante	Laboratorio, prácticas, museos, talleres, mapas conceptuales	Aprender haciendo. Las acciones parten del interés del estudiante. Autoconstrucción del conocimiento, autoeducación y autogobierno
Pedagogía dialogante	Modelo interestructurante	Interestructurantes y dialogantes. Mesa redonda Lectura como proceso interactivo y dialogante. Seminario, debate Trabajo en equipo. Metodología de proyectos Aprendizaje en el servicio	Centrada en el proceso, no en el aprendizaje. Papel activo de la mediación y del estudiante. Docente mediador de la cultura Diálogo desequilibrante Pensamiento crítico El estudiante, pregunta, toma apuntes, expone, dialoga, interactúa con el saber.

Fuente: elaboración propia

Retos de la docencia: hacia una pedagogía descolonial.

El acceso a la ciencia ha estado condicionado por la perspectiva del norte, un norte imaginario que en el ideario ha legitimado una forma (única) de conocimiento válido que se vuelve legítimo

por prácticas de investigación protocolizadas y que permea en los diversos niveles educativos de educación básica, media superior y en las escuelas normales.

Entre esta perspectiva colonizadora se tiene la idea de la escuela como proceso de mercantilización (pase y lleve, elija el mejor producto). Esta perspectiva ha desautorizado a las y los docentes para pensar su realidad (seguramente el lector estará cuestionando esta afirmación), sin embargo, si se analiza detenidamente la docencia ha caído en el instrumentalismo, el cual coloca al profesorado como obrero educativo, que solamente ejecuta el currículum. Para liberarnos de esta visión y vivir una escuela como práctica de libertad como afirma Freire, es menester romper la dimensión instrumental, emancipar la mente, el corazón y actuar en consecuencia.

Otro elemento que apoya la idea anterior es el epistemicidio, que niega la generación del conocimiento como los saberes propios de los colectivos, comunidades, grupos, que a su paso anula todo conocimiento no validado por los estándares del norte. Es por ello, que el primer paso para poder cambiar es darnos cuenta de que algo necesita ser cambiado, desde un acto de conciencia y rebeldía, desde una mirada emancipadora, libre y abierta a recibir, a aprender, desaprender y reaprender.

Esta mirada cobra aún más sentido cuando la propuesta didáctica de la NEM propone una relación distinta entre padres, madres de familia, estudiantes, donde no basta enseñar conceptos, hay que situar el conocimiento y favorecer los saberes desde el vínculo de la escuela-comunidad. Por lo antes dicho a continuación se presentan 5 retos pedagógicos para lograr una docencia descolonizadora.

a) Lograr el desprendimiento de la colonialidad del poder, es decir la idea naturalizada del saber único

Para poder transformar la práctica desde una perspectiva crítica, no se necesitan recetas, es menester que las y los docentes cuenten con una mirada crítica de la vida y el mundo, que aprendan a cuestionar la realidad desde una mirada teórico-práctica, es decir con el conocimiento epistemológico, científico y con una visión del pasado y del presente. Desprenderse de la colonialidad del poder, es deshacerse de la idea naturalizada del saber único.

Reconocer que el saber no es exclusivo de un paradigma de la ciencia y que la mirada científico-cartesiana constituyó un principio en la búsqueda de la comprensión de la realidad que en este momento resulta insuficiente, es la búsqueda permanente de nuevos territorios de aprendizaje, discursos pedagógicos y miradas educativas plurales con igualdad de condiciones de la escuela-comunidad, implica repensar mi actuar docente en cada lectura o actividad didáctica, con un pensamiento analítico y reflexivo para identificar ¿Por qué hago lo que hago? ¿mi actuar docente propicia el pensamiento descolonial?, ¿se favorecen los “conocimientos otros”? o por el contrario “son recetas” provenientes del norte y que sin pensarlo simplemente se ejecutan para cumplir el cometido de la enseñanza como técnico-educador.

b) Actuar en congruencia con un modelo que nos invita a desprendernos de nuestros juicios, paradigmas para re-encontrarnos en nuevas miradas en el proceso de la práctica docente.

El ser humano es diverso por naturaleza, pues encuentra en el medio social, cultural y en la propia formación formas

de pensamiento, paradigmas e ideas con las cuales se identifica y conforma su identidad. Así el profesorado es responsable de identificar el paradigma que sostiene sus pensamientos, prejuicios, sobre todo si estos provienen de la colonización del poder o la colonización del pensamiento, al respecto refiere Piazzini (2014) que es preciso situar críticamente el conocimiento, debe ser con conciencia crítica para evitar naturalizar, reforzar o producir desigualdades asimétricas y esquemas centralizados, en lugar de transformarlos.

Para este encargo es fundamental la toma de consciencia de nuestros propios paradigmas, en un cuestionamiento permanente entre el pensar, sentir, hablar y actuar, hay que recordar que en sus inicios la idea de paradigma surge de las formas de pensamiento que son compartidas por un grupo de científicos, mientras que en el aspecto educativo refieren a esas prácticas, rituales o formas de ver el mundo que se hacen manifiestas a través de las prácticas pedagógicas, es necesario reflexionar sobre la injusticia cognitiva (entre conocimientos) presente en diversos ámbitos educativos y que se ve reflejada en la relación con las ideas, costumbres y tradiciones de las comunidades, en el trato a los indígenas y en las formas de comunicación de los contenidos.

c) Implementar proyectos decoloniales en el seno de la escuela-comunidad

La implementación de proyectos es una de las características de la propuesta educativa actual, en esta se hace alusión a la metodología de proyectos, aprendizaje STEAM, Aprendizaje Basado en Problemas y Estudio de casos para favorecer la

enseñanza del estudiantado. Estas propuestas metodológicas forman parte de lo que Pimenta (2012) reconoce como metodologías activas, las cuales permiten “poner en juego una serie de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en una situación dada y en un contexto determinado” (P. 127)

Para dicho fin es necesario situar el conocimiento, al respecto más que referirse a una condición a priori que poseen determinadas formas de conocimiento en virtud de su localización histórica y social, se define como:

El resultado de un proceso que parte desde las experiencias y conocimientos que específicos colectivos poseen del mundo, para avanzar hacia un trabajo crítico y reflexivo informado por una lectura de las coordenadas políticas, sociales, culturales y geohistóricas que definen su lugar en redes de poder y que, por lo tanto, podría conducir a una transformación de dichas condiciones. (Piazzini, 2014 p. 26)

Tal como refiere el autor se sitúa el conocimiento, por tener un punto de partida desde la perspectiva de la escuela-comunidad, cuando se aprende a leer las necesidades cercanas y donde el vínculo con los padres y madres de familia se vuelve común al comprender sus formas de pensar y contribuir a la mejora. Un proyecto se convierte en acción cuando conoce el contexto y sitúa el conocimiento y el aprendizaje. Así mismo la mera implementación de proyectos como recetas a seguir no sería viable desde la óptica decolonial, habría que partir de lo que se conoce como el conocimiento situado, que de acuerdo a Dona Haraway debe al menos reunir dos cualidades:

I. Situar el conocimiento local, a través de un ejercicio crítico y colaborativo. No se trata de partir o realizar proyectos, sino identificar los puntos de partida en relación con el contexto comunitario en dónde estos se realizan, que tengan sentido para el estudiantado y que favorezcan aprendizajes situados y significativos.

II. Implicar una dimensión espacial, en este tenor reconocer, aceptar y estar consciente de las prácticas del espacio de la escuela es un primer paso. (Haraway, citado en Piazzini, 2014) Aprender a releer la realidad pedagógica-escolar-comunitaria: reconocer, revalorar e incorporar el capital cultural del contexto, darle valor, importancia y significado.

Tradicionalmente hemos leído la realidad como nos ha sido impuesta (colonialidad del poder) y hemos aprendido a ver el mundo desde la episteme del norte (colonialidad del saber), dado que aprendemos lo que nos ha sido enseñado, en cierta forma el acto educativo se reproduce y nos volvemos reproductores. En cambio, cuando se aprende a mirar desde una perspectiva crítica-social de la realidad, al cuestionar nuestros propios saberes (muchas veces colonizados) para re-pensar el espacio escuela-comunidad en la que se realiza la docencia. Aprender a leer la historia del lugar y la propia historia de formación para cuestionarnos permanentemente, ¿cómo estoy pensando la docencia? y ¿qué sentido le atribuyo a las propuestas pedagógicas del modelo actual? Conviene mirar desde dentro para reflexionar si mi perspectiva es decolonial o sigo atrapado en viejos y acartonados paradigmas, ideas y prácticas ritualistas (solamente sigo las recetas) y un pensamiento embalsamado.

a) Propiciar el diálogo franco, claro, directo y constructivo en el colectivo escolar

Es común que en la docencia se fomenten espacios de generación de conocimiento, evaluación y análisis de avances y retrocesos, tal es el caso de los Consejos Técnicos Escolares o las reuniones de academia en niveles distintos a la educación. No obstante, la realización del consejo técnico per se, no es una experiencia decolonial, esta se transforma en liberadora a través de la generación dialógica, con la capacidad de escucha y la toma de acciones en consecuencia. Aun así, son las y los maestros quienes, a través de la diversidad de puntos de vista, el intercambio, la expresión de ideas y la discencia, pueden construir una comunidad dialógica que transforme lo que se hace. No se trata de autoritarismo, sino de humanismo, diálogo, entendimiento y apertura a nuevas ideas que sitúen a la escuela como ejemplo de transformación, es por ello que en este artículo se enuncia como una posibilidad de pedagogía decolonial a la pedagogía dialogante.

Dicho de otro modo, lograr un carácter contrahegemónico es producto del pensamiento crítico del profesorado, de los estudiantes, de las madres/padres de familia y de los grupos sociales que se relacionan de maneras diversas con cada una de las escuelas. Evitar la narrativa hegemónica del currículum, supervisión o jefaturas de sector, propiciar el diálogo, el intercambio con madurez para la toma de decisiones apegadas a las diversas realidades, hoy en día persiste la idea de homogeneizar las escuelas, porque en la mentalidad de muchos directores, supervisores o jefes de sector, lo que se hace en un

lugar, debe realizarse en cualquier otro, como si se tratara de “seguir recetas” como planteamos al inicio de este apartado.

En este tenor cobra sentido la pedagogía dialogante, abordada con anterioridad, pero también la presencia de una pedagogía de la tierra, donde se cambia la mirada cartesiana, donde se visualiza el mundo, como una máquina para pasar a una visión sensible y espiritual, donde la tierra es un organismo vivo en evolución, tal como refiere Alfaro, Castro & Roche (2020):

La pedagogía de la tierra, permite sentar las bases para la reflexión sobre la práctica pedagógica, sustentadas en un nuevo paradigma: la tierra. Desde esta perspectiva la escuela exige una nueva mediación pedagógica que responda a la complejidad de los procesos de comunicación, construcción del conocimiento, debate académico, reflexionando en las implicaciones desde el sentido más profundo de la existencia a partir de la vida cotidiana. (p. 35)

En este sentido urge transformar la cultura predatoria, hacia una cultura de la sustentabilidad, donde cada ser humano, planta, animal, roca, volcán, tiene el valor de compartir la humanidad. En esta tónica el trabajo por proyectos además de ser una pedagogía dialogante, puede favorecer notablemente una pedagogía de la tierra. Hay que asegurarnos por tanto de no repetir la dialéctica de la conquista española:

Violada la madre, dominado el padre a ser un siervo del nuevo sistema, el mestizo-criollo, el hijo, el latinoamericano popular... Ese huerfanito es acogido en la escuela-

vaca sagrada la llamaría Ivan Illich donde es instruido en una cultura extraña, alienante de su tradición popular.” (Dussel, 1985, p. 22)

Conclusión

A lo largo del texto se ha realizado un recorrido hacia una pedagogía descolonizadora esbozando planteamientos históricos, sociales y epistemológicos en un primer momento, para culminar el apartado con aspectos prácticos que vinculan la pedagogía con la idea de la colonización, para repensar, reflexionar y re-accionar en torno a nuevas estrategias, ideas y formas de analizar e interactuar en el aula-comunidad.

Transitar de la colonización del pensamiento hacia una pedagogía descolonizadora no es trabajo sencillo, se requiere comprender la episteme que da soporte a nuestras ideas, creencias y formas de actuación en la docencia, es requerida una dosis de historia del devenir y conformación de América Latina, hay que sazonar con la empatía, comprensión y análisis profundo de las vicisitudes de los pueblos indígenas, los afroamericanos, los invisibilizados, los negados, y estigmatizados por la cultura dominante. Se requiere freír, voltear a fuego lento a la colonialidad como matriz de poder, para dar el punto exacto a la decolonialidad como propuesta que emancipa y libera. Lo anterior como currículum abierto, flexible y humanista, para que el platillo de la educación en México tome consistencia y un sabor único, liberador y crítico.

Una pedagogía sin recetas, pero con docentes comprometidos con sus formas de pensamiento y actuación, con miradas

heterogéneas, creativas, pensamiento divergente y el disfrute del trabajo en libertad. No es el momento de atisbar el sartén de los recuerdos con los sabores ya conocidos del currículum vertical, incipiente y autoritario, la planeación como un formato que cumplir, la fórmula del llenado del libro de texto como evidencia del trabajo, aunque este no se sitúe en la comunidad, ni considere a sus integrantes. Si es el momento de actuar diferente, de conformar una docencia crítica, reflexiva, una pedagogía que incorpore, sume, contaste, contextualice y actúe en función de la localidad sin perder de vista lo que ocurre en el mundo.

Para finalizar, es relevante mencionar algunos de los desafíos hacia una pedagogía descolonizadora, los cuales se inscriben en la colonización del pensamiento, la colonialidad del saber y del poder, así como la persistencia de la docencia acrítica que ha caracterizado al sistema educativo mexicano, aunado al currículum vertical que ha convertido a la docencia en un acto técnico. Por lo anterior, es urgente un cambio de paradigma que permita reaprender y desaprender de los errores del pasado y que favorezca no tan solo descolonizar el pensamiento, sino accionar con proyectos, e ideas descolonizadoras hacia una sociedad más justa e incluyente.

Bibliografía

Alfaro, M. D. L. L., Castro, B. C., & Roche, R. A. (2020). Pedagogía de la Tierra, hacia la resignificación de la práctica docente. *Emerging Trends in Education*, 31(72), 31-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9493127>

- De Melo, A., Torres, I. D. J. E., Bonals, L. P., & Flores, J. I. R. (Eds.). (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. España: UMA Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. *Epistemologías del sur*, 25-61. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83438/1/Introduccion%20a%20las%20Epistemologias%20del%20Sur.pdf>
- De Souza Santos, B (2011) *Introducción: las epistemologías del sur*. Ponencia. S/L.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialógante*. Colombia: Coop. Editorial Magisterio.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Editorial Morata.
- Dussel, E. (1985). *La pedagogía latinoamericana: En temas de pedagogía latinoamericana. Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción EDUCO-Universidad Nacional del Comahue*. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. *Revista del Centro de Investigación*. Barcelona. Universidad La Salle, 4(14), 100-102.
- Fraser, N. (2008). *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, España: Morata.
- Gómez, E. L., González, M, Luis, C. & Gómez-Calcerrada, F. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. España: Universidad Internacional de la Rioja, S.A.

- Haraway, D. (1988) *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Feminist Studies, vol. 14, núm. 3, (pp. 575- 599).
- Mariátegui, J. (2007) *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Mejía, M.R (2011) *Educación y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Bolivia: Ministerio de Educación.
- Mignolo, W (2014) Retos decoloniales, hoy. En Borsani, M y Quintero, P (2014) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Argentina: Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
- Pérez, I. (1995) La escuela encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela*. No.26 (pp7-24).
- Piazzini, C. E. (2014). *Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. Geopolíticas, Volumen 5 (número 1). 11-33*
- Priestley, M. (2023). *Técnicas y Estrategias de Pensamiento Crítico*. México: Trillas.
- Puiggrós, A, (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Quijano, A. (1981) *Reencuentro y debate. Una introducción a Mariátegui*. Lima: Centro de Investigaciones, CEIS.
- Quijano, A (2017) *Decolonialidad del poder*. Argentina: Biblioteca Clacso
- Quintero, M. E. B. P., Mignolo, W., Lander, E., Walsh, C., Palermo, Z., Achinte, A. A., & Melken, R. V. (2014). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. *Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue*. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf
- SEP (2022) *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Disponible en (<https://www.sep.gob.mx/marcocurricular> S/P).
- Talavera, M.. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica.

Educación y Humanismo, 21(36), 137-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689373>

Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha. *Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Vargas, G. (2010) El Ateneo de la Juventud y la Revolución mexicana. *Literatura Mexicana XXI 2*, 2010. México: UNAM

Villoro, L. (2009). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.

Walsh, C., Palermo, Z., Achinte, A. A., & Melken, R. V. (2014). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. *Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue*. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf

Sobre los autores

Christian Santos Lozano es Doctor en Educación. Docente-Investigador del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO), Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-C). Jefe del Departamento de Posgrado. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre diversos temas educativos y realiza investigación en el área de educación emocional, práctica docente y formación de formadores. santos.christian@isencolima.edu.mx

Ana Cecilia Valencia Aguirre es Doctora en Educación. Profesora-investigadora en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Coordinadora de la Maestría en Estudios Filosóficos. Coordinadora de Posgrado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Miembro del Sistema

Nacional de Investigadores (Nivel II) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Especialista en temas de formación docente y subjetividad de adolescentes en contextos socioeducativos.

cecilia.valencia@academicos.udg.mx

Capítulo 3.

La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales

Sergio Tobón

Introducción

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo y el progreso de cualquier sociedad. En México, el sistema educativo ha enfrentado diversos desafíos y transformaciones a lo largo de su historia, buscando adaptarse a las necesidades y demandas de cada época. En la actualidad, ante un contexto marcado por la inequidad, la falta de pertinencia y la necesidad de una formación integral, surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una propuesta educativa innovadora y transformadora (SEMS, 2023). Este nuevo modelo busca responder a los retos del siglo XXI, poniendo en el centro a los estudiantes, sus comunidades para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática. Sin embargo, a pesar de su relevancia y potencial, la conceptualización de la NEM aún enfrenta desafíos en cuanto a su comprensión, difusión y apropiación por parte de los diversos actores educativos.

Uno de los problemas actuales en el abordaje conceptual de la NEM radica en la falta de claridad y consenso sobre su definición y principios fundamentales. Si bien se han presentado diversos documentos y lineamientos que describen las características y objetivos de la NEM, es necesario profundizar en su análisis y sistematización para lograr una comprensión

más integral y coherente de este modelo educativo. Además, es importante reconocer que la NEM no surge de manera aislada, sino que responde a una serie de problemáticas y necesidades identificadas en el sistema educativo mexicano, como la inequidad en el acceso y la calidad de la educación, el énfasis excesivo en la memorización de contenidos, la falta de vinculación con las realidades y saberes comunitarios, y la necesidad de una formación más integral y contextualizada. Comprender estas razones es fundamental para valorar la pertinencia y el alcance de la NEM como una propuesta de transformación educativa.

La Nueva Escuela Mexicana se presenta como un modelo educativo que busca trascender las limitaciones y problemáticas del sistema educativo tradicional, para construir una educación más acorde a las necesidades y desafíos del siglo XXI. Entre sus características esenciales, destaca el papel central que se otorga a la comunidad como núcleo de los procesos educativos. La NEM reconoce que la educación no se limita a las cuatro paredes del aula, sino que se construye y enriquece en la interacción con el entorno social, cultural y natural de los estudiantes. Así, se promueve una mayor vinculación entre la escuela y la comunidad, fomentando la participación activa de las familias, los saberes locales y las problemáticas del contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva busca superar la fragmentación entre el conocimiento escolar y la realidad, para generar aprendizajes más significativos, pertinentes y transformadores.

En este contexto, el presente artículo tiene como propósitos: 1) analizar las razones que han impulsado el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana, destacando los desafíos y oportunidades que enfrenta el sistema educativo actual; 2) delimitar una definición clara y comprensiva de la NEM, que permita entender sus fundamentos, objetivos y alcances; 3) examinar las características esenciales de este modelo educativo, con especial énfasis en la comunidad como núcleo de los procesos educativos y la formación integral de los estudiantes; y 4) reflexionar sobre los principios, componentes y retos que enfrenta la NEM hacia el futuro, como una apuesta por una educación más equitativa, pertinente y transformadora. A través de este recorrido, se busca contribuir a la discusión y comprensión de la Nueva Escuela Mexicana, así como identificar las tareas pendientes para su consolidación y fortalecimiento.

¿Por qué surge la NEM?

Inequidad educativa y falta de movilidad social

La inequidad en el sistema educativo mexicano ha sido un problema persistente que ha limitado las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral de muchos estudiantes. Esta falta de equidad se manifiesta en diversos aspectos, como la desigualdad en el acceso a recursos educativos, infraestructura adecuada y docentes capacitados (SEP, 2022). Como resultado, los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos enfrentan mayores desafíos para alcanzar su máximo potencial educativo. Además, la falta de movilidad social intergeneracional

indica que las brechas socioeconómicas tienden a perpetuarse, ya que los estudiantes de familias con menores recursos tienen menos oportunidades de ascender en la escala social a través de la educación (SEMS, 2023). La Nueva Escuela Mexicana surge como una respuesta a esta problemática, buscando promover la equidad educativa y brindar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen o contexto socioeconómico.

Énfasis excesivo en los contenidos

La educación mexicana ha estado centrada en la acumulación de conocimientos y la memorización de contenidos, dejando de lado aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Se ha priorizado el aprendizaje de información por sí misma, sin considerar su relevancia o aplicación en la transformación de la sociedad (SEMS, 2023). Este enfoque ha llevado a descuidar la formación en valores éticos, el desarrollo socioemocional y otras dimensiones esenciales para el crecimiento personal y la convivencia armónica (SEP, 2022). La Nueva Escuela Mexicana busca superar esta limitación al promover una educación integral que abarque no solo los conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, la formación ciudadana, la creatividad y el pensamiento crítico. Se trata de formar seres humanos completos, capaces de aplicar sus aprendizajes para mejorar su entorno y contribuir al bienestar colectivo.

Individualismo y falta de cooperación

El sistema educativo mexicano ha fomentado un enfoque individualista, donde el éxito académico se ha medido principalmente por logros personales y la competencia entre estudiantes. Se ha prestado poca atención a la promoción de la solidaridad, la cooperación y el trabajo en equipo (SEP, 2022). Esta perspectiva ha llevado a una desconexión entre la escuela, la familia y la comunidad, ya que el aprendizaje se ha centrado casi exclusivamente en el ámbito escolar. La Nueva Escuela Mexicana busca revertir esta tendencia al promover acciones concretas que fomenten la colaboración, el apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento. Se trata de crear comunidades de aprendizaje donde estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad trabajen juntos para lograr objetivos comunes y contribuir al bienestar de todos.

Desvinculación entre la escuela y la comunidad

La educación mexicana ha enfrentado una desconexión entre el aprendizaje escolar y la realidad de las comunidades. Los contenidos y actividades educativas a menudo han estado descontextualizados y alejados de las necesidades y problemáticas locales (SEMS, 2023; SEP, 2022). Esta falta de vinculación ha limitado la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en situaciones reales y ha dificultado la participación activa de la comunidad en el proceso educativo. La Nueva Escuela Mexicana busca superar esta brecha al promover una educación contextualizada, que tome en cuenta las características, saberes y desafíos específicos de cada comunidad. Se trata de establecer puentes entre la escuela y

su entorno, involucrando a los estudiantes en proyectos y actividades que aborden problemáticas locales y fomenten el compromiso con el desarrollo comunitario.

Evaluación sumativa y falta de retroalimentación formativa

La evaluación en el sistema educativo mexicano ha estado enfocada principalmente en aspectos cuantitativos y en la entrega de trabajos, dejando de lado la retroalimentación formativa y el apoyo al aprendizaje. Se ha priorizado la calificación numérica sobre la identificación de fortalezas, áreas de mejora y estrategias para el desarrollo continuo de los estudiantes. Esta aproximación ha limitado la capacidad de los docentes para brindar un acompañamiento personalizado y ha generado una presión excesiva sobre los estudiantes para cumplir con estándares rígidos. La Nueva Escuela Mexicana propone un enfoque de evaluación formativa, donde se priorice la retroalimentación constructiva, el diálogo y la identificación de oportunidades de crecimiento. Se busca crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan motivados y apoyados para superar sus desafíos y alcanzar su máximo potencial.

Uniformidad en la enseñanza y falta de atención a la diversidad

El sistema educativo mexicano ha tratado de aplicar un enfoque uniforme en la enseñanza, sin considerar adecuadamente la diversidad de contextos, características y necesidades individuales de los estudiantes. Esta perspectiva ha llevado a la exclusión y desvalorización de aquellos que no se ajustan a los estándares establecidos, generando brechas de aprendizaje

y limitando las oportunidades de desarrollo (SEP, 2022). La Nueva Escuela Mexicana reconoce y valora la diversidad como una riqueza y busca adaptar la enseñanza a las particularidades de cada estudiante y su entorno. Se promueve la flexibilidad curricular, la atención diferenciada y la inclusión educativa, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que responda a sus necesidades específicas.

Impacto de la pandemia de COVID-19 y la necesidad de adaptabilidad

La pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto las carencias y desigualdades del sistema educativo mexicano, especialmente en términos de acceso a recursos tecnológicos y conectividad (SEP, 2022). Muchos estudiantes han enfrentado dificultades para continuar su aprendizaje en un contexto de educación a distancia, lo que ha profundizado las brechas educativas. Además, la pandemia ha resaltado la necesidad de un enfoque educativo flexible y adaptable, capaz de responder a situaciones inesperadas y garantizar la continuidad del aprendizaje (SEP, 2022). La Nueva Escuela Mexicana busca abordar estos desafíos mediante la inclusión de herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas innovadoras, que permitan a los estudiantes aprender en diferentes contextos y modalidades. Se trata de construir un sistema educativo resiliente y preparado para enfrentar los retos del futuro.

Ausencia de una educación contextualizada y falta de valoración de la diversidad

En México, ha faltado un enfoque educativo que reconozca y valore la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado y los estudiantes (SEP, 2022). La educación ha tendido a ser homogénea, sin considerar las particularidades y riquezas de cada contexto. Esta falta de contextualización ha dificultado la pertinencia y relevancia de los aprendizajes, así como la inclusión de los saberes y prácticas locales en el proceso educativo. La Nueva Escuela Mexicana busca superar esta limitación al promover una educación situada, que se adapte a las características y necesidades de cada comunidad. Se trata de valorar y aprovechar la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje, fomentando el diálogo intercultural, el respeto y la inclusión.

Falta de integración cultural y desvalorización de los saberes comunitarios

En el sistema educativo mexicano, ha habido una falta de valoración e integración de la cultura y los saberes de las comunidades en las actividades de aprendizaje, enseñanza, evaluación y gestión. Los conocimientos y prácticas locales a menudo han sido relegados o considerados menos importantes que los contenidos curriculares estandarizados. Esta desvalorización ha generado una desconexión entre la escuela y la identidad cultural de los estudiantes, limitando la relevancia y significatividad de los aprendizajes. La Nueva Escuela Mexicana busca revertir esta situación al promover la inclusión y el diálogo de saberes, reconociendo el valor de las tradiciones, conocimientos

y prácticas culturales de las comunidades. Se trata de construir una educación intercultural, que potencie el patrimonio cultural como un recurso educativo y fortalezca la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Transformación administrativa y de gestión para una educación centrada en el estudiante

Diversos estudios han señalado que los procesos administrativos, normativos y de gestión en el sistema educativo mexicano no han estado centrados en la implementación de una educación integral y contextualizada, enfocada en el bienestar y el desarrollo pleno de los estudiantes (SEP, 2022). En particular, se ha identificado una carga administrativa excesiva para los docentes, lo que ha restado tiempo y energía para dedicarse a actividades esenciales como la enseñanza, la formación continua, el trabajo colaborativo y la planeación pedagógica. La Nueva Escuela Mexicana busca realizar las adecuaciones necesarias en el sistema educativo y las escuelas para aligerar la carga burocrática y permitir que los docentes se enfoquen en su labor educativa. Se trata de crear condiciones favorables para que los maestros puedan dedicar más tiempo y recursos a la atención de los estudiantes, la transformación pedagógica y la mejora continua de su práctica docente.

Homogeneidad en el tipo de persona a formar

En reformas anteriores, se ha intentado formar un perfil de estudiante uniforme en todo el país, basado en un perfil de egreso rígido y un currículo que no ha permitido el codiseño

de las escuelas según las características y problemas específicos de cada territorio. La Nueva Escuela Mexicana busca superar esto al permitir la co-construcción del proceso educativo, donde el perfil de egreso y los ejes articuladores son solo orientaciones generales. De este modo, no se pretende formar el mismo tipo de persona, sino brindar a las escuelas la oportunidad de desarrollar enfoques educativos propios.

¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana? Hacia una propuesta de conceptualización

A pesar de la gran trascendencia de la Nueva Escuela Mexicana, existen muy pocas definiciones o conceptualizaciones de ésta. En el plan de estudios 2022 (SEP, 2023a) se hace un análisis inicial. Esencialmente se indica en este documento que este nuevo modelo se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. El objetivo de la NEM es buscar la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, colocando al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Un acercamiento más integral lo establece la SEMS (2023), que define la NEM como un proyecto educativo que adopta un enfoque comunitario, con una perspectiva crítica y humanística, con el fin de formar ciudadanos integrales, que además de conocimientos y habilidades, también se cuiden y valoren a sí mismos, aprendan a pensar, fortalezcan la convivencia, adquieran valores éticos,

sean solidarios y se integren a la sociedad de manera activa y dinámica, que construyan su propio futuro.

