

TRANSICIONES AL MODELO EDUCATIVO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: REFLEXIONES, REALIDADES Y DESAFÍOS



Sergio Rodríguez Ayala / María del Refugio Magallanes Delgado
Moisés Antúnez García / Marco Antonio Enríquez Martínez
Orlando Daniel Jiménez Longoria
(coordinadores)



TABERNA LIBRERÍA EDITORES

TRANSICIONES AL MODELO EDUCATIVO
DE LA **NUEVA ESCUELA MEXICANA:**
REFLEXIONES, REALIDADES Y DESAFÍOS

Primera edición 2024

*Transiciones al Modelo Educativo
de la Nueva Escuela Mexicana:
reflexiones, realidades y desafíos*

DR © Sergio Rodríguez Ayala
DR © María del Refugio Magallanes Delgado
DR © Moisés Antúnez García
DR © Marco Antonio Enríquez Martínez
DR © Orlando Daniel Jiménez Longoria
© Taberna Librería Editores
Calle Fernando Villalpando 206
Centro, 98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Diseño y edición: Juan José Macías
Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza R.

ISBN: 978-607-26557-1-3

Impreso y hecho en México

Transiciones al Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana: reflexiones, realidades y desafíos

SERGIO RODRÍGUEZ AYALA
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO
MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA
MARCO ANTONIO ENRÍQUEZ MARTÍNEZ
ORLANDO DANIEL JIMÉNEZ LONGORIA
(Coordinadores)

MMXXIV



PRESENTACIÓN	7
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO	

INTRODUCCIÓN	9
MARCO ANTONIO ENRÍQUEZ MARTÍNEZ	

Primera sección: Reflexiones

APUNTES SOBRE EL HUMANISMO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA ENTRE EL DISCURSO Y LA IMPLEMENTACIÓN	13
MONTSERRAT GARCÍA GUERRERO / ELIZABETH GÓMEZ RODRÍGUEZ	

EDUCACIÓN PARA EL NOSOTROS EN EL MODELO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN HORIZONTE POSIBLE	30
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO	

TRANSICIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA. HACIA LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	48
ELSA AGUIRRE CISNEROS / MARTHA PATRICIA VELÁZQUEZ FACIO ANA PATRICIA CHÁIREZ TÉLLEZ	

UNIDAD Y DIVERSIDAD DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y DE SABERES HEBEGÓGICOS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	59
ELSA AGUIRRE CISNEROS / ALEJANDRO FLORES CANDELAS JOSÉ IGNACIO CASTRO GUIJARRO	

Segunda sección: Realidades

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: PRÁCTICA EDUCATIVA, ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL E INGLÉS EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	71
ZILIA VERÓNICA MARTÍNEZ ESQUIVEL / GABRIELA DEL CARMEN MACIEL SÁNCHEZ JIMENA MURILLO ARELLANO	

FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO CURRICULAR COMÚN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	93
ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL / ANDRÉS AGUIRRE JUÁREZ CLARA SARAÍ GUTIÉRREZ GÁLVEZ	

ALBORES DE LOS PROYECTOS PROPUESTOS POR LA NEM. EL CASO DE UNA INTERVENCIÓN DE HISTORIA EN EL NIVEL DE SECUNDARIA	112
JESÚS AXAYÁCATL ARELLANO ORTIZ/ JESÚS DOMÍNGUEZ CARDIEL JAIME OMAR FLORES CRUZ	
FORMACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO ANTE EL MODELO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	136
JARED SAID GONZÁLEZ GARCÍA / LUIS HUMBERTO JASSO GARCÍA IRAM RAFAEL CONTRERAS BAÑUELOS	
REALIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES SOBRE LOS SABERES DE LA NEM	151
LUCIANO VÁZQUEZ VILLA / RICARDO FÉLIX INGUANZO ALFREDO GARCÍA RUVALCABA	
<i>Tercera sección: Desafíos</i>	
EL ENFOQUE STEAM EN LA EDUCACIÓN MEXICANA: METODOLOGÍA PARA APRENDIZAJES COMPLEJOS	166
ALEJANDRA ARIADNA ROMERO MOYANO / EDGAR EDUARDO AGUAYO PÉREZ	
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	177
RODOLFO CRUZ VADILLO	
LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)	192
ISIDRO GARCÍA ARELLANO / ALDO ESAÚ RODRÍGUEZ GUEVARA CARLOS VALENTÍN CÓRDOVA SERNA / CRUZ ERÉNDIDA VIDAÑA DÁVILA	
DIRECTRICES DE LAS TICCAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE TELESECUNDARIA ANTE UNA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	212
SERGIO RODRÍGUEZ AYALA / MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA MARCO ANTONIO SALAS QUEZADA	

PRESENTACIÓN

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

Para la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» del estado de Zacatecas, México, presentar el libro *Transiciones al Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana: reflexiones, realidades y desafíos*, en el que convergen docentes investigadoras e investigadores en educación de cuatro instituciones de nivel superior, Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas», Centro de Actualización del Magisterio-Zacatecas, Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» y el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana de Xalapa, Veracruz, constituye un diálogo mediado por el respeto y el reconocimiento a la diversidad de trayectorias profesionales y maneras de estar y pensar el presente y futuro del sistema educativo nacional.

Asimismo, es grato saber que las reuniones informales de marzo de 2023 entre tres grupos de interés, «Estudios y Procesos de la Educación Inclusiva», «Procesos y saberes en la Práctica Profesional Docente» y «Estudios Socioeducativos y Culturales» de la «Ávila Camacho» (los dos primeros) y la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (el tercero), poco a poco se formalizaron en el salón de ex directores de esta institución. La firma de una breve, pero sustantiva, Carta de colaboración, que describe varias acciones, entre ellas las publicaciones, ha dado pauta a una cultura de trabajo compartido y con conciencia social.

La inquietud de comprender los sentidos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como un asunto común, desde adentro y desde afuera, esto es, de los planteles con tradición en la formación de profesoras y profesores y los programas universitarios en educación y desarrollo profesional docente, se concretaron en proyectos de colaboración académica previos a esta obra editorial que rebasaron los muros del salón de exdirectores. La colaboración conjunta se extendió a instancias gubernamentales y asociaciones de la sociedad civil para abordar la relevancia de la educación en diversidad sexual y la generación de conocimiento en investigación educativa e intervención pedagógica.

En este sentido, el acto de comprender la puesta en marcha de la NEM llevó a reconsiderar que ya existen publicaciones nacionales interinstitucionales que abarcan algunos planteamientos del marco curricular y del plan de estudios de 2022 y experiencias locales sobre su implementación general o por niveles educativos (básico o medio superior), que abrieron la contextualización de la educación en México, su política, aspiraciones ideológicas, programas específicos y libros gratuitos para cada fase formativa del estudiantado mexicano de preescolar a media superior. No obstante, la problemática y complejidad del Modelo educativo de la NEM no se ha agotado.

Impulsar una educación con justicia social e incidencia en el desarrollo nacional permite entrar a los estudios pioneros de 2022, 2023 y 2024 sobre la NEM para ofrecer desde el plano de los procesos y las prácticas, que la ruta de la transformación es diversa, que implica reflexionar sobre los sentidos hegemónicos de las pautas de la política educativa transnacional y los sentidos alternativos de una vertiente humanista decolonial. Vertiente que encuentra que lo realmente preocupante en la actualidad es la naturalización de la desigualdad y la inequidad educativa. Por ello, el acto de decolonizar la educación, la escuela y a sus agentes (estudiantes, prácticas docentes, madres, padres de familia y tutores) se acompaña de reflexiones y prácticas críticas que, a la vez, es puente para reconocer que es posible la configuración de una nueva gramática mexicana sobre lo educativo.

En nuestro caso, *Transiciones al Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana: reflexiones, realidades y desafíos* es parte de esa gramática, en la medida en que, reconcilia en cada capítulo, expectativas nacionales con realidades locales desde la experiencia de autoras y autores que tienen su propio nicho epistémico, pero son capaces de mirar con buenos ojos, lo común y lo diverso, para sostener diálogos con sentido de pertenencia y pertinencia.

Valgan estas palabras para dar la bienvenida a las y los lectores expertos y novales del quehacer educativo y a toda aquella persona que tenga un espíritu disidente y un gran anhelo por transitar a un horizonte posible que tiene como base pensar, ser y actuar de manera diferente y crítica.

Zacatecas, Zacatecas, México, abril de 2024

INTRODUCCIÓN

MARCO ANTONIO ENRÍQUEZ MARTÍNEZ

La formación docente inicial en la actualidad conlleva un sentido prospectivo, visionario y de un alto compromiso social, ello se refleja no solamente en el egreso de Licenciados en Educación, sino también en la transformación de la práctica dentro de las Escuelas Normales, desde una mirada que congrega la investigación y la difusión del conocimiento como tareas prioritarias en el quehacer cotidiano.

El entramado de reformas vistas no solo como un cambio en las intenciones sino como una revolución paradigmática, recurre a la comprensión como uno de sus fenómenos más asequibles. La Nueva Escuela Mexicana denominación a la política educativa de la segunda década del presente siglo, hace hincapié en una tendencia crítica hacia la educación como tarea de todos, en la que se acentúa la intención de posicionar a las y los docentes como entes que, desde el codiseño, aporten elementos a la concreción del cambio.

Una transición se asume como un cambio gradual y progresivo desde una mirada existente en la que se reconocen elementos que favorecen al cambio y otros más que dada su experimentación han demostrado requerir no solo una revisión sino una reinterpretación y en su defecto un cambio. Transitar es un acto que lleva a asumir posturas, proyectar esfuerzos y analizar la realidad para plantear desafíos que conduzcan a un ciclo de mejora continua.

La postura epistemológica de la presente obra, parte de reconocer que el cambio conlleva procesos que permiten visualizar la transición en el cambio, mismos que se recuperan en cada una de sus secciones las cuales están planteadas a la voz de reflexiones, realidades y desafíos.