Con base en nuestra experiencia y el trabajo de construcción colectiva con los docentes, proponemos la siguiente definición: la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto socioeducativo participativo que busca la formación de comunidades basadas en la corresponsabilidad y el bien común, buscando la unidad en las diferencias con base en acuerdos mínimos y el diálogo, conformadas por personas íntegras e integrales, con pensamiento crítico, valores éticos, solidaridad y un alto compromiso social. Este proyecto tiene como propósito transformar las comunidades para mejorar las condiciones de vida y cuidar el ambiente en el marco del bien común. Lo hace a través de un proceso colaborativo que articula la escuela con la familia y la población. La NEM se fundamenta en principios de inclusión, equidad y desarrollo sostenible, promoviendo una educación que responda a los retos del siglo XXI y fomente el bienestar común, tal como establecen los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Se tienen avances en la construcción de comunidades en la sociedad mexicana, pero la NEM entiende que falta mucho por hacer al respecto, y esto mismo aplica en las escuelas. Por ello, las metodologías sociocríticas basadas en proyectos buscan formar personas que se sensibilicen con las problemáticas de sus territorios, que unan voluntades, que dialoguen y que estén dispuestas a construir consensos a pesar de las diferencias y desencuentros. Esto es esencial para transformar las condiciones de pobreza, violencia, corrupción, adicciones, baja prevención en salud y contaminación del ambiente, entre otras.

Tabla 1. Aclaración de los componentes de la definición de la NEM

Aspecto	Descripción
Proyecto socioeducativo	La NEM es un macro proyecto en el cual se busca que todos los actores trabajen de manera colaborativa con el propósito de transformar la comunidad, a partir de un proceso de sensibilización y problematización en los territorios.
Formar comunidad	En la NEM se busca articular las voluntades de los distintos actores educativos para formar comunidades que reconozcan la diversidad y trabajen por el bienestar común, con base en el diálogo, la búsqueda de acuerdos básicos y vivir la unidad en la diferencia.
Mejora educativa	La NEM es un proyecto que implica profundos cambios en el sistema educativo, como un nuevo proceso de gestión escolar, la asunción de las escuelas como comunidades, la implementación de las metodologías sociocríticas y un proceso de evaluación centrado en formar para transformar desde el pensamiento crítico.
Formación integral	Es el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, pero considerando su participación en la sociedad con pensamiento crítico: socioemocional, cognitiva, física, social y ética, con el fin de afrontar los retos del desarrollo personal y comunitario.
Valores éticos	Es el desarrollo y fortalecimiento de valores para mejorar las condiciones de vida, tener convivencia, lograr la equidad y cuidar el ambiente, como la honestidad, el respeto, la solidaridad, la justicia y la responsabilidad.
Compromiso social	Fomento de la conciencia social y la responsabilidad de los estudiantes para contribuir al bienestar de su comunidad y la transformación social, asumiendo un compromiso ético para actuar en beneficio de la sociedad, aplicando las capacidades desarrolladas en la resolución de problemas reales.

Corresponsabilidad	La NEM implica que todos los actores sociales participen en la búsqueda del bien común con base en el diálogo, asumiendo sus compromisos. En el caso de la educación, se pretende que tanto los estudiantes, como las familias, la sociedad, la escuela y los docentes asuman su responsabilidad, buscando puntos de encuentro.
Transformar la comunidad	Impulso de acciones concretas que generen cambios positivos en el entorno, a través de la participación de los estudiantes y la vinculación con el territorio y la sociedad, contribuyendo al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y la sostenibilidad ambiental, a través de proyectos colaborativos y la aplicación de las capacidades.
Colaboración	Promoción del trabajo en equipo, la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general, con el fin de problematizar el entorno social e implementar acciones de transformación en el territorio.
Articulación escuela-familia-comunidad	Establecimiento de acciones de manera colaborativa entre los estudiantes, docentes, autoridades educativas, las familias y personas y grupos de las comunidades para planear e implementar proyectos formativos pertinentes que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y la transformación social.

¿Cuál es el fin último de la NEM?

En el plan de estudios 2022 (SEP, 2022) se plantea que la NEM tiene como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

El fin último de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la transformación de la comunidad, lo que implica una serie de acciones y objetivos que se detallan a continuación:

Sensibilización

Consiste en sentir dolor e indignación con las condiciones de pobreza, miseria y violencia que se tienen en la comunidad, con profundidad, para impulsar transformaciones. La NEM busca que los estudiantes sean empáticos con su comunidad -territorio y se coloquen en el lugar de otras personas y especies, con el fin de vivir lo que ellos viven, y motivarse a generar procesos de cambio (SEP, 2019). Si no hay empatía, sensibilización e indignación, es muy difícil generar cambios sociales, porque las personas podrían quedarse en la superficialidad de los problemas y no hacer una problematización profunda con análisis crítico.

Concientización

Consiste en tomar conciencia de los problemas, sus causas, efectos y relaciones con diversos factores y situaciones, que muchas veces están implícitos, con el fin de cambiar las actitudes, opiniones y forma de actuar en la sociedad, como también para ejecutar acciones colaborativas que lleven a la superación de dichos problemas. Además, implica tomar conciencia del papel que cada individuo tiene para ayudar a cambiar los patrones y procesos sociales que generan pobreza, inequidad, violencia y falta de inclusión (Secretaría de Educación Pública, 2019). Según Freire (2000), la educación debe ser un proceso de concientización que permita a las personas comprender su realidad y actuar para transformarla.

Empoderamiento

La NEM promueve el empoderamiento de los estudiantes y la comunidad educativa, lo que significa que deben desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para tomar decisiones informadas, participar activamente en la vida social y política, y asumir un rol protagónico en la transformación de su realidad con autonomía y responsabilidad (Secretaría de Educación Pública, 2019). Según Freire (2000), el empoderamiento es un proceso que permite a las personas desarrollar una conciencia crítica y transformar su realidad social y política. El empoderamiento en el contexto educativo es fundamental para que los individuos y las comunidades puedan construir una ciudadanía activa y comprometida con la justicia social.

Cambiar y mejorar las condiciones de vida para el bien común

El fin último de la NEM es contribuir al cambio y mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades para lograr el bien común. Esto implica la generación de oportunidades de desarrollo, la reducción de las brechas de desigualdad, la promoción de la justicia social y la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria (Secretaría de Educación Pública, 2019). Implica implementar acciones para superar las condiciones negativas que afectan a las personas, como la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades de empleo y la violencia, con el fin de mejorar la calidad de vida (Secretaría de Educación Pública, 2019). Según Nussbaum (2010), la educación debe ser un medio para el desarrollo de las capacidades humanas y la superación de las injusticias sociales. Al respecto, Freire (1975) plantea: “sé muy bien que la concientización, entendiéndola

como reflexión crítica sobre la realidad y anuncio de otra realidad, no puede prescindir de la acción transformadora pues sin ella no se concreta dicho anuncio” (p. 94).

Cuidar el ambiente

La NEM enfatiza la importancia de que los estudiantes aprendan a cuidar el ambiente y prevenir la contaminación, así como el calentamiento global, tomando en cuenta el desarrollo social sostenible. Según Leff (1994), es fundamental incorporar la dimensión ambiental en la educación para fomentar una conciencia ecológica crítica y responsable. Además, Mora-Penagos (2009) destaca la necesidad de promover una educación ambiental que impulse la participación activa en la construcción de sociedades sustentables. La educación ambiental debe ser una herramienta para el empoderamiento comunitario y la transformación social (Avendaño & Febres-Cordero, 2019).

La transformación social, fin de la NEM, está en los referentes básicos que están en la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019): 1) contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo; 2) propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la cultura como factores del bienestar y la transformación social; 3) fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso;

4) combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, y 5) alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos.

¿Qué significa que la comunidad sea el núcleo de los procesos educativos?

En la Nueva Escuela Mexicana la comunidad es el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2022; SEMS, 2023). Sin embargo, esto a veces no aparece claro en algunos documentos o publicaciones, debido a dos situaciones: 1) se tiende a pensar que el abordaje de la comunidad es resolver los problemas sociales que existen en el entorno externo a la escuela, como la contaminación con basuras, las dificultades de movilidad, el racismo, la falta de empleo, el desperdicio del agua, etc.; y 2) en muchos documentos, cuando se hace referencia a la comunidad, se entiende como la población externa a la escuela, tal y como aparece en la clasificación de los proyectos, en los cuales se tienen proyectos de aula, escuela y comunidad, que muestra que la comunidad es un ente externo. Por ejemplo, en la siguiente cita se observa esta concepción de la comunidad como algo diferente de la escuela, al abordar la confluencia de saberes en el plan de estudios 2022: “Los saberes de las maestras y los maestros en el espacio social del aula, la escuela y la comunidad, les permite pensar las matemáticas, la biología, la geografía, la literatura, la química o las artes desde las relaciones de género,

clase o etnia, así como desde las interacciones culturales” (SEP, 2022, p.3). Esto es parte de la desconstrucción de paradigmas que todos debemos hacer en el marco de la NEM.

Creemos que en la NEM es esencial construir un nuevo concepto de comunidad, para que realmente haya una perspectiva transformadora de la educación. En este sentido, proponemos conceptualizar la comunidad más allá de las ciencias sociales y tomando como base el modelo pedagógico de la socioformación, que es una propuesta de origen latinoamericano y decolonial, como cualquier grupo humano en el cual las personas interactúan entre sí y con su entorno para lograr algún propósito común que implique mejorar las condiciones de vida o cuidar el ambiente. Esta definición se encuadra mejor en lo que se busca en la NEM e implica que la escuela sea, en sí misma, una comunidad, y se conforme, a su vez, de múltiples comunidades, como por ejemplo, los equipos que se conformen entre los estudiantes para problematizar un determinado aspecto de la realidad e implementar acciones para lograr su transformación. Esto se relaciona con lo establecido en el Plan de Estudios 2022, cuando se indica que “hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a los otros. La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de las demás personas y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos.” (SEP, 2022, p. 71).

Tabla 2. Ejemplos de documentos en los cuales se aborda la comunidad como parte del proceso educativo, tal y como debería entenderse en la NEM

Componente comunitario	Citas textuales de ejemplo	Referencia
Punto de encuentro	“La escuela es un punto de encuentro, una experiencia más -única e insustituible que se relaciona con otras vivencias dentro de la comunidad, como la familia, el centro deportivo, la calle misma, la biblioteca, la plaza pública, entre otros espacios, que contribuyen al desarrollo de las niñas, niños y adolescentes.”	SEP (2022, p. 68)
La escuela y los saberes sociales	“la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente contruidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para discutir e inclusive problematizar el contenido del Plan y los Programas de Estudio a la luz de la realidad concreta que viven”	SEP (2022, p. 68)
Vida en común	“Vivir juntos es el principio de toda comunidad; es el espacio en donde los seres humanos viven en común desde la diversidad, en donde se construyen relaciones que tejen el sentido histórico del colectivo”	SEP (2022, p. 70)
Valores sociales en la escuela	“Las y los estudiantes, junto con las maestras y los maestros, pueden construir valores como la cooperación, la solidaridad, la ayuda y respeto por las demás personas; sobre todo para quienes necesitan una relación solidaria que les mantenga vinculados con otros seres humanos en el espacio escolar.”	SEP (2022, p. 71)

Plan de estudios	“El Plan de Estudio 2022 es una propuesta curricular que concibe a la comunidad como el elemento que integra y da sentido a las relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en y desde la escuela, con el propósito de favorecer experiencias formativas situadas y de interés para quienes participan en los procesos educativos. Esto, en el entendido de que la escuela forma parte de la comunidad, pues en ella convergen, se construyen y resignifican conocimientos, saberes, valores, normas y prácticas que tienen lugar dentro y fuera del espacio escolar.”	MEJOREDU (2023, p. 4).
------------------	--	------------------------

Ahora bien, los espacios que se señalan para el trabajo educativo, como aula, escuela y comunidad son relevantes, pero en este caso, al referirse a la “comunidad” debería hablarse de comunidad local, regional, nacional o global, para diferenciarla de la comunidad del aula y de la comunidad de la escuela. Y los espacios deberían articularse, más que presentarse diferenciados. En este sentido, más que hablar de proyectos de aula, escuela y comunidad local, debería intentarse por parte del colectivo docente y de los estudiantes, hasta donde sea posible, abordar proyectos que articulen acciones en al menos dos entornos. En la Tabla 3 se sugieren acciones que se pueden hacer en cada espacio ante una determinada situación problema establecida en el programa analítico.

Tabla 3. Acciones que se pueden promover en el aula, la escuela y la comunidad local

Situación problema	Acciones en el aula	Acciones en la escuela	Acciones en la comunidad local
Reto, vacío, dificultad, conflicto, barrera o situación de interés	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar cómo se presenta el problema en la comunidad del aula -Problematización del problema con los estudiantes en el aula con base en el pensamiento crítico. -Sensibilización frente al problema mediante acciones de empatía y observación de los efectos negativos -Planeación de acciones individuales y en equipo para resolver el problema de manera real o simulada. -Socialización en el aula de acciones ejecutadas para afrontar el problema, con base en la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar cómo se presenta el problema en la comunidad escolar -Problematización del problema con los estudiantes en el entorno escolar. -Considerar la posibilidad de realizar un proyecto colectivo, en toda la escuela, para problematizar y resolver el problema. -Ejecutar el proyecto con los diferentes grados, con actividades similares y variadas según el grado. -Conformar comités con estudiantes de diferentes grados para hacer seguimiento al proyecto. -Realizar una jornada de sensibilización para afrontar el problema, integrando diversas actividades. -Invitar a personas de la comunidad y expertos, con el fin de tener claridad de cómo afrontar un determinado problema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Informar a las familias en torno a los proyectos que se van a realizar, el propósito y cómo pueden implicarse. -Determinar cómo se presenta el problema en la comunidad local. -Realizar actividades familiares en equipo para problematizar y resolver el problema, con la orientación de los estudiantes y docentes. -Realizar visitas a determinados lugares del entorno local para problematizar la realidad o implementar acciones de transformación. -Implementar acciones en el entorno local, regional, nacional y mundial para transformar la sociedad, con el apoyo de la población externa, organizaciones y empresas.

La propuesta abordada en la Tabla 3 puede ejemplificarse con el problema de falta de agua en la comunidad local. En la Tabla 4 se puede observar cómo este problema se puede abordar tanto en el aula, como en la escuela, asumiendo estos espacios también como comunidades. No se trata solamente de abordar acciones en cada espacio respecto al problema, sino de analizar y transformar el problema en cada espacio donde sea pertinente.

Tabla 4. Ejemplo de abordaje de un problema en la comunidad del aula, escuela y localidad

Situación problema	Acciones en el aula	Acciones en la escuela	Acciones en la comunidad local
Falta de agua en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar cómo afecta la falta de agua a los estudiantes y cuáles son las conductas de ahorro de agua que se tienen. -Investigar sobre las causas de la falta de agua en la comunidad a través del análisis de varias fuentes en internet, y presentar un informe. -Problematizar la falta de agua en la comunidad analizando críticamente el problema desde diversos frentes. -Planear un proyecto para ahorrar agua en diferentes espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar la falta de agua en la escuela, cómo afecta a los estudiantes y cuáles son las conductas de ahorro de agua que se tienen. -Planeación del proyecto "Ahorrarnos agua en la escuela y la familia" con todos los grados y grupos. -Realización de una jornada escolar en torno a la sensibilización sobre la importancia de ahorrar agua -Campaña escolar sobre hábitos para ahorrar agua. 	<ul style="list-style-type: none"> -Socializar un proyecto de ahorro de agua con la familia por parte de los estudiantes. -Sensibilizar a la familia sobre la importancia del ahorro de agua. -Acuerdo entre los integrantes de la familia en torno a las acciones puntuales para ahorrar agua. -Elaboración de un video para ser distribuido por redes sociales para motivar a la comunidad sobre la importancia de ahorrar agua.

¿Cómo abordar la territorialización?

En la Nueva Escuela Mexicana se busca superar el simple proceso de contextualizar, que consiste en considerar las características del contexto en los procesos de aprendizaje. El problema es que el contexto tiene múltiples acepciones y significados en la educación, que pocas veces conlleva a procesos de problematización. Al interior del aula, al momento de abordar los contenidos, con frecuencia la contextualización es hacer la relación con elementos que ayuden a encontrarles significado y autenticidad, como, por ejemplo, tener en cuenta algunas características de los estudiantes o el ámbito en el cual se presentan las tareas. En algunas ocasiones se refiere al abordaje de situaciones reales para trabajar los contenidos, y en algunos casos a la resolución de problemas superficiales, con poco énfasis en el cambio de las situaciones en las cuales viven las personas.

En la NEM se busca, más que la contextualización, la territorialización (Castaño-Aguirre et al., 2021) que es incluir e integrar la escuela en el territorio, es decir, al espacio socio-geográfico en el cual se inserta ésta, que es construido socialmente, el cual articula la identidad, la cultura, lo social, la historia y la economía, entre otras dimensiones. Por ejemplo, vincular la escuela con el barrio, la colonia, el ejido, la ciudad, la región, el estado, el país, etc. Pero también la territorialización es incluir el territorio en la escuela, para construir un compromiso de actuación a partir de la identidad con éste. Este proceso se hace con el fin de problematizar la comunidad en el espacio que vive para impulsar procesos de transformación, de tal manera que los procesos educativos no se queden en el simple abordaje

de situaciones del entorno como medio para lograr el aprendizaje con comprensión, tal y como ocurre con la pedagogía situada.

¿Cuáles son las características de la NEM?

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) emerge como un paradigma educativo revolucionario que busca transformar la forma en que concebimos y llevamos a cabo el proceso formativo de nuestros estudiantes. Este innovador enfoque pedagógico se sustenta en principios fundamentales que le otorgan su identidad distintiva y su potencial para generar un impacto significativo en la sociedad. La educación debe ser un motor de cambio social que promueva la equidad, la justicia y el desarrollo integral de los individuos. La NEM se alinea con esta visión, buscando formar estudiantes críticos, comprometidos y capaces de transformar su realidad.

Vinculación con el tejido social

Una de las características distintivas de la NEM es su profunda vinculación con el tejido social. Este enfoque educativo trasciende los límites del aula para nutrirse de las experiencias y desafíos presentes en la comunidad, reconociéndola como el punto de partida y el propósito último de la educación. Los estudiantes se convierten en agentes activos de cambio, involucrándose en su entorno, identificando problemáticas y trabajando colaborativamente para transformar su realidad. Se busca que la educación esté enraizada en la realidad social y contribuya a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La NEM abraza esta perspectiva, fomentando una

conexión profunda entre la escuela y la comunidad-territorio en todos los niveles educativos, considerando tanto el plano local, como regional, nacional y mundial, con base en el programa analítico que codiseñe la escuela.

Humanismo

Otro pilar fundamental de la NEM es su énfasis en el humanismo, que busca la formación integral de los estudiantes como seres humanos críticos, autónomos, autoconscientes, resilientes, éticos, solidarios y con alto compromiso social. Más allá de la adquisición de conocimientos académicos, se enfatiza el desarrollo de responsabilidad ciudadana (sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros) (Cámara de Diputados, 2019), para formar personas que convivan de manera pacífica y sean respetuosos de las normas y de las leyes. Se promueve la inclusión social, valorando la diversidad de los estudiantes y sus comunidades. Como señala el filósofo mexicano Luis Villoro en su libro “El poder y el valor: fundamentos de una ética política” (1997), la educación debe cultivar la capacidad de los individuos para cuestionar críticamente su realidad, comprender las complejidades del mundo y actuar con empatía y solidaridad. La NEM se adhiere a estos principios, buscando formar estudiantes conscientes de su papel en la construcción de una sociedad más justa.

Revalorización docente

La NEM reconoce el papel fundamental de los docentes como profesionales autónomos y expertos en su campo, que pueden

tomar las decisiones necesarias para orientar el proceso de formación integral de los estudiantes, tomando en consideración las políticas nacionales y el saber pedagógico. Además, se les reconoce como agentes de cambio capaces de adaptar, enriquecer y codiseñar el currículum según las necesidades de sus estudiantes, el entorno escolar y el contexto de la comunidad local. Es así como los educadores deben ser valorados y apoyados en su desarrollo profesional continuo (Cámara de Diputados, 2019). Por ello, la NEM promueve la formación continua de los docentes, brindando oportunidades para actualizar conocimientos, desarrollar habilidades y reflexionar sobre la práctica educativa, mediante un ambiente de colaboración y aprendizaje entre pares.

Enfoque pedagógico centrado en la problematización

El enfoque pedagógico de la NEM se centra en la formación integral de personas colaborativas mediante la problematización crítica del entorno comunitario (dentro del cual está el aula y la escuela). En lugar de limitarse a la transmisión de contenidos predefinidos o al desarrollo de capacidades, se busca que los estudiantes aprendan a través de la exploración, el cuestionamiento y la resolución de desafíos reales que impacten en sus comunidades (aula, escuela y comunidad local). La NEM promueve el desarrollo de la curiosidad, la indagación y el pensamiento crítico, alentando a los estudiantes a analizar críticamente su comunidad-territorio, formular preguntas, reflexionar desde múltiples perspectivas y proponer acciones de transformación. Para ello, se involucran en el proceso educativo no solamente los estudiantes, sino también las

familias y la comunidad local, de acuerdo con el programa analítico que se codiseñe.

Formación procesual

La NEM concibe la formación integral como un proceso continuo y gradual que respeta los ritmos individuales de los estudiantes y no finaliza en cada periodo académico o grado, sino que se consideran periodos de tiempo más amplios, como por ejemplo las fases. De esta manera, se les brindan a los estudiantes mayores oportunidades de desarrollar las capacidades esenciales. La NEM brinda el apoyo necesario para que los estudiantes alcancen los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) propuestos, utilizando una evaluación formativa que retroalimenta, identifica áreas de mejora y brinda un acompañamiento personalizado. Se busca desarrollar el pensamiento crítico, fortalecer los valores y fomentar la metacognición.

¿Cuáles son los principios de la NEM?

A continuación, se explican los diferentes principios en los cuales se basa la NEM (SEMS, 2023). Cada principio se ha ilustrado con algunos ejemplos para facilitar su comprensión y puesta en acción en el entorno escolar y social.

Identidad con México

La Nueva Escuela Mexicana fomenta en los estudiantes el aprecio por la rica y diversa cultura mexicana, mediante la búsqueda, exploración, conocimiento, valoración y promoción de las tradiciones, el arte, la historia y los saberes de las

diferentes regiones del país. Por ejemplo, a través de proyectos colaborativos, los estudiantes pueden investigar sobre las festividades típicas de distintas zonas de México, como el Día de Muertos, y compartir sus hallazgos con la comunidad escolar, promoviendo así un sentido de pertenencia y orgullo por la identidad nacional. Además, se pueden organizar exposiciones donde los alumnos presenten aspectos destacados de la cultura mexicana, como la gastronomía, la música o las artesanías, invitando a la comunidad a apreciar y valorar esta riqueza. Otra actividad podría ser la creación de un mural colectivo que represente la diversidad cultural de México, donde cada estudiante aporte elementos característicos de diferentes regiones, fomentando así la unidad en la diversidad.

Responsabilidad ciudadana

La NEM promueve la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar colectivo, a través del desarrollo de la conciencia social, reconociendo su papel activo en la construcción de una sociedad más pacífica, equitativa, justa, con mejores condiciones de vida y comprometida con el cuidado del ambiente. Por ejemplo, los alumnos pueden participar en proyectos comunitarios, como campañas de recolección de alimentos o ropa para familias vulnerables, fomentando así la empatía, la solidaridad y la responsabilidad hacia los demás. Otra actividad podría ser la organización de grupos de gestión social para ayudar a personas que estén viviendo en la calle o en situación de pobreza extrema a conseguir un lugar donde quedarse y poder mejorar sus

condiciones de vida, a través de gestiones con diversas organizaciones y empresas que existan en el entorno.

Honestidad

La honestidad es la cualidad de ser sincero y actuar con integridad, siempre diciendo la verdad y comportándose de manera justa y transparente. Implica ser coherente con los principios morales y éticos, evitando el engaño, la falsedad y la manipulación. La honestidad fomenta la confianza y el respeto en las relaciones personales y profesionales, creando un ambiente de seguridad y credibilidad. Es un valor fundamental para una convivencia armoniosa y una sociedad justa y equitativa. Por ejemplo, en un trabajo en equipo, se puede fomentar la honestidad al promover que los alumnos reconozcan y valoren las contribuciones de cada miembro, evitando el plagio o la apropiación indebida de ideas. Otra actividad podría ser la creación de un código de ética del aula, donde los estudiantes establezcan normas de honestidad y se comprometan a cumplirlas en todas sus interacciones. Además, se pueden analizar casos o dilemas éticos, donde los alumnos reflexionen sobre la importancia de la honestidad en situaciones cotidianas y tomen decisiones basadas en este valor. Asimismo, se pueden reconocer y celebrar actos de honestidad en el aula, destacando a los estudiantes que demuestren integridad y coherencia en su actuar.

Transformación social

La NEM impulsa a los estudiantes a ser agentes de cambio en su entorno comunitario. Para ello, se les debe animar a identificar los problemas en la comunidad, a cuestionarlos, a tratar

de explicarlos desde diferentes dimensiones (ambientales, sociales, históricas, económicas, políticas, etc.), y a formular propuestas de solución de manera creativa, dialógica y colaborativa. Por ejemplo, ante la problemática de la contaminación en su comunidad, los alumnos pueden hacer un estudio en torno a cómo se origina el problema, qué factores influyen y cuáles son sus consecuencias en la salud, y con base en esto, diseñar y llevar a cabo una campaña de concientización sobre el manejo adecuado de residuos, involucrando a familias y vecinos en acciones concretas para mejorar el entorno. Otra actividad podría ser la problematización de los alimentos poco saludables que se consumen en la escuela, en el marco del plato del bien comer, analizando cómo se da el problema, las diferentes causas, los factores que influyen para que se mantengan en el tiempo sin resolverse, la planeación de un conjunto de acciones para mejorar la alimentación en el entorno escolar, y su ejecución a través de una evaluación continua de los resultados. Además, se pueden establecer alianzas con organizaciones sociales o instituciones locales para que apoyen en la superación del problema, con charlas de motivación y materiales que orienten sobre cómo se puede comer de forma más saludable y equilibrada.

Dignidad humana

La dignidad humana es el valor intrínseco que posee cada persona por el simple hecho de ser humano, lo que implica respeto y trato equitativo. Este concepto se basa en la igualdad, reconociendo que todos merecen los mismos derechos y oportunidades sin discriminación. La dignidad humana es

fundamental para la convivencia, la justicia social y la protección de los derechos humanos. Es un principio ético y moral que guía el trato justo, la autonomía personal y el reconocimiento de la integridad y el valor de cada individuo. Por ejemplo, ante casos de discriminación o acoso escolar, los alumnos pueden organizar talleres o campañas que fomenten la inclusión, la empatía y el trato igualitario, defendiendo así la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Otra actividad podría ser la creación de un “Muro de la Dignidad” en el aula, donde los estudiantes compartan historias, frases o imágenes que resalten la importancia de respetar y valorar a todas las personas. Además, se pueden analizar casos históricos o actuales donde se hayan vulnerado los derechos humanos, reflexionando sobre las consecuencias y la necesidad de promover la dignidad humana en todo momento. Asimismo, se pueden invitar a expertos o activistas de derechos humanos para que compartan sus experiencias y conocimientos con los estudiantes, inspirándolos a ser defensores de la dignidad humana en su entorno.

Interculturalidad

La interculturalidad es la convivencia y el intercambio respetuoso entre diferentes culturas, promoviendo la igualdad, el diálogo y el entendimiento mutuo. Este concepto va más allá de la coexistencia pasiva, buscando la interacción activa y enriquecedora entre personas de diversas culturas. Se busca que los estudiantes aprecien, respeten y promuevan las diferentes tradiciones, lenguas y cosmovisiones presentes en el país. Por ejemplo, se pueden organizar festivales o exposiciones donde

los alumnos compartan aspectos de sus propias culturas, fomentando así el conocimiento mutuo, la valoración de la diversidad y el enriquecimiento intercultural. Otra actividad podría ser la creación de un “Rincón Intercultural” en el aula, donde se exhiban objetos, libros o recursos que representen la diversidad cultural de México y del mundo. Además, se pueden promover intercambios virtuales o presenciales con estudiantes de otras regiones o países, permitiendo a los alumnos interactuar con personas de diferentes contextos culturales y aprender de sus experiencias. Asimismo, se pueden invitar a miembros de diferentes comunidades étnicas o lingüísticas para que compartan sus conocimientos y tradiciones con los estudiantes, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

Cultura de la paz

La NEM promueve una cultura de paz, fomentando el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos para prevenir y resolver los conflictos en el aula, la escuela y el territorio, mediante la empatía y las relaciones humanas. Por ejemplo, ante desacuerdos en el aula, se puede utilizar la mediación como estrategia para que los alumnos expresen sus perspectivas, escuchen activamente y lleguen a consensos, privilegiando el diálogo y el respeto mutuo. Otra actividad podría ser la creación de un “Comité de Paz” en el aula, donde los estudiantes se capaciten en técnicas de resolución de conflictos y actúen como mediadores en situaciones de desacuerdo. Además, se pueden organizar jornadas de sensibilización sobre la cultura de paz, donde los alumnos participen en

talleres, conferencias o actividades lúdicas que promuevan la no violencia, la empatía y la solidaridad. Asimismo, se pueden analizar casos históricos o actuales donde se hayan resuelto conflictos de manera pacífica, destacando las estrategias utilizadas y los beneficios de la cultura de paz.

Cuidado del medio ambiente

La NEM busca que los estudiantes tomen conciencia de la importancia del cuidado del medio ambiente y adopten prácticas sostenibles en su vida diaria. Se promueve la reflexión sobre el impacto de las acciones humanas en el entorno natural y se fomenta la responsabilidad ecológica. Por ejemplo, los alumnos pueden participar en proyectos de huerto escolar, aprendiendo sobre la importancia de la biodiversidad, el consumo responsable y la reducción de residuos, y aplicando estos conocimientos en sus hogares y comunidades. Otra actividad podría ser la organización de campañas de reciclaje y reutilización de materiales en la escuela, promoviendo la separación adecuada de residuos y la creación de productos eco-amigables. Además, se pueden realizar salidas de campo o visitas a áreas naturales protegidas, donde los estudiantes observen y aprendan sobre los ecosistemas locales y la importancia de su conservación. Asimismo, se pueden invitar a expertos ambientales o líderes comunitarios para que compartan sus conocimientos y experiencias en la protección del medio ambiente, inspirando a los alumnos a ser agentes de cambio en favor de la sostenibilidad.

¿Cuáles son las diferencias de la NEM con otros modelos educativos?

Con mucha frecuencia se hacen planeamientos en torno a que la NEM es el mismo enfoque de competencias, pero con otras palabras; o que es la aplicación del constructivismo, socio-constructivismo, aprendizaje significativo y pedagogía activa con un énfasis más social. Estos planteamientos han generado muchas confusiones en el magisterio mexicano, pues se plantea una nueva escuela, pero falta claridad respecto a las diferencias con la vieja. A continuación, se hace un análisis de las diferencias de la NEM con estos enfoques y modelos educativos, para contribuir a su diferenciación, de tal manera que la NEM posea su propia identidad, y no sea más de lo mismo que se ha abordado en reformas educativas anteriores. En este sentido sugerimos que la NEM se acerque más a los enfoques y modelos pedagógicos que se vienen construyendo en Latinoamérica y México, como por ejemplo la socioformación.

Diferencias con las competencias

La Nueva Escuela Mexicana se diferencia significativamente del enfoque de competencias en su visión y propósito fundamental. Mientras que las competencias se centran en desarrollar habilidades y conocimientos en cada individuo (Solé-Blanch, 2020) para responder a las demandas del entorno, la Nueva Escuela Mexicana asume la formación con enfoque social para transformar la comunidad. Se busca trascender la mera adquisición de capacidades individuales y se enfatiza la aplicación del conocimiento para generar cambios positivos en la realidad. La Nueva Escuela Mexicana se basa en la

problematización del entorno, fomentando el análisis crítico, el cuestionamiento y la reflexión desde múltiples perspectivas. Se busca generar sensibilización, toma de conciencia e indignación ante las problemáticas sociales, motivando a los estudiantes a actuar para transformar su realidad. Además, la Nueva Escuela Mexicana promueve el trabajo colaborativo y en comunidad, involucrando no solo a los estudiantes, sino también a las familias y otros actores del contexto social. Se reconoce que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se enriquece con la participación y el compromiso colectivo. Mientras las competencias se orientan a asumir las demandas del entorno, la Nueva Escuela Mexicana busca transformarlo desde una visión crítica y comprometida con el bien común.

Diferencias con el constructivismo

En contraste con el constructivismo, que parte de la idea de que primero se da el desarrollo de las estructuras cognitivas y luego el aprendizaje (Piaget, 1999, 2001), la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sostiene que la formación ocurre primordialmente en un contexto social. Se forma tanto el individuo como la comunidad, tal y como lo sostiene el modelo pedagógico de la socioformación. Además, el fin último del constructivismo es el aprendizaje en sí mismo, centrándose en el desarrollo cognitivo del individuo. Por otro lado, la NEM trasciende esta visión y busca que el aprendizaje sea un medio para transformar la sociedad y mejorar las condiciones de vida de la comunidad. El énfasis del constructivismo está en las habilidades cognitivas y emocionales del estudiante, mientras que la NEM prioriza

las relaciones sociales, la solidaridad, el trabajo colaborativo por el bien común, la convivencia y la valoración de la cultura.

Diferencias con el socioconstructivismo

La Nueva Escuela Mexicana también se diferencia del socioconstructivismo en varios aspectos clave. Aunque ambos enfoques reconocen la importancia del contexto social en el aprendizaje, el socioconstructivismo se centra principalmente en cómo las interacciones sociales influyen en la construcción del conocimiento individual (Vygotsky, 1978), y por ende el fin sigue siendo que cada individuo aprenda, así se parta de la sociedad. La NEM, por su parte, va más allá y enfatiza la transformación de la sociedad a través del aprendizaje. No se trata solo de cómo el entorno social moldea el aprendizaje, sino de cómo el aprendizaje puede ser una herramienta para generar cambios positivos en la comunidad, tal y como se propone en el modelo pedagógico de la socioformación, que es una propuesta latinoamericana. Además, mientras el socioconstructivismo se enfoca en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, la NEM prioriza valores como la solidaridad, el trabajo colaborativo, la convivencia y la valoración de la cultura. Se busca formar estudiantes comprometidos con el bien común, capaces de trabajar junto a otros para mejorar las condiciones de vida de su entorno. La NEM trasciende la construcción social del conocimiento para abarcar una visión más amplia de transformación social y desarrollo comunitario.

Diferencias con el aprendizaje significativo

A diferencia del aprendizaje significativo, que se centra en la conexión de nuevos conocimientos con los previos para lograr una comprensión profunda y duradera (Ausubel, 1976, 2002), la Nueva Escuela Mexicana (NEM) va más allá del proceso individual de construcción de significados. Si bien la NEM reconoce la importancia de que el aprendizaje sea relevante y tenga sentido para el estudiante, su enfoque trasciende la dimensión cognitiva. La NEM busca que el aprendizaje sea un medio para transformar la realidad y mejorar las condiciones de vida de la comunidad. No se trata solo de adquirir conocimientos significativos, sino de aplicarlos para generar cambios positivos en el entorno. Además, la NEM enfatiza el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo que el aprendizaje se enriquece a través de las interacciones sociales y la participación activa de la comunidad. Mientras el aprendizaje significativo se enfoca en la estructura cognitiva individual, la NEM abarca una visión más amplia que incluye la dimensión social, cultural y transformadora del aprendizaje.

Diferencias con la pedagogía activa

En cuanto a la pedagogía activa, que promueve la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, con énfasis en sus intereses (Espejo, 2016), la Nueva Escuela Mexicana comparte algunos principios, pero también presenta diferencias significativas. Ambos enfoques reconocen la importancia de la experiencia, la exploración y el aprendizaje basado en la práctica (Dewey, 2003). Sin embargo, la NEM va más allá al

enfaticar la problematización de la realidad y el análisis crítico del entorno. No se trata solo de aprender a través de la acción, sino de desarrollar una conciencia crítica y un compromiso con la transformación social. La NEM busca que los estudiantes sean agentes de cambio, capaces de cuestionar las estructuras existentes y trabajar activamente para mejorar las condiciones de vida de su comunidad. Además, la NEM promueve el codiseño continuo y flexible del plan de estudios, adaptándolo a los problemas y necesidades del entorno, lo que va más allá de la participación activa del estudiante en actividades predefinidas. La NEM también enfatiza el papel del docente como líder comunitario, que no solo facilita el aprendizaje, sino que también moviliza a la comunidad para enfrentar los desafíos y generar cambios positivos.

¿Cuál podría la hoja de ruta para abordar la Nueva Escuela Mexicana en una escuela?

Se han propuesto diversidad de acciones para trabajar en las escuelas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, como consejo técnico escolar, proyecto educativo escolar, programa de mejora continua, comité de planeación y evaluación, programa analítico, metodologías sociocríticas, evaluación formativa, entre otras. Es preciso buscar una hoja de ruta que articule todas las acciones para que se asuman como parte de un mismo proceso y no aumenten la carga administrativa, algo que ha estado aumentando por lineamientos oficiales dados desde diversas áreas. A continuación, se brinda una propuesta de trabajo que solo pretende mostrar un ejemplo de posible articulación, de tal manera que disminuya esta carga

administrativa y se tenga mayor impacto en el proceso de transformación social que se busca con los estudiantes. El eje articulador de todo el proceso es partir de un mismo diagnóstico socioeducativo y articular el PMC con el programa analítico y los proyectos a trabajar con los estudiantes.

Programa de Mejora Continua (PMC)

Consiste en un proceso orientado a resolver los principales problemas que tiene la escuela. Sugerimos que no se aborde como una planeación con un formato, sino como un acuerdo colaborativo entre todos los actores para transformar los principales problemas que presenta la escuela como comunidad, a partir de un amplio diagnóstico socioeducativo, que sirva para este programa, pero también para el programa analítico y la implementación de las metodologías sociocríticas. Con base en la determinación de los problemas a transformar, se deben implementar acciones colegiadas entre los docentes, autoridades, estudiantes, familias y población local. Esto implica la designación de roles y responsabilidades, como también una autoevaluación en colegiado cada cierto tiempo en función de las necesidades y los acuerdos establecidos. Sugerimos que se base en una visión compartida en torno a qué escuela queremos, con acciones a corto, mediano y largo plazo, y se trabaje más con un lenguaje pedagógico que empresarial.

Programa analítico

Más que la contextualización del programa sintético a la comunidad y la secuenciación de contenidos en el ciclo escolar en un formato, sugerimos asumirlo como un proceso pedagógico

flexible y orientador del trabajo formativo a implementar con los estudiantes mediante la colaboración y la interdisciplinariedad en la escuela, basado en el acuerdo de los proyectos colectivos e individuales a llevar a cabo a cabo con base en una determinada temporalidad: mensual, bimestral, trimestral, o por periodo de evaluación, siendo suficiente la indicación de tales proyectos. En torno a los proyectos, determinar las situaciones problema a abordar a partir del diagnóstico socioeducativo de la comunidad que debería ser el mismo en el cual se base el PMC (es decir, de todos los actores, estudiantes, familias, población y ambiente), y con base en dichas situaciones problema relacionar los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje abordar, con base en la contextualización y la temporalidad flexible.

Metodologías sociocríticas

Las metodologías sociocríticas son enfoques educativos basados en proyectos que se centran en transformar aspectos específicos de la realidad mediante el pensamiento crítico y la colaboración. Estas metodologías sugieren tomar en cuenta el diagnóstico socioeducativo como base para cada proyecto, asegurando que sean potencialmente significativos para los estudiantes. Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos comunitarios permite a los estudiantes identificar y abordar problemas locales, promoviendo una comprensión profunda y práctica de su entorno. Otro ejemplo es el enfoque de indagación STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), que fomenta la exploración interdisciplinaria y la resolución creativa de problemas reales. Además, se

recomienda abordar problemáticas de la escuela desde el aula, siempre que sean relevantes para los estudiantes, con el fin de promover un aprendizaje significativo y contextualizado.

Evaluación formativa

La evaluación formativa es otro aspecto clave en la implementación de la NEM, pues constituye el proceso para lograr la formación integral en los estudiantes mediante el diagnóstico de sus procesos de desarrollo de aprendizaje, la retroalimentación continua, el apoyo permanente y la verificación de las mejoras y avances logrados. Entendemos que lo formativo se refiere al desarrollo de las dimensiones esenciales del ser humano, y por consiguiente la evaluación en la NEM debe servir para apoyar a los estudiantes, a través de la retroalimentación, en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, los valores y el pensamiento crítico, además de los PDA. Para ello es clave tomar en cuenta las situaciones problema o situaciones reales de la comunidad.

Sugerimos integrar el programa analítico con el programa de formación continua y los mismos proyectos que se aborden con los estudiantes, para que el proceso sea sencillo y los docentes puedan abordar esto con pertinencia. Es importante no agregar más componentes administrativos o de gestión a lo que ya se tiene, que es bastante, para no afectar los procesos y posibilitarles a los mismos colectivos la toma de decisiones que consideren necesarias para transformar la comunidad.

¿Qué metodologías sociocríticas latinoamericanas y mexicanas se pueden considerar en la NEM?

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las metodologías sociocríticas han sido esencialmente importadas de otras regiones, muy diferentes a Latinoamérica y México, a pesar de algunas adaptaciones locales. Un ejemplo es el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, que combina el método estadounidense de aprendizaje basado en proyectos con un enfoque en la comunidad. Si la NEM pretende promover una pedagogía decolonizadora, es fundamental también decolonizar las metodologías sociocríticas y enfocarse en enfoques auténticamente latinoamericanos y mexicanos. Ejemplos de estas metodologías incluyen los proyectos educativos comunales (Terán-Orozco, 2024), la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1985) y los proyectos socioformativos (Tobón, 2022). Estas metodologías, descritas en detalle en la Tabla 5, se fundamentan en nuestra cultura y buscan promover una educación más relevante y significativa para nuestros contextos locales. Este enfoque asegura que los métodos educativos sean verdaderamente representativos y beneficiosos para los estudiantes en nuestra región.

Tabla 5. Comparación de metodologías sociocríticas latinoamericanas

Aspecto	Proyectos Educativos Comunales	Investigación-Acción Participativa	Proyectos Socioformativos
Definición	Proyectos diseñados y ejecutados por la comunidad educativa con el fin de resolver problemas locales.	Proceso de investigación colaborativa que busca la transformación social a través de la acción y la reflexión colectiva.	Proyectos colaborativos diseñados y ejecutados por la comunidad educativa con el fin de resolver problemas locales, que contribuyan a mejorar las condiciones de vida, a partir de las habilidades socioemocionales y la ética.
Modelo pedagógico de base	Pedagogía crítica	Pedagogía crítica y reflexiva	Pedagogía socioformativa
Características	Participación activa de la comunidad, enfoque en problemas locales, aprendizaje experiencial.	Colaboración entre investigadores y participantes, ciclo de acción-reflexión, enfoque en el cambio social.	Problematización de la realidad Construcción participativa de propuestas de solución de los problemas Trabajo colaborativo Fortalecimiento del proyecto ético de vida
Metodología	Diagnóstico comunitario, diseño y ejecución del proyecto, evaluación participativa.	Estudio del problema entre todos, planificación de acciones, implementación, evaluación y reflexión.	Problematización del problema con base en un diagnóstico Territorialización del problema Planeación colaborativa de un proyecto para analizar críticamente y resolver el problema Gestión del conocimiento en fuentes pertinentes Ejecución del proyecto Socialización del proyecto Reflexión crítica en torno a la experiencia vivida

Focalización	Problemas y necesidades específicas de la comunidad local.	Implicación de los estudiantes en el estudio de los problemas y la construcción de propuestas de solución	Transformación social y empoderamiento de los participantes a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales y la ética.
--------------	--	---	---

¿Cuáles son los retos de la NEM?

A pesar de los avances que se tienen en la NEM, como el diagnóstico socioeducativo, el programa analítico y las metodologías sociocríticas, todavía hay una serie de retos que requieren avances urgentes a través de la investigación, la sistematización de experiencias, el análisis crítico, la deconstrucción de ideas inconscientes y consensos. Algunos de estos retos son los siguientes:

Apostar decididamente por la transformación social sin titubeos o dudas

Apostar decididamente por la transformación social en el ámbito educativo implica comprometerse con cambios profundos y sostenibles que aborden las desigualdades y promuevan la justicia social. Para ello, se requiere actuar con valentía y determinación por parte de los educadores, administradores y legisladores para implementar políticas y prácticas que desafíen el status quo y fomenten una educación más equitativa. Un ejemplo de esta apuesta es la implementación de proyectos orientados por los estudiantes para mejorar las condiciones de vida en los hogares, como el fortalecimiento de la convivencia, la resolución de los conflictos, la prevención de las adicciones, la realización de más actividades recreativas y deportivas, la disminución de actividades sedentarias, y la

prevención de accidentes, y la mejora de la alimentación, entre otras. Para poder transformar la comunidad es necesario que la problematización lleve a la resolución de los problemas, en entornos reales o simulados; que no se quede solamente en el análisis crítico de la realidad.

Mejorar los planes y programas de estudio del 2022

Los planes y programas de estudio 2022 representan una importante mejora educativa, al pasar de un enfoque de competencias y aprendizajes esperados a los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, estableciendo un enfoque interdisciplinario con los cuatro campos formativos. Esto se hizo a partir de un diagnóstico de problemas y necesidades que se tenían en ese momento. Sin embargo, todavía tienen trazas de la pedagogía de contenidos. Además, la sociedad está planteando nuevos retos, como la emergencia de la inteligencia artificial, nuevos tipos de adicciones, como las adicciones a las redes sociales y nuevas sustancias, y aumento de problemas serios de salud mental, entre otros. Por ello, sugerimos que se considere la posibilidad de volver a revisar los programas sintéticos y se avance en su transformación con referentes pedagógicos mexicanos para que se articulen más a los retos del país.

Tomar decisiones urgentes y puntuales para disminuir la carga administrativa

Un aspecto esencial en la revalorización del magisterio es el compromiso con la disminución de la carga administrativa que inicialmente se formuló en la Nueva Escuela Mexicana. Esta es una de las grandes preocupaciones de los docentes,

pues el realizar actividades que no se enfoquen directamente en el trabajo en el aula y en el aprendizaje de los educandos, desvía la atención y afecta la formación. Creemos que la carga administrativa no se refiere únicamente a realizar actividades extra, como la elaboración de informes administrativos, asistir a reuniones por fuera de la escuela con otros estamentos, vender boletas, recolectar fondos de la cruz roja, o tomar medidas de peso y talla, sino también a acciones que, aunque relacionadas con lo didáctico, aumentan el tiempo de planeación, el seguimiento, el llenado de formatos y la completación de informes, que muchas veces no se logra en el tiempo de jornada escolar. Consideramos que este es un reto que debe afrontar la NEM, buscando que las nuevas leyes, decretos o lineamientos reduzcan la carga administrativa.

Construir la NEM a partir de la cultura e identidad de la población mexicana y latinoamericana

A pesar de los avances que tienen en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sus referentes están en el constructivismo y el socio-constructivismo, que son teorías pedagógicas traídas de Estados Unidos y Europa. Proponemos superar estos modelos pedagógicos y tomar como base, en el corazón de la NEM la pedagogía auténticamente mexicana y latinoamericana, como por ejemplo la pedagogía dialógica fundada por Freire, la pedagogía socioformativa, etc. Esto podría complementarse con referentes de otras regiones, en la medida que sea necesario, pero primero sería deseable lograr la identidad pedagógica. De esta manera, los procesos, metodologías y acciones didácticas

y de evaluación serían más pertinentes y contextuales a la realidad que se vive en las escuelas.

Bibliografía

- Avendaño, M. N. V., & Febres Cordero-Briceño, M. E. (2019). Environmental Education and Education for Sustainability: history, fundamentals and/Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(02). <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Castaño-Aguirre, Carlos Alberto, Baracaldo-Silva, Pilar, Bravo-Arcos, Angela Milena, Arbeláez-Caro, Joan-Sebastián, Ocampo-Fernández, Juliana, & Pineda-López, Olga-Liliana. (2021). Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201-217. Epub September 08, 2021. <https://doi.org/10.21500/22563202.5296>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). ¡Aprendamos en comunidad! El trabajo con, desde y para la comunidad. Recuperado de: <https://www>.

mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo5_ aprendamos-comunidad.pdf

- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. Pau: Léo Scherer.
- Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16-27. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.456>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Paz e Terra.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital: Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Grupo Planeta (GBS).
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía* (F. J. Fernández Buey, Trad.). Grupo Planeta (GBS).
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (Modificado mediante el Acuerdo número 06/08/23)*. Diario Oficial de la Federación. 19 de agosto de 2022. http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023a). *ACUERDO número 06/08/23 por el que se Modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la*

educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. 15 de agosto de 2023. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0?1692295988098

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023b). *ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6*. Diario Oficial de la Federación. 15 de agosto de 2023. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México. Retrieved from <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM>

SNTE (2023). *La Comunidad como Núcleo Integrador*. SNTE.

Solé-Blanch, J. (2020). The educational change in front of the technological innovation, the pedagogy of competences and the discourse of the emotional education. A critical approach. [El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica] *Teoría De La Educación*, 32(1), 101-121. doi:10.14201/teri.20945

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: orientaciones para padres y comunidad en general*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Terán-Orozco, V. (2024). *El Programa Analítico, Oaxaca, más allá de las fronteras*. Ciudad de México.

- Tobón, S. (2022). *Proyectos socioformativos: vinculación de la escuela con la comunidad*. Kresearch.
- Mora-Penagos, W. M., (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (26), 7-35.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&ots=ok-w1Q5s08p&sig=nnfmWGa3QEu_3tl6yI9vc1SVx6w

Acerca del autor

Sergio Tobón es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid en Modelos Educativos y Políticas Culturales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI), ha sido profesor y conferencista en más de 18 países. Es autor o coautor de más de 37 libros y más de 160 artículos. Ha apoyado las reformas educativas en varios países. Ha recibido 8 Doctorados *Honoris Causa* por sus contribuciones al desarrollo del modelo pedagógico de la socioformación. stobon5@yahoo.es

Capítulo 4.

La construcción del programa analítico para la concreción de la propuesta curricular 2022 en educación básica

Eréndira Piñón Avilés

Isabel Orozco Rodas

Víctor Terán Orozco

Introducción

En el capítulo anterior se da una definición de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) “como un proyecto socioeducativo, participativo e innovador que busca la formación de personas íntegras e integrales, caracterizadas por valores éticos, solidaridad y un alto compromiso social. Este proyecto tiene como objetivo transformar la comunidad para mejorar las condiciones de vida y cuidar el ambiente”. Para lograr la concreción de este proyecto nacional se ha propuesto el diseño del Programa Analítico (PA), que es la construcción colectiva de un proyecto de escuela en lo que respecta al currículum.

En este capítulo hacemos una revisión del proceso de construcción del Programa Analítico (PA), desde la lectura de la realidad que es el primer plano de construcción, pasando por la contextualización, el codiseño y la generación de orientaciones didácticas y sugerencias para la evaluación formativa. Tocamos un punto nodal para lograr concretar la autonomía profesional otorgada a los docentes, que tiene que ver con su

papel en la elaboración del programa analítico, al concebirlo como una construcción colectiva en la que también participa la comunidad; durante el desarrollo del capítulo se recupera la importancia del diagnóstico socioeducativo, el trabajo de análisis de los programas sintéticos para contextualizar los contenidos e incorporar aquellos que consideren necesarios desde lo local. La intención es que el lector tenga una herramienta útil para reflexionar sobre este importante proceso en el que como docentes tomamos decisiones curriculares.

¿Qué es el Programa Analítico?

El Programa Analítico (PA) representa un nivel de concreción curricular en el que el colectivo docente toma decisiones teniendo como punto de partida la “lectura de la realidad”¹ en la cual identifica las formas de vida, las identidades, la cultura, las interacciones del territorio en el que está inserta la escuela y como punto de llegada los rasgos globales de aprendizaje, señalados en el Plan de Estudio 2022². Cuando el colectivo

¹ Por lectura de la realidad se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos en términos de aprendizaje en relación con el perfil de sus alumnos, esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades. También los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de los padres de familia y del contexto social de la escuela tanto en las condiciones inmediatas o mediatas que afectan el contexto escolar, sea desde la perspectiva comunitaria hasta de las necesidades de convivencia que tiene la humanidad entre sí y con el planeta (Secretaría de Educación Pública, 2022. El diseño creativo. En *Avance del contenido para el libro del docente*. Primer grado. [Material en proceso de construcción], pp. 25-32)

² Los rasgos globales del aprendizaje (perfil de egreso) ofrecen una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica, en los que se articulan las capacidades y los valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, valores,

docente interpreta que la propuesta curricular nacional es un medio para alcanzar la utopía de transformación de la sociedad en la que vivimos, - representando la posibilidad de convertirnos en una sociedad democrática, equitativa, con justicia social, con identidad colectiva-, el diseñar el PA cobra sentido, pues se resignifica la autonomía profesional y curricular que el Plan de Estudio 2022 otorga a las y los profesionales de la educación.

En el Plan de Estudio 2022 se expresan las aspiraciones y finalidades educativas que como sociedad mexicana se espera lograr en favor de la formación integral de las niñas, niños y adolescentes que habitan la extensa geografía de nuestro país; conscientes de la gran diversidad de contextos existentes (en lo social, cultural, lingüístico, entre otros) el documento curricular nacional expresa una nueva forma de concebir y desarrollar el currículo mexicano para que responda a esas realidades diversas de nuestros territorios, sin erigirse como una propuesta universal, acabada e inamovible, sino que se presenta como una propuesta flexible, que cobra sentido cuando las y los docentes, sus estudiantes y sus familias le dan vida, a través de procesos de deliberación que orientan la toma de decisiones colectiva. Es en la construcción del PA en donde se logra esa posibilidad, alejándose de la visión técnico instrumental que se ha otorgado, por décadas, a las y los docentes con currículos prescritos, fragmentados y organizados como secuencias de contenidos que se “aplican en el aula como recetas”.

habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos, un conjunto de las cualidades y los saberes que les permitan seguir aprendiendo (DOF. ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria).

Cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó los programas sintéticos, muchos colectivos docentes se sorprendieron de no ver una organización por bloques, unidades, ejes temáticos, o estándares de aprendizaje, al encontrarse con la propuesta curricular organizada por campos temáticos en donde los programas para cada fase de aprendizaje, en los tres niveles de educación básica, presentaban un listado de contenidos nacionales, sin un orden preestablecido, señalando los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) propuestos para cada fase y grado; surgieron interrogantes sobre cómo organizarlos, si su observancia es obligatoria y si los procesos de evaluación de los aprendizajes deberían relacionarse de manera directa con esos contenidos que la SEP establecía. Esta sorpresa e incertidumbre es consecuencia de una formación docente en la que, por décadas, las y los docentes nos hemos visto como “operadores” del currículo, que habremos de cubrir siguiendo un “avance programático”, el cual es además vigilado y controlado por instancias de supervisión que cuidan que se aborde tal cual lo establece la SEP³.

La propuesta de Programas Sintéticos que la SEP publicó, parte del supuesto de que son los colectivos escolares quienes habrán de enriquecerlos y complementarlos a través de los

³ La función supervisora se ha relegado por mucho tiempo a funciones de control administrativo y fiscalización, y aunque los discursos de política educativa le otorgan un rol pedagógico, éste ha sido asumido como tal en muy pocos casos; la entrega de planeaciones e informes, los registros de asistencia y la aplicación de normas estrictas de control escolar, dejan poco margen de acción a la pretensión de transformar a la supervisión escolar en una función de asesoría y acompañamiento. El artículo 87 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) determina que “el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de educación básica significa un apoyo a la mejora de la práctica profesional de las maestras, los maestros y los directivos escolares, bajo la responsabilidad de los supervisores de zona escolar”.

procesos de contextualización y codiseño que realizan en los espacios de trabajo colegiado, y que el punto de partida es el reconocimiento de las características de sus estudiantes y la lectura de la realidad de los territorios que habitan.

Los colectivos escolares elaboran su PA de manera participativa y colegiada, conjuntamente con la comunidad, para contar con un punto de partida que permita adoptar un enfoque sociocrítico en el trabajo áulico⁴, posteriormente habrán de avanzar hacia una planeación didáctica contextualizada y situada (revisar capítulo V El plano didáctico), planteando orientaciones que les permitan anticipar el trabajo cotidiano con estudiantes y comunidades a lo largo del año escolar. Ese es el Programa Analítico, que cobra sentido en la medida que es elaborado con autonomía por el colectivo, no por cada docente por separado, no por grado, no por fase, sino en colectivo.

El programa analítico como construcción colectiva

A. El colectivo docente y su papel en la elaboración del programa analítico.

Para el diseño del PA, el Plan de Estudio 2022, convoca al colectivo docente a poner en juego su “capacidad de agencia”⁵

⁴Sobre el enfoque sociocrítico se ha hablado en capítulos anteriores, por lo que es de suma importancia que las y los docentes en formación y en servicio se apropien primeramente de los fundamentos filosóficos y epistemológicos que dan fundamento a la Nueva escuela Mexicana, antes de poner “manos a la obra” para construir el Programa Analítico, pues sin la mirada sociocrítica los diseños carecerán de la intención de transformación social que se pretende en el Sistema Educativo Mexicano

⁵ De acuerdo con Giddens (1986), la capacidad de agencia es la capacidad que las personas tienen para cambiar sus condiciones sociales y estructurales o de desventaja; esta capacidad remite a las posibilidades que los individuos tienen para

y su autonomía profesional para la concreción de la propuesta curricular.

De manera tradicional los colectivos docentes han elaborado diagnósticos en los que describen el contexto interno y externo de la escuela, su descripción casi siempre es desde su propia interpretación, desde aquello que observan en el día a día en su práctica docente, lo cual les da elementos importantes de conocimiento e interpretación de la realidad, sin embargo, esto no es suficiente, cuando el Plan de Estudio 2022 los convoca a colocar a la comunidad como un “núcleo de vinculación de los procesos educativos”, les está invitando a problematizar el hecho educativo, “estableciendo una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato”(SEP, 2022, p. 72), que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del trabajo docente sobre el currículo, de la planeación, de la evaluación y de la gestión de los procesos académicos y administrativos. Esto quiere decir, que se deben considerar los saberes y conocimientos existentes en la comunidad e involucrar a los padres de familia, autoridades y sociedad en general en el acto educativo escolar, en los proyectos que se vayan a realizar.

Contreras (2017, como se citó en Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) afirma que “la enseñanza es un tejido de relaciones que cobra sentido cuando el saber didáctico de las profesoras y los profesores se vincula con experiencias significativas de las y los estudiantes, particularmente aquellas que nacen de lo vivido y llaman a la reflexión y el asombro” (p. 72). De ahí

la trascendencia de que las y los docentes, los directivos y quienes acompañan su labor, desde los equipos de supervisión, tomen conciencia de la importancia del PA y de concebir su construcción como una acción colectiva, en la que participen todos y todas.

La elaboración del PA es única y particular para cada escuela, cada colectivo decide su alcance y contenido a partir de los tiempos y las condiciones de cada institución; de ahí que no puede existir un PA igual a otro, todos serán diferentes, teniendo en cuenta que su construcción forma parte de un proceso que se va enriqueciendo, conforme el seguimiento a sus avances y estos se acercan al logro de los ideales de transformación que se han propuesto.

Resulta fundamental asumir que el PA no es un elemento burocrático, no es un documento que se elabora para ser entregado a la instancia superior jerárquica; la construcción del PA implica un proceso de trabajo continuo, permanente y sistemático, esto es, el colectivo no lo elabora al principio del año escolar, de una sola vez, sino que se concibe como un proceso que se enriquece de manera constante a partir de los acontecimientos que emergen en el territorio en el que está inserta la escuela, pero también en entornos más amplios como la entidad, el país y el mundo.