En el apartado denominado *Reflexiones*, se congregan diversas obras que analizan de forma crítica elementos fundamentales de la NEM. Desde la perspectiva humanista, se reconoce la orientación hacia el reconocimiento de elementos indi-

viduales que arropan una perspectiva filosófica en la que se sume la dignidad humana desde una tarea educativa crítica y reflexiva. En otra de sus obras, se detalla de una manera dilucida, el entramado de acciones y percepciones que arropan el tránsito del yo al nosotros, como una tarea posible en la educación actual como acto consciente que describe un movimiento decolonial y sociocrítico que dirijan a una escuela para el nosotros. En otra de sus obras se realza la conveniencia de estudiar a las y los docentes no solo desde sus saberes y acciones didácticas sino desde sus prácticas, sus condiciones y la manera en que se les hacen llegar las reformas. Por último, en otra de las obras, se plantea la necesidad de abordar precisar el conocimiento sobre los sujetos más allá de la propia pedagogía y formular preceptos hebdagógicos fundamentales, que conlleven a la profundización en el conocimiento de las y los alumnos desde la atención a su diversidad histórica e ideológica.

En el apartado denominado *Realidades*, se describen ejes que orientan el trabajo y el accionar cotidiano en la NEM. La primera obra congrega una descripción sucinta de la práctica en la enseñanza tanto del español como del inglés, desde un recorrido historiográfico en el que se describe la evolución de ambas lenguas, sus retos y las implicaciones en el ejercicio docente que sea autónomo, crítico y humanista. En la segunda obra se refiere a la formación docente en Educación Media Superior, en la cual se analizan los resultados de la implementación de una MOOC, misma que expresa la necesidad de formación continua de los docentes, sus percepciones e intereses, así como las bondades en el uso de dicha modalidad formativa. Otra de sus obras, relata la experiencia en la formulación e implementación de un proyecto en la enseñanza de la historia, en el que describe las bondades en el reflejo de los resultados en las intenciones que se plantean como parte de la propia metodología ABP, de igual forma da a conocer que es necesario una ruta de mejora constante que pueda describir y documentar posibles mejoras en el proceso. Otro de los elementos para el análisis conlleva a la formación de educadores físicos en la cual una primera obra da a conocer retos de la formación de educadores físicos ante el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana donde se da a conocer la necesidad de comprender las implicaciones de las intenciones educativas ante el desfase que existe entre la formación docente inicial de los educadores físicos y los cambios expresados en educación básica; por último, en la segunda obra, se describen las condiciones de conocimiento de la NEM en la formación docente de los educadores físicos, su puntos de inflexión y la distancia que guardan con respecto al conocimiento global.

Por último, en el apartado *Desafíos*, se esbozan prospecciones que complementan la visión de la propia NEM, desde elementos que tengan que ver con las metodologías, los enfoques y sus principios. Su primera obra rescata los elementos conceptuales y metodológicos de la metodología STEAM y posteriormente se clarifica en aquello que implica su implementación por parte de los y las docentes como parte de sus acciones cotidianas. La segunda obra da a conocer un recorrido analítico entre la inclusión y su implicación en las intenciones políticas y en las dinámicas escolares, para realizar la necesidad de poder vigilar constantemente la relación entre inclusión-exclusión y buscar el cuidado pertinente para no generar nuevos escenarios de conflicto. La penúltima obra, detalla tanto los requerimientos como la perspectiva implicada en la planeación por proyectos en la NEM. La última obra da a conocer las directrices en el uso de las TICCAD en la formación docente inicial de Maestros de Educación Telesecundaria en el marco de una nueva propuesta curricular, en donde se destaca que, a lo largo de su proceso formativo, los futuros docentes habrán de ser expuestos a escenarios en los cuales empleen y vivencien escenarios basados en tecnología informática educativa como un elemento de cambio en su preparación integral.

La integración de este libro se expone como una mirada articulada que conjuga a expertos e investigadores en el tema, en una idea de configurar una ventana que permita mirar y replantear aquello que deriva de la NEM, sus múltiples vertientes y las aristas en las que las que se integra.

Primera sección: Reflexiones

APUNTES SOBRE EL HUMANISMO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.
LA NUEVA ESCUELA MEXICANA ENTRE EL DISCURSO
Y LA IMPLEMENTACIÓN

MONTSERRAT GARCÍA GUERRERO
ELIZABETH GÓMEZ RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

La historia de la reflexión filosófica en la educación ha sido una constante, esta relación se remonta hacia el inicio del pensamiento científico reconocido como tal con Platón, Sócrates y Aristóteles, hecho que se reafirma en las siguientes etapas de la historia de la humanidad y la historia de la filosofía y la educación, como ejes entrelazados en todo momento, con una relación de retroalimentación y de apoyo para la creación de agendas ideológicas y en un segundo momento epistemológicas para cada etapa histórica.

Tunnerman (2008) retoma a Kant al decir que «la educación es el medio para el perfeccionamiento de la humanidad» y otros autores como Aristóteles hablan del conocimiento como la vía hacia la felicidad y es en esta relación entre plenitud del hombre (como ente individual) y mejora de la humanidad (como ente social) donde la filosofía de la educación resulta una tarea básica, pues permite sentar las bases para la reflexión y la búsqueda de problematización y solución de los diferentes aspectos que se presentan en el fenómeno educativo en los diferentes niveles.

Al retomar los estudios sobre la relación entre historia y filosofía con autores como Cimaomo (*s/f*), Picardo (2002) y Tünnermann (2008) resulta indiscutible la estrecha relación y entenderlas como una necesidad de estudio en la realidad actual, pues la educación debe ser entendida y planeada desde el reconocimiento de la individualidad y por tanto del tema humanista, entendido desde el enfoque genérico como cualquier doctrina que afirme la dignidad humana, el carácter racional, autonomía, libertad y su capacidad de transformar la historia y la sociedad (Rodríguez, 2008).

No obstante, la historia reciente mexicana ha estado llena de propuestas de tecnificación de la educación, y en buena medida se han dejado fuera los temas de humanidades y ciencias sociales como temas significativos al momento de planear rutas de acción, lo que hacía necesario y urgente que existieran trabajos y propuestas que recuperaran la necesidad de pensar la educación desde la filosofía, desde el humanismo.

El presente trabajo busca hacer una revisión teórica conceptual del documento de presentación de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), propuesta educativa del gobierno de Andrés Manuel López Obrador como respuesta a la reforma educativa del año 2013, hecha durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (Trujillo-Holguín, 2015). Para realizar la revisión se toman en cuenta las cifras educativas para los periodos 2018-2019 y 2019-2020, así como la relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de UNESCO (2018) y las propuestas humanistas como elemento reformador para esta propuesta educativa, se hace referencia a la puesta en marcha de la NEM en un contexto donde el COVID trastocó la realidad educativa de forma profunda y ha hecho que la agenda de trabajo y las percepciones se hayan visto influenciadas por un fenómeno epidemiológico que hizo que la escuela se traslada a los hogares y por último se retoman las propuestas de Paulo Freire como elemento de pedagogía humanista, liberadora, que abona al debate de las necesidades y posibles rutas de acción de la NEM.

DEBATES Y PROPUESTAS ACTUALES PARA LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Resulta importante resaltar que a nivel mundial se ve a la educación como herramienta para el desarrollo, este desarrollo puede ser entendido desde dos vertientes: a) por un lado el desarrollo económico o de mercado, como visión dominante, respaldada por discursos de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) entre otros y por el otro b) el desarrollo humano desde una visión humanista, como visión crítica respaldada por propuestas como la de Amartya Sen (2010) y Anand y Sen (2000), estas dos formas de ver el desarrollo promovido por la educación se pueden observar en el primer caso en el documento de la UNESCO (2018) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la visión de la educación desde metas e indicadores y en el segundo en Arteaga (2014), con una revisión

de la filosofía educativa en Latinoamérica, ambos documentos referenciados en el documento de la NEM.

En el debate de décadas previas, sobre todo desde los años 70's, sobre temas educativos en México han tenido fuerte influencia las propuestas de organismos internacionales, como los mencionados en el párrafo anterior, hasta propuestas específicas de otros países, como es el caso de Estados Unidos y la privatización de la educación, lo que ha hecho que las propuestas contengan visiones tendientes a la tecnificación de la educación.

La entrada al gobierno de Andrés Manuel López Obrador, en el año 2018, hizo que uno de los temas más importantes de su agenda fuera el educativo, como una respuesta que se buscaba contraria a la reforma anterior. Esto supondría la recuperación de la filosofía y el humanismo, como lo reflejan algunos cambios planteados para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) al incluir la palabra *humanidades* desde el nombre, ahora es Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología (CONAHCYT) y en todos los referentes a socializar, como muestra de lo anterior a continuación se recupera su misión:

Desarrollar y fortalecer las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación nacionales a través del apoyo a proyectos directamente vinculados con la investigación en ciencias y humanidades, el desarrollo tecnológico, la innovación, la formación especializada y altamente calificada de la comunidad académica y de investigación científica, la protección y el acceso universal al conocimiento, así como los beneficios, así como el acceso abierto a la información que se generen (CONACYT, 2021, párr. 5).

Cuando el gobierno mexicano actual da a conocer su propuesta de acción para la educación llama la atención que el documento de presentación de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) usa referentes que para este trabajo se dividen en dos ejes, por un lado aquellos de organismos internacionales y por el otro propuestas humanistas para la educación; en este sentido por un lado se encuentran 6 referencias a organismos internacionales ONU, UNESCO, UNICEF y por el otro 5 trabajos sobre Humanismo (Ver Anexo A), teniendo entre los referentes además un trabajo sobre Indicadores del derecho a la educación. De esta forma se puede entender que las bases de la Nueva Escuela Mexicana buscan ser un balance entre el desarrollo

económico y el desarrollo humano, con una propuesta impulsada por los indicadores históricos en materia educativa, al menos a nivel discursivo.

Al consolidar el proyecto de la NEM (SEP, 2023) plantea 7 citas bibliográficas enfocadas a tres rubros (Ver Anexo B), el primero es el análisis curricular en el que se encuentra una publicación que plantea la importancia de los conceptos y contenidos del marco curricular, el segundo enfocado al humanismo en el que se encuentran cuatro documentos y finalmente el tercero que contiene dos referentes al Diario Oficial de la Federación (DOF) que hace alusión a los derechos de la educación que tienen los mexicanos. Se puede observar que la propuesta se hace desde el contexto nacional, desde su legislatura y desde el humanismo.