Si sucede un fenómeno natural (como la ola de calor suscitada en el territorio nacional en mayo y junio de 2024, un eclipse, un terremoto, una inundación, por ejemplo), o si ocurre una fenómeno social, que no estaba presente al hacer el diagnóstico inicial (como las migraciones, las luchas sociales, la guerra entre Rusia y Ucrania, el conflicto en el medio oriente entre Israel y la franja de Gaza, las modificaciones a las actividades

económicas en un territorio determinado, el proceso electoral en el que la vida democrática del país nos colocó como mexicanos en un proceso de transición, al tener como Presidenta electa a una mujer por primera vez en la historia de México, entre otros), se revisan las decisiones tomadas, se analizan las condiciones institucionales, los tiempos y recursos y se reconstruye el PA, también partiendo de las reflexiones del colectivo docente y demás integrantes de la comunidad escolar, así como de lo que se observe durante su puesta en práctica, al realizar los procesos de seguimiento y evaluación.

Tradicionalmente, al elaborar los diagnósticos y las planeaciones, las y los docentes asumen una visión técnico instrumental de su quehacer al recibir un Plan de Estudio y sus respectivos Programas, y se dan a la tarea de “jerarquizar y dosificar” los contenidos que se les presentan en ejes, bloques o unidades temáticas, tomándose como temas que deben trabajarse en el aula, y a partir del planteamiento de aprendizajes esperados organizan su quehacer didáctico, llenando formatos en los que plantean posibles secuencias de trabajo en el aula y en la escuela, de manera lineal, sin correlaciones, considerando el tiempo necesario para abordar todos los contenidos establecidos, “corriendo tras el tiempo” para “terminar el programa”.

Esa manera de organizar el trabajo docente responde a un paradigma escolar que hoy debe quedar en el pasado, pues los programas sintéticos que propone la SEP no plantean una secuencia que el docente habrá de seguir, sino que presentan un listado de contenidos y PDA (procesos de desarrollo de aprendizaje) para cada campo formativo, que la o el docente, en colectivo, habrá de organizar a partir de la lectura de la realidad que realicen

en conjunto y desarrollando estrategias didácticas situadas, con un enfoque sociocrítico (ver Capítulo V de este libro).

De ahí que no existe un formato o un procedimiento único para elaborar el PA, son las y los docentes los que toman las decisiones y construyen las estrategias necesarias para su conformación, a partir de su experiencia, haciendo realidad la autonomía curricular y profesional.

La construcción colectiva del PA es necesaria, pues permite orientar la planeación didáctica que cada docente elabora para anticipar su trabajo de enseñanza (Comisión Nacional Para la Mejora Continua de la Educación, 2023). La cual es considerada como el último plano de concreción curricular, denominado Plano Didáctico.

B. La participación de la comunidad educativa.

Para lograr la construcción del PA ha de trabajarse en colectividad, a partir del diálogo continuo con la comunidad (estudiantes, familias, agentes comunitarios, autoridades educativas) y de la construcción de acuerdos en favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Plan de Estudio propone el reconocimiento de “la escuela como un espacio de formación democrática en donde docentes, niñas, niños, adolescentes, autoridades, personal administrativo, trabajadores y trabajadoras, se organizan para expresar sus puntos de vista y tomar diferentes decisiones” (SEP, 2022, p. 72)

Si se concibe de esta manera “...la escuela y la comunidad local han de entenderse como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, en la medida en que los miembros de su comunidad presentes en la escuela lo están también en la

comunidad local, pues no se entiende lo uno sin lo otro” (Freire, P., 2010, pp. 90-91). Al entender a la escuela como un espacio más de una red de instituciones que tiene la comunidad para construir sus procesos de socialización⁶, podremos comprender que muchas de las problemáticas, aparentemente insolubles para la escuela, pueden ser replanteadas y resignificadas desde una perspectiva transformadora con el involucramiento participativo de la comunidad-territorio (Subirats, J., 2002).

La comunidad es “el marco en el que la escuela encuentra múltiples posibilidades para realizar estrategias de resolución de problemas que se generan dentro de su territorio” (Vera-Vila, J., 2007, p. 21). Lo relevante es comprender que la propuesta central de la Nueva Escuela Mexicana es la transformación social, concibiendo a la escuela como “hacedora de sociedad”.

Se trata de que las y los estudiantes interactúen en el territorio con sus profesoras y profesores más allá del contexto escolar; que se acerquen a procesos sociales, ambientales y económicos, y valoren las potencialidades de las transformaciones que tiene la comunidad en conjunción con la escuela, además de que participen en acciones concretas de transformación colectiva (Jaime-Fajardo, J. C., 2021, p.89).

También es importante considerar que cuando

“las relaciones de aprendizaje funcionan como las de

⁶ Entre ellos los espacios de producción rural y urbano; las familias en todas sus formas; la biblioteca pública; los centros de salud; los espacios de interacción como las asambleas de vecinos, comités de tierra, comités de salud, mesas técnicas de agua, grupos culturales, clubes deportivos, puntos de encuentro y organizaciones de mujeres, organizaciones de trabajadores y trabajadoras, organizaciones estudiantiles, asociaciones civiles y cooperativas; todos ellos espacios de aprendizaje (SEP, 2022).

transmisión de valores, en donde intervienen las familias y la comunidad local, representan una contribución verdaderamente significativa en el bienestar de niñas, niños y adolescentes” (Hammond, S., 2009, p. 29).

De esta manera, se transforma la concepción sobre la razón de ser de la escuela, ésta habrá de responder a las necesidades de formación de sus estudiantes a partir del conocimiento que se tenga de las características comunitarias, las cuáles no son percibidas desde el sentir de los docentes sino a partir del diálogo continuo con sus miembros, de la interpretación de sus necesidades, su cultura, sus interacciones, sus saberes comunitarios, sus posibilidades de transformación social.

Punto de partida: Primer plano. Análisis del contexto socio educativo de la escuela (El plano de lectura de la realidad)

A. El diagnóstico socioeducativo, participativo y comunitario.

El primer plano en el cual se trabaja para la construcción del Programa Analítico (PA) es la lectura de la realidad, la cual consiste en reconocer las condiciones socioeducativas de la escuela con el propósito de identificar situaciones o problemas que sirvan como punto de partida para contextualizar y co-diseñar⁷ contenidos.

⁷ La SEP ha planteado que en el marco de la concreción curricular del Plan y Programas de Estudio 2022 el codiseño es un proceso a partir del cual el colectivo escolar construye el Programa Analítico, contextualizando los contenidos propuestos en el Programa Sintético e incorporando contenidos locales no previstos en ellos, los cuales consideran pertinentes y necesarios en el trabajo formativo con sus estudiantes.

La lectura de la realidad, que realiza el colectivo docente, implica el análisis del diagnóstico de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, así como reconocer sus distintas voces y expectativas. Reconocer lo que esperan de la escuela las y los estudiantes es un elemento fundamental para tener un punto de partida y tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar.

Durante el proceso de lectura de la realidad se establecen relaciones entre las condiciones educativas de la escuela y los distintos retos que ésta enfrenta, los cuáles son múltiples, por mencionar algunos: desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las características, condiciones, necesidades, intereses y capacidades de niñas, niños y adolescentes y su inclusión en ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales más amplios; considerar la infraestructura, los materiales con los que cuenta la escuela, las características del equipo docente, las características y condiciones de las familias y la comunidad, los espacios que dentro de la comunidad pueden ser aprovechados para complementar los procesos educativos (bibliotecas, escuelas, espacios culturales, instituciones, asociaciones, espacios recreativos, entre otros).

El proceso de lectura de la realidad va más allá de una lectura inicial, que sólo muestra ciertas características tanto de la escuela como de quienes asisten a ella, implica una interpretación y reinterpretación constante del territorio en el que está inserta la escuela.

Para realizar la lectura de la realidad se ha de echar mano de herramientas como la entrevista, la observación, la encuesta, el análisis de datos, pero no sólo eso, se requiere también de sensibilidad, de diálogo, de la comprensión de lo que sucede en la cotidianidad de la comunidad.

La Ley General de Educación, y el Plan de Estudio 2022, reconocen que niños, niñas y adolescentes (NNA) son sujeto de derechos, dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades y características individuales y colectivas propias de cada región, que debe considerar la educación, con el fin de garantizar las herramientas que les permitan reinterpretar y transformar el mundo que les rodea.

Para abordar este primer plano la SEP sugiere (SEP, 2023):

- a. Indagar y analizar las características personales, socioculturales y académicas de niñas, niños y adolescentes que asisten a la escuela, a través de los datos que se recaban al inicio del ciclo escolar a manera de diagnóstico y evaluación inicial, así como sus expectativas acerca de la escuela. También, habrá que identificar las fortalezas de las y los docentes. Todo lo que sucede dentro de la escuela.
- b. Analizar los contextos social, económico y cultural de la comunidad, así como las condiciones que afectan positiva o negativamente a la escuela en la consecución de sus propósitos y las posibilidades de intervención de ésta. También es importante considerar el impacto de elementos del mundo, el país, la entidad federativa y la localidad en la vida escolar. Todo lo que sucede fuera de la escuela.

Así, en el plano de lectura de la realidad el colectivo docente habrá de reconocer cuáles son las condiciones económicas, sociales, ambientales, políticas y educativas que favorecen o impiden que sus estudiantes puedan aprender y formarse como ciudadanos que ejercen sus derechos. Ello implica no sólo advertir las condiciones de su grupo, sino también comprender

cómo influyen los problemas de exclusión social, pobreza, violencia, racismo, alimentación y seguridad en su comunidad.

“Asumir la comunidad como elemento que vincula las prácticas educativas requiere reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden las y los estudiantes. Esto implica poner el énfasis en el aprendizaje activo de niñas, niños y adolescentes, e incentivar un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural, de cuestionamientos, de búsqueda de información en sus comunidades, o más allá de ellas, a través de otros medios. Esto ampliará sus horizontes de construcción del conocimiento para ejercer una educación enfocada hacia la resolución de problemas, elaboración de proyectos, intercambio social y emancipación individual” (SEP, 2022, p. 72).

La lectura de la realidad implica entonces realizar un diagnóstico socioeducativo comunitario, que además será participativo y comunitario, para perfilar, conjuntamente con las familias, el horizonte en el cual habrán de desarrollar sus acciones educativas, el sentido que habrán de darle desde un enfoque sociocrítico.

B. Identificación de situaciones o problemas relevantes para la comunidad.

Cuando el colectivo docente realiza el análisis del contexto socioeducativo contribuye a “perfilar un horizonte de acción orientado a posibilitar que aquello que se hace en y desde la

escuela cobre sentido y significado para las personas que la conforman” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Es común que como docentes nos preguntemos si lo que realizamos en la escuela responde a las necesidades, condiciones y expectativas de nuestros estudiantes y sus familias, pues en ocasiones el abordaje de algunos contenidos escolares, se hace por el simple hecho de que son “temas” incluidos en la currícula.

Si este ejercicio de lectura de la realidad se realiza de manera colectiva y sistemática, en el marco de la construcción del PA, “puede contribuir a enriquecer la mirada sobre la manera cómo entendemos y analizamos las distintas condiciones sociales y educativas en las que se desarrolla el quehacer pedagógico, y a orientar el trabajo escolar hacia propósitos comunes” (Comisión Nacional Para la Mejora Continua de la Educación, 2023). De ahí su importancia, revisando también la manera en que nuestras propias creencias, certezas, convicciones y formas de ver el mundo, contribuyen a las decisiones que tomamos sobre el qué y el cómo trabajar en la escuela.

La lectura de la realidad es un ejercicio muy importante para problematizar nuestro hacer educativo, para identificar qué es lo que debemos transformar en la escuela, las maneras en que podemos hacerlo, cuestionando siempre si lo que nosotros pensamos, creemos o sentimos sobre los fenómenos sociales que nos rodean influyen, de una u otra forma, en las decisiones que tomamos.

Identificar las situaciones o problemas relevantes para la comunidad permitirá encontrar los “pretextos” para generar los procesos de aprendizaje, planteando un horizonte utópico para que cada colectivo docente reflexione sobre la sociedad

a la que aspiramos, así como lo que es preciso llevar a cabo con objeto de avanzar hacia la situación deseada, mediante lo que aprendemos y hacemos en y desde la escuela. Provocar la participación de las niñas, niños y adolescentes en la atención a los problemas identificados “genera un fuerte sentido de identidad a nivel local, nacional y mundial, en la medida en que conviven con distintos sujetos del entorno a la luz de los temas de reflexión establecidos en el currículo, además de ser resignificados por sus maestras y maestros en conformidad con las necesidades locales” (Comisión Nacional Para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

La SEP invita a las y los maestros a reflexionar, cuando refiere que el acto de contextualización y codiseño que desarrollan “es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permitan reconocer cuáles son las condiciones económicas, sociales, ambientales, políticas y educativas que favorecen o impiden que sus estudiantes puedan aprender y formarse como ciudadanos que ejercen sus derechos. Ello implica no sólo advertir las condiciones de su grupo, también advertir cómo influyen los problemas de exclusión social, pobreza, violencia, racismo, alimentación y seguridad en su comunidad” (SEP, 2023b).

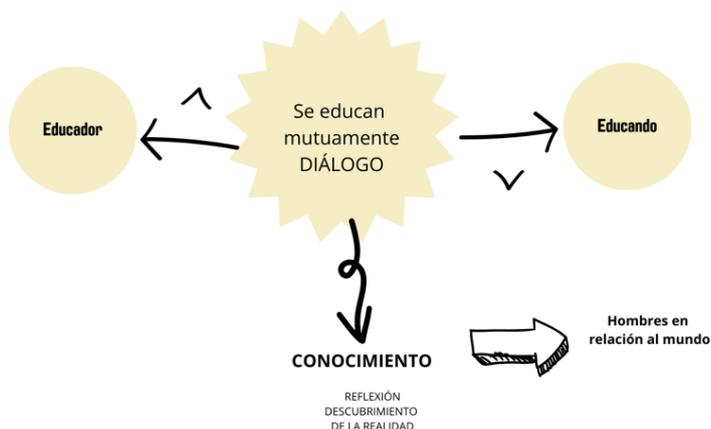
Incluso se enfatiza el hecho de que desarrollar esa conciencia es difícil; pues muchas veces se piensa que no podemos hacer nada ante los problemas de violencia, pobreza, exclusión, mala alimentación, por lo que sería mejor dejar todo tal y como está, “no meterse en ello porque nada podemos hacer” y pensamos que así son las cosas y no podemos cambiarlas.

Sin embargo, esto no es así, pues a partir del PA, podemos construir y deconstruir los contenidos, partiendo de lo que

los niños, niñas y adolescente conocen, de sus realidades. Como afirma Freire:

“La educación problematizadora se hace, así, es un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el qué y con el que están” (Freire, 2005, p.90).

Figura 1. Educación problematizadora.



Fuente: Construcción propia

El docente tiene que problematizar su realidad, la realidad de las y los estudiantes, de las familias en el territorio en el que están inmersos y debe propiciar una educación problematizadora. No lo hace desde su percepción, sino desde el diálogo, provocando la reflexión con las y los otros, con sus estudiantes, con sus compañeros del colectivo docente, con las autoridades, con las madres y padres de familia, con los agentes de la comunidad, otorgando así sentido a la esencia del hacer de la escuela. Ya no será más un reproductor de la

ideología del Estado, sino que será un crítico de todo lo que le rodea (como sujeto histórico social). ¿Quién es el sujeto histórico social? El que ya cambió su forma de ver el mundo, el que no espera que otros cambien para cambiar él. Muchos miembros de la sociedad hemos normalizado la violencia, el bullying, el machismo, el racismo, el clasismo, entre otras cuestiones sociales que están terminando con nuestro mundo; pareciera que es mejor pensar que “mientras le suceda a los demás, y no me pase a mí, no es algo que me importe”.

Con la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana, se nos da la oportunidad de construir una currícula propia, contextualizada e intercultural, y se nos invita a diseñar proyectos que ayuden a la descolonización epistémica, para romper y transformar las estructuras de poder y conocimientos coloniales en los que hemos estado sumergidos durante más de 500 años de colonización. Hemos reproducido contenidos científicos, y nuestros saberes han quedado al margen de la currícula nacional, como afirma Grosfoguel, hemos adoptado:

“Una jerarquía epistémica que privilegia el conocimiento y la cosmología occidental sobre el conocimiento y las cosmologías no occidentales, y está institucionalidad en el sistema universitario universal (Grosfoguel, 2022, p. 85)”.

Además, las propuestas curriculares de las últimas décadas han tomado en cuenta sólo el conocimiento científico, desde el cual lo que no se puede comprobar, “no sirve y no existe”. Hoy, esa forma de trabajar cambia radicalmente, es un cambio de paradigma, ya no se nos impone un Plan y Programa determinado por la SEP, sino que emite documentos rectores

a partir de los cuales se elabora el Programa Analítico, en el cual habremos de incluir los saberes propios de la comunidad (territorialización de los contenidos) para contextualizar mejor la enseñanza y el aprendizaje.

Lograr esa descolonización, es empezar a descolonizar las ciencias sociales, dentro de esa postura se incluyen los contenidos que se plasman en la currícula nacional, la propuesta es partir desde la cultura de los habitantes de este país; el Dr. Juan Carlos Sánchez-Antonio, propone lo siguiente:

“...descolonizar no sólo es aprender a escuchar al otro, que puede ser un occidental o no, sino también implica aprender a mirar nuestra cultura negada, a reconstruirla profundamente y desde ahí establecer el diálogo inter-trans-cultural en la escucha mutua. Para nosotros, quienes estamos ubicados en la experiencia periférica del mundo colonial, descolonizar las ciencias sociales y humanas supone en un primer momento, a) un ejercicio de “reconstrucción de larga duración de nuestra propia cultura, y desde los núcleos éticos-ontológicos para proponer alternativas pos-civilizatorias” (Sánchez-Antonio: 2019), más allá del capitalismo patriarcal y la modernidad-posmodernidad. Comprendemos, en efecto, que no podemos descolonizar o transmodernizar las ciencias sociales y humanas –y sus métodos– desde un discurso occidental que no es nuestro; por lo general, muchas veces nuestro lugar de enunciación, desde el cual miramos y hacemos el mundo, no ha sido descolonizado. Descolonizar indica aquí “dejar de ser colonias mentales de una cultura que no es nuestra para

mirar y resolver problemas no pensados por occidente” (Bautista, 2014, citado por Sánchez-Antonio, 2019).

Descolonizar no significa que no aprenderemos de “los otros”, no se trata de despreciar, e ignorar o no aprender de los otros; se trata de aprender, partiendo de lo nuestro, de nuestros saberes, para llegar a los otros conocimientos, como propone De Sousa Santos en la Ecología de Saberes:

“En una ecología de los saberes, la búsqueda de credibilidad para los conocimientos no científicos no implica el descrédito del conocimiento científico (Santos, B. 2017).

Con esta propuesta, el trabajo didáctico con las niñas, niños y adolescentes tiene que partir de lo mediato, para llegar a los otros conocimientos, propiciando una interculturalidad de saberes y conocimientos.

De acuerdo con el Dr. Ángel Díaz-Barriga, la elaboración de un programa propio de la escuela es importante, dada la realidad de cada comunidad e institución educativa, y después del análisis del programa oficial:

“La elaboración del programa (Programa Analítico) de la institución o de la academia de maestros se puede ver como una segunda etapa; ésta se fundamenta en el conocimiento del plan de estudios y en el análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar” Díaz Barriga. 2019. p. 47.

Para la construcción del PA el colectivo docente habrá de partir de situaciones reales (situaciones-problema), del contexto escolar y comunitario, considerando los intereses y preocupaciones de los padres de familia.

En el Plan de Estudio 2022 se argumenta por qué la comunidad se coloca como el centro del conocimiento:

“Hay tres razones que explican por qué se coloca a la comunidad, urbana o rural, local, nacional y mundial como foco de los procesos educativos, sobre todo para que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer de manera efectiva tanto su derecho a ser sujetos de la educación como a ser sujetos principales del interés superior del Estado en el acceso, permanencia y participación en los procesos educativos.

La primera razón es que la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas, las cuales se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad urbana o rural.

La segunda razón es que los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan las y los estudiantes, establecidos en los programas de estudio, sólo pueden ser incorporados de manera integral en su vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan, incluyendo a la escuela.

La tercera razón es que la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la

vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para discutir e inclusive problematizar el contenido del Plan y los Programas de Estudio a la luz de la realidad concreta que viven. Tal como invita Paulo Freire en la pregunta: “¿Por qué no establecer una ‘intimidad’ necesaria entre saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (SEP, 2022, p. 72)

Y continúa la argumentación:

“Lo fundamental es que el magisterio contextualice los conocimientos y saberes establecidos en el currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria de acuerdo con las condiciones específicas del territorio, el tipo de escuela y la diversidad estudiantil a su cargo, con el fin de plantear acciones que propicien aprendizajes significativos en el marco de la relación escuela comunidad” (SEP, 2022, p. 72).

El Proyecto Educativo, el Proyecto Escolar Comunitario, e incluso el Programa de Mejora Continua, Plan Institucional (llámese como se le llame en diversos contextos de la vida escolar), es una propuesta para trabajar el ciclo escolar en una institución educativa. En cada momento histórico, las propuestas y orientaciones para que las escuelas sean las que definan su quehacer institucional tienen sus particularidades y características, dependerá mucho del enfoque, la estructura, el paradigma que plantean cada una de ellas. En lo curricular, tradicionalmente, se tomaba como normativa y obligatoria la

propuesta de la SEP, ahora lo esencial y la diferencia con el PA es el enfoque sociocrítico, la propuesta de una educación problematizadora y emancipadora que parte de situaciones-problema del contexto, el incluir los contenidos locales dentro de la propuesta e insistir en que lo construyen los propios educadores de cada centro educativo, a partir de la realidad social, cultural y antropológica de la comunidad, no se impone desde la SEP la estructura y el orden de los contenidos que se tienen que trabajar.

En conclusión, las características del Programa Analítico son básicamente tres:

- 1.- Participativo: Se construye por colectivos escolares (una sola escuela) o colectivos comunitarios (de acuerdo con las formas de organización de la estructura educativa que existen en una colonia, barrios, pueblos: incluyendo los niveles de inicial-preescolar-primaria-secundaria según corresponda).
- 2.- Socioeducativo: Se basa en la identificación de situaciones-problema, partiendo de la problematización, misma que incluye: el análisis de los problemas de aprendizaje, de las condiciones del contexto, de las interacciones entre los agentes participantes, de la organización de la escuela, así como de las posibilidades de concreción.
- 3.- Comunitario, toda vez que el programa analítico de la escuela trae consigo una necesidad primordial y una visión; por un lado centra al estudiante y su entorno, esto implica una mirada hacia su realidad, es decir, a sus necesidades, su cultura, tradiciones, integración, socialización, problemas, oportunidades y comportamiento, sin perder vista su relación con el pasado, el ahora y por consecuencia,

el futuro; por otro lado el programa analítico posee una visión sociocrítica que busca promover la participación activa de la comunidad desde diferentes dimensiones y desde un enfoque interdisciplinario para atender las necesidades actuales priorizadas y contextualizadas.

Se puede entonces definir que un programa analítico es una estructura en donde se establecen relaciones y conexiones basadas en procesos de desarrollo de aprendizaje, disciplinas y campos priorizados desde un diagnóstico educativo comunitario. ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Figura 2. Elementos del programa analítico



Fuente: Construcción propia

El segundo plano: Estableciendo conexiones curriculares

Para poder establecer conexiones y relaciones pertinentes desde el PA, es fundamental contar con un diagnóstico educativo comunitario (socioeducativo) que refleje la contextualización real de las comunidades, para ello es imprescindible el uso de herramientas de diagnóstico y de evaluación que permitan comprender las necesidades del entorno, de este modo se logrará analizar, articular y relacionar con solidez la realidad para no caer en un ejercicio teórico y ficticio que limite la visión del PA e impida soluciones, propuestas y estrategias pertinentes que promuevan oportunidades de inclusión, equidad, participación y transformación.

El diagnóstico educativo comunitario habrá de considerar:

1. La comunidad: docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, autoridades, entre otros actores.
2. Enfoque integral: fortalezas, áreas de oportunidad, aspectos socioeconómicos, ambientes de convivencia y aprendizaje, la familia, habilidades, género y condiciones sociales
3. Participación democrática: Dar voz a la comunidad y oportunidad en la toma de decisiones.
4. Características y necesidades específicas: Tradiciones, lengua, cultura y ubicación.
5. Inclusión: Ofrecer oportunidades de participación activa, promover el respeto y sentido de pertenencia.
6. Condiciones de educabilidad: Habilidades sociales, culturales y académicas
7. Postura crítica y reflexiva: Promover la reflexión y el análisis crítico para alcanzar una transformación de excelencia.

Estos siete aspectos que considerar se vuelven claves para intervenir de forma pertinente en cada comunidad.

El PA implica un proceso de evaluación y reflexión constante, por lo que a través del diagnóstico educativo comunitario se

obtiene la oportunidad de trabajar de forma relacional y objetiva los problemas del entorno que los estudiantes deberán ser capaces de analizar, comprender desde lo abordado en la escuela para proponer soluciones. El diagnóstico educativo comunitario es también necesario para diseñar propuestas reales que mejoren los Procesos de Enseñanza Aprendizaje (PDA), es decir, renovarlos o adaptarlos y priorizarlos de modo que fortalezcan el contenido, las relaciones y las conexiones del PA con los campos formativos, los ejes articuladores, las disciplinas y así mismo la interdisciplinariedad.

Este ejercicio es un momento importante para el colectivo, pues es el momento en el que podrá identificar las interconexiones que dan pauta a la integración curricular que propone la Nueva Escuela Mexicana.

El tercer plano. El plano del codiseño de contenidos.

En este momento del Programa Analítico, es necesario asumir la oportunidad de construir contenidos propios (locales), para poder vincularlo con los contenidos nacionales, así como también nos da la oportunidad de trabajar la transdisciplinariedad. Para la construcción o captación de los contenidos locales, es factible la aplicación de los métodos de investigación participativa, investigación acción, etnográfico, entre otros.

En todos los pueblos de México, hay elementos culturales y sociales que podemos clasificar para la construcción del codiseño, siempre y cuando no aparezcan en el Programa Sintético. En lo cultural, podemos trabajar las plantas medicinales y comestibles; las raíces y semillas comestibles, las matemáticas comunitarias, la gastronomía, el arte. En lo social,

podemos observar la forma en que organizan las fiestas de la comunidad, las fiestas familiares, la organización para la siembra, cuando hay una tragedia, el nombramiento de las autoridades como agentes, presidentes de la colonia, presidentes municipales, investigar esos trabajos colaborativos como objeto de estudios.

En el codiseño, prácticamente estamos construyendo un currículo cultural. De acuerdo con el CONAFE (1999, p.34) el currículo es el marco de referencia que debe considerar el maestro para planificar la enseñanza. Los elementos que contempla el currículum son: ¿Qué enseñar? (Contenidos y saberes); ¿Cuándo enseñar? (temporalidad); ¿Cómo enseñar? (estrategias, técnicas, metodologías); ¿Qué?, ¿cómo? y ¿cuándo evaluar? (técnicas e instrumento de evaluación).

Tabla 1. Planos de construcción del programa analítico y su relación con los programas sintéticos y los libros de texto gratuitos

Programa sintético	Programa analítico			Libros de Texto Gratuitos
	Análisis del contexto socio-educativo de la escuela	Contextualización	Codiseño	
Los contenidos en un Programa sintético aluden a su carácter abierto, flexible y aceptable en el sentido de lo que se considera valioso aprender por parte de las comunidades educativas que los reciben. Es un acuerdo o síntesis de lo que se pretende que las niñas, los niños y los adolescentes que cursan la educación básica aprendan.	Implica la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo que realiza el colectivo docente. Por lectura de la realidad se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela. También, los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de las madres y los padres de familia y del contexto social.	Contextualizar implica construir con los elementos de los Programas sintéticos, el Programa analítico de la escuela para tener claridad en el diseño de secuencias de actividades ligadas a situaciones o problemáticas del contexto de los estudiantes, de la escuela, de la colonia, el barrio, la vecindad, el pueblo, la localidad y la entidad, pero también en la comprensión de una dimensión global.	Refiere la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los Programas sintéticos y que dados los resultados de la lectura de la realidad (Análisis del contexto socio-educativo de la escuela), sea necesario su abordaje. Los contenidos del codiseño no son, necesariamente, problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino referen las necesidades específicas de las escuelas.	Los libros de texto, en el contexto de la NEM, son una herramienta para la interacción entre el Plan de Estudio, el Programa sintético, el Programa analítico, el estudiante, la comunidad como eje articulador de los procesos educativos, las maestras, los maestros y el aprendizaje, ya que están compuestos de proyectos integradores, situaciones problematizadoras, actividades pensadas desde el territorio que aportan a la o el estudiante una visión real y no ficcionada del mundo, procurando la sensibilización y, de manera permanente, invitándolo a transformar su entorno.

Fuente: construcción propia.

El cuadro muestra en resumen el proceso de construcción del Programa Analítico en sus tres planos (análisis del contexto socioeducativo de la escuela o lectura de la realidad; contextualización y codiseño) (SEP, 2023)

¿Cómo mantener la relación entre el programa analítico y el Diagnóstico socioeducativo y comunitario?

Para mantener la relación entre el programa analítico y el diagnóstico educativo comunitario (socioeducativo) los docentes deben adoptar nuevas formas de pensamiento que les permitan el ejercicio de reflexión constante y una postura abierta para analizar y debatir los contenidos y problemáticas detectadas desde el diagnóstico. Deben ser capaces de escuchar activamente y cuestionar los diferentes puntos de vista que surgen a la hora de construir el programa analítico colectivamente, así mismo, deben cultivar la capacidad de análisis, examinar, evaluar, y retroalimentar de forma crítica y argumentada las diferentes situaciones y propuestas que forman parte del contexto donde se encuentran. Los docentes deben poseer capacidad de exploración, de cuestionamiento, comunicación asertiva, capacidad creativa, curiosidad y disposición para permanecer en un proceso de constante investigación sin olvidar que a través del programa analítico y el diagnóstico socioeducativo comunitario todos los docentes se vuelven parte directa del crecimiento, la solución y la transformación de México.