LA NEM EN PANDEMIA. AVANCES Y DESAFÍOS

Propuesta de la NEM 2019-2021

El trabajo planeado como parte de la puesta en marcha de la NEM se vio retrasado por la pandemia de COVID-19 y la necesidad de adecuar la educación al entorno del hogar, ante la imposibilidad de asistir a clases presenciales para evitar el contagio. En el documento de propuesta analizado se encuentra una imagen gráfica que representa el proceso a seguir para implementar la NEM en las escuelas, con el nombre de «Proceso de construcción colectiva», lo que es muestra del discurso inclusivo para la construcción de estrategias de puesta en marcha del proyecto y que contiene la propuesta de hacer grupos focales por nivel y la idea de tener la implementación de la NEM para agosto del año 2021, como se puede constatar a continuación:

FIGURA 1. PROPUESTA DE ACCIÓN DE LA NEM



Fuente. SEP, 2019, p. 7.

Llama la atención la inclusión de elementos de la *Escuela en Casa* como propuesta de acción de la Secretaría de Educación Pública en la página de la NEM, pues esta propuesta se enfoca en manejar la educación en tiempos de pandemia por COVID-19, como una propuesta de emergencia para seguir siendo parte del fenómeno educativo, cuando ni los docentes ni los niños podían acudir de forma presencial a las instituciones.

La propuesta *Escuela en Casa* tiene como elemento central el programa *Aprende en Casa*, que consiste en transmitir en televisión nacional clases en diferentes horarios según el grado de estudio y además la propuesta de que los docentes envíen cuadernillos de trabajo y en medida de lo posible se conecten a dar algunas sesiones a distancia con los alumnos, lo que pone al descubierto la situación de desigualdad que se vive en el país y que además como menciona Didrikson (2020) es una «pésima iniciativa de poner todo lo peor del sistema rígido y tradicional de las clases presenciales en línea o en televisión» (p. 156).

El rompimiento del proceso de implementación de la NEM por el COVID-19 lo ilustra el mismo Axel Didrikson cuando apunta que:

La SEP decidió apostarle a la educación a distancia y por televisión, a las evaluaciones en línea, al cierre de escuelas y a mantener un ciclo escolar semiarreglado, sin pensar que se había legislado, apenas hace muy poco, una reforma educativa que permite la transformación del sistema educativo con iniciativas de gran calado y visión, para mejorar la equidad socioeducativa (Didrikson, 2020, p. 160)

Lo que queda en evidencia es que si bien la propuesta de la NEM busca ser un balance entre las propuestas de desarrollo, promovido desde la educación, la implementación sigue siendo el reto y más aún cuando la realidad mundial enfrenta un nuevo desafío que pone al descubierto las enormes desigualdades del país, pues los estudiantes con menos recursos se vieron más afectados en el desarrollo escolar al no tener las herramientas tecnológicas para realizar las actividades sugeridas por *la Escuela en Casa*, ya que se partió del supuesto de que «habrá un televisor y una computadora con acceso a internet, así como las capacidades humanas necesarias para asesorar en temas científicos, humanísticos y artísticos» (Casanova, 2020, p. 12). En este sentido, Ángel Díaz-Barriga aporta el dato de que «en 2019, 44.3 por ciento de los hogares contaban con computadora, 56.4 tenían acceso a internet y 44.6 de los usuarios utilizaban la computadora como herramienta de apoyo escolar» (2020, p. 41), lo que deja fuera del supuesto a más de la mitad de la población.

Para el caso de la educación superior, la propuesta de *Escuela en Casa* no aplica, pues esta es pensada sólo para el nivel básico, de forma que la respuesta a la educación en pandemia termina siendo muy disímil y depende tanto de la institución como de los docentes a cargo de cada materia. A este nivel no se presentan propuestas integradoras, pero lo que sí es común es que se recurriera a respuestas digitales para continuar con las actividades (Alcántara, 2020), con instituciones que no se encontraban preparadas para la educación en línea, lo que ha hecho que se haya reaccionado de manera improvisada, siempre creyendo que era una solución temporal y que pronto se volvería a la «normalidad», pero conforme pasaba el tiempo se presentaban las mismas situaciones de desigualdad que se observan en la educación básica; pues muchos docentes y escuelas se han adecuado a las clases virtuales y no todos los alumnos tienen las mismas posibilidades de acceso bajo este formato.

Proyecto NEM 2022 - 2024

Para el ciclo escolar 2023-2024 se inicia con la implementación de la NEM en el país orientada a dos vertientes: la primera se conforma de educación inicial, pre-

escolar, primaria y secundaria y la segunda a la educación media superior (SEP, 2023). Con respecto a la media superior, el DOF (2023) establece y regula su Marco Curricular para promover el desarrollo integral de los educandos desde el humanismo.

El documento oficial de la NEM (2023) enfocada a la educación Media Superior hace énfasis a 8 principios, que tienen como objetivo lograr estudiantes con formación integral y humanista, es decir, con sentido humano en base a sus contextos, a su identidad, integridad propia y colectiva, como se muestra en la siguiente figura:

FIGURA 2. PROPUESTA DE ACCIÓN DE LA NEM 2023



Fuente. SEP, 2023, p. 12.

Los referentes actuales sobre la NEM se encuentran en la página web <https://nuevaescolamexicana.sep.gob.mx/> donde se ofrecen 23, 500 recursos educativos digitales para estudiantes, docentes y padres de familia, el espacio web está constituido por 12 niveles académicos como preescolar, primaria, secundaria, comunidad educativa, educación inicial, educación especial, educación indígena, telebachillera-

to comunitario, bachillerato general, nueva familia de libros de textos gratuitos y telesecundaria plan 2022. Al entrar a cada una de las secciones y subsecciones se encuentran recursos del proyecto «Aprende en casa» cargados en el 2022.

Todo esto propicia que sea posible encontrar otro tipo de recursos como simuladores de actividades a realizar frente a grupo sobre diferentes áreas temáticas así como videos sobre diferentes elementos que soportan la propuesta de la política educativa actual, derivado del cambio de libros de textos y de propuesta educativa nacional pueden encontrarse una amplia gama de sitios web y de recursos tanto oficiales como realizados por personas interesadas en el tema.

CIFRAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE LA NEM. ASIGNATURA PENDIENTE

Frente a la situación expuesta en la sección anterior vale la pena revisar algunas cifras del Sistema Educativo Nacional presentadas por la SEP para los años 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023. De entrada resulta importante rescatar que la atención educativa en México se da en mayor medida en instituciones sostenidas por el Estado, con una relación de 85% a 15% con respecto a la educación privada, y estos porcentajes que no se mueven para los indicadores 2018-2019 y 2019-2020, no obstante, para 2020-2021 disminuye 0.5% en las sostenidas por el Estado, en 2021-2022 sube a 64.6% regresando a 85% en 2022-2023, de forma que el Estado es el encargado de brindar atención a la mayoría de la población.

Para la educación superior este porcentaje baja a una relación del 70% contra el 30% en los periodos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021, para 2021-2022 la relación es 64.22 contra 35.8% y en 2022-2023 36.2% contra 36.8% lo que refleja que los alumnos universitarios se insertan más en propuestas educativas privadas con respecto a la educación básica. Al contrastar las cifras de acceso a la educación superior se puede cotejar que existe un incremento de 100,000 estudiantes en educación superior del periodo 2018-2019 al 2019-2020, para 2020-2021 de 31,000, en 2021-2022 1,039,000 y en 2022-2023 de 123,507, lo que hace que en este nivel se encuentran 5.1 millones de estudiantes para ese período. El incremento significativo que se da en cuanto al número de estudiantes entre los periodos 2020-2021 y 2021-2022, con un alza de más del 1000% del patrón que se venía observando puede derivarse de la política de cero reprobación que se estableció durante la contingencia derivada del COVID-19 (Ortiz *et al.*, 2023).

Otro elemento que resalta es el hecho de que las mujeres tienen mayor presen-

cia como estudiantes en el nivel posgrado en los cinco periodos estudiados para el período 2018-2019 con una relación de 125 mil a 115 y para el período 2019-2020 de 130 mil a 117, en 2020-2021 de 127 mil a 111 mil, 2021-2022 de 128 mil a 108 mil y en 2022-2023 121 mil a 80 mil, lo que muestra además un incremento en la matrícula de posgrado de un año para otro, pasando de 240 mil a 248 mil, de 248 a 239 mil, de 239 mil a 237 mil, de 237 mil a 202 mil estudiantes en este nivel académico, lo que representa un incremento en los dos primeros periodos, pero un decremento en los consecuentes.

La educación superior en México se maneja por subsistemas dando un total de 15 posibilidades de organización y de percepción de la educación a nivel universitario y posgrado que no se rige bajo ninguna norma nacional oficial y que se organiza de forma independiente según el subsistema o la propia institución, como ha quedado claro durante la pandemia, lo que hace que los resultados de formación sean muy dispares, empezando porque unas instituciones como las tecnológicas buscan formar técnicos, otra instituciones como algunas universidades y centros de investigación se manejan desde una visión de crítica e investigación, las normales buscan formar docentes para los diferentes niveles educativos.

Aunque la propuesta de organismos internacionales durante muchos años fue formar individuos para el trabajo, llama la atención que en educación universitaria y de posgrado se encontraban inscritos entre 3.94 y 4.06 millones en los ciclos escolares del 2018 a 2022, sin embargo, en el periodo 2022-2023 se encuentran 5.1 millones estudiantes inscritos incrementando más de un millón. De los cinco periodos el promedio de los alumnos inscritos en el sector público es de 2.92 millones, mientras que en el privado es de 1.3 millones, de forma que el mayor contingente se encuentra inscrito en universidades públicas federales, estatales e interculturales; el número de inscritos en universidades particulares se encuentra casi a la mitad de universidades públicas con una diferencia de 1.62 millones de alumnos a favor de la pública, pero se puede observar que las y los alumnos que se encuentran inscritos en el sector privado se van manteniendo porque para el ciclo 2018-2019 es de 1.17 millones, de 2019-2022 de 1.22 millones, en 2020-2021 de 1.14 millones, para 2021-2022 son 1.13 millones y para 2022-2023 de 1.9 millones, lo que afirma de una tendencia de privatización de la universidad, como se apunta en los trabajos de Maldonado (2000) y Beech (2007).