Permanecer en un proceso de investigación constante es un reto que exige responsabilidad, valores, conocimiento, visión, acción y amor por el país. Se debe abandonar el modo pasivo y alcanzar el modo activo de forma congruente con el deber

ser y el saber hacer que se requiere para obtener conexiones y relaciones fuertes, tangibles y relevantes. Los docentes deben establecer un clima de confianza y empatía que les permita trabajar como unidad; deben crear un vínculo entre la comunidad y ellos mismos que favorezca actuar de forma intrínseca, y comprender el impacto que implica la toma de decisiones en términos de sostenibilidad y crecimiento, para impulsar el desarrollo económico y social del país.

Por lo anterior se recomienda:

- 1.-Trabajar en los CTE con rutinas de pensamiento. Esto ayudará a que los docentes abandonen el modo pasivo y pasen al modo activo y reflexivo, formulando preguntas más profundas; les permitirá analizar las perspectivas en diferentes grados de complejidad; ayudará a mejorar su capacidad de análisis y a identificar las áreas de oportunidad en sí mismos para reconocer que necesitan informarse y ayudarse de forma colectiva; a fomentar su curiosidad por descubrir nuevas alternativas; les ayudará a tomar decisiones más informadas; a proponer soluciones más creativas; identificar a los docentes con liderazgo y capacidad de agencia; facilitará la comunicación y la colaboración colectiva e influirá de forma gradual para obtener propuestas innovadoras y mejorar la calidad en las prácticas educativas, su autonomía profesional docente y la autonomía curricular. Trabajar con rutinas de pensamiento ayudará a los docentes a mantener el enfoque cualitativo en el proceso constante de investigación que requiere el PA. Según Denzin y Lincoln (2005), el enfoque cualitativo se centra en la comprensión e interpretación de los significados, valores y creencias de los participantes, así como en la exploración de los contextos sociales, culturales e históricos en los que se desarrollan los fenómenos

estudiados. Por lo anterior se propone una rutina de pensamiento a la que se ha denominado (PCFEP)

- 2.-que permitirá a los docentes familiarizarse con los conceptos y elementos que deben considerar en colectivo (la rutina es una propuesta de la Mtra. Isabel Orozco costura del presente capítulo). Cabe señalar que no se trata de un formato, sino de un proceso de construcción que parte de organizar el pensamiento, para concretar la construcción del PA.
- 3.- Crear Comunidades Profesionales de Aprendizaje a manera de Círculos de empoderamiento⁸. Las rutinas de pensamiento permitirán identificar liderazgos propositivos, creativos y reflexivos para crear un círculo de empoderamiento que permita a las y los docentes intercambiar conocimiento, analizar y debatir los PDA, profundizar los contenidos y debatirlos para aterrizarlos de forma tangible en el PA y a su vez fortalecer el potencial del equipo. Así las y los docentes trabajarán en la confianza en sí mismos, indagarán en colectivo, y serán capaces de involucrarse de manera asertiva y proactiva por medio del apoyo mutuo. Es importante no convertir el círculo de empoderamiento en un círculo de estudio únicamente, pues el propósito es fomentar un diálogo transcultural y no perder la oportunidad de fortalecer el quehacer docente, así como aquellas habilidades que les permitirán alcanzar las metas propuestas en su planeación didáctica y responder de forma pertinente a los desafíos educativos que demanda la sociedad

⁸Se retoma la noción de círculos de empoderamiento de una tradición en diferentes culturas en donde ellas se reúnen regularmente para ofrecerse apoyo mutuo, compartir sabiduría y fomentar conexiones profundas entre sí. Estos círculos pueden tener estructuras y propósitos diversos, desde grupos de apoyo hasta encuentros más espirituales o centrados en temas específicos como la maternidad, la carrera profesional o la salud mental.

actual. Los círculos de empoderamiento otorgan una sensación de pertenencia y permiten a los individuos conectarse entre sí. Según Brené Brown (2017), formar parte de un círculo de empoderamiento puede brindar a las personas el apoyo y la validación que necesitan para crecer y prosperar”.

4.- Identificar y emplear de forma adecuada un instrumento de diagnóstico. Se propone el uso de una matriz.

Tabla 2. Matriz de Diagnóstico Socioeducativo y Comunitario

Comunidad. ¹	Enfoque Integral ² Ambiente familiar y académico.	Características y Necesidades ⁴ Específicas.	Condiciones de Educabilidad. ⁶
Fortaleza	Analizar si existe un vínculo entre la escuela y la familia, el nivel de apoyo emocional, nivel de integración, de formación, de valor, así como cultural e inclusivo.	Analizar las condiciones de acceso a servicios básicos, espacios públicos y recreativos, servicios de salud de calidad, atención a grupos vulnerables, necesidades ambientales o de servicio social.	Analizar el nivel de recursos disponibles, de participación en actividades académicas, de acceso a eventos culturales, festivales de literatura, oportunidad de viajar a otros países, y el acceso a recursos académicos y tecnológicos.
Nivel de participación ⁵	Seguir criterios cuantitativos, proponer proyectos, programas piloto o de voluntariado, y dar atención al buzón escolar.	Analizar si la propuesta permite promover su desarrollo o mejorar su calidad de vida.	Analizar si existen habilidades sociales, de convivencia, comunicación y participación; analizar el proceso de toma de decisiones, cultura y el nivel académico.
Problemas, riesgos, vulnerabilidad.	Ambiente Familiar: Priorizar problemas, riesgos y grupos vulnerables, así como casos de Violencia doméstica, divorcios, drogadicción, valores, desempleo, problemas económicos, patriarcado, maltrato, abandono, discriminación, maltrato infantil, embarazos en la adolescencia, aborto, ciber acoso, patrimonio, alfabetización digital, entre otros.	Evaluar y considerar estrategias de concientización y sensibilización e inclusión, así como alianzas estratégicas entre organizaciones para potenciar impacto y esfuerzo y promover el diseño de programas de prevención y/o inclusión.	Analizar la capacidad de agencia a nivel individual, colectivo, e institucional.
Nivel de colaboración e inclusión en relación con aula, escuela y comunidad. ³	Ambiente Académico: Bajo rendimiento en diferentes asignaturas, deserción escolar, bullying, acoso, exclusión, discriminación, abuso de autoridad, etc.	Evaluar a través de criterios la efectividad de las acciones y/o propuestas de colaboración en función de las características y necesidad de la comunidad.	Analizar si se fomenta la autonomía y el desarrollo de actividades de autorregulación.
	Definir criterios cuantitativos, índice de participación de los padres, estudiantes, docentes, directivos y actores involucrados, y criterios de inclusión, impacto y beneficio.		Establecer un vínculo solidario, democrático, transparente y un enfoque humano, entre todos los actores de la comunidad (familias, estudiantes, docentes, autoridades, directivos, y actores involucrados) para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes a través de proyectos interdisciplinarios y experiencias de aprendizaje.

Elaboró: Isabel Orozco Rodas.

La matriz de diagnóstico socioeducativo y comunitario permitirá a los docentes vincular la realidad al PA y visibilizar los siete aspectos clave descritos. Es un instrumento guía que favorecerá su trabajo en función de la realidad a la hora de crear propuestas de proyectos interdisciplinarios y tomar

acción sobre las problemáticas que demandan atención, tampoco se trata de un formato a llenar, sino de un proceso que permitirá sistematizar la información del diagnóstico.

Su uso permitirá reflexionar sobre sus hábitos, costumbres, convivencia, para analizar y definir estrategias pertinentes en lugar de actuar de forma automática e incierta. El análisis desde un enfoque interdisciplinario promueve la comprensión de contenidos desde diferentes dimensiones y encamina a soluciones creativas y potenciales que pudieran no ser evidentes desde una mirada individual.

La recopilación de información, su ordenamiento e interpretación, favorecerá a los docentes a la hora de plantear supuestos y generar conclusiones, ya que recuperará elementos suficientes del contexto y la situación que le rodea logrando así un proceso de planificación que encamine a una acción transformadora. “Un instrumento de diagnóstico comunitario es crucial para identificar las necesidades y fortalezas de una comunidad, y así poder planificar intervenciones efectivas y centradas en sus particularidades” (Gómez, 2020).

La matriz se propone como una alternativa que puede ser adaptada por el colectivo, en la medida en que se profundiza en la reflexión principal ¿qué es lo que necesitamos conocer y comprender sobre la comunidad para tener una base que nos permita construir el programa analítico de nuestra institución?

Es el colectivo el que tomará decisiones y le dará vida al PA, los escenarios en los que se desarrollarán los proyectos interdisciplinarios (de aula, escuela o comunidad), la temporalidad de los mismos, la incorporación de metodologías con enfoque sociocrítico que sean pertinentes para trabajar con las y los estudiantes en el abordaje de los problemas identificados.

“Situación la enseñanza posibilita el empleo de la reflexión, a la par, recupera las necesidades y coyunturas respectivas de cada escenario, mismas que son intervenidas en proyectos u otras metodologías pretendiendo, desde una dimensión social y colectiva, la transformación del contexto, así como, desde una dimensión subjetiva e individual, la formación de un pensamiento crítico” (SEP, 2023b).

Conclusión

La construcción del Programa Analítico representa un hito en la transformación educativa de México. Este proceso nos invita a repensar nuestra labor docente, a reconectar la escuela con la comunidad y a asumir nuestro papel como agentes de cambio social.

El camino no está exento de desafíos. Requiere de nosotros, como educadores, una profunda reflexión, un compromiso constante con nuestra formación y la valentía para cuestionar prácticas arraigadas. Sin embargo, el potencial transformador del Programa Analítico es innegable. Nos brinda la oportunidad de construir una educación verdaderamente significativa, que responda a las necesidades de nuestros estudiantes y comunidades, y que contribuya a forjar una sociedad más justa, equitativa y democrática.

El éxito de esta propuesta dependerá de nuestra capacidad para trabajar colaborativamente, para mantener un diálogo constante con nuestras comunidades y para abrazar la autonomía curricular con responsabilidad y creatividad. El Programa Analítico no es un fin en sí mismo, sino el inicio de un proceso continuo de reflexión, acción y transformación educativa.

Que este capítulo sirva como inspiración y guía para todos aquellos educadores comprometidos con la noble tarea de formar a las futuras generaciones de mexicanos, conscientes de su realidad y capaces de transformarla. El futuro de nuestra educación y de nuestro país está en nuestras manos.

Referencias

- Brown, B. (2017). *Braving the Wilderness: The Quest for True Belonging and the Courage to Stand Alone*. New York: Random House.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Díaz Barriga, A. Didáctica y currículum. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1997. P.47.
- Freire, P (2003). *El grito manso* (pp. 90-91). Siglo XXI. (Obra original citada en Plan de Estudios 2022, p. 73).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Polity Press.
- Gomez, A. (2020). *La importancia de un instrumento de diagnóstico comunitario para el desarrollo local*. Revista de Estudios Comunitarios, 15(2), 67-82.
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Editorial Akal.
- Hammond, S. (2009). Sacar lo de dentro al exterior. En R. Austin (Comp.), *Deja que el mundo exterior entre al aula* (p. 29). Ediciones Morata. (Obra original citada en Plan de Estudio, 2022, p. 72)
- Jaime-Fajardo, J. C. (2021). *La Comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual?* (p. 89). Ediciones Alternativas. (Obra original citada en Plan de Estudio, 2022, p. 73)

- Sánchez-Antonio, J. C. (2022). *Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte-diálogo mundial transmoderno y pos-capitalista*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 27(98).
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid, España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 4.
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 5
- Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Fomento Educativo (1999). *Guía del maestro multigrado*. SEP-CONAFE. México.
- Subirats, J. (2002). Gobierno Local y Educación. *La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela* (pp. 37-44). Editorial Ariel. (Obra original citada en Plan de Estudio, 2022, p. 73).
- Vera-Vila, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M. M. Castro-Rodríguez et al. (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (p. 21). Editorial Grao. (Obra original citada en Plan de Estudio 2022, p. 73)

Acerca de los autores

Eréndira Piñón Avilés es profesora normalista, egresada de la BENM, con 40 años de experiencia docente, licenciada en pedagogía, tiene seis posgrados en educación (especialización, maestrías, doctorados) y un doctorado honoris causa otorgado en 2022; certificada por SEP y CONOCER en diferentes

estándares, se desempeña en la asesoría a docentes, directivos y personal de supervisión y es supervisora en educación secundaria en el Estado de México.

erendirapinon@gmail.com

Isabel Orozco Rodas es Autora de Voorpret Methodology, metodología de enseñanza intelectual y sintiente; nominada como *Teacher* del año 2022 por MEXTESOL, *Chapter* Chiapas; Diseñadora pedagógica Creativa; Conferencista Internacional en materia de Innovación y Pedagogía Creativa; Directora de Valkiria eos, proyecto editorial autogestivo; docente de matemáticas e idiomas en educación media superior; certificada por Cambridge university y SEP CONOCER; Incorporada a la RENAP; Ingeniero en Sistemas Computacionales; Lic. en Idiomas; *Master en Teaching English*; Realiza estudios de posgrado en materia de Innovación Educativa UPAEP.

isabel.vonior@gmail.com

Víctor Terán Orozco escritor de obras como “La Comunalidad en las Escuelas de los Pueblos del Anáhuac” y “El Programa Analítico”. Licenciado en Educación para el medio Indígena y con maestría en Docencia e Investigación.

tsakowt2@gmail.com

Capítulo 5.

El plano didáctico y las metodologías sociocríticas en los proyectos integradores

Leovani López Reyes

Víctor Terán Orozco

Introducción

En esta parte del libro, se abordará una propuesta metodológica para el diseño y ejecución del Plano Didáctico(PD) o también llamado Diseño Creativo (DC)¹, la cual parte de una investigación de campo, asambleas con los padres de familia, análisis de la problemática del contexto, diseño de la currícula contextual (codiseño), recuperación de los saberes de los estudiantes, el diseño de las actividades y la evaluación formativa.

Se explica con más profundidad para el nivel de educación primaria, y se hacen propuestas del PD para el nivel de educación secundaria y preescolar.

Como el título del libro lo indica: La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio; se trata de darle matices a los lectores, no una receta, con la intención de invitarlos a la creación y recreación de sus prácticas educativas, desde la investigación hasta la ejecución con estrategias más allá del espacio áulico, se busca impulsar un verdadero pensamiento

¹ La propuesta parte de las experiencias didácticas del Maestro Víctor Terán Orozco quien desde hace más de doce años ha trabajado la construcción de proyectos comunitarios desde el PTEO (Plan de Transformación Educativa de Oaxaca) en el Estado de Oaxaca, México.

crítico y la problematización de lo que muchas veces hemos normalizado. Este capítulo los invita a transformar su praxis desde el análisis de la realidad de sus estudiantes, pero sobre todo, que el docente y directivo estén conscientes de la responsabilidad que tienen como agentes de cambio en una comunidad. El diseño y la concreción del PD se convierte en la posibilidad que nos permite la autonomía profesional y curricular.

El Plano Didáctico.

Referirse al Plano Didáctico (PD) es hablar de la organización del trabajo docente mismo que se puede definir como un documento que organiza y estructura las acciones pedagógicas a desarrollar en un período que los colectivos propongan, y con la posibilidad de ir adecuando o transformando, de acuerdo a las necesidades y circunstancias del colectivo y de las situaciones-problema.

El PD visto como la planeación de actividades de enseñanza y aprendizaje es una guía que orienta el diseño, estructura y desarrollo de las actividades en el aula y en la escuela, tomando en cuenta los intereses de los niños, los problemas o asuntos que les preocupan a todos en la comunidad; se consideran los contenidos y los procesos para el desarrollo de los aprendizajes (PDA), las estrategias didácticas (metodologías didácticas, trabajo por proyectos), los recursos y la evaluación formativa para alcanzar las intenciones educativas deseadas.

Para el diseño y organización del PD habrán tomarse en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a) Sobre el territorio, las interacciones y los elementos curriculares:**

- Identificar como referente para el diseño del PD al Programa Analítico (PA) construido colectivamente y que considera las necesidades y problemáticas comunitarias
- Realizar asambleas escolares y comunitarias para que los estudiantes y los padres de familia realicen propuestas de los saberes y conocimientos que desean aprender y fortalecer.
- Reconocer que los estudiantes llegan a las aulas con saberes propios, que aprenden a lo largo de la vida, se involucran en su proceso de aprendizaje y nunca dejan de aprender.

b) Sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación formativa de los aprendizajes.
- Estructurar la dosificación de los proyectos y de los contenidos, para llevarla a cabo en los lapsos de tiempo necesarios y con ello, dar mejor seguimiento a los procesos de desarrollo de aprendizaje. Permitiendo considerar los avances o alcances de su propuesta con resultados objetivos, procurando reflexionar sobre la pertinencia de las acciones pedagógicas para hacer ajustes y retroalimentación.
- Cuidar en las actividades que la situación-problema (S-P) se articule con los contenidos analizados y los de codiseño, esta acción estará supeditada al diseño del PA en colectivo, el cual de no ser considerado dejará vacíos pedagógicos y no atenderá las necesidades e intereses de los alumnos;

además que sus actividades se determinen a la sucesión lógica y gradual de los contenidos de enseñanza.

- Establecer las actividades que se trabajarán con las y los alumnos sin obviar todas aquellas consideraciones basadas en el análisis del contexto socioeducativo—lectura de la realidad— y la Situación Problema (SP) determinada en colectivo que permita integrar las estrategias pertinentes para el abordaje de los contenidos; todo esto con la finalidad de organizarlas de acuerdo con un grado de dificultad que les permita efectuar sus procesos de desarrollo de aprendizaje y atender a la estrategia de proyecto, trabajo por problemas o lo que se haya decidido en el colectivo.
- Anticipar la búsqueda de elementos o recursos materiales que coadyuven al abordaje de las actividades de enseñanza, esta acción dentro del plano didáctico permitirá la previsión y consideración de diversos materiales (libros de texto, guiones de entrevistas, cortometrajes, videos, etcétera) para cumplir con las tareas que el proyecto demande.
- Promover dentro de sus actividades de enseñanza el trabajo colaborativo, ya que la tarea educativa bajo un enfoque humanista y crítico exige la construcción del individuo como un ente social, cuya finalidad es avanzar en la ruta de formación de sujetos responsables que puedan convivir con quienes los rodean.
- Dar énfasis a las necesidades, intereses y problemas (NIPs), para cuestionarnos sobre ¿Por qué hacemos algo?, traducido esto en las intenciones educativas que se persiguen en el abordaje de las actividades. Las metas educativas nos permiten fijar objetivos en respuesta al ¿Para qué? o

qué se espera que los estudiantes alcancen al finalizar la unidad o el bloque. El que estas intenciones sean claras, importantes, específicas, medibles, coherentes y relacionadas con los estándares y habilidades establecidos en el nuevo plan de estudios de educación básica, nos dará cuenta de los resultados obtenidos y alcances de la propuesta.

- Los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje deben ser seleccionados de manera pertinente y secuencial, asegurando su adecuación al nivel y características de los estudiantes. Incluso para su abordaje retomemos los cuestionamientos ¿Para qué? y ¿Para quién?, cuya respuesta indicará las pautas para la gradualidad y complejidad de las actividades.
- Todo diseño de actividades y búsqueda de recursos deberán dar respuesta al cuestionamiento ¿Cómo realizaremos e implementaremos las acciones pedagógicas?, visualizando los alcances en la ejecución los cuales sean favorables y de no ser así, tener la capacidad para reconsiderar y replantear las estrategias didácticas, estas deben promover la participación activa, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción de conocimientos significativos. Respecto a los recursos didácticos su selección deberá sujetarse para enriquecer el proceso de enseñanza.
- No deberá pasar desapercibido el perfil de los estudiantes, para reforzar algunos contenidos que en la práctica real se consideran como actividades permanentes (lectoescritura y matemáticas), las cuales podrá realizar determinando el tiempo destinado a ello y el cómo pretende articularlo con el proyecto diseñado o seleccionado.

c) Sobre el seguimiento a los logros de las y los estudiantes

- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.
- Todas las actividades propuestas y determinadas dentro de cada proyecto al ser ejecutadas son objeto de una valoración, cuyos alcances determinarán la viabilidad de la propuesta, por lo tanto debe establecerse una forma para aplicar la evaluación formativa, siempre en un ambiente colaborativo, de retroalimentación y de autorreflexión, por parte del alumno, respecto a sus logros, dificultades y pendientes por desarrollar; al mismo tiempo el docente pensará en algunas evidencias de aprendizaje de los alumnos, como son la participación individual y colectiva, los entregables, el involucramiento de los padres de familia, que serán la base de su calificación.
- Para dar certeza a los alcances del proyecto deberá configurarse una evaluación que dé respuesta a la interrogante *¿Qué hemos conseguido?*, misma que en un ejercicio reflexivo propondrá cambios o replanteamientos para su mejora. Esta debe ser formativa, integral y diversificada, permitiendo al docente retroalimentar y ajustar su práctica pedagógica, así como a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Es entonces que dicha noción del plano didáctico, no queda situada en un guión de actividades, nos dirige a organizar la

base del trabajo pedagógico o acciones partiendo de la realidad, puesto que son los contenidos y actividades vinculadas con la comunidad. La secuencia coherente de acciones en la enseñanza-aprendizaje, o actividades didáctico-metodológicas, atenderá las características tanto individuales y grupales de los estudiantes, así como sus intereses y necesidades para el beneficio y transformación de la sociedad.

El plano didáctico al considerarse una herramienta fundamental en la planificación y desarrollo de la enseñanza permitirá al docente brindar una enseñanza de excelencia, y adaptada a las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes. Este ejercicio fomenta la reflexión y la mejora continua de la praxis educativa, de ahí que consideremos que el tiempo didáctico estará determinado por ciertos elementos condicionantes, los cuales intervienen en su desarrollo como son las intenciones educativas (los propósitos), los contenidos didácticos, las metodologías sociocríticas y las necesidades de los alumnos, sin demeritar que los recursos con los que se cuente y generen del entorno así como las circunstancias cambiantes en las que se desarrolle el trabajo permitirán la adaptación de nuestra intervención didáctica.

Para realizar el trabajo pedagógico se sugieren diversas metodologías: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, STEAM. El problema que enfrenta el magisterio nacional, ante la propuesta del codiseño, es construir y justificar un contenido propio, para contextualizar lo que se ha hecho durante mucho tiempo, las adecuaciones curriculares, o la vinculación de lo local con lo nacional.

Definamos que es una currícula: La currícula es la determinación de un contenido u objeto de estudio que se va analizar

y trabajar; cómo se va a trabajar dicho contenido (método); luego, las actividades a realizar y aplicando una metodología como estrategias; para qué se tiene que trabajar ese contenido, que son los perfiles de egresos de los estudiantes que se busca formar y cuando trabajarlo, que son las temporalidades.

También se aclara, que durante éste proceso se deben de considerar los siete ejes articuladores y las estrategias nacionales, que forma parte del plano didáctico y se vinculan entre sí, durante el desarrollo del proyecto.

Propuesta de diseño del Plano Didáctico²

Lo que a continuación vamos a desarrollar, es una propuesta de Proyecto Educativo Comunal sobre la alimentación, dentro del mismo aplicamos una estrategia metodológica que le hemos llamado: “kuacha jna’ jú”/vamos a dialogar. Tiene las siguientes etapas de concreción:

1.- Fase de la investigación:

A.- Reuniones con los padres de familia para explicar el trabajo por proyectos que propone la Nueva Escuela Mexicana, la participación y colaboración que de ellos se requiere para ayudar en el proceso de aprendizaje a sus hijos. Además, es de suma importancia la participación de los padres en el desarrollo de los proyectos, ya que ellos tienen muchos conocimientos de los saberes populares de sus comunidades.

B.- Investigación de campo por parte de los docentes (algunos métodos pueden ser: investigación etnográfica,

² Esta propuesta fue desarrollada por el Mtro. Víctor Terán Orozco, como un Proyecto Educativo Comunal, a partir de la metodología “Vamos a Dialogar” incorporada en el texto “El Programa Analítico”. (2024) Osap Impresiones. pág. 74.

acción-participativa, humanista, la hermenéutica u otros); a través de diversas fuentes como el INEGI, biblioteca, hemeroteca, reuniones, visitas domiciliarias para realizar entrevistas, dialogar, cuestionar y preguntar a los habitantes de la comunidad, con relación a la organización social, fiestas, prácticas socioculturales ancestrales, formas de trabajar de sus pueblos, barrios o colonias.

C.-Concentración de los saberes o contenidos en un cuadro de dos columnas: ecología y cultura, aclarando que los alimentos se pueden trabajar de manera transversal en las dos columnas; en ecología, para ver las formas, los métodos de siembra, los abonos que se utilizan para la producción de nuestros alimentos, así como las temporadas de siembra y cosecha; los alimentos que se producen de acuerdo a las regiones de nuestro país; y en la columna de cultura, los alimentos se pueden trabajar en los cuatro momentos: trabajo, fiesta, autoridad y territorio. Que sería la cartografía curricular local para la construcción del codiseño.

Codiseño	
Ecología	Cultura (comunalidad) ³
<p>Todos los saberes propios y apropiados que tienen en la comunidad, en relación a la conservación y mantenimiento del entorno ecológico. Tanto los conocimientos-otros como los científicos.</p> <p>Se sugieren realizar actividades permanentes en la comunidad y escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolección, reutilización y clasificación de la basura. -Taller de manualidades con los diferentes plásticos que se genera en el hogar, -Reforestación en el perímetro escolar, en las banquetas, en los patios, etc. -Cuidado de los bosques y parques. - Cuidado del agua en todos los espacios públicos y privados. 	<p>Trabajo</p> <p>La forma en que se realizan las actividades en el barrio, colonia, comunidad urbana o rural. Tequio, mano vuelta, gozona, etc.</p> <p>Fiesta</p> <p>Las fiestas que se celebran en la población, para tomar la parte social, no lo religioso, sino la forma en que se organizan para llevar a cabo todo lo relacionado a ese acontecimiento. También entran las bodas, los bautizos, primera comunión, cumpleaños. Incluyen los alimentos locales muy propios para determinada ocasión.</p> <p>Incluyen las danzas, bailes y bailables. Día de muertos.</p> <p>Autoridad</p> <p>En las colonias, barrios, municipios, cada comunidad tiene su forma de nombrar a las autoridades. Y hay que valorar esa organización de la forma de nombramiento, para poder llevarlo como estrategias didácticas en el salón de clases.</p> <p>Territorio.</p> <p>Territorializar el espacio donde se ubica la escuela, la forma de la tenencia de la Tierra, la forma de convivencia de los que en ella habitan, con sus semejantes y con la naturaleza</p>

Fuente: Terán 2024.³

2.- Fases de ejecución (en el aula):

Una vez realizada la investigación de campo, y construida la cartografía curricular, se procede a la vinculación del programa sintético con los contenidos contextualizados (codiseño); para empezar a construir las actividades. El siguiente formato puede ayudar, por cada campo formativo.

³ Martínez Luna, J. (2015). *Educación Comunal* 2015. Edit. Casa de las preguntas. Pág. 10.

Campos formativos:

Lenguajes.

(español, inglés, lengua indígena como lengua materna, lengua indígena como segunda lengua, artes).

Saberes y pensamiento científico.

(Matemáticas, biología, física, química).

Ética, naturaleza y sociedades.

(Geografía, historia, formación cívica y ética).

De lo humano y lo comunitario.

(Tecnología, tutoría/educación socio emocional, educación física).

Programa sintético		Codiseño/Territorialidad (contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA

Fuente: Terán 2024

Actividades a realizar con los estudiantes:

1. Recuperación de los pre saberes de los estudiantes, en relación al proyecto que se va a trabajar, mediante preguntas problematizadoras, para trabajar el eje de “pensamiento crítico”.
2. Elaboración del croquis de manera individual, se estaría trabajando con el eje articulador de “artes y experiencias estéticas”.
3. Elaboración del croquis de manera grupal (por calles, colonias, barrios), aquí estaríamos trabajando con el eje articulador “igualdad de género”.
4. Croquis por grupo, por grados o por fases.

5. Trabajo por campo semántico del proyecto que se está trabajando. Si es una escuela primaria o centro de educación preescolar indígena, con más razón, para trabajar el eje articulador de “apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura”.

3.- Justificación de la metodología.

¿Por qué la metodología “kuacha jna’ jú/vamos a dialogar” parte del croquis de la localidad, barrio o colonia?

La justificación pedagógica es, que los niños y niñas conocen de manera concreta su realidad, saben dónde viven los primos, las tías, los abuelos, donde está la colonia o comunidad cercana, la biblioteca, la agencia, el parque, el zoológico, el palacio municipal, la casa de salud, las tiendas, por donde sale el sol, donde está el manantial, los cerros, las llanuras, los bosques, la laguna, el pozo que abastece a la comunidad, etc. Dependerá donde está ubicada la escuela, en una comunidad rural o urbana El croquis es el mundo de ellos. Ellos se representan mediante un croquis. Tiene el propósito de saber qué tanto conocen las niñas y los niños su contexto e igualmente el docente; además, del croquis se puede construir la cartografía curricular-codiseño del Programa Analítico.

Vigotsky dice: “la percepción, el pensamiento y la memoria son procesos fuertemente influidos por el entorno social, que nos ofrece formas de clasificación, descripción y conceptualización diferentes, de acuerdo con la cultura en que nos hayamos desarrollado” (García González. 2003. Pág. 21).

“En primer lugar, tenemos la línea de desarrollo natural del comportamiento, que está estrechamente relacionada

con el crecimiento orgánico y la maduración. En segundo lugar, se encuentra la línea del perfeccionamiento cultural de las funciones psicológicas, el desarrollo de los nuevos métodos de razonamiento, en otras palabras, la apropiación de los métodos culturales de comportamiento (García González. 2003. Pág. 31)".

A partir del croquis, podemos conocer la realidad de ellos y construir la currícula local.

En un croquis hay cultura, hay sociedad, hay política, hay orografía, hay ecología, hay toda una trama de procesos de convivencias epistémicas. Conociendo su contexto, su realidad, su cultura, podemos decir que ellos pueden construir su identidad, aprenderán a cuidar su entorno, a comer sano y a respetar a los demás.

Parten de su zona de desarrollo real, para pasar por una zona de desarrollo próximo y llegar a la zona de desarrollo potencial (Vigotsky).

¿Por qué es importante la consideración de la cultura del contexto y del país, para el fortalecimiento de la identidad de los niños, niñas y adolescentes (NNA) ? Muchas veces en las instituciones educativas se han tomado en cuenta los conocimientos científicos, y no los saberes de la población estudiantil y de los padres de familia, y eso tiene una carga ideológica, "inconscientemente" (por la colonización epistémica en la cual estamos inmersos millones de mexicanos), los educadores desprecian la cultura de los NNA, al no tomarla en cuenta, y hoy con el Programa Analítico, es fundamental la consideración de la cultura local y nacional, para la construcción del codiseño:

“sin embargo, al referirse al conocimiento que poseen otras culturas, por lo general se toma como punto de referencia el conocimiento científico, de manera que son los objetos de estudio de este último los que constituyen el universo de conocimiento de las demás culturas, lo cual reduce en gran medida el campo que éste abarca en ellas. Además, al emplear a escala mundial este término o alguno de sus sinónimos (conocimiento tradicional, local, precientífico, etcétera), se incurre en una reducción excesiva, ya que en él se coloca todo lo que es ajeno a la cultura occidental contemporánea y urbana, desde el conocimiento que pervive en su propio ámbito rural o en sectores marginados de ella, hasta el de culturas como la que predomina en China, que ha mantenido una continuidad de milenios e incluso posee gran cantidad de obras escritas sobre muy diversos aspectos de su conocimiento” (Carrillo. 2013. Pág. 16-17)

La fortaleza de China, en lo económico, científico, tecnológico, parte del fortalecimiento y la consideración de ella en su sistema educativo y en la currícula. Se recalca mucho esta parte: considerar la cultura en nuestra currícula, fortalecerá nuestra identidad y nuestro entramado social de convivencia, pero también se necesita que se invierta más en educación. China invierte en su sistema educativo el 11% de su PIB y México entre 2.5% - 3.5% del PIB.

Cabe destacar que, la formación de muchos niños y niñas desde la sociedad y desde la casa, es comunal, es ser solidario, ser colaborativo; pero la escuela individualiza esa formación comunal que traen los niños y las niñas de sus casas. Los individualiza cuando no permiten la ayuda entre ellos. Cuando

no se permite el intercambio de saberes, el intercambio de materiales, de alimentos. Muchas veces se les presiona a los niños a participar, a hablar. Cuando se le tiene que dar su tiempo y respetar su ritmo. Y por lo regular, el docente es el que vacía sus conocimientos hacia sus estudiantes (educación bancaria-Paulo Freire); y no se considera y no se toma en cuenta los saberes propios de los NNA y de los habitantes de la comunidad. Con esta actitud del docente, solamente hemos sido un reproductor de la ideología del Estado Neoliberal o Capitalista. Con la elaboración del Programa Analítico tenemos una autonomía curricular y una la autonomía profesional; pero hay muchos compañeros que siguen de manera tradicional su práctica, y que esperan que el sistema educativo elabore sus materiales y ellos nada más copiar y reproducir; la nueva propuesta de la NEM es cambiar esas viejas prácticas y lograr a un verdadero sujeto histórico social, dentro y fuera del salón, pero quien, tiene que cambiar primero es el docente.

Como podemos ver en las siguientes evidencias de esa episteme que los NNA traen: a esto nos referimos cuando hablamos de la pedagogía comunal, o la pedagogía de la cooperación genuina (Herman Van de Velde-Nicaragua). Permitir que los NNA se ayuden, colaboren, intercambien sus saberes, sus realidades, propiciar los trabajos colaborativos.





Otra forma de trabajar la pedagogía comunal es fuera del aula; llevar a los NNA a algún parque, biblioteca, museos, casa de la cultura, montañas, a la orilla de alguna laguna o lagos, salir a caminar con ellos, siempre con el acompañamiento de los padres de familia. Propiciar que los padres convivan con sus hijos, en una sociedad tan lastimada en su tejido social, es necesario trabajarlo como estrategia de aprendizaje y de convivencia.

Ir a trabajar debajo de un árbol, para que entiendan la importancia de cuidar nuestro medio ambiente, de sembrar más árboles, de cuidar nuestros ríos, arroyos, manantiales, cargar nuestras basuras. Porque al hablar del cuidado del medio ambiente dentro de un salón (constructivismo piagetiano), el aprendizaje no será tan significativo, como el recorrer el territorio y ver la realidad de lo que ahí se tiene y sucede.



Otras evidencias de la pedagogía comunal son, cuando nuestro país ha sufrido varias tragedias, como huracanes, temblores o sismos, explosiones de ductos de petróleo; el

pueblo mexicano se ha unido para ayudar, aportar, cooperar, donar y asistir a los damnificados, como podemos ver en las siguientes fotografías, lo que demuestra lo solidario, cooperativo, comunal que somos, pero la escuela se ha encargado de individualizarse con las estrategias didácticas individualistas, las actividades que se realizan son aisladas al contexto de los niños, los contenidos alejados a la realidad también.



Fotografías tomadas de la Web⁴

Por eso el Plan y Programa 2022, en los perfiles de egresos, en los ejes articuladores, en los contenidos, en los PDA, hace mucho énfasis en la parte cultural de nuestro país, sin descuidar los otros conocimientos, solamente que ahora tenemos que partir de la territorialización de la educación, también podemos ver muchos proyectos en los libros de textos gratuitos, que parte de la cultura, de la ecología, de los valores, es de vital importancia entender el enfoque socio-crítico que se plantean y que el educador debe de socializar en las aulas con los NNA. Dejar de ser un educador que transmite sus conocimientos a sus estudiantes a ser un acompañante pedagógico.

Ejemplo de los planos didácticos del nivel de primaria, de los 4 campos formativos, pero a la hora de ejecutar el proyecto,

⁴ BBC News Mundo (20 de septiembre de 2017) (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-41329520>)

se hará de manera integral. Las actividades a realizar están en la justificación de esta propuesta metodológica.

Se enuncian las situaciones-problemas detectadas y las que se van a trabajar.

- 1) La contaminación.
- 2) La migración.
- 3) Alcoholismo.
- 4) La mala alimentación.
- 5) La desintegración familiar.
- 6) Drogadicción.
- 7) La historia de mi comunidad.

Problematizar:

“La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada” (Freire. 2002. Pág. 92).

Problematizar es ver con otras miradas lo que muchas veces hemos normalizado; es una educación revolucionaria, desde lo pedagógico; es realizar un análisis crítico de nuestra realidad. Y lo podemos hacer mediante preguntas:

- 1) ¿Por qué la gente se enferma?
- 2) ¿Conocen la historia de la fundación de su comunidad?
- 3) ¿Qué consumimos en la comunidad?
- 4) ¿Saben quiénes fueron los primeros habitantes?
- 5) ¿Conocen la otra historia del Anáhuac?
- 6) ¿Conocen los héroes locales y regionales?
- 7) ¿Qué hacen los papás para evitar la obesidad en los niños?
- 8) ¿Cómo influye la escuela en la mala alimentación de los niños?

9) ¿Qué hace la escuela por mejorar la salud de los padres de familia?

Construcción de la cartografía curricular.

Malla curricular comunitaria (codiseño):

Codiseño	
Ecología	Cultura
-Flora y fauna local. -Animales acuáticos. -Animales terrestres. -Orografía. -Colindancia.	-Lengua chinanteca. -Comunalidad (fiesta-trabajo- autoridad-territorio). -Reacomodo de los Chinantecos. -Construcción de la presa “Miguel de la Madrid”. -Alimentos de la comunidad. -Matemáticas comunitarias.

Fuente: Terán, 2024.

Estrategias nacionales a trabajar:

- 1) Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afromexicanas.
- 2) Estrategia nacional de educación inclusiva.
- 3) Estrategia nacional para la educación multigrado.
- 4) Estrategia nacional para la atención de NNA en situaciones de migración, interna y externa.
- 5) Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos.
- 6) Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso.
- 7) Estrategia nacional de lectura.

Ejes articuladores a trabajar:

- 1) Interculturalidad crítica.
- 2) Vida saludable.
- 3) Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.
- 4) Pensamiento crítico.

En este primer momento, no se utilizarán los libros de textos gratuitos nacionales, solamente el programa sintético, los perfiles de egresos, las estrategias nacionales, así como los ejes articuladores. Para demostrar que los libros de textos son unas herramientas de apoyo, teniendo claro lo anterior, podemos crear actividades concretas, graduando la dificultad de las mismas, y teniendo el diagnóstico del grupo y la situación - problema a trabajar.

Fase 3. Plano didáctico de los cuatro campos formativos para la vinculación del codiseño con el programa sintético (vinculación).

Campo formativo: Lenguajes.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Reconocimiento de la diversidad lingüística en la escuela y el resto de la comunidad.	Primer grado. Identifica distintas maneras de emplear la lengua materna en su familia, escuela y el resto de la comunidad.	Lengua originaria por campo semántico.	Identifica distintas maneras de emplear la lengua chinanteca en su familia, escuela y el resto de la comunidad.
Descripción de objetos, lugares y seres vivos.	Segundo grado. Indaga sobre su lengua materna y otras lenguas, ya sean indígenas o extranjeras, que se hablan en su región.		Representa objetos, lugares y seres vivos mediante un croquis.

	<p>Primer grado. Representa objetos, lugares y seres vivos de forma plástica, sonora, corporal, teatral y/o por medio de otros lenguajes artísticos.</p> <p>Segundo grado. Representa objetos, lugares y seres vivos de forma plástica, sonora, corporal, teatral y/o por medio de otros lenguajes artísticos.</p>		
--	--	--	--

Campo formativo: Saberes y pensamiento científico.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
<p>Características del entorno natural y sociocultural.</p> <p>Estudio de los números.</p>	<p>Primer grado. Representa en dibujos o croquis los componentes del entorno natural y sociocultural a partir de algunas referencias espaciales (enfrente, detrás, derecha, izquierda, cerca, lejos, entre otras), y el punto de referencia de la observadora.</p> <p>Segundo grado Reconoce y describe cómo las personas aprovechan los componentes naturales para satisfacer sus necesidades de vestido, alimentación, vivienda.</p>	<p>Croquis de Arroyo Culebra El Puente.</p> <p>Colindancia de comunidades.</p> <p>Lectura y escritura en lengua originaria de manera vigesimal.</p>	<p>El PDA ya aparece en el programa sintético.</p>

	<p>Primer grado Expresa oralmente la sucesión numérica en su lengua materna y en español, primero hasta 20, luego hasta 40, posteriormente hasta 60 y finalmente hasta 120 elementos, o hasta donde sea posible en su lengua materna, de manera ascendente y descendente a partir de un número dado.</p> <p>Segundo grado. Expresa oralmente la sucesión numérica hasta 1000, en español y hasta donde sea posible en su lengua materna, de manera ascendente y descendente a partir de un número dado.</p>		
--	---	--	--

Campo formativo: Ética, naturaleza y sociedades.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
<p>Diversos contextos sociales, naturales y territoriales: cambios y continuidades.</p> <p>Historia de la vida cotidiana: cambios en el tiempo y espacio ocurrido en la comunidad.</p>	<p>Primer grado. Ubica algunos referentes del lugar donde vive y se encuentra la escuela con referencias básicas y los representa en dibujos y croquis.</p> <p>Segundo grado. Describe algunos cambios y continuidades de su entorno, y se ubica espacialmente a través de croquis y mapas.</p>	<p>Los puntos cardinales a partir de la ubicación de la escuela.</p> <p>La historia de la comunidad, desde la construcción de la Presa Cerro de Oro</p>	<p>El PDA ya aparece en el programa sintético.</p>

	<p>Primer grado. Indaga en fuentes, orales, escritas, fotográficas, testimonios, digitales, los cambios en la vida cotidiana en el tiempo y el espacio ocurridos en la comunidad, con relación a las viviendas, los trabajos y áreas verdes.</p> <p>Segundo grado. Indagar en fuentes orales, escritas, fotográficas, testimonios, digitales, los cambios y permanencias en la vida cotidiana en el tiempo los espacios ocurridos en la comunidad, con relación a las comunicaciones y transportes, uso de la tecnología, en los trabajos, los centros de reunión, centros educativos, zonas de cultivo, parques entre otros, y los representa por medio de dibujos, líneas del tiempo y croquis y mapas.</p>		
--	---	--	--

Campo formativo: Saberes y pensamiento científico.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Exploración de la diversidad natural que existe en la comunidad y en otros lugares.	<p>Distingue algunas características del entorno natural; plantas, animales, cuerpos de agua, clima entre otras.</p> <p>Observa y experimenta con elementos de la naturaleza, comunica y registra sus hallazgos.</p>		

Campo formativo: De lo humano y lo comunitario..			
Programa sintético.		Codiseño/ Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
<p>Precisión y coordinación en los movimientos al usar objetos, herramientas y materiales, de acuerdo con sus condiciones, capacidades y características</p> <p>Historia personal y familiar.</p> <p>Sentido de pertenencia a la familia y la comunidad.</p>	<p>Manifiesta interés por cuidar a la naturaleza y encuentra formas creativas de resolver problemas socioambientales de su comunidad, como la contaminación, la deforestación, el cambio climático, el deshielo o la sobreexplotación de los recursos naturales.</p> <p>Segundo grado. Reconoce diferentes problemáticas sociales y ambientales de su comunidad, y reflexiona sobre algunas acciones para solucionarlas.</p> <p>Primer grado. Plática sobre sucesos de su historia personal y familiar y los ordena en antes, después y ahora.</p> <p>Segundo grado. Escribe acerca de sucesos de su historia personal y familiar y los apoya con dibujos, fotografías o imágenes, ordenados cronológicamente.</p> <p>Primer grado. Identifica aspectos de la historia familiar y de la comunidad compartidos.</p> <p>Segundo grado. Responde sobre ¿quiénes somos?, ¿de dónde somos? Y ¿qué tenemos en común?</p>	<p>Construye y modela objetos, con control y precisión de sus movimientos; selecciona objetos, herramientas y materiales apropiados para resolver situaciones diversas.</p>	

Terán. 2024.

Propuestas del Plano Didáctico para el nivel de preescolar (Fase 2)

Situación-problema: Contaminación ambiental/cambio climático.

Nombre del proyecto: Cuidemos nuestra casa.

Se sugiere trabajar por situación-problema.

3°.

Estrategias nacionales: Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos. Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso.

Ejes articuladores: Interculturalidad crítica. Pensamiento crítico.

Planos didácticos de los cuatro campos formativos para la vinculación del codiseño con el programa sintético (vinculación).

Campo formativo: Lenguajes.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Reconocimiento de ideas o emociones en la interacción con manifestaciones culturales y artísticas y con la naturaleza, a través de diversos lenguajes	Explica lo que le gusta o disgusta, lo que se imagina y le provocan las manifestaciones culturales y artísticas (pinturas, zonas arqueológicas, poemas, artesanías, entre otras), a partir de sus elementos. Como formas, trazos, personas, objetos sonidos y ritmos.		

Campo formativo: Saberes y pensamiento científico.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Exploración de la diversidad natural que existe en la comunidad y en otros lugares.	<p>Distingue algunas características del entorno natural; plantas, animales, cuerpos de agua, clima entre otras.</p> <p>Observa y experimenta con elementos de la naturaleza, comunica y registra sus hallazgos.</p>		

Campo formativo: Ética, naturaleza y sociedades.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Interacción, cuidado, conservación y regeneración de la naturaleza, que favorece la construcción de una conciencia socioambiental	<p>Manifiesta interés por cuidar a la naturaleza y encuentra formas creativas de resolver problemas socioambientales de su comunidad, como la contaminación, la deforestación, el cambio climático, el deshielo o la sobreexplotación de los recursos naturales.</p>		

Campo formativo: De lo humano y lo comunitario..			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Precisión y coordinación en los movimientos al usar objetos, herramientas y materiales, de acuerdo con sus condiciones, capacidades y características	Manifiesta interés por cuidar a la naturaleza y encuentra formas creativas de resolver problemas socioambientales de su comunidad, como la contaminación, la deforestación, el cambio climático, el deshielo o la sobreexplotación de los recursos naturales.	Construye y modela objetos, con control y precisión de sus movimientos; selecciona objetos, herramientas y materiales apropiados para resolver situaciones diversas.	

Terán. 2024.

Propuestas del Plano Didáctico para el nivel de Secundarias (fase 6).

Situación-problema: Contaminación ambiental/cambio climático.

Nombre del proyecto: Cuidemos nuestra casa.

Se sugiere trabajar por situación-problema, y no por academia.

Estrategias nacionales: Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos.

Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso. Estrategia nacional de lectura.

Ejes articuladores: Apropriación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Artes y experiencias estéticas. Interculturalidad crítica.

Planos didácticos de los cuatro campos formativos para la vinculación del codiseño con el programa sintético (vinculación).

Campo formativo: Lenguajes.			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Elementos de las artes y recursos estéticos apreciados en el entorno natural y social, así como en diversas manifestaciones artísticas.	Interviene el entorno natural y social, mediante el uso de los lenguajes artísticos, para expresar un mensaje a favor del cuidado del medio ambiente.		
Valor estético de la naturaleza, de la vida cotidiana y de diferentes manifestaciones culturales y artísticas.	Identifica algunas categorías estéticas como lo bello, lo sublime, lo grotesco, lo trágico, lo cómico y lo siniestro, al apreciarlas en la naturaleza y en la vida cotidiana, para compartir juicios estéticos y difundirlos en la comunidad.		

Campo formativo: De lo humano y lo comunitario..			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Matemáticas (3°) Medición y cálculo en diferentes contextos.	-Resuelve problemas utilizando las razones trigonométricas seno, coseno y tangente.		

<p>Biología (1°) El calentamiento global como una consecuencia de la alteración de los ciclos biogeoquímicos en los ecosistemas.</p> <p>Física (2°) Fenómenos, procesos y factores asociados al cambio climático.</p> <p>Química (3°) Presencia de contaminantes y su concentración, relacionada con la degradación y contaminación ambiental en la comunidad.</p>	<p>-Analiza las prácticas de consumo que han alterado los ciclos biogeoquímicos del carbono y el nitrógeno, sus efectos asociados al calentamiento global y sus impactos en el medio ambiente y la salud.</p> <p>-Indaga sobre fenómenos meteorológicos extremos como olas de calor, ciclones tropicales, sequías y lluvias torrenciales; representa y explica su distribución en el mundo.</p> <p>-Indaga situaciones problemáticas relacionadas con la degradación y contaminación en la comunidad, vinculada con el uso de productos y procesos químicos.</p>		
--	--	--	--

Campo formativo: De lo humano y lo comunitario..			
Programa sintético.		Codiseño/Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
<p>Matemáticas (3°) Medición y cálculo en diferentes contextos.</p>	<p>-Resuelve problemas utilizando las razones trigonométricas seno, coseno y tangente.</p>		

Campo formativo: Ética, naturaleza y sociedades.			
Programa sintético.		Codiseño/ Territorialidad (Contenidos contextualizados).	
Contenidos	PDA	Contenidos	PDA
Geografía (1°). El espacio geográfico como una construcción social y colectiva. Las prácticas de producción, distribución y consumo sustentables como alternativas para preservar el medio ambiente y asegurar el bienestar de las generaciones presentes y futuras. Historia (X)	Reconoce que el patrimonio biocultural es resultado de la relación entre las formas de organización económica-social, la cultura y la biodiversidad a través del tiempo. Propone alternativas sustentables de desarrollo social para la preservación del medio ambiente y el bienestar de las generaciones presentes y futuras.	El territorio actual antes del asentamiento humano.	Reconocen el cambio del entorno ecológico a partir de la llegada de los actuales colonos y observan el cambio del contexto a partir de las actividades industriales.

Terán, 2024.

El trabajo por proyectos: importancia y pertinencia en el enfoque de la NEM.

Aunque en años recientes esta modalidad de trabajo ha salido a flote para rescatar la esencia del trabajo en el aula, basado en la colectividad. El trabajo por proyectos tiene su auge desde las formas más eficaces de promover el aprendizaje para satisfacer o resolver algunas necesidades de los individuos. Con el enfoque que pretende la NEM se busca “Concebir los proyectos educativos como una oportunidad para transformar la realidad de manera crítica y creativa. Además de construir un modelo educativo propio desde y para México, reconociendo que las áreas de oportunidad pueden ser atendidas y

remediadas por los maestros en sus contextos específicos, con apoyo del Sistema Educativo Nacional”.

El trabajo por proyectos permite crear aprendizajes significativos y situados. Mediante una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés, siempre con la ayuda del docente. Se destaca dentro de esta premisa que la importancia otorgada a la diversidad, la inclusión, el humanismo, la interculturalidad crítica, el cuidado del medio ambiente y el pensamiento crítico, son fundamentales para inculcar en las nuevas generaciones de estudiantes, encargadas de construir una sociedad más justa y sostenible. En este sentido, al trabajar por proyectos, el profesorado puede seleccionar el problema articulador del proyecto con su alumnado, apoyando los procesos de aprendizaje diferenciados. Sin embargo, el reto fundamental se basa en la formación e información sobre cómo abordar las diferentes situaciones-problemas y cómo evaluar en un contexto en el que las pruebas estandarizadas han sido las que han predominado.

Actualmente, el magisterio nacional vive una etapa de transición sobre una organización curricular diferente a las reformas educativas anteriores, los enfoques reflejan desafíos en cuanto a la implementación del currículo o procesos de concreción curricular, exigiendo conocimiento y reflexión sobre la realidad educativa en los distintos contextos, profundización en el Plan de Estudios 2022 y el programa sintético, elaboración del programa analítico y diseño e implementación del plano didáctico para atender las diversas necesidades, intereses y problemas de los educandos.

Los Proyectos son una estrategia de trabajo didáctico que considera pertinente la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela, influencia que a través de la atención a sus necesidades e intervención pedagógica puede lograr la formación integral de los alumnos en la medida en que, según el Plan de estudios 2022:

“Favorecen el desarrollo psicosocial desde etapas tempranas, de manera continua y gradual; refuerzan los procesos de aprendizaje colectivo; permiten la construcción de una perspectiva solidaria de la educación con la comunidad; resignifican las relaciones pedagógicas y sociales desde la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género y física” (SEP, pág. 147).

La misma SEP reafirma que cada centro educativo deberá responder a sus características y necesidades, siendo estas atendidas desde la elaboración del programa analítico, especialistas como Díaz-Barriga indican que dicho programa es un proceso que implica conocimiento del contexto partiendo de la realidad y los diversos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, además de la experiencia que los docentes obtienen de su trabajo en el aula; es así como el planteamiento del Plan de Estudio incorpora un apartado conceptual y metodológico que orienta las prácticas educativas e indica posibles tejidos en función de los campos formativos y los ejes articuladores, a partir del trabajo por proyectos, favoreciendo que la comunidad escolar se apropie de los elementos que le permitan gestionar proyectos integradores, pertinentes, didácticos y colectivos.

Se enlistan de manera general algunas orientaciones para implementar el trabajo por proyectos en el aula:

- . Nombre del proyecto. Esto implica la selección del tema, siendo este interesante y relevante para los estudiantes, presentándose de forma creativa y adecuada a la edad escolar. Es recomendable que los estudiantes tengan la oportunidad de elegir entre diferentes temas, siempre y cuando estos estén relacionados con los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje de la fase en que se cursa.
- . Pregunta Generadora. La cual será planteada de tal manera que pueda ser contestada utilizando lo aprendido en el proyecto, se caracteriza por ser abierta, dando múltiples posibilidades de respuesta.
- . Organización del proyecto. En donde se plantean productos parciales y productos finales, seleccionado el tema es necesario organizar el proyecto para indicar cada una de las pautas o fases intermedias. Esto implica definir los objetivos de aprendizaje, establecer el cronograma de trabajo y si así se desea organizar los equipos y distribución de las responsabilidades para que todos tengan responsabilidades y funciones que asumir. El trabajo por proyectos requiere que los estudiantes trabajen de manera colaborativa para lograr los objetivos del proyecto. Es importante desarrollar la habilidad de trabajo en equipo y fomentar la colaboración y el diálogo constructivo entre los estudiantes.
- . Implementación. Conlleva a un proceso de investigación, búsqueda, tratamiento y análisis de la información. Los estudiantes deben investigar el tema del proyecto para obtener información relevante y actualizada. Se generan

producciones parciales durante el desarrollo del proyecto. Es importante la entrevista con los padres de familia, autoridades municipales, personas notables del lugar; acudir a las fuentes como con la biblioteca, el centro de salud, la hemeroteca, sitios web, enciclopedias, etc.

- Evento de cierre o puesta en común. Enfocada a la posibilidad de presentar públicamente alguna(s) actividad(es) del proyecto y/o el resultado final. La presentación a la comunidad escolar promueve la motivación. Al concluir un proyecto, los estudiantes deben presentar sus resultados de una manera clara, ordenada y coherente. Todos los proyectos deben partir de una situación-problema y tiene que haber productos al final de la conclusión del proyecto.
- Cabe destacar que una de las habilidades a promover en los alumnos es la de participar activamente y promover el diálogo en colectivo para propiciar la creatividad en las presentaciones.
- Evaluación. La evaluación es una parte integral del trabajo por proyectos, debe centrarse en las habilidades cognitivas, valorar el camino hacia el aprendizaje y no solo en los resultados. Es necesario establecer criterios de evaluación claros y objetivos (rúbricas), y promover la retroalimentación constructiva. Se puede dar una respuesta colectiva a la pregunta inicial si ese es el caso se recomienda evaluar durante todo el proceso de la ejecución del proyecto, mediante técnicas e instrumentos de evaluación que cada docente deberá diseñar, de acuerdo a las actividades que se realizarán. Esta evaluación es a la que se

denomina evaluación formativa(cualitativa), independientemente de las evaluaciones cuantitativas al final.

- Reflexión. Es un acto seguido de la retroalimentación constructiva, la reflexión se considera un paso importante del trabajo por proyectos. Cada Proyecto termina y cierra reconociendo el valor del esfuerzo, los aprendizajes alcanzados, el crecimiento de cada uno y uno, las emociones experimentadas y en general, valorando la riqueza de haber alcanzado a responder a la pregunta generadora.

El trabajo por proyectos no requiere de docentes especialistas en la materia sino de la disposición de cada uno por mejorar e innovar la práctica educativa, siendo esta una exigencia en el siglo XXI, por todos los recursos con los cuales se dispone o las limitaciones que esta conlleva, sin omitir que dependiendo del contexto se le permitirá poner en práctica diversas estrategias de enseñanza, incentivando y motivando a que los alumnos crezcan formativamente a través del trabajo responsable, autónomo, crítico, humanista y colaborativo. Adaptarnos a este escenario de la práctica es tan necesario para involucrarnos en la filosofía de la NEM, para modificar y transformar los roles de docentes y alumnos.

Debemos de aclarar que no solamente existen las 4 propuestas de las metodologías propuesto por la SEP, si no existen muchas más. Pero la mayoría son de Europa y de EEUU, muy pocas metodologías latinoamericanas hay, y las únicas conocidas son la Metodología Socioformativa del Dr. Sergio Tobón Tobón y el kuacha jna' jú/vamos a dialogar” del Mtro Víctor Terán Orozco.

Hacemos un cuadro organizativo sobre algunas de las metodologías existentes con su respectivo enfoque:

Trabajo por proyectos, metodologías por proyectos, metodologías activas.	Enfoque
A continuación, enunciaré algunas metodologías por proyectos, que son propuestas importadas, no son de Latinoamérica ¹ .	
-Aprendizaje Basado en Servicio.	Surgen de la mirada inquieta y atenta a la comunidad.
- Aprendizaje Basado en problemas. .	Orienta a la solución de problemas reales.
- Aprendizaje Basado en indagación/STEAM.	Interdisciplinario y transdisciplinario para ofrecer explicaciones desde las ciencias y los saberes de las comunidades,
- Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.	Explora el entorno inmediato de las y los alumnos. Resolución de problemas sociales, culturales, pedagógicos.
- Aprendizaje Basado en desafíos o retos.	Construcción social.
- Aprendizaje Basado en fenómenos.	Promueve la creatividad e imaginación de los estudiantes a través del estudio de situaciones de la vida real que ellos mismos han seleccionado.
- Aprendizaje Basado en casos.	Se hace de una determinada situación de la vida real, incidente o suceso.
- Aprendizaje Basado en Proyectos	Resolución de problemas reales.

A continuación, presentaré dos propuestas propias de Latinoamérica.	
-Proyecto socio formativos Autor: Dr. Sergio Tobón Tobón	Se basa en el trabajo colaborativo continuo de los estudiantes con los docentes, articulando actividades individuales y en equipo.
-Proyecto Educativo Comunal. (Metodología "Kuacha jna' jú/vamos a dialogar") Autor: Mtro. Víctor Terán Orozco.	Parte de la cultura, de la realidad social y ecológica del contexto. Ponderando la lengua materna en las actividades

Terán. 2024.

Vamos a describir paso a paso la Metodología Socioformativa del Dr. Sergio Tobón Tobón.

Consiste en los siguientes pasos:

¹ Velásquez, Jesús. (2023). *Metodologías sociocríticas y estrategias didácticas para el aprendizaje situado*. México. Docencia Digital.