Sobre el abandono escolar en la modalidad escolarizada muestra que en el ciclo 2018-2019 es de 8.3%, en 2019-2020 de 7.4%, para 2020-2021 de 8.2%, en 2021-

2022 de 8.5% y en 2022-2023 de 6.0%, por lo tanto, en la comparación de los dos primeros periodos (2018-2019 y 2019-2020) disminuyó 0.9 %, mientras que en los dos siguientes incrementó 0.8% y 0.3% respectivamente para finalmente bajar 2.5% en la comparación de los dos últimos ciclos (2021-2022 y 2022-2023).

Frente a los datos analizados una posible lectura es que es necesario dar mayor atención al nivel superior y de posgrado, pues al centrar los esfuerzos de la Nueva Escuela Mexicana en los otros niveles educativos, se ha visto que en este nivel último existen problemas de matriculación y deserción; resulta necesario incorporar rutas de trabajo y propuestas de acción que permitan consolidar la propuesta educativa de este nivel, que sin duda tendrá un impacto en la forma en que funcione la NEM en los diferentes niveles educativos.

PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO HERRAMIENTA DE ACCIÓN

La presentación que se ha hecho hasta ahora del estado de la NEM durante y después de la contingencia por COVID-19 y de las cifras educativas en México deja al descubierto el hecho de que no se pueden observar cambios sustantivos y aún no se pueden emitir opiniones sobre la implementación o puesta en marcha de la propuesta educativa del gobierno de AMLO (liberada en 2023), por tanto no sería válido proponer adecuaciones o mejoras de un proyecto que sigue en la fase temprana de implementación, lo que valdría la pena es recuperar propuestas educativas latinoamericanas que son referente y que servirían de guía para la mejora de la realidad educativa del país, no solo para las propuestas de reforma sino para la labor diaria de los docentes.

Siguiendo la propuesta anterior es importante recuperar a Freire y sus diferentes pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la indignación, de la autonomía, de la pregunta y las cartas a quien pretende enseñar, pues en su visión educativa se da al docente un lugar privilegiado pero exigente como transformador y agente de desarrollo, donde queda constancia de la necesidad de que el docente sea crítico y al mismo tiempo que parta desde visiones humanistas donde los alumnos y no los indicadores sean la base de las propuestas educativas. Este tipo de propuestas que emanan desde la realidad latinoamericana podrían ser los referentes desde los que se busca plantear una educación que incluya el tema humanista. Los trabajos de Freire proponen la unión entre teoría y práctica, ver a la educación como política y medio de formación de ciudadanos, formar ciudadanos críticos a partir de la discusión y la apertura de horizontes junto con los docentes.

Otro elemento que vale la pena recuperar es la contraposición entre la pedagogía liberadora, como concibe Freire su propuesta y la educación bancaria (Freire, 1985), que entiende al alumno como un ser en quien depositar contenidos acrílicos, y donde la tónica es la narración, sobre todo en una realidad donde resulta urgente la reflexión sobre la propia realidad para reconocer las necesidades. Aquí se recupera el comentario de Didrikson (2020) de crítica a la propuesta mexicana frente a la pandemia por ser una réplica del sistema presencial, de depósito de contenidos al alumno y por tanto bancario, donde no existe posibilidad de debate, de crítica, de acción y por tanto de mejora o aporte, seguirá siendo una educación deshumanizada y alejada de las necesidades reales de la sociedad mexicana.

El reto de la NEM, y de cualquier propuesta que intenta delinear el trabajo educativo diario, consiste en proponer un trabajo que atienda a la necesidad de enseñar los contenidos y de buscar el desarrollo máximo del alumno. Las ideas de Freire resultan enriquecedoras en este sentido, pues su propuesta viene desde una visión humanista, de izquierda (como se reconoce el actual presidente), sin dejar fuera la necesidad de la enseñanza de conocimientos estandarizados, como lo refleja la siguiente cita:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, [...] El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad. No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas (Freire, 1992, p. 136)

Todos estos elementos de los que habla Freire son los que debe tomar en cuenta cualquier reforma, guía o propuesta educativa, pues no se puede dar mayor importancia o responsabilidad del proceso a un solo actor o elemento, como sucedía en el pasado y se ponía al docente en el banquillo de los acusados al evaluar los resultados educativos, medidos por propuestas internacionales. Las propuestas y experiencias latinoamericanas pueden resultar muy enriquecedoras pues existen proyectos como el del *Buen Conocer* (Flok Society) en Ecuador, que busca no solo ser una propuesta ideológica emanada del proyecto del Buen Vivir, sino una estrategia de

acción para el acceso social al conocimiento y con esto mejorar no solo el sistema educativo sino el sistema económico del país, lo que lleva a pensar en una pedagogía de la esperanza.

En la percepción dialéctica el futuro con el que soñamos no es inexorable. Tenemos que hacerlo, que producirlo, o no vendrá más o menos en la forma como lo queríamos. Es muy cierto que no debemos hacerlo en forma arbitraria y sí con los materiales, con lo concreto de que disponemos y además con el proyecto, con el sueño por el que luchamos (Freire, 1992, p. 128)

La deshumanización como realidad histórica de que habla Freire (1985) en la pedagogía del oprimido no puede más que combatirse con la esperanza y con acciones humanistas específicas que vengan de la relación entre filosofía y educación al tratar de comprender el papel de cada uno de los individuos involucrados en el fenómeno educativo. Se trata de no ver a ninguno como un objeto o cifra más, sino como una persona con necesidades y pensamientos propios y específicos que es necesario tomar en cuenta para no volverse opresor y nos transgredir las posibilidades de crecimiento de cada uno, no solo para el alumno sino también para el docente.

CONCLUSIONES

El humanismo se presenta como tema de reciente inserción para la reforma educativa actual, propuesta que busca tomar en cuenta al individuo en la práctica de enseñanza- aprendizaje y en este sentido se entiende como una propuesta de relación entre filosofía y educación. Esta necesidad se había hecho latente por muchos pensadores y estudiosos del tema (Arteaga Ramírez, 2014; López Arrillaga, 2018; López Calva, 2017; Patiño Domínguez, 2018; Ramírez Núñez, 2018; Tunnerman, 2008) en la última década. Como respuesta a esta necesidad, la NEM representa una visión, que al menos a nivel discursivo, se muestra más equilibrada entre la propuesta técnico/económica y la humanista/filosófica.

La práctica humanista no solo requiere buenas propuestas de Estado sino que se involucren todos los actores relacionados con el proceso educativo como las cifras educativas y los contextos de cada institución educativa, de forma que el éxito o fracaso de una reforma educativa debe llevar el compromiso de docentes y alumnos a ser filósofos, en el sentido de que reflexionan sobre el mundo y su lugar en él, y además que critiquen su propia realidad y la realidad educativa en

que se insertan como el primer paso hacia la mejora, el desarrollo, la evolución y con esta práctica vivir un proceso de mejora continua, donde no se espera a que las guías vengan de arriba hacia abajo, sino que se trabaje de forma crítica en el trabajo diario en el aula.

Queda por delante la difícil tarea de implementación frente a una realidad histórica donde el mundo magisterial tiene vicios de origen como los intereses sindicales, las prácticas políticas al interior del sistema y sobre todo una historia de sistema educativo encaminado al depósito de información sin reflexión crítica, donde además se ha acusado al docente de forma reiterada de ser el responsable de los bajos aprovechamientos y donde lo que ha importado son las cifras de desarrollo económico y no el desarrollo humano de los individuos involucrados en la práctica educativa. La filosofía es parte fundamental de la tarea educadora, pues sin reflexión es difícil llegar a la acción y al cambio, por tanto, resulta un signo de esperanza encontrar en la propuesta de la NEM referencias y enfoques humanistas.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad.
- Anand, S. y Amartya, S. (2000). Human Development and Economic Sustainability. *World Development*, 28(12), 2029-2049. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(00\)00071-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(00)00071-1)
- Arteaga, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(2), 175-186. <https://aprenderly.com/doc/3478437/la-filosofia-y-el-reto-de-la-educaci%C3%B3n-latinoamericana>
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Pensamiento Educativo*, 40 (1), 153-173.
- Casanova Cardiel, H. (2020). Introducción. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 10-17). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2021). Misión del CONACYT. Disponible en <https://www.conacyt.gob.mx/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2023). Misión del CONACYT. Disponible en: <https://www.gob.mx/conacyt/que-hacemos>
- Cimaomo, G. (s/f). Apuntes de cátedra, filosofía de la educación.

- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2023). ACUERDO número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5699835&fecha=25/08/2023#gsc.tab=0
- Didrikson, A. (2020). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 154-163). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Siglo XXI Editores.
- López, C. (2018). La educación holística desde una perspectiva humanista. *Revista Scientific*, 3 (8). pp. 301-318. DOI : 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318
- López Calva, J. (2017). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad, *Perfiles educativos*, 39(155), 208-214. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58065>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, XXII (87), 51-75. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Ortiz Soriano, A., Villa Fajardo, M. y Lira Mendoza, F. (2023). De La Brecha Digital A La Brecha Epistémica. Un Análisis Del Impacto De La COVID 19 En México. *Revista Redca*, 6(16), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9106888>
- Patiño, H. (2018). Pedagogía humanista y educación socioemocional: la propuesta de una nueva especialidad en la Ibero, *Revista Didac*, 27, 70-75. <http://ri.iberu.mx/handle/iberu/3660>
- Picardo, O. (2002). Educación y realidad: introducción a la filosofía del aprendizaje. CECC.
- Ramírez, M. (2018). Educación, Humanismo y Neoliberalismo en América Latina. El Caso Mexicano. *Innovación Universitaria*, 2 (2). <https://revistas.uia.ac.cr/index.php/InnovacionU/article/view/100>
- Rodríguez, E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística.

- Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (72), 89-104. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551759007.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior. <https://shre.ink/8uVL>
- Secretaría de Educación Pública (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. <https://shre.ink/8uVt>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. <https://shre.ink/8uVM>
- Secretaría de Educación Pública (2023). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. <https://shre.ink/8uVr>
- Sen, A. (2010). A Decade of Human Development, *Journal of Human Development*, 1(1), 17- 23, DOI: 10.1080/14649880050008746
- Tünnermann, B. (2008). *Panorama general sobre la filosofía de la educación*. HISPAMER.
- Trujillo, J. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. Trujillo, P. Rubio y J. García (Coord.). *Desarrollo Profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

ANEXO A

ESTUDIOS CON ENFOQUE HUMANISTA COMO SOPORTE DE LA NEM



Fuentes de información:

Aizpuru Cruces, Monserrat Georgina. *La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista*. Acta Universitaria [en línea] 2008, 18 (septiembre): [Fecha de consulta: 21 de mayo de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804>> ISSN 0188-6266

Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. IXTLI –Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Volumen 1, Número 2. Pp. 175-186.

Bokova, I. (2010). *Un nuevo humanismo para el siglo XXI*. UNESCO.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Organización de las Naciones Unidas, México (2017). *Metas de los objetivos de desarrollo sostenible* [en línea] [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2019] Disponible en: http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/180131_ODS-metas-digital.pdf

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.

Turbay R. C. (2000). *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Bogotá: UNICEF.

UNESCO (2011), *La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. Francia: UNESCO.

UNESCO (2019). *Cultura de paz y no violencia*. [en línea] [Fecha de consulta: 10 de junio de 2019] Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>

UNESCO (2019). *Diversidad cultural*. [en línea] [Fecha de consulta: 10 de junio de 2019] Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>

UNESCO (2019). *Right to education handbook*. United Kingdom: UNESCO.

Velasco, A. (2009). *Humanismo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fuente: <https://shre.ink/8JdF>

ANEXO B

ESTUDIOS CON SOPORTE CURRICULAR, HUMANISTA Y REFORMAS CONSTITUCIONALES



Bibliografía

- Arroyo, J. y Pérez, M. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, En A. Aguirre y A. Ramírez (Coord.), *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*, Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- Collet-Sabé J. y Subirats J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad en Cataluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales, *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 19(532). <https://doi.org/10.1344/sn2016.20.15794>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, Última reforma publicada DOF 29-05-2023. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Segunda edición, México: siglo XXI.
- Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019), Diario oficial de la federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- SEMS (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México. Recuperado de: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/R esource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación, *Revista de Educación*, (330), 217-236.

Fuente: <https://shre.ink/8JT1>

EDUCACIÓN PARA EL NOSOTROS EN EL MODELO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN HORIZONTE POSIBLE

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva decolonial, estudios recientes de la investigación educativa afirman que la crisis y el cambio social es una constante histórica en todos los ámbitos sociales, entre ellos, el educativo. Por tal razón, el análisis hecho a los sistemas educativos del último tercio del siglo XX a la actualidad da cuenta de las formas en que acontecen y se perpetúan esas crisis y las propuestas hechas por los gobiernos en turno para salir de ella. Las raíces de la crisis se trasladan a las dos últimas décadas de la centuria pasada; sus causas son multifactoriales que entrelazan pugnas ideológicas, políticas y económicas. En esa complejidad se cuestionan las condiciones y los fines de la educación, al tiempo que se justifica y se aplica la *práctica de la reforma*¹, para dejar atrás lo que se tiene y salir al encuentro de lo que se desea (Collet y Grinberg, 2021).

En esta encrucijada, lo común forma parte «de los discursos de la armonía y la reconciliación alrededor de un nuevo bien común basado en la cooperación internacional» (Dussel, 2021, p. 199). Tal cooperación abre la puerta a la confrontación que pone el acento en tres racionalidades vigentes desde la centuria pasada: lo institucionalizado en las agendas internacionales que pretenden la autogestión del sujeto como ente responsable de su propio desenvolvimiento; la gestión de lo social por medio de políticas comunitarias que chocan con el mundo de la individualización y la responsabilización, y reclaman «sociedades abiertas a la diferencia, la diversidad y lo común» (Collet y Grinberg, 2021, p. 15) y la posibilidad de lo común, esto es, del nosotros como movimiento alternativo para la transformación.

1 La práctica de las reformas en los años noventa del siglo XX se acuñó en el concepto de *tecnologías de gobierno* y la educación fue el espacio de la vida social idóneo para instituir la necesidad de reformar de manera recurrente aquello que se valoraba como incongruente con las nuevas aspiraciones de cambio (Collet y Grinberg, 2021).

En esta dinámica, las reformas educativas de nivel global han sido las dominantes, pero, las propuestas alternativas, es decir, las contrahegemónicas han ganado terreno y fisurado, desde estudios críticos de la gubernamentalidad, la función política de la educación. En consecuencia, la pregunta por lo común implica cuestionar lo público, las cosas públicas y todo aquello con lo que se debe contribuir a producir, cuidar y compartir con la humanidad. Pero también es enfrentar a la educación, sus procesos de escolarización, la permeabilidad de la escuela a las tensiones sociales, la sobrevaloración de la persona como agente que aprende o que enseña, para imaginar que es posible, educar para el nosotros (Collet y Grinberg, 2021), y de esta manera, transitar del cambio a la transformación social.

Dentro de este encuadre, el objetivo de esta investigación es analizar desde el concepto político de bien común, los sentidos formativos del modelo de la Nueva Escuela Mexicana para transitar a una educación para el nosotros. En el estudio se aplicó la metodología del análisis documental, el cual, «se reconoce como un procedimiento científico y obedece a un proceso que se caracteriza por ser sistemático para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información alrededor de un tema [...] acorde al objetivo de la investigación» (Martínez-Corona, Palacios-Almón y Oliva-Garza, 2023, p. 70). Se establecieron cuatro categorías de análisis: lo común, bien común, educar para el bien común y comunidad. Con ellas se sistematizó la búsqueda y selección de estudios con enfoque decolonial para identificar la relación ideológica y su impacto en lo pedagógico, en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

La hipótesis de esta investigación es que los sentidos del modelo educativo mexicano para transitar a una educación para el nosotros, tomó como base la interdependencia de comunidades vistas como un conjunto de principios y saberes comunicantes que se operan a ras de tierra para iniciar una refundación del sistema escolar con los saberes y valores comunitarios, los nacionales y globales. Asimismo, ratifica y redimensiona a las y los educandos, el profesorado y la escuela como hacedores y poseedores de vínculos culturales e identitarios que posibilitan la educación para el nosotros. El plan curricular flexible e integral para la educación básica alienta a la formación de agentes críticos y llama a la acción sociopolítica orientada por el pensamiento humanista y democrático para concretar los derechos humanos de la población escolar. El profesorado a través del programa analítico tenderá puentes para la construcción y apropiación de filiaciones culturales y valores eco-sociales para construir comunidad para sí, para el otro y para el nosotros.

LA EDUCACIÓN DESDE EL BIEN COMÚN: REVISIÓN DE POSIBILIDADES Y TENSIONES

Transformar la forma de gobernar la educación en la era en la que se convoca a individuos, sujetos y comunidades a autogestionarse, empoderarse y asumir las responsabilidades de autogobernarse representa un desafío. Ir contracorriente a la sociabilidad del tiempo presente para salir al encuentro de un futuro mejor es una constante global. La desigualdad socioeducativa, política y cultural, legitiman, desde las últimas décadas del siglo XX, romper inercias y luchar por el bienestar para todos, del vivir bien y de la dignidad. Los primeros pasos se han dado con dispositivos que poco a poco normalizaron el Yo, el multiculturalismo y la diversidad. Por ello, educar para el bien común representa la reinención de la alteridad, como cosa pública, por lo tanto, de la acción de acoger: «nuevas formas de vivir, de sentir y de pensar» (Noguera y Marín, 2021, p. 44), en comunidad.

Tras la revisión del logro de las metas de los objetivos del milenio, en el 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Informe *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* sostuvo que era forzoso alterar la finalidad de la educación, es decir, educar desde un humanismo sostenible. Si bien, los países miembro habían realizado cambios en sus sistemas educativos, algunas acciones educativas habían sido insuficientes. Por tal motivo, el mundo aún tenía oportunidades de rejuvenecer en el siglo XXI si se promovían los derechos humanos y la dignidad de las personas, y se fomentaba el desarrollo sostenible e inclusivo (UNESCO, 2015).

Para alcanzar estos propósitos, la educación debía ir más allá de la alfabetización, se requería centrar la atención en los entornos de aprendizaje y emprender la búsqueda de enfoques de aprendizaje con mayor justicia social, equidad y solidaridad mundial. Por lo tanto, la educación debía servir para vivir en un planeta incierto, donde conocimientos, saberes y aprendizajes formales y alternativos eran la base para hacer comunidad (UNESCO, 2015).

El elemento novedoso sin duda era hacer comunidad. En palabras de Viñao (2008), con esta intencionalidad humanista renovada de la educación, se abría una nueva gramática en el quehacer educativo y para la escolaridad. Las gramáticas con las que era posible explicar o interpretar la realidad educativa eran dos: las generales y las específicas. La primera reconoce a la escuela como parte de otras instituciones sociales y de un sistema diferenciado que opera en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículo impartido y de las destinatarias y destinatarios del mismo, es decir, se reconfiguran los contextos sociales o externalidad.

La segunda, procura adentrarse en los significados culturales, para conocer la realidad del aula y la vida cotidiana, esto es, la internalidad. Esta gramática es la que se configura desde las interacciones cara a cara y la que traza sentidos de pertenencia al lugar que se habita y a la comunidad (Viñao, 2008).