- 1) Nos motivamos.
 - a. Se busca que los estudiantes se motiven con el proyecto, la situación problema y/o el producto esperado, considerando sus saberes previos.
- 2) Planificamos.
 - a. Se acuerda con los alumnos la ruta a seguir y las normas mínimas, como también las opciones para implementar el proyecto.
- 3) Indagamos.
 - a. Se busca información en diferentes fuentes para identificar, comprender y explicar la situación problema. Esta información se organiza y se sintetiza.
- 4) Resolvemos.
 - a. Se busca proponer acciones para prevenir o contribuir a resolver el problema de manera real o simulada, con el apoyo de nueva información. Se hacen ejercicios para desarrollar habilidades que ayuden a abordar el problema. A veces no es posible resolver la situación problema desde la escuela, y lo que se hace es estudiarla, analizarla o tratar de explicarla, mediante la articulación de diferentes saberes, con base en la problematización.
- 5) Producimos.
 - a. Se elabora el producto central del proyecto, el cual se pudo comenzar a realizar en momentos previos.
- 6) Socializamos.
 - a. Se comparte el proceso y los resultados obtenidos en el proyecto con los pares, la familia y la comunidad. Se revisan los comentarios y con base en ello se generan mejoras en el trabajo (Tobón. 2024. Pág. 26).

También se anexa el cuadro organizativo de los métodos de proyectos y los trabajos por proyectos que se conocen:

<p>Los métodos de proyectos son:</p>	<p>Metodologías globalizadoras:</p> <p>Trabajo por proyectos</p> <p>Proyectos áulicos</p> <p>Metodologías activas.</p> <p>Situación didáctica.</p>
<p>1.- El centro de interés de Ovidio Decroly (enfocado para el nivel de preescolar)</p> <p>2- El Tema Generador de Paulo Freire.</p> <p>3.- El trabajo por Proyectos de John Dewey y William Heard Kilpatrick</p> <p>También está el Taller, como una propuesta de métodos de proyectos.</p>	<p>Metodologías importadas (extranjeras):</p> <p>Aprendizaje Basado en Servicios.</p> <p>Aprendizaje Basado en problemas.</p> <p>Aprendizaje Basado en indagación.</p> <p>Aprendizaje Basado en desafíos o retos.</p> <p>Aprendizaje Basado en fenómenos.</p> <p>Aprendizaje Basado en casos.</p> <p>Aprendizaje Basado en equipos cooperativos.</p> <p>Aprendizaje Basado en Stem.</p> <p>-Metodologías latinoamericanas:</p> <p>*Sergio Tobón: Trabajo por proyectos socioformativos.</p> <p>*Proyectos comunitarios: Kuacha jna' jú (Víctor Terán Orozco).</p>

Terán. 2024.

Propuesta formativa para el normalismo.

El normalismo se encuentra en una etapa de transición generada por una reforma integral en todos los niveles educativos bajo el planteamiento de la NEM, desde la elaboración del programa analítico, el codiseño, el análisis del programa sintético, y del plan de estudios para la educación normal se ahonda en algunos referentes imprescindibles en el ejercicio

de la labor docente como es el marco curricular de la educación básica, la estructura curricular de la educación primaria, la metodología y diseño de situaciones didácticas, la planeación y evaluación, etc.; es decir, se preparan a los nuevos formadores para trabajar por proyectos bajo una metodología que atienda los problemas del contexto. Esto implica que tenga conocimientos necesarios para promover la pedagogía crítica, para preparar y formar a un ser humano ecoPersocial y una ciudadanía planetaria..

Todo proceso formativo requiere del tiempo necesario para su puesta en práctica, misma que se logra a través del análisis de aquellos elementos que considere adecuados para elaborar una propuesta de trabajo que atienda las necesidades, intereses y problemas de la sociedad. Retomando todo lo anterior y sabedores de que tanto para los maestros en servicio como a los docentes en formación, han asumido el reto de implementar las estrategias que consideren pertinentes para generar acciones formativas de impacto en las aulas, se propone el diseño de proyectos integradores, para vincular el trabajo educativo con diversas situaciones o problemas de la comunidad.

De acuerdo con el documento *Proyectos integradores Fascículo 10 de la Serie ¡Aprendamos en Comunidad!* (2024, p. 6), establece que los proyectos integradores se distinguen por:

- . Partir de situaciones o problemas identificados en el proceso de lectura de la realidad que realizan las comunidades.
- . Se apoyan en la articulación de diferentes campos formativos para favorecer el análisis, la comprensión y la transformación de las situaciones o problemas identificados por las comunidades.

- . Se construyen desde, con y para las comunidades escolares, a partir de un proceso dialógico, flexible y abierto.
- . Apuntan a la transformación.
- . Son parte de una educación integral.

Entendiendo la relevancia que tienen entonces los proyectos integradores, para su estructuración, conviene retomar en razón del trabajo con, desde y para la comunidad la interrogante ¿Qué acciones formativas se pueden realizar en y desde la escuela para incidir en estas situaciones o problemas de nuestra comunidad? A partir de la problematización, podemos estructurar un proyecto integrador, considerando los siguientes elementos:

Fase previa:

- A) Vinculación curricular con la situación de la comunidad que nos interesa abordar (programa analítico)
- B) Planteamientos guía, que contribuyen al diseño de las acciones formativas.

Diseño:

- C) Título del proyecto integrador.
- D) Intenciones educativas (Propósito).
- E) Acciones formativas por escenario: aula, escuela y comunidad.
 - a) Tomando en cuenta etapas como: apertura, desarrollo y cierre.
 - b) Integrando aspectos como: temporalidad, trabajo colaborativo, investigación y búsqueda de información,

análisis y reflexión sobre los avances, materiales y recursos didácticos a emplear, elaboración de productos.

F) Construcción de las producciones de los alumnos que pueden configurarse como elementos evaluativos parciales o finales.

a) Generar instrumentos para la evaluación formativa: qué se va a evaluar, cuándo se evaluará y de qué manera.

b) Considerar pautas de avance, para reflexionar sobre los logros y generar retroalimentación.

c) Si fuera necesario, la retroalimentación para los estudiantes que no lo lograron comprender al docente.

Socialización:

G) Evento de cierre de proyecto. Aterriza con la difusión pública de las producciones a la comunidad escolar, en una puesta en común de los productos realizados.

Conclusiones

Los docentes, al poner en práctica las metodologías sociocríticas y socioformativas para abordar proyectos integradores, además del diseño de proyectos educativos comunales, contribuyen al desarrollo integral de ciudadanos comprometidos y conscientes de su realidad social para transformarla, porque son estas acciones pedagógicas las que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, permiten la interacción entre pares académicos y el trabajo colaborativo de las niñas, los niños y adolescentes, al involucrar a los estudiantes en el análisis de problemas sociales y la búsqueda de soluciones en colectivo.

Hasta el momento sigue manifestándose como un reto el apropiarse y adaptarse a los nuevos planteamientos que la NEM establece, siendo uno de ellos el diseño del programa analítico, el cual es considerado como un elemento medular para el proceso de concreción curricular, en donde intervienen los colectivos docentes para generar las situaciones que desean atenderse mediante el trabajo didáctico. Seguirá profundizándose sobre las metodologías y el trabajo por proyectos conforme se generen producciones auténticas de las y los maestros con sentido comunal, crítico, humanista y transformador; el ejercicio autónomo será una tarea que brindará posibilidades de éxito a todas las acciones pedagógicas.

El plano didáctico, considerando el codiseño, nos brinda la oportunidad de visibilizar todo aquellos elementos culturales y sociales que han sido ignorados por mucho tiempo, concretar el ideario nacional de la formación de una identidad propia a partir de saber quiénes somos realmente, construir nuestra propia historia, a partir de las miradas de los vencidos, y no de los vencedores. Invito a los próximos docentes y compañeros en función, que asuman el rol de agentes de cambios en una sociedad que espera mucho de nosotros, y que el presente libro, sirva como un recurso más para su actualización y formación profesional.

Referencias

- Banco Mundial-UNESCO (<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?locations=CN>)
- BBC News Mundo (20 de septiembre de 2017) (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-41329520>)

- Bernal L, M. C. y Martínez, M. S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. Saberes y quehaceres del pedagogo. Revista Panamericana de Pedagogía. Núm 25. CDMX, México.
- Freire, P. Pedagogía del oprimido. México. Editorial Siglo XXI. 2002. P. 90.
- CARRILLO, Tulio (2001). El proyecto pedagógico del aula. Educere. Vol. 5. Núm 15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). ¡Aprendamos en comunidad! Proyectos integradores. Educación inicial. MEJOREDU.
- DOF (2024). Ley general de educación. Última reforma publicada el 01-04-2024. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- García González, E. Vigotsky, la construcción histórica de la psique. México. Editorial Trillas. Pág. 21 y 31.
- Martínez Luna, J. Educación Comunal 2015. Oaxaca. Editorial Casa de las preguntas. 2015. P. 10.
- SEP (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3. CDMX, México. DGME.
- Teran Orozco, Víctor. El Programa Analítico. 2024. México. P. 54, 55, 79, 81-99, 130,133.
- Velásquez, Jesús. (2023). Metodologías sociocríticas y estrategias didácticas para el aprendizaje situado. México. Docencia Digital.

Acerca de los autores

Leovani López Reyes es Maestro en Docencia e Investigación con experiencia en educación básica y superior. Diseño de proyectos de investigación en el ámbito educativo e implementación de cursos y talleres enfocados a la práctica docente.

leovanilopez@gmail.com

Víctor Terán Orozco, es escritor de libros como "La Comunidad en las Escuelas de los Pueblos del Anáhuac" y "El Programa Analítico". Licenciado en Educación para el medio Indígena y con maestría en Docencia e Investigación.

tsakowt2@gmail.com

Capítulo 6.

La sistematización y su función en la transformación de la práctica docente

Isaac Abisáí Hernández Mijangos

Justo Pinzón Fonseca

Adda Lizbeth Cámara Huchin

Moisés Cruz Ventura

Introducción

En el presente capítulo se hace énfasis sobre el proceso de sistematización como categoría central que permite el análisis y reflexión de la práctica pedagógica docente propia, la cual sitúa el quehacer a partir de la cotidianidad que se despliega en su contexto educativo del sujeto.

Sin duda, reconocer las prácticas pedagógicas permiten un reencuentro del sujeto ante su realidad, al resaltar el binomio que le da significados al pensamiento, así como al resaltar la dinámica de la vida escolar, los saberes y las prácticas áulicas; los cuales generan beneficios orientados hacia la mejora, he aquí la importancia que debe prestarse al ejercicio reflexivo, toda vez que a través de éste, se pueden descubrir nuevas metodologías, estrategias o áreas de desarrollo que permitan favorecer las decisiones al adaptar las práctica a las necesidades y características que exige el cotidiano quehacer docente.

Para hacer de este quehacer una práctica ordenada, es necesario organizar, planificar, evaluar, retroalimentar y dar seguimiento a las estrategias de acción que se incorporan en

el aula, en otras palabras, se requiere *sistematizar* la práctica docente. Al sistematizar lo que se hace, se abre la posibilidad de descubrir o rediseñar nuevas estrategias de acción en el aula, lo que favorecerá el aprendizaje de los estudiantes.

Para adentrarse al presente capítulo, en la primera parte se destacan algunas características específicas de la propuesta del Modelo Educativo vigente en México derivado de las orientaciones y principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y, la forma de sistematizar lo que hace el docente al desarrollar el currículum. En la segunda parte se ofrece un conjunto de herramientas que favorecen la sistematización de diarios, relatos, anécdotas, entrevistas, videograbaciones, fotografías, conversaciones con los niños y entre los niños, por mencionar algunas.

Desde la recuperación de las experiencias en contextos específicos, sistematizar es una actividad que suele combinarse con las múltiples tareas que implica el quehacer docente, tales como, planificar las estrategias para el día siguiente, revisar los trabajos de los niños, elaborar materiales didácticos, escribir su diario, relato, narrativas, anecdotario, comunicarse con los padres de familia para estar informados, estudiar los temas que se requieren profundizar o que tenga varias aristas, entre muchas otras tareas que el docente lleva a cabo como parte del rol y cultura de la docencia.

La finalidad del capítulo es ofrecer herramientas para la sistematización, para organizar y facilitar el trabajo de todo docente, al partir de un proceso de reflexión en el que reconozca su proceder, alcances y límites, para su mejora.

Momentos clave para la sistematización reflexiva

Hablar de sistematización implica configurar una ruta de procesos lógicos que permiten seguir de manera ordenada la experiencia que se pretende presentar a través de la narrativa reflexiva. Con base a Jara (2018), la sistematización implica momentos metodológicos en la cual el sujeto representa la experiencia vivida; la cual incluye significados propios con base a los referentes que posee, la vivencia que despliega en un contexto o circunstancia determina y los fines que persigue.

Los momentos de la sistematización, en congruencia con lo planteado por Jara tiene cinco momentos flexibles: a) el punto de partida que da lugar a vivir la experiencia, b) las preguntas iniciales permiten diseñar el plan de sistematización, c) la recuperación del proceso de la experiencia vivida, d) la reflexión de lo vivido orientada a la interpretación crítica y e) el punto de llegada que permite la interpretación de los aprendizajes. Esos cinco pasos o momentos, no son recetas, porque estos se constituyen de acuerdo a la naturaleza de los fines y el recorrido que el sujeto hace y reconstruye su experiencia al sistematizar.

Para darle vida y sentido a la propuesta de Jara, se tiene como objeto de estudio el desarrollo de las prácticas profesionales de los docentes en el marco de la NEM, al desarrollan el plan de estudios 2022, bajo esta perspectiva, se hace énfasis en la forma de concretar el currículum y su interpretación reflexiva al sistematizarlo.

Una propuesta de sistematización y reflexión

El desorden de la información obstaculiza comprender lo que se observa o presenta; el orden, por su parte, facilita esa comprensión, además, permite analizar su causalidad e intervenir del docente. En la práctica educativa es elemental organizar la información: sistematizar y valorarla; pues hace factible la toma de decisiones desde el desarrollo del plan de trabajo docente, hasta la asignación de una calificación al estudiante, los cual, conlleva el replanteamiento del quehacer docente.

El docente en México, desde sus primeros procesos de formación profesional que se gestan en la educación normal, a través de los actuales programas de licenciatura, plan 2018 y 2022, incluyen a partir del primer semestre, el trayecto de Prácticas Profesionales, en el cual por un lado, da lugar al uso de técnicas de observación y diseño de instrumentos como las guías de observación, ejes para diarios del profesor, categorías para los relatos y narrativas pedagógicas, por otro lado, la técnica de la entrevista, da lugar al diseño de guiones de entrevistas estructuradas y a profundidad. Con base a esas técnicas e instrumentos, existe la posibilidad de reconocer el contexto comunitario, escolar y áulico, con el afán de sistematizar sus experiencias al acercarse a los espacios físicos, culturales, sociales, organizacionales, económicos, históricos, etc., en donde se despliegan procesos de prácticas profesionales, las cuales tienen como propósitos apropiarse de los diversos contextos en donde se desarrollan las actividades educativas.

En semestres superiores se profundiza al acentuar la atención en la investigación educativa, tanto etnográfica como en la

investigación-acción, cuyo propósito es organizar la información que recolectan las y los estudiantes a partir de lo que observan e intervienen pedagógicamente, para hacer una interpretación que tiene doble función: La primera, con fines de reflexión para el replanteamiento de la práctica educativa y la segunda, con fines de valoración y mejora con quienes desarrollan sus prácticas profesionales.

Los docentes en servicio, para lograr el propósito anterior, es vital recuperar lo señalado en la NEM, puesto que del marco curricular se abordan las estrategias, técnicas e instrumentos para la evaluación formativa, tal como se describe en *Un Libro sin Recetas. Fase 5*.

En la práctica docente del sujeto profesional, en donde cuyo proceso de formación ha marcado las bases teórico-metodológicas, al hacer uso de estos instrumentos de forma sistemática, porque al poseer propósitos y criterios, suelen orientar lo que pretende recolectar; incluso para el planteamiento recupera una serie de etapas, que al final conllevan a realizar ajustes que impactan en el quehacer docente para su mejora. Si consideramos que implican ajustes a través de una reflexión, en consecuencia, sirven de insumos para metodologías compatibles como la etnografía o la Investigación-Acción.

Figura 1. Etapas de la evaluación formativa.



Hernández (2024) resalta que, a partir de la obra de la SEP (2023) “Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5, esto puede significarse en diversas acciones para los docentes en su cotidianidad pedagógica.

Las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con la SEP (2023), “están organizados en medios y técnicas. La primera haciendo alusión a una serie de instrumentos y la segunda como orientador para realizar adaptaciones del desarrollo psicosocial de los aprendientes” (p. 83).

En sí, los elementos de una metodología etnográfica e Investigación-Acción son de utilidad para orientar en la recolección de información sistemáticamente y así darle una utilidad para interpretar y mejorar su práctica educativa.

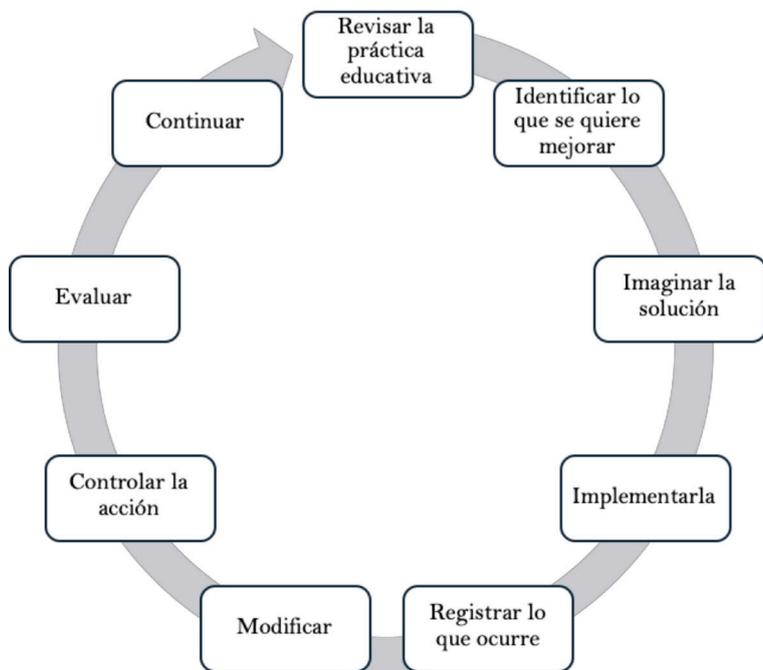
Para la construcción de la sistematización del docente, retomamos la tesis de la evaluación formativa, derivada ésta del Plan de Estudios 2022 para la educación básica, al considerar el proceso continuo, dinámico y dialéctico que permite la auto, hetero y co - evaluación, donde ser formativa e informativa por su naturaleza, permite en el que aprende, resaltar el sentido de motivación, comprensión y apropiación de lo que aprende, autodescubrimiento y mantener un interés al formarse. Un proceso en el que se convierte en algo más humanístico y acorde a las necesidades de una sociedad que está transformándose con un rumbo hacia un bienestar colectivo.

Entre los instrumentos para la sistematización, se tiene en común un propósito sistemático, el cual dé sentido a la utilidad que se pretende realizar, al agrupar en técnicas de observación, entrevistas, encuestas u otras de orden cualitativo. Además de las técnicas referidas, también existe la posibilidad de acompañar los procesos cualitativos con otros insumos, tales

como listas de cotejo, rúbricas o evidencias de portafolios, al considerar rasgos o criterios que permitan una comprensión adecuada con relación a lo que se pretende analizar y recolectar como información. Si bien, lo anterior se encuentra detallado en los materiales, surgen preguntas para orientar la sistematización: ¿Qué recuperar de cada técnica, instrumento o herramienta de investigación educativa? ¿Cómo debo interpretar lo que recolecto? ¿Qué puedo hacer para mejorar mi quehacer docente?

Para tratar de encontrar algunas respuestas viables, debe haber una serie de procedimientos ordenadamente que permitan recolectar la información para obtener una respuesta que visualice y permita el qué presentar en los procesos de sistematización, a su vez, qué modificar para mejorar la clase. Para ello, una alternativa es el uso de la Investigación-Acción participativa, porque implica la colaboración del responsable de la enseñanza, pero con acciones de todos los agentes involucrados en ella. Referente a la metodología de Investigación-Acción existen diversas experiencias, posturas, tipos, alcances o variantes que han sido resultado de múltiples ejercicios metodológicos, reflexivos, innovación y mejora que se han presentado desde mediados del siglo XX a la fecha, las cuales han sido diferentes. Desde ese devenir, Latorre (2005) menciona la evolución de sus modalidades; técnica, práctica y crítica (p. 30) con sus exponentes: Kurt Lewin, Kemmis, Jhon Elliot, Whitehead, entre otros. Latorre (2005) retoma a McNiffe y otros (1996) al tener presente una serie de consideraciones antes de iniciar un ciclo reflexivo y que ampliaremos para una comprensión o postura entendible. Las ideas en general se plantean en la siguiente imagen:

Figura 2. McNiffee y otros (1996)



Hernández. (2024) a partir de Latorre (2005)

Para hacer énfasis en los nueve componentes del esquema precedente, de manera colectiva se hacen aportaciones basadas en revisión bibliográfica y experiencia colectivas en los componentes referidos, con el afán de presentar argumentos teóricos y experiencias prácticas que coadyuvan en el proceso de la sistematización.

Revisar la práctica educativa. Desde el quehacer docente se pueden crear problematizaciones basadas en los aciertos y desaciertos y construir a partir de ellas una diversidad de proyectos como de investigación e innovación.

Ciertamente, esta parte del proceso evoca el planteamiento de cómo realizarlo, ya que se encuentra literatura que hace

alusión a la que se asocia a un diagnóstico (que no debe ser confundido con el programa analítico de las escuelas de educación básica).

De acuerdo con Fernández Batanero (2015) se atribuye a la observación asistemática como una herramienta que “recoge hechos significativos o la percepción de las situaciones que se observan. Para llevarlo a cabo las habituales son los anecdóticos y los relatos (narraciones)” (p. 102).

Para realizar una observación asistemática y en común acuerdo con Ruiz y Guzmán (2016) se puede sugerir delimitar un tiempo de observación general escrito en prosa en una libreta, anotando todo lo que ocurre capturando la información sin discriminarla o seleccionarla. Lo anterior, pudiendo ser complementado con imágenes, fotos, videos, etc.

Una vez realizado lo anterior, subrayar la información por colores que agrupen eventualidades con similitud o frecuencias de acontecimientos, en otras palabras, crear códigos y vaciar la información en una tabla construida a partir de referentes teóricos de Latorre (2005) y Angrosino (2012), que se presenta a continuación:

Tabla 1. Codificación de datos

Dimensión-Campo de acción-Categorización-Códigos	Criterios-Descriptores-Indicadores	Realidad observada

Hernández. (2024).

En la primera columna se escriben los códigos o valores que se asignaron a los colores y permiten dar pauta para organizar la información recolectada en la tercera columna.

Ahora, en la tercera columna se vacían los datos subrayados o codificados según corresponda en relación con la primera columna. Por ejemplo, si se eligió color verde con el valor de -Actitudes del estudiante- en la tercera fila se acomodará todo lo subrayado con ese color y así sucesivamente. Recuérdese que también podrá agregar lo recolectado en otras fuentes complementarias.

Vaciada la información, en la segunda columna se pretende escribir oraciones breves que sirvan de descriptores (escribiéndose en modo neutro) y como listado (indicadores) de lo que ocurre en el periodo observado.

Una vez concluida la tabla, entramos en la fase de *Identificar lo que se quiere mejorar*, con la información organizada (primera sistematización) se hace una valoración de las posibles temáticas a ser problematizadas y se priorizan con base a un proceso reflexivo o argumentado con revisión de literatura. Para esto, se selecciona la de mayor requerimiento de atención y a partir de ella se pueden desarrollar instrumentos sistemáticos (Bitácora, Guía de observación sistemática, entrevistas, etc.) que permitan profundizar en el objeto de estudio y dar pauta para el siguiente paso.

Es importante definir el qué de la sistematización, por ser un punto de partida relevante, toda vez que es el centro de atención que se abordará en todos los demás componentes para la sistematización. El qué debe ser definidos por criterios prácticos, teóricos y metodológicos, por ejemplo: experiencia de la planeación, intervención, diseño y aplicación de materiales

didácticos, aplicación de modelos, enfoques o teorías, procesos de evaluación, experiencias vividas con base a lo sentido, etc.

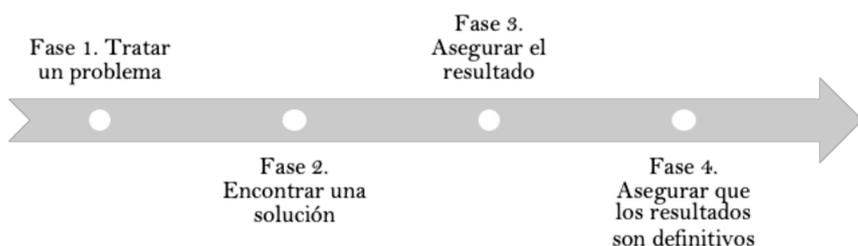
Imaginar la solución. Evidentemente, este paso no solo es imaginar, sino requiere también dominio de los saberes de la profesión que se ejerce y del objeto de estudio a sistematizar, para con este conocimiento decidir entre las acciones y estrategias a implementar.

Es tiempo de revisar lo aprendido durante la formación en educación normal, actualización y superación docente, así como su desempeño profesional, que le permitan buscar alternativas innovadoras en diversas fuentes confiables para una elección acertada y objetiva de la acción a realizar para: la solución de la problemática identificada o bien reforzar lo sobresaliente y favorable del aula.

En términos generales, el imaginar la solución, se crea un espacio oportuno sistemático para innovar, como lo dice Cornella (2019), al afirmar que se “innova porque hay problemas por resolver y aprovechar oportunidades (“innovamos”)(párr. 1). Que en común acuerdo tiene como implicación la modificación de lo ya conocido o existente, así como la creación de nuevas propuestas.

Sin embargo, habría la posibilidad de cuestionarse, cómo sé que imagino los problemas de forma coherente y la solución a los mismos, a continuación, un modelo que puede adaptarse al ámbito educativo.

Figura 3. Fases de la imaginación de resolución de problemas.



Hernández (2024) a partir de Rey Sacristán (2023).

De acuerdo con Rey Sacristán (2023) y adaptando el proceso al ámbito educativo se propone lo siguiente:

Fase 1. Tratar un problema. En el primer paso de la propuesta de McNiffe es identificar el problema, por lo tanto, se tiene que establecer un propósito o respuesta a la problematización; para lograrlo, es importante explorar el estado del arte de la problemática para conocer y explicar lo que implica, a la vez situar y definir los elementos necesarios para dar certeza a la veracidad de lo que se pretende realizar.

Fase 2. Encontrar una solución. Una vez realizado lo anterior se tendrán los argumentos suficientes para formular una solución y en este momento imaginar las posibles soluciones, valorarlas (evaluarlas) y presentar las posibilidades de la innovación; es decir, construir un plan de acción con estos recursos. Lo que sigue definitivamente es aplicarlo, pero prever un sistema de medida del resultado.

Las siguientes fases podrían apoyar para comprender algunos pasos previos a la implementación del plan de acción que McNifee y otros (1996) proponen:

Fase 3. Asegurar el resultado en donde habrá fiabilidad de lo que se medirá según los indicadores, corregir si es necesario, si hay que replantear el plan de acción.

Fase. 4. Asegurar que los resultados sean los esperados. Es establecer un procedimiento que asegure la permanencia de la solución y verificar que se esté aplicando adecuadamente. Lo anterior, para garantizar la experiencia extendiendo lo planteado a situaciones con una relativa similitud, la resolución de nuevas problemáticas y de posibles innovaciones.

Retomando la idea de los componentes propuestos por McNiffe y otros (1996):

Implementarla. Es la aplicación del plan estratégico, pero debe llevar a cabo el *registro de lo que ocurre* para poder hacer las valoraciones y uso de la información de forma oportuna. Cabe mencionar que en lo que se implementa se *modifica* también conforme se presentan las variables o circunstancias, no está limitado o condicionado a esperar un siguiente paso.

Durante la implementación se propone retomar la tabla elaborada inicialmente (ampliar los criterios de la segunda columna) para la creación de los aspectos a observar, considerando que en esta sección se utilizan instrumentos sistemáticos que además tendrán un propósito vinculado a la problematización de la práctica en la que se desea desarrollar los ciclos reflexivos. Algunas posibilidades son: Diario de clases, diario de trabajo, guía de observación, bitácora, entre otras.

Controlar la acción. Se vincula con los anteriores, porque, con base en las observaciones, se lleva un control de las modificaciones, ya que se mantiene un registro detallado de qué ocurre con cada cambio o aquello que hizo necesaria la

modificación; que servirán de referente para ajustes o modificaciones del plan de acción.

Evaluar. Este paso es preciso en cuanto a la interpretación de datos obtenidos y reflexionar. La palabra reflexionar en este apartado abarca comprender la causalidad y consecuencia, así como la toma de decisiones para mejorar el rumbo o ruta del proceso educativo.

En un ciclo reflexivo de Investigación-Acción, este proceso implica una retroalimentación, como se propone en la NEM en el modelo formativo de la evaluación, pues, se requiere superar una sola visión del que implementa, hasta el alcance de los participantes (NNA), de los pares académicos y de los padres de familia, entre otros, que permitan una visión más integral y hacer una reflexión que permita tomar mejores decisiones en el quehacer docente y abordar la problematización.

Derivado de lo anterior, se menciona *continuar* hasta alcanzar lo que se pretendió mejorar inicialmente, pero mejor aún, llevándolo a través de la metacognición de identificar nuevos elementos por fortalecer y que le permita innovar permanentemente en su vida profesional.

Sin embargo, es importante que se busquen respuestas metodológicas que permitan atender: ¿Qué es sistematizar?.

La pregunta anterior, en repetidas ocasiones deja un vacío o duda en que si es realizada correctamente o no. Como respuesta, en investigación este concepto según Ospino Rodríguez (2004) se refiere a “la organización de las cosas según un sistema basado en reglas por ente” (p. 223).