Sin embargo, esta virtuosidad de la gramática de la comunidad, se cuestiona en estudios recientes del campo de la investigación educativa, que sitúan al bien común como un horizonte orientador para la educación en todos los niveles (Locatelli, 2018; Martí y Licandro, 2018; Mantilla, 2018). En el contexto de nuestra región, Latinoamérica está transitando a los cambios y mejoras de las condiciones de vida de las personas y de las sociedades en medio de una crisis multidimensional. Por lo tanto, es imprescindible valorar si la escuela como institución social está en posibilidades fomentar los valores comunes para alcanzar la justicia social y la convivencia sostenible para el bien de la humanidad y, por ende, la consumación de los fines trascendentales de la educación del siglo XXI: el desarrollo sostenible de la humanidad.

Este llamado a la reflexión de la transformación educativa como posibilidad, necesita reconocer que, las revoluciones mundiales de «la ciencia y la tecnología, la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales» (Noguera y Marín, 2021, p. 41) mostraron la situación de rezago de los sistemas educativos; además éstos no han sido capaces de adaptarse a la inercia democratizadora y la escasez de recursos financieros es una constante. Asimismo, la expansión del umbral de la edad de ingreso a la educación formal, la aprendificación de la educación, es decir, la preparación y actualización constante (a lo largo de la vida) y la aspiración del mejoramiento continuo, ha dejado sin oportunidades reales, de todo tipo, a muchas personas (Noguera y Marín, 2021).

Por ello, Ambrosy (2023) enfatiza que adentrarse a la configuración de la comunidad, reclama transformar el pensamiento y comportamiento de las y los actuales ciudadanos mediante procesos educativos que lleven al desarrollo social, pero también urge que los gobiernos en turno contengan el deterioro ambiental, abatan la pobreza, la desigualdad patrimonial, el racismo y el clasismo que padecen comunidades étnicas y otros sectores de la población. Hacer comunidad necesita de un modelo de educación democrática, que es aquella que enseña a pensar y tomar decisiones en función de sí, de la dignidad de la persona como ente individual y sujeto colectivo, y que crea y desarrolla la capacidad de agencia. Reinventar al sistema educativo y la vida en comunidad tiene como base el pensamiento emancipador.

Si bien, se necesita que el Estado como agente del servicio público educativo mantenga la responsabilidad de intervenir en la gobernanza, administración y financiamiento de las instituciones públicas, es imperativo priorizar el cuidado de los intereses colectivos de los grupos sociales más desfavorecidos. En este sentido, el enfoque humanista integral demanda salir del convencionalismo estatal y pasar al concepto de educación como bien público y se implemente con base en criterios éticos y políticos que garanticen la equidad y la justicia social (Locatelli, 2018).

En América Latina y el Caribe, las desigualdades son profundas y se ven reflejadas en cuestiones que van desde la infraestructura, prestigio cultural, tamaño de las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas, de ahí que, con estas condiciones, difícilmente se puede aspirar a tener procesos educativos igualitarios (Rossetti, 2014). En México, a pesar de que el sistema educativo privado tiene menor cobertura frente al sistema público, ejerce un efecto segregador. Asimismo, la política federal del modelo regulatorio de zonificación forzada² en el que: «los alumnos deben asistir a aquellas escuelas que se encuentren en su área de residencia» (Rossetti, 2014, p. 13) incide para que las familias busquen en los colegios particulares el servicio educativo y con ello, acercar a sus hijas e hijos a mejores condiciones educativas y menor segregación escolar y desigualdad educativa que emana de esta política federal.

Esta política educativa fractura, la consolidación de la escuela pública como institución democrática, en la medida en que normaliza o pasa por alto, el influjo de los componentes sociales y culturales de la población en rezago multifactorial. Por otro lado, si los marcos políticos de la educación como bien público y como bien común se entienden como un continuo, entonces, la aspiración de brindar acceso a la población al sistema educativo se cumple, pero, contribuir que las y los ciudadanos tengan mayor voz en las decisiones que afectan a su bienestar, se convierte en un reclamo permanente porque no solo es: «la buena vida de las personas lo que importa, sino también la bondad de la vida que los seres humanos tiene en común» (Locatelli, 2018, p. 190). En consecuencia, sin una transformación de las

² Rossetti (2014) menciona que la segregación es cuna de la desigualdad o desequilibrio de algo, y estos a su vez, dan lugar a una desigual distribución entre las escuelas asentadas en la ciudad y en el ámbito rural, es decir, aparece una segregación escolar relacionada con la segregación residencial y socioeconómica, con las consecuentes diferencias culturales y acceso a las oportunidades reales de vida de los individuos. Para romper con este ciclo que es nocivo para el desarrollo de las personas, se requiere promover una zonificación inclusiva, tanto residencial como escolar.

instituciones públicas, la crisis de los Estados de bienestar son una constante; y las crisis estructurales de las personas se profundizan cada vez más.

En esta dinámica, la existencia de tensiones y amenazas que impiden o rompen con la sostenibilidad de las personas y de la sociedad, paradójicamente, dan sentido a la transformación social. Por lo tanto, universalizar los derechos humanos como aspiración colectiva en favor del respeto a la dignidad humana y como ideal común, es un paso importante, pero esto significa volver la mirada a la escuela como agencia capaz de promover la educación para el bien común, esto es, lugar que garantiza aprendizajes para pensar y actuar críticamente (UNESCO, 2015). Dicho de manera más contundente, para emancipar a las personas que viven situaciones cotidianas de opresión naturalizados por las estructuras de la geopolítica global y nacional.

EDUCAR PARA EL NOSOTROS: UN ENFOQUE HUMANISTA Y HUMANIZANTE

Desde una visión humanista, la educación para el bien común «implica enfatizar su carácter colectivo y la necesidad de entenderla como un proceso participativo de toda la sociedad» (Escofet, Gros y Payà, 2018, p. 58). Un elemento central de la acción educativa con enfoque humanista en el siglo XXI es la conexión existente entre la vida escolar y la vida social. Por esta razón, al incorporar en el currículo elementos que ayudan a conocer y problematizar el acontecer social, ha de ser como objeto de preocupación y necesidad, para evitar el reformismo apresurado y acrítico que solamente genera desconfianza y más incertidumbre (Escofet *et al*, 2018).

Por otro lado, la educación como bien común contempla «unas instituciones docentes nuevas e innovadoras, capaces de mejorar la calidad y la eficiencia gracias al empoderamiento y a una mayor cooperación con las fuerzas que existen en la sociedad» (Locatelli, 2018, p. 191). El empoderamiento de todos los agentes se lleva a cabo, sí y solo sí, se da «una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares para sí mismos y para los jóvenes» (Locatelli, 2018, pp. 191-192). De no hacerse la transformación, se corre el riesgo de: «el ahogo de la Escuela que es también el ahogo de la vida social bajo las gramáticas managerialistas que se han impuesto dogmáticamente contra toda evidencia basada empíricamente» (Sisto y Ramírez, 2021, p. 168).

Este tipo de empoderamiento es complejo y ambicioso porque aún predomina la noción de cambio educativo desde el enfoque simplista y no desde la compleji-

dad. Si se quieren cosas diferentes en nuestro sistema educativo, entonces se tendrá que empezar a cuestionar y pensar diferente. La coexistencia de los modelos educativos industrial y humanista sostienen, por un lado, la enseñanza de lo útil y lo bueno para el desarrollo de la sociedad por medio de competencias; por el otro, está la educación como medio y fin del desarrollo humano y social, el anhelo de conocer acompañado, el deseo de ser mejor persona y sociedad (Araujo, 2013).

Frente a esta coexistencia de modelos, algo básico para la transformación es aprender a deconstruir costumbres. El desaprendizaje permite tomar conciencia del mundo y conciencia de sí mismo. Por lo tanto, para enseñar, primero hay que aprender sobre las percepciones, sentimientos, pensamientos e ideas que mueven a las sociedades para entrar al terreno del aprendizaje transformador (Araujo, 2013). Este aprendizaje se abre camino en el mundo de lo educativo y la escolaridad prescrita por la política y sus dispositivos instituidos, entre ellos, el currículo. No obstante, las fisuras no llegan solas «se despliegan desde el espacio vivo del educar; en la sala de clases, en los patios, en las salas de reunión, en las calles vecinas» (Sisto y Ramírez, 2021, p. 159).

En palabras de Viñao (2008), en la reconstrucción se aplica la lógica de la internalidad. Esta lógica muestra: «la forma en que realmente acontecen las cosas en el aula y en la escuela» (Viñao, 2008, p. 19). Al ser la internalidad una lógica diferente a la de la educación deseada, propuesta o prescrita, o incluso condicionada por las fuerzas externas, emerge como «una gramática de la escolaridad o cultura escolar» (Viñao, 2008, p. 19) en la que cohabitan saberes de toda índole que forjan identidades interculturales.

Por tal motivo, reinventar metodologías, priorizar contenidos de enseñanza eficientes, asequibles y útiles para el alumnado es una responsabilidad pública y ética que es paralela al compromiso de replantear los nexos existentes de los modelos educativos vigentes. El modelo educativo sentipensante emerge con fuerza y pondera seis elementos sustantivos, entre ellos el gusto y el placer de enseñar, así como la función de conocimientos y sentimientos puestos al servicio del bien común, con el propósito de alejar a las y los educandos del pensamiento de rebaño que inhibe, y muchas veces, prohíbe pensar, sentir, hablar y actuar autónomamente (Araujo, 2013).

Asimismo, la educación para el bien común hay que entenderla como un esfuerzo colectivo y comunitario que tiene como base el principio codistributivo y un enfoque educativo liberador que está a favor de conocer y estudiar la realidad

a profundidad, realizar acciones que transformen la realidad de la sociedad desde sus estructuras y mejorar las condiciones de vida de los grupos sociales que se encuentran en situación de vulnerabilización. Si la escuela y el profesorado tienen la responsabilidad de contrarrestar lo que pasa en el mundo, entonces, construir bien común desde la educación es esencial. Esta construcción toma ejes como la cultura de paz, la ciudadanía, la resolución de conflictos, la educación ambiental y la conciencia social (Ambrosy, 2018).

Desde el modelo antropológico, es decir, de la transformación ecosocial³ o contracultural para forjar una ciudadanía activa, «educar es mucho más que instruir [...] Es importante valorar no solo las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino también aquellas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad» (Díaz-Salazar, 2016, p. 74). Por lo tanto, educar para el activismo social, significa tomar partido y asirse de la ética de la responsabilidad ciudadana y deberes humanos de fraternidad universal. Esta educación ha de incidir en todas las áreas existenciales del ser humano: sentido de la vida, visión de la realidad, sentimientos y emociones, dolor, indignación, rabia, rebelión y movilización organizada (Díaz-Salazar, 2016). En consecuencia, educar en el cuidado del otro, va más allá de una declaración de intenciones; demanda realizar reformas radicales en el sistema educativo.

Si las reformas se centran en el currículo enciclopédico entonces no hay ruptura. Frente a una realidad compleja, se necesita un conocimiento y un currículo sustantivo, es decir, ecosocial, entendido este término como la inclusión de temas relevantes como el feminismo, la perspectiva de género, el lenguaje inclusivo, entre otros, para que el alumnado pueda conocer el mundo y analizar los problemas de la humanidad. Los contenidos deben regresar al modelo interdisciplinar, trabajar por proyectos para comprender de forma crítica la vida pública y transformarla con base en la justicia social (Torrego y Díez, 2020).

En este sentido, las dimensiones que implican el bien común son la formación para la autorrealización personal, la formación ética para construir un proyecto de vida libre y responsable y formación ciudadana para la participación social y el bien común; forjar una buena cultura ética y alcanzar la inclusión integral (Ambrosy, 2018). Dicho en otras palabras, la educación para la ciudadanía es esencial para que las y los estudiantes puedan:

³ La educación ecosocial es una categoría que tiene sus raíces en el movimiento socioeducativo que busca cambiar el influjo de la cultura capitalista, de ahí que se enfatice la necesidad de una transformación ecosocial donde la educación formal e informal desempeña una función relevante, en la medida de que, es una acción humana que forja mentalidades, sentimientos, deseos y comportamientos colectivos (Díaz-Salazar, 2016).

ser arquitectos de sus propias vidas y que la educación para la ciudadanía era el camino lógico empoderarlos en ese sentido [...] la educación global como una manera de llevar los desafíos del mundo real a la escuela, a través de un currículo retador, riguroso y de alta calidad que ayudaría a los estudiantes a desarrollar la capacidad de comprender y participar en un mundo cada vez más interdependiente (Reimers, 2020, p. 12).

Pensar los procesos educativos para el bien común desde la complejidad demanda rupturas geopolíticas para iniciar una educación para el nosotros que tenga como basamento el derecho a humano a la educación sustantiva, a la emancipación y la voz de la cosa pública.

UNA EDUCACIÓN PARA EL NOSOTROS: UNA ASPIRACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Para Collet y Grinberg (2021) «educar(se) siempre es una actividad con los demás, es una actividad comunizante» (p. 32). Por lo tanto, en la refundación del ámbito educativo, el punto de partida para impulsar el modelo de la Nueva Escuela Mexicana tomó como base la interdependencia de comunidades vistas como un conjunto de principios y saberes comunicantes que se operan a ras de tierra. Por lo tanto, realinear «el sistema escolar hacia valores y saberes comunitarios y nacionales [...] y convertir en pregunta el vínculo con el mundo» (Dussel y Acevedo, 2023, p. 26) es realmente necesario para una educación para el nosotros. De esta manera, lo común emerge como «un concepto que trae una desmedida carga de deseo por un futuro mejor» (Berlant 2016, como se citó en Dussel, 2021, p. 100).

Racionalmente, frente a una crisis, el anhelo por el futuro mejor, no se deja pasar. En el caso de este modelo educativo, para sostener la propuesta curricular integradora como un vehículo de «educación crítica, democrática y emancipadora, así como de las filosofías y epistemologías del sur» (Dussel y Acevedo, 2023, p. 26) para decolonizar la cultura y hacer de la prescripción curricular un instrumento flexible, co-participativo y colaborativo, pero, sobre todo, el puente que hace posible la interdependencia entre las comunidades sociales, entre ellas la escuela.

Con este modelo educativo se dio el primer paso para anunciar «la colectivización de lo individual» (Dussel y Acevedo, 2023, p. 28). Si bien, lo común parte del discurso de la armonía y la reconciliación basado en la cooperación transnacional, reinventar esa imaginación política de futuro mediado por la reorganización social,

es una fuerza de contrapeso a visiones supremacistas de la nación, la raza, la religión o el género porque convoca a organizarse colectivamente (Dussel, 2021).

Frente a este anuncio, el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana de enero de 2022 es un documento que estableció una ruta de transformación del proyecto de formación del sistema nacional, concretamente de la educación básica, desde una perspectiva de crisis general, que justifica y legitima, la práctica reformadora. Díaz-Barriga (2023) valora esta reforma como esencial para recuperar un pensamiento humanista para la educación que contribuye a la solución de problemas complejos que no se resolvieron con el retorno del civismo a las aulas, en los años noventa del siglo XX. Ahora se requiere:

instaurar un proyecto pedagógico con clara vinculación al pensamiento humanista para impulsar una formación del ser humano que posibilite su potencial [...] tiene como finalidad crear otras condiciones para su desarrollo [...] impulsar una utopía posible, a través del acto educativo, que permita formal al ciudadano participativo, crítico, formado y democrático que pueda actuar de manera diferente en su responsabilidad social. (Díaz-Barriga, 2023, 7)

De ahí la importancia de reconocer que el lugar para el acto educativo es la escuela, por lo tanto, se posible recuperar su finalidad originaria, esto es, la formación humana y educar para la vida. En este sentido, para la Secretaría de Educación Pública, frente a un mundo desafiante, la transformación, «representa una condición y una posibilidad para la mejora, emancipación y felicidad de las niñas, niños y adolescentes» (SEP, 2022, p. 5), que acuden a la escuela pública, porque en ella se pretende la concreción de derechos y el seguimiento de pautas para la transformación gradual, entre ellas, lo común, que se entiende:

como un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar a un sujeto colectivo (Laval y Dardot 2015, como se citó en SEP, 2022, p. 7).

Efectivamente, en la escuela pública se instala y materializa el derecho humano a la educación, pero también, vale la pena reconsiderar que «la escuela no sólo tiene que ir

haca el contexto sino también des-contextualizar, crear nuevas asociaciones a partir de mirar la propia experiencia con otras lentes y perspectivas, porque en esa media permite producir otras filiaciones con la cultura» (Dussel y Acevedo, 2023, p. 29).

Si se asume que la formación del sujeto colectivo inicia cuando se admite que la educación es un acto político y la desigualdad es un hecho sociohistórico creciente y que la educación como derecho humano vaya más allá del aprendizaje de conocimientos, entonces se está frente a la subordinación de las disciplinas y a favor del aprender a vivir bien, con base en:

el respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social. También implica ser parte de diversos procesos educativos vinculados con la comunidad-territorio, para elaborar proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente (SEP, 2022, p. 63).

La comunidad es algo que se construye con base en las relaciones: «dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio» (SEP, 2022, pp. 83-84). Efectivamente, cabe advertir que lo común: «no es la panacea ante las políticas neoliberales y existe el riesgo de que sea cooptado por la lógica capitalista» (Fernández y Monarca, 2022, p. 175). Sin embargo, construir una escuela y una educación comunes por medio de la interpelación del proyecto neoliberal, en el mundo o era de la individualización, es un desafío.

El neoliberalismo progresista ha de ir más allá de «la desnaturalización, problematización y crítica del sistema mundo capitalista-patriarcal-colonial» (Walsh y Monarca 2020, como se citaron en Fernández y Monarca, 2021, p. 177) para pensar en los comunes como racionalidad, en la cual, los comunes sirve para designar: «una praxis de lucha social [...] de acuerdo a los principios de la colaboración, solidaridad, apoyo mutuo y democracia de base con el objetivo de reproducir la vida, el acceso equitativo a estos comunes y la sostenibilidad económica» (Fernández y Moncada, 2021, p. 190).

De esta manera, la propiedad intrínseca de una comunidad es la obligación ética hacia el otro, de ahí que:

hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a 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 los demás y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos (SEP, 2022, p. 85).

De esta manera, la comunidad configura a los sujetos como entes individuales y colectivos, con capacidad de exteriorizar y llevar a cabo procesos de intercambio recíprocos, mediante los cuales se amalgaman saberes que emergen de la realidad social, se problematiza el hecho educativo y se integra la enseñanza-aprendizaje, el quehacer docente y la gestión institucional (SEP, 2022), como un todo que incita a la participación democrática desde la comunidad-territorio.

Este potencial de la comunidad tiene «la sombra de la ilusión, tal como aconteció a la escuela neoliberal que se desea abandonar. Aspirar a «lo universal-común-igualitario» (Fernández y Moncada, 2021, p. 186), también estaba presente en el ideal de educación y escuela liberal y neoliberal. La diferencia entre la modernidad eurocéntrica y la modernidad latinoamericana ha de ser: «no esencializar los otros modos de vida como particularidades anecdóticas y bárbaras que, por tanto, no tienen cabida en la escuela» (Fernández y Moncada, 2021, p. 177). Un elemento más a tomar en cuenta es que, construir la educación como un común:

[...]implica la puesta en marcha de una racionalidad [...] inspirada en los principios del apoyo mutuo, solidaridad y lucha social contra la explotación y las opresiones del orden social. para ello, es preciso que la escuela se haga cargo del cercamiento⁴ histórico que construyó como su mismo invento, al que debe interpelar y que todavía no logrado revertir. (Fernández y Moncada, 2021, p. 190)

Por lo tanto, urge posicionarse en el ideal de que educar es:

un acto de rebeldía contra el orden y las injusticias [...] es un acto político anclado en el *diálogo* que adopta la *problematización* como estrategia clave para cuestionar lo que se presenta como lo dado [...] la escuela y la educación se convertirán en *comunes* cuando irrumpen en ella los *otros* y *otras* que hasta ahora solo han tenido cabida como sujetos a civilizar» (Fernández y Moncada, 2021, p. 190).