Enfocándose particularmente en la educación, según Iafrancesco (2003) sistematizar la investigación tiene un alcance en donde deben ser claro los campos (fáctico o formal), objetos

(acontecimiento o proceso educativo), tipos (Investigación aplicada, combinada, tecnológica, instrumental, etc.), niveles, modalidades (uni, multi, trans, inter - disciplinar), estilos, enfoques y diseños metodológicos propios de la investigación (p. 29).

Para hacer investigación cualitativa no hay una manera única, sino metodologías diversas desarrolladas a lo largo del tiempo y que pueden tener resultados eficientes según cómo se explora el objeto de estudio. En este caso, se hace énfasis en la Etnografía e Investigación-Acción, pero también el Interaccionismo Simbólico, la Teoría Fundamentada, tiene esas posibilidades, entre otras. Incluso, cada una a través del tiempo, tienen su evolución.

La reflexión de acuerdo con Domingo y Gómez (2017) es concebida como una operación mental cuyos procesos mentales están dirigidos al conocimiento analítico a través de las cuales se aprende la experiencia y reconstruye el conocimiento personal (“Aprendizaje”) (párr. 17). Lo anterior implica que en el proceso reflexivo se identifiquen las causas y consecuencias de las acciones realizadas, contrastándolas con los saberes de la profesión para reconstruirlas según la experiencia vivida y tomar decisiones que permitan modificar el plan de acción que se aproxime a los resultados deseados en el proyecto.

Considérese el argumento de Martínez (2008) en el cual plantea que “la investigación e innovación son parte natural del quehacer docente y que al emplearse la reflexión-indagación acerca a la realidad, porque potencia la reflexión, la observación y la metacognición (al autodescubrir su praxis)” (p. 3).

Lo anterior da pauta para el inicio de un nuevo ciclo reflexivo o bien de identificar aspectos nuevos que puedan evocar problematizaciones y el desarrollo de proyectos. Para reforzar los

alcances de la afirmación Anderson (s.f.) citado en Sverdlik (2007) afirma que “la distinción entre una reflexión profesional y la investigación se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión (p. 20).

En consecuencia, al implementar este proceso desde: la revisión de la práctica educativa, recolectar información, interpretar categorías y datos, diseñar un plan de acción para la mejora, el trabajo colaborativo en la evaluación, mantener el registro de lo ocurrido, un espacio de reflexión y decisión en replantear y reestructurar para solucionar la problemática. Todo lo anterior, si se normaliza y vuelve costumbre ocurrirá una auténtica transformación educativa.

Comparto a continuación una cita textual Acorde con el argumento de Durkheim (1923) traducido por Ortega (2002):

La pedagogía, es, por tanto, algo intermedio entre arte y la ciencia. No es arte, porque no es un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relacionadas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. Por ese lado, se acerca a la ciencia. Sin embargo, mientras que las teorías científicas tienen por único objeto expresar lo real, las teorías pedagógicas tienen por objeto inmediato orientar la conducta (p. 37).

El educar, por tanto, es un poco de ambas, que puede investigarse y compartirse, lo segundo solo alcanzable cuando se presenta una sistematización de la información que permita entender las aportaciones de experiencias y situaciones, que puedan aplicarse o explicar acontecimientos en otras circunstancias.

Este proceso de sistematización, se coincide con la aportación de Gavotto (2014) al resaltar que “son muchos pedagogos y

psicólogos que coinciden en que se aprende más haciendo que escuchando las experiencias de otros” (p. 20). Por lo que, para sistematizar y compartir la publicación, hay que tener confianza y motivarse por los logros, como menciona la frase popular -solo quien no hace nada, no comete errores-. Es una oportunidad de normalizar buenas prácticas e ir hacia una auténtica educación de excelencia.

Trascender nuestra práctica docente es una necesidad diaria para ofrecer mejores experiencias de aprendizaje a nuestros aprendientes, la sistematización de la experiencia es un medio por el cual podemos arribar a una docencia deseable.

La evaluación y los procesos de sistematización

Nuestra experiencia docente nos ha enseñado que en la práctica tenemos dilemas con algunos procesos y conceptos como medir, calificar y evaluar, antes de continuar es necesario atender estos conceptos.

La medición parafraseando a Fenton y Pfleeger (1997) es un proceso para asignar números a los atributos a través de reglas y parámetros definidos su propósito es establecer una unidad de medida de lo alcanzado en un rango establecido.

La calificación es el proceso por el que se establece una cantidad numérica que el estudiante alcanza en función de objetivos establecidos, no necesariamente define el grado de aprendizaje del sujeto, calificar se vuelve parte del proceso de evaluar y, según Guskey (2019) parafraseando, no necesariamente produce una mejora en el aprendizaje del estudiante.

La evaluación es un acto juicioso integral que pretende intervenir el aprendizaje de los estudiantes, se trata de revisar

integralmente todos los aspectos y encontrar formas de orientarlo para mejorar en sus logros.

Tabla 2. Comparativa de los conceptos Medición, calificación y evaluación

Medición	Calificación	Evaluación
<p>Se basa en atributos a partir de reglas y parámetros definidos.</p> <p>Con ello se establece una unidad de medida en un rango determinado.</p> <p>Se emplea comúnmente para medir el logro (el alcance) de los objetivos y programas.</p>	<p>Proceso que establece una cantidad numérica que el estudiante alcanza.</p> <p>No define necesariamente el grado de aprendizaje.</p> <p>Calificar se vuelve parte del proceso de evaluar.</p> <p>No necesariamente produce una mejora en el aprendizaje.</p>	<p>Es un acto de revisión integral.</p> <p>Pretende directamente intervenir en el aprendizaje del estudiante.</p> <p>Trata de encontrar formas de orientar al estudiante en todos los aspectos para mejorar su aprendizaje.</p>

Pinzón. (2024)

En la tabla anterior podemos apreciar las diferencias que existen entre uno y otro concepto. Mismos que en muchas ocasiones hemos aplicado erróneamente.

En las prácticas comunes de docencia en nuestras escuelas, solemos realizar procesos de calificación para cubrir nuestras necesidades administrativas antes que priorizar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Nuestro propósito en este texto, es ayudarnos a incursionar en la mejora de nuestro quehacer docente, pero sobre todo en la orientación de procesos didácticos de nuestros estudiantes, independiente del nivel educativo en que nos desempeñemos. para ello planteamos la sistematización.

La sistematización como experiencia evaluadora es un proceso de observación permanente, de recopilación y procesamiento de información y toma de decisiones. Debiera ser un acto permanente para la mejora constante del quehacer. "Por sistematización entendemos una reconstrucción del trabajo que hemos realizado, desde el diagnóstico del problema hasta la evaluación de las acciones" (Astorga,1991).

Una herramienta efectiva es la sistematización del conjunto de datos recolectados durante el proceso.

Lo anterior, nos lleva hacía una cultura de: registrar, describir, narrar, en suma, documentar, etc. Nuestro proceso de trabajo docente, al principio estaremos recolectando de manera general lo que sucede en el aula mientras hacemos docencia, con la práctica empezaremos a ser diestros y aprenderemos a focalizar aspectos de la práctica docente. Todo este cúmulo de información se constituye en material valioso, que al sistematizarse nos dará comprensión de nuestra experiencia y favorecerá nuestro rediseño de acciones didácticas para nuestros aprendientes.

El pentimento como revisión recursiva de los datos

El proceso de sistematizar también es un aprendizaje y descubrimiento. Un paquete de información (resultado del seguimiento de algún aspecto guiado por un instrumento en un periodo determinado) al procesarse nos arroja un resultado que se sustenta en la experiencia, el conocimiento, los saberes y las pretensiones del sistematizador, en otro momento y con otras circunstancias el mismo paquete en su nuevo procesamiento dará otros resultados a este proceso de *destapar y*

descubrir Ruth Shagoury (2000) llama pentimento¹ no es un acto único y la información no solo es útil una vez, he aquí la oportunidad de revisión recursiva para el descubrimiento de nuevas categorías una y otra vez. Es volver a la información cuantas veces sea necesario para descubrir y redescubrir nuevas categorías explicativas de la experiencia en revisión.

Significar la información procesada, es resultado de la puesta en juego del conocimiento, los saberes, la experiencia y los propósitos del sistematizador, cada profesional o aspirante a profesional de la docencia, elabora sus concepciones en función de su bagaje conformado por su formación social y profesional.

Como docente formador podemos asegurar que el proceso de hacerse docente es una carrera sin límite de tiempo y de metas. La experiencia se construye en la multiplicidad del diseño de soluciones que resuelven las vicisitudes que se viven a diario en las aulas, cada solución no necesariamente es exitosa, pero se constituye en experiencia. Las soluciones resultan de la conjugación del bagaje de la formación profesional y de la formación en el ejercicio. Por ello, es por lo que el docente como otro profesional, nunca debe dejar de actualizarse, poniéndose al día con los avances de la ciencia y la tecnología.

Este es el recurso que hemos empleado y proponemos poner a disposición de los docentes para el procesamiento de información, son diferentes herramientas para aplicarlas. Éstas las hemos ido construyendo y reconstruyendo durante poco más de tres décadas de estudio, diseño, aplicación y

¹ Es un concepto usado comúnmente en las artes plásticas, aludiendo al acto de arrepentirse y corregir. La sistematización es un proceso de hacer y rehacer un análisis y encontrar significados nuevos

rediseño. Diversos textos y diversos autores han contribuido en este proceso que ahora se concreta y se expone.

Algunos de los autores son: André Giordan, Gérard de Vecchi, Ruth Shagoury, Brenda Miller, Maria Bertelly Busquets, Alfredo Astorga, Bart Van Der Bijl, Oscar Jara, hay otros más, solo hemos enunciado algunos de ellos.

Consideramos importante mencionar que hay dos maneras de ver este procesamiento de información; como análisis de información o como sistematización de información.

El proceso de sistematización

Para sistematizar la práctica docente, hemos organizado en cinco momentos que suelen articular procesos para presentar experiencias pedagógicas de su cotidianidad.

1. Recolección de información. Es la etapa en la que el docente interesado en el desarrollo de la experiencia se convierte en indagador de su práctica y se observa a sí mismo; elabora diarios, relatos, registros de clase, toma fotografías, realiza videgrabaciones, plática con los niños y padres de familia, pobladores del lugar, etc.
2. Clasificación y organización de la información. Cuantificar cuanta información posee, cómo la podría clasificar, seleccionar la herramienta correspondiente para sistematizar. En este proceso es importante clasificar por ejes, dimensiones o apartados la información, para que en apego a los criterios predeterminado, se estructure la lógica a desarrollar.
3. Integración de la información al instrumento. Vaciar la información en la columna correspondiente de la tabla.

Hasta este momento es conveniente mantener la pureza de los datos, es decir, la esencia de lo que va a presentar para no desviar los procesos a emplear.

4. Discriminación de la información agrupándolos por la recurrencia, frecuencia, aspecto de la docencia, u otro criterio. Enlistando en cada grupo y transcribiendo en la columna agrupamiento, revisa una y otra vez hasta considerarlo prudente. y continuar con nuevos agrupamientos, hasta agotar datos recurrentes, frecuentes o aspectos de seguimiento.
5. Elaboración de la Precategoría o categoría explicativa. Estudia cada grupo de información y elabora su precategoría o categoría. Entendiendo a la categoría como un enunciado preciso y conciso en donde expone en síntesis la conclusión argumentada del grupo de información sistematizado. Las categorías como constructos teóricos representan la realidad que se explica teóricamente. Las categorías al ser enunciados precisos nos muestran la situación, problema o necesidad.

Es importante estudiar los aspectos que vamos encontrando cuando registramos los datos o cuando sistematizamos, el estudio nos trae beneficios que nos ayudan a contrastar, confrontar, comparar, descubrir y alcanzar metacogniciones que nos ayudarán a rediseñar nuestras planificaciones didácticas, nuestro discurso, nuestro desempeño, etc.

Durante la experiencia docente se pone en juego todo sus conocimientos, habilidades, experiencias y sentimientos; la información que de éstas se generan se convierten en materiales potenciales para la sistematización.

Los materiales pueden ser registros, diarios, relatos, fotografías, videgrabaciones, trabajos de los niños, pláticas entre los niños acerca de lo que viven en la experiencia de aprendizaje y otros.

En el caso de los textos como diarios, relatos, registros y transcripciones de entrevistas, anécdotas, una manera de procesarlos es mediante la siguiente tabla.

Tabla 3. Sistematización de diarios, entrevistas o registros

Diarios, relatos, entrevistas, anécdotas o registros	Organización de la información en grupos de datos recurrentes, frecuentes o afines	Categorías o precategorias.
En esta columna se vacía toda la información escrita por el observador (docente)	En esta columna se organiza la información en grupos de datos afines/frecuentes/recurrentes	Aquí se escriben los enunciados que integran en síntesis cada grupo de datos recurrentes, frecuentes o afines.

Pinzón (2024).

La sistematización es un proceso que requiere disciplina, tiempo y disponibilidad, en nosotros como profesionales de la educación se vuelve parte de la vida profesional y se va desarrollando mejor cada día.

En la tabla anterior dependiendo de los objetivos de indagación, es importante la producción densa o focalizada del diario, relato, registro, anecdotario, etc.

El texto que se produce es la materia prima para la sistematización y se ubica íntegramente en la primera columna

Lo siguiente es leer y releer el texto, encontrando los datos frecuentes, recurrentes o afines señalarlos con sistema cromático u otro.

Pasarlo a la segunda columna sin más agregados, pasar en forma de lista los datos frecuentes, recurrentes, etc. Esto se realiza tantas veces sea necesario y tantos grupos de datos recurrentes aparecen.

Lo siguiente es empezar la elaboración de enunciados que integren en un conjunto los datos agrupados el enunciado estará en función del marco conceptual del sistematizador.

y podrá concretarse en explicar una necesidad, problema o situación, con ello tendremos categorías explicativas por cada agrupación de datos.

Para el manejo de las fotografías como fuente de información para la sistematización, es necesario contar con una serie de fotografías que evidencien un proceso, de lo que se observa. El sistematizador deberá realizar una descripción de cada fotografía de acuerdo con su necesidad, problema o situación que estudia o le aqueja. A continuación, se propone una tabla que sirve de matriz de sistematización.

Tabla 4. Sistematización de Fotografías

Descripción	Agrupación de datos afines	Categorías o precategorias
En esta columna se exponen las descripciones de cada una de las fotografías de la serie tomada	A partir de cada una de las descripciones, se realiza agrupaciones de datos afines	Se produce un enunciado que sintetice cada uno de los grupos de datos

Pinzón. (2024). A partir de Ruth Shagoury Et. Al (2000).

Para la videograbación se propone la tabla que se presenta a continuación.

La videograbación debe ser tomada en función de las necesidades o intereses del docente, cuidando que la videograbación registre todo, imágenes, voces y movimientos de los aprendientes en el grupo, esto para tener un registro lo más completo del proceso.

Tabla 5. Sistematización de Videograbación

Transcripción del audio de la videograbación	Descripción del video -lo que no se expresa en el audio, pero se muestra en el video-	Agrupamiento de datos afines	Categorías y/o precategorias
En secuencia temporal se transcribe el audio del video	Paralelo al audio en un video se mira lo que va sucediendo y se describe "lo que se ve, pero no se dice"	Se organiza por grupos, toda la información de las dos columnas anteriores, conforme datos afines	Por cada grupo de datos afines se escriben enunciados que expresen el contenido, en síntesis.

Pinzón. (2024). A partir de varios autores.

Para los trabajos de los niños, se sugiere revisar cada trabajo y escribir un texto que describa y caracterice cada trabajo de acuerdo con la intención del estudio.

Y para las pláticas con los niños y/o pláticas entre los niños, se sugiere elaborar un anecdotario para concentrar toda la información recolectada y procesarla.

Tabla 6. Sistematización de Trabajos de los niños o registro de pláticas

Descripción/caracterización	Agrupamiento de datos afines	Categorías o pre-categorías
Se enuncia la descripción/caracterización de cada trabajo y/o pláticas entre los niños o con los niños	Se buscan los datos afines y se agrupan	Se construye el enunciado que mejor exprese la conclusión explicativa del grupo de datos

Pinzón. (2024)

Para la construcción de las -categorías y/o pre-categorías-Busquets (2001) se pueden realizar de manera deductiva o inductiva. Se debe entender por deductiva cuando las categorías están predefinidas por el investigador como resultado de su -marco teórico y modelo de análisis previamente definidos-Romero (2005) e inductiva cuando la categoría emerge de los datos con base en los patrones de recurrencia.

Nuestra experiencia ha sido y es de tipo inductiva, porque no establecemos previamente las categorías, éstas surgen del procesamiento, de los patrones de recurrencia.

La triangulación de la información

La triangulación como parte del proceso de sistematización, es necesaria cuando se tiene información de diversos instrumentos y se ha recolectado información de ellos, una vez sistematizados, se hace necesario integrarlos en matrices para efectuar la triangulación.

Se trata de agrupar e integrar las precategorias o categorías de los diarios, relatos, los registros de clase, las entrevistas, las encuestas, los trabajos de los niños, el anecdotario, etc. con la finalidad de construir nuevas categorías más abarcativas. Que serán las finales del procesamiento.

Entendemos por triangulación en este proceso a la integración de información procedentes de diferentes herramientas empleadas durante un periodo acotado por el interesado o el seguimiento de una situación, problema o necesidad que se presenta en el aula de clases.

La integración de precategorias procesadas de los diarios, relatos, entrevistas, anecdotarios, u otras vías de recolección de información, favorece la construcción de categorías explicativas más sólidas y al docente le facilita la comprensión del hecho y le auxilia en la toma de decisiones para la mejora de su docencia.

Para este proceso se propone la siguiente tabla integradora de precategorias.

Tabla 7. Triangulación de categorías de diversos instrumentos.

Precategorías				
Diarios	Relatos	Entrevistas	Precategorías afines “X”	categorías
En esta columna se vacían las precategorias procesadas del diario	En esta columna se vacían las precategorias procesadas de los relatos	En esta columna se vacían las precategorias procesadas de las transcripciones de entrevistas	En esta columna se van agrupando las precategorias recurrentes	Se agrupan las precategorias afines y se construye la categoría.

Pinzón. (2024)

En esta tabla se integran en la primera columna las categorías obtenidas de la información recolectada de la observación de la práctica docente.

En la columna "X" se agrupan las precategorías o categorías procedentes de distintos instrumentos pero que son frecuentes, recurrentes o similares, esto con el objeto de integrarlos y se convierten en insumos para la construcción de las categorías finales.

Las categorías son enunciados concluyentes que sintetizan el conjunto de informaciones recurrentes y frecuentes y nos permiten la comprensión de una necesidad, problema o situación, para la explicación y rediseño de las acciones didácticas en el aula.

Como muestra de procesos de sistematización que nos pueden ayudar a empezar, consideramos que Oscar Jara es uno de los ponentes que propone estrategias que nos pueden facilitar nuestra incursión en esta rama para estudiar, comprender y remontar nuestra práctica docente.

Hemos seleccionado los momentos que él plantea y a continuación, expondremos brevemente lo que cada momento implica. Esto con la finalidad de acercar a los docentes una fuente de apoyo que ayuden a cualificarse.

Momentos de la sistematización planteados por Oscar Jara.

Para este caso hemos considerado plantear los “tiempos” Jara (2018) que propone para la sistematización, estos tiempos se encuentran en el texto -Para sistematizar experiencias- de la editorial Alforja.

- a) El punto de partida

- b) Las preguntas Iniciales
- c) Recuperación del proceso vivido
- d) La reflexión de fondo
- e) Los puntos de llegada Jara, (1998) p.91

Es importante remarcar que no se proponen recetas, para evitar seguir a pie juntillas la elaboración de cada tiempo.

- A) El Punto de partida. Para sistematizar desde esta perspectiva es necesario que *el sistematizador haya vivido la experiencia*. Nadie que no tenga la experiencia podrá expresar y comprender con vivacidad la información que se pretende tratar. En esta propuesta nadie puede sistematizar la experiencia de otro, dicha acción sería inválida. Desde esta perspectiva se hace énfasis en que todo docente debe recuperar lo que ha hecho, para tener en cuenta el qué, para qué, cómo, cuándo, dónde, con quién o quiénes, etc.
- B) Las preguntas iniciales. Teniendo toda la información recolectada, el sistematizador requiere *elaborar un plan para sistematizar*, partiendo del interés que le mueve o la necesidad que le lleva a este proceso. Partiendo de *¿qué y para qué quiere sistematizar?* En este proceso se debe tener claro en torno a qué se quiere sistematizar y con qué información teórica contamos para poder hacer la reflexión. El plan debe ser viable y factible al considerar el currículum vigente, el contexto, los sujetos, los materiales, los procesos, las acciones y todo lo que desarrolle para poder representar al sistematizar.
- C) Recuperación del proceso vivido. Recuperación del proceso de la experiencia de vida. Es una reconstrucción

y se debe considerar analítica y crítica, reconstruir la experiencia da la oportunidad de tomar distancia de lo que se ha vivido. Ayuda a tener una mirada panorámica. Lo que ha vivido el sujeto, lo debe hacer desde su sentir, pensar y hacer, en donde la retrospectiva reflexiva debe estar presente para representar y resignificar los momentos o procesos.

- D) La reflexión de fondo. En este momento es importante realizar una *reconstrucción histórica* para efectuar una interpretación crítica y esto requiere de una búsqueda, estudio y construcción de un marco teórico para tener una interpretación fundamentada. Es importante crear el bucle teoría-práctica para que lo que reflexione presente argumentos consistentes.
- E) Los puntos de llegada. Comunicar. Es importante compartir con las personas que vivimos la experiencia y con otras que tienen experiencias similares. Se trata de poner al alcance de los otros lo que se previó con base a las intencionalidades de la sistematización.

Cada tiempo tiene múltiples acciones y posibles modificaciones conforme a las necesidades del sistematizador.

Reflexiones de un acercamiento a lo final...

Al terminar de escribir un texto, es común dar a conocer la conclusión o en muchos de los casos las conclusiones, no obstante, en esta ocasión, eso quedará pendiente, porque no se puede concluir lo que está en un proceso dialéctico concatenado con las experiencias, saberes y despliegue del quehacer docente cotidiano que se debe escribir como una constante al

ser educador mientras viva, es por ello, que se presentan algunas reflexiones en esta parte final del capítulo.

Con la certeza de que los docentes encontrarán en este texto un acompañante para realizar su análisis de experiencia mediante la sistematización, ponemos a su disposición este artículo se surge de la experiencia en las aulas al ser docente, el estudio permanente y la determinación de compartir lo capitalizado en la vida profesional a partir de la cotidianidad reflexiva.

La abrumadora cantidad de haceres de la docencia nos limita en tiempo, sin embargo, con la firme determinación de querer trascender nuestro propio hacer, sugerimos iniciar con tópicos breves, aspectos específicos que suceden dentro o fuera del aula, pero que llama poderosamente nuestra atención.

Es importante vivenciar esta experiencia lo más gratamente, y festejar los primeros hallazgos, compartirlos a nuestros próximos para animarlos, y empezar un equipo que se vaya integrando en el andar, hasta convertirse en un colectivo, -entendemos por colectivo una agrupación voluntaria de compañeros profesores que compartimos afinidades y divergencias, pero que juntos negociamos significados para conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas que encontramos en nuestros grupos a partir del estudio investigativo-(Pinzón, et al 1999), que comparta opiniones, experiencias, problemáticas del aula, soluciones diversas que han realizado y resultados obtenidos, de éstos, no necesariamente exitosas algunas pueden no serlo, pero son experiencias.

Lo importante es compartirlas y tener un foro cercano, vivencial, ameno para compartir e intercambiar experiencias de sistematización.

La experiencia de trabajo en colectividad es enriquecedora en lo profesional y en lo personal, sistematizar es una aventura, que solo hace falta subirse al barco y empezar la travesía, se arriba a puertos y se va descubriendo. Esto para diferenciar entre saberlo y vivirlo.

Ser participantes de este proyecto es una experiencia que no tiene final porque es un proceso que se construye constantemente, vernos involucrados varios académicos en este capítulo es una prueba de convivencia, convergencia y de negociaciones de significados para alcanzar lo que ahora podemos leer como un todo organizado, quiero plantear la siguiente cita que me parece pertinente no solo para los participantes de este capítulo, sino para todos los participantes de este texto.

En el mundo de la inteligencia, ante un continuo comercio de ideas, apenas si es posible delimitar lo que pertenece a uno de lo que es propiedad de otro. Por eso cada uno tenga la alegría de haber colaborado en el resultado común. (Pávlov, 1997, pág. xxv)

Hacer grato nuestro viaje es la apuesta.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Enografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. MORATA.
- Artorga, A. & van der Bijl, B. (1991). *Manual de diagnóstico participativo* (2a ed). Barcelona: Humanitas.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Cornella, A. (2019). *Como innovar... sin ser Google*. Profit.

- Domingo Roger, A. & Gómez Serés, M.V. (2017). *La Práctica Reflexiva*. Madrid: Narcea.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Fernández Batanero, J.M. (Coord.) (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Madrid: Colección didáctica y desarrollo.
- Gavotto Nogales, O.I. (2014). *Transformando la educación, desde la práctica docente: Reflexionando en y sobre la acción*. Bloomington: Palibrio LLC.
- Guskey, T.R. & Brookhard, S.M. (2019). *What We Know about Grading: What Works, What Doesn't, and What's Next*. ASCD.
- Iafrancesco V., G.M. (2003). *La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogotá: Magisterio.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia. CINDE
- Jara, O. (2018). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción* (3er ed). Barcelona: GRAÓ.
- Martínez Pineda, M.C. (2008, noviembre). Innovar e investigar: dos modos de visibilizar el posicionamiento y empoderamiento del docente. *aulaUrbana*. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/604/589>
- Ospino Rodríguez, J.A. (2004). *Metodología de la investigación en ciencias de la salud*. Universidad Corporativa de Colombia.
- Pinzón Fonseca, J., Morales Olarte, J., García Ríos, R., Santiago Domínguez, E., & Santos Santos, M. (1999). El colectivo: Un espacio de intercambio, aprendizaje y transformación de la práctica pedagógica. *Nodos y Nudos*, 1(6), 11-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01224328.1019>
- Rey Sacristán, F. (2003). *Técnicas de resolución de problemas*. Madrid: FC.

- Romero Chavez, C. (2005, junio). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigación Cesmag* 11(11). https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/investigacion%20i/material/37_romero_categorizaci%C3%B3n_inv_cualitativa.pdf
- Ruiz Cortés, M.M. & Guzmán Martínez, J.A. (2016). *Guía de estudio para el ingreso a la educación básica*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- SEP. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. México: SEP.
- Shagoury Hubbard, R. & Miller Power, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula: manuales para docentes-investigadores*. Gedisa.
- Skinner, B. F. (2022). *Ciencia y conducta Humana*. (C. E. España, Ed.) España: Universidad de Cádi.
- Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio*. México: Noveduc.

Acerca de los autores

Isaac Abisaí Hernández Mijangos es Profesor e Investigador de Enseñanza Superior en la Benemérita Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Hecelchakán, Campeche. ha colaborado en el codiseño curricular de cursos de los programas de licenciatura de Educación Normal, plan 2022. Ha diseñado e impartido diferentes cursos extracurriculares en temas de investigación, aprendizaje, desarrollo humano y moral.
dreamnet@live.com.mx

Justo Pinzón Fonseca es Profesor en el Centro Regional de Educación Normal en la ciudad de Oaxaca, docente, diseñador y desarrollador de talleres para la formación complementaria

de docentes en formación, ha colaborado en el codiseño curricular de cursos de los programas de licenciatura de Educación Normal, plan 2022

pinzofon@hotmail.com

Adda Lizbeth Cámara Huchin es Maestra de Educación Primaria, docente de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche, académica en la Unidad UPN 041 "María Lavalle Urbina", asesora de proyectos de investigación, directora de tesis, participación en congresos nacionales.

addacamara84@gmail.com

Moisés Cruz Ventura es docente investigador de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, Perfil PRODEP, ha colaborado en el codiseño curricular de cursos de los programas de licenciatura de Educación Normal, plan 2022, ha participado como docente y asesor en programas de licenciatura y posgrado, ponente en diversos congresos nacionales e internacionales.

moises.cruz@seiem.edu.mx

Conclusión general

En esta compilación se concluye que transitar de la colonización del pensamiento hacia una pedagogía descolonizadora no es una tarea sencilla, se requiere comprender la episteme que da soporte a nuestras ideas, creencias y formas de actuación pedagógica para resignificarlas y cuestionarlas. Implica comprender el para qué, el por qué y el cómo de la propuesta descolonizadora de para abrir paso a la reflexividad como una constante en el devenir de la práctica educativa que permita transformar y mejorar las realidades de los contextos.

La Nueva Escuela Mexicana, va más allá de un acto pedagógico-didáctico, es un acto de resistencia a la colonización epistémica, es el análisis del proceso constructo de las y los jóvenes mexicanos, es la fundamentación ontológica de esta ciudadanía en la cual nos distingue lo solidario, lo comunal y lo participativo en la vida social y cultural de nuestros pueblos.

Cada capítulo nos va desdibujando las miradas tradicionales de la práctica de una educación bancaria y nos encamina a la necesidad de reflexionar que hoy por hoy tenemos la posibilidad de la construcción de una educación emancipatoria. Una educación preocupada por el cambio climático que nos da alternativas tangibles de que un mundo mejor es posible; una educación que otorga la posibilidad a los docentes de actuar con libertad sin la necesidad de seguir estructuras verticales para empoderar su praxis y promover una visión comunal que los acerque a transformar su realidad y las de los demás.

Son textos escritos a partir de las experiencias de cada uno de los participantes del sur, centro y norte de nuestro país, es

lo que hace diferente a lo tradicional. Son palabras escritas desde el corazón, las experiencias vivas y de las relaciones interpersonales en las comunidades de nuestro país. Otros, de las experiencias de las convivencias con los compañeros, de sus preocupaciones y anhelos, de sus sueños y realidades.

Esperando que lo disfruten enormemente en el trayecto de su lectura.

La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio.

Edición digital, septiembre de 2024. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Aleyda Guadalupe García Gatell y Jorge Cázares Torres.