4 El cercamiento entendido como poner límites por medio de acciones o políticas que instituyeron la educación, ha sido el mismo cerco que privatiza la educación y la mercantiliza (Fernández y Moncada, 2021).

Visto el acto de educar de esta manera, es asumir que la tradición crítica y decolonial latinoamericana declaran abiertamente que su objetivo es una educación transformadora. Pero si el Estado y la escuela son parte del *cercamiento*, entonces hay que reconstruir la educación interpelando al Estado, lo público y lo estatal, como un común que se ha instituido, hegemonizado y direccionado la educación, como alternativa y como dispositivo tecnológico dominante.

El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana sostiene que el ideal de lo común se puede materializar. Para concretizar esta utopía, refrenda el potencial de la autonomía curricular y coloca al profesional de la enseñanza frente a un currículo deliberativo con cuatro campos y siete ejes articuladores. De esta manera, Díaz-Barriga (2023) enfatiza que a las y los docentes se les confiere la responsabilidad de interpretar y adecuar el programa sintético del plan de estudios nacional mediante la formulación de un programa analítico que responderá a las características y necesidades de cada escuela.

Este programa será el medio para que el acto de educar sea deliberativo y relacional entre escuela-comunidad-territorio. Si el punto de partida es el currículo deliberativo, se mantiene el pensamiento de Paulo Freire, por lo tanto, el profesorado se convierte «en el acompañante del alumno en la lectura del mundo [...] no se trata de enseñar la lógica de la disciplina, sino de trabajar desde lo situado que vive el estudiante» (Díaz-Barriga, 2023, pp. 9-10). En consecuencia:

Iniciar desde la comunidad cercana para analizarla, entenderla, extraer de ella los puntos problemáticos para avanzar en un aprendizaje con significados personales y sociales y desarrollar, al mismo tiempo, la capacidad para analizar, cuestionar y luchar por la erradicación de algunas prácticas comunitarias que se oponen a la vida digna o la dignidad humana (Díaz-Barriga, 2023, p. 9).

Lo relevante en los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, fomento a la lectura y la escritura, educación estética y vida saludable como enfoques para revertir, no solamente refieren temáticas de relevancia social, sino que poseen una perspectiva ética que contribuye a erradicar las desigualdades y las exclusiones derivadas de la implementación del currículo y de la cultura escolar. Los ejes funcionan como detonadores de la decolonización de prácticas, formas de pensar y actuar para iniciar el desarrollo del pensamiento crítico que visibiliza a la otredad desde la diversidad, a la vez que impulsan

valores democráticos y de justicia social que frenen la reproducción de asimetrías de tipo clasista, racista o de género, entre otras. Entender y realizar interpretaciones del mundo, reclaman el ejercicio reflexivo de la lectura-escritura y de experiencias estéticas que coadyuven la cohesión social y la conducta ética (SEP, 2022).

Este punto de partida en la práctica docente, ahora más que nunca, ha de ser colegiada en el Consejo técnico escolar para que la transversalización de los cuatro campos formativos de la educación básica: Lenguajes, Saberes y pensamiento crítico; Ética, naturaleza y sociedad; y De lo humano a lo comunitario (SEP, 2022), sienten las bases para una escuela y una educación para la colaboración. Según Ramírez (2008), la sociabilidad es el marco político donde se interiorizan y critican las formas de construcción del conocimiento y las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social transformadora.

Asimismo, la educación será un medio para identificar problemas y emprender la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la misma cultura comunitaria. Por tal razón, desde el movimiento sociocrítico latinoamericano, la educación se vislumbra como un camino que conduce a la transformación social en beneficio de los más débiles en la estructura social, a la vez que supone compromiso con la justicia, la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes existentes dentro y fuera de la escuela (Ramírez, 2008).

Lo común en la educación es recurso, actividad y lugar. Como recurso comprende una gran variedad de saberes: cultural-ecológico-científico. Si se aborda como actividad se pone el acento en el uso de esos recursos creativamente y en la producción de nuevos saberes y las maneras en que ponen a disposición de los otros como derecho al acceso abierto. Lo común como lugar, implica consideraciones éticas en el diseño de infraestructuras de gobernanza. Compartir y cuidar son indispensables en una escuela para lo común (Dussel, 2021).

De esta manera, el «comunar educativo como acto intencional de convertir algo en público, lleva a suspender los roles, estructuras y divisiones tradicionales» (Dussel, 2021, p. 206). El espacio-tiempo para comunar lo educativo es el organizador curricular, ambos identificados como medios artificiales, capaces de corporizar y deificar por medio del des-hacer la apropiación para que haya posibilidades para un nuevo comienzo con una intencionalidad y pedagogía de lo común (Dussel, 2021).

Algo implícito en el comunar lo educativo es la pedagogía. Lo común involucra y demanda una pedagogía basada en la solidaridad y la reciprocidad, en el hacer

mundo y en el cuidado colectivo y tomar distancia para evitar que la virtuosidad de lo común sea atrapado por algún suprematismo, que bajo el argumento de reparar o hacer justicia a las exclusiones» (Dussel, 2021, p. 206), terminen encajonando lo que querían emancipar. Esta pedagogía para lo común, para hacer comunidad:

apunta a procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje. Para hacer mundo, hace falta des-aprender el mundo [...] desarmar la oposición entre control y libertad, aprendiendo a habitar las ambivalencias [...] Apoyarse mutuamente es una experiencia visceral de confianza que se basa en una exposición a la alteridad que no está exenta de temores [...]. no homogenizar el mundo como desastre sino permanecer en la vida (Dussel, 2021, p. 207).

Un elemento esencial para hacer comunidad es impulsar la alteridad desde una pedagogía que busque recuperar la palabra de las y los otros. El otro es la voz que ha sido silenciada por cuestiones ideológicas, políticas, de poder y saber en el aula, pero también en otros espacios sociales. El potencial del modelo pedagógico según Vallejo (2014) es que puede convertir a la escuela en un espacio que provoca la transformación de la persona; es un modelo social con una concepción social de lo educativo y busca la formación de la personalidad del individuo desde una estructura afectiva de lo ético, una cognición con lógica social y una sensibilidad para la creatividad.

CONCLUSIONES

Lo común como categoría de análisis y como principio político e ideológico de los movimientos decoloniales y sociocríticos que consideran, que ante instituciones estalladas o en crisis, como es la educativa, la educación para el bien común es un llamado al activismo social con miras a transformar a los sujetos como entes colectivos, en la medida en que, tienen acceso a la escuela y ésta se convierte en el escenario de resistencia contrahegemónica y el saber escolar es un contenido para el desarrollo del pensamiento crítico, intercambio y cruce intercultural que valora la otredad.

Por otro lado, coloca a la educación como acontecimiento ético, de ahí que una educación para el nosotros, es posible si en la escuela se lucha por la transformación, a pesar de las adversidades. La transformación demanda que cada persona de las comunidades-territorio tengan conciencia de sí y de todo lo que hay a su al-

rededor. El profesorado como agente de transformación, posibilitará el ser y el estar en el mundo de su estudiantado mediante una relación de acogimiento, es decir, confianza en el nacimiento, comienzo y esperanza crítica en las y los otros. En este sentido, Negrete (2018) afirmaba que, frente a instituciones estalladas es urgente construir nuevos horizontes para vivir, reconocer otros saberes y modos disciplina-rios, y crear pautas que hagan visible los cuerpos, y transformen las instituciones, y hacer posible lo impensable en lugares imposibles.

Queda esperar en los años venideros, una escuela para el nosotros y una me- jora profunda en el sistema de educación básica que se posee grandes asimetrías de gobernanza, administrativas y financieras; impulsar la pedagogía crítica implícita en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana mediante procesos de actualización y profesionalización docente para que se haga una lectura circunstanciada de las rea- lidades y problemáticas comunitarias que orienten objetivos de aprendizaje trans- formador en los programas analíticos.

REFERENCIAS

- Ambrosy, I. (2023). Entrevista al Dr. Juan Martín López-Calva. El bien común, horizonte orien- tador para una educación e investigación educativa transformadora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, III (1), 229-252. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.539>
- Araujo, J. (2013). Aproximación hacia una educación sentipensante. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, 14, 129-140. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846099006.pdf>
- Collet, J. y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común (13-40). En Collet, J. y Griberg (Eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina*. Morata. (e-book).
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, XLV (180), 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. Ed. Boadilla del Monte. (e-book).
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2022). Acuerdo número 14/08/2022 por el que se esta- blece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. [http://sep.gob. mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf)
- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En 197-219. En Collet y Grinberg, S. (Eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (197-219). Morata.

- Dussel, I. y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, XLV (180), 26-35.
- Escofet, A., Gros, B. y Payà, M. (2018). «¿Hay algo viejo en lo nuevo?». En A. Forés y E. Subías, E. (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (51-55). Ed. Octaedro.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, XI(162), 178-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>
- Martí, J. y Licandro, O. (2018). El bien común como meta: retos para las instituciones de educación superior en América Latina. En Grimaldo, H. (Coord.). *El rol de la educación superior de cada a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe* (95-114). Caracas: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez-Corona, J., Palacios-Almón, G. y Oliva-Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://n9.cl/wdztg0>
- Mantilla, É. (2018). Educación como fuente de cambio hacia modelos económicos orientados al bien común. En del Pozo, F., García, M., Zolá, A., Astorga, C. (Comps.). *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. Colombia: Universidad del Norte.
- Negrete, T. (2018, noviembre 7). *El devenir de la intervención educativa y sus sentidos contemporáneos*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fq9uXnFPuzE&ab_channel=Comunicaci%C3%B3nCreso
- Noguera, C. y Marín, D. (2021). La educación hoy: entre aprendizaje e individualización. En Collet, J. y Grinberg (Ed.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas en América Latina y España* (42-70). Morata.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*. Segunda época, 28, 109-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Editorial SM.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36837-la-segregacion-escolar-como-un-elemento-clave-la-reproduccion-la-desigualdad>
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2022. *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Sisto, V. y Ramírez, L. (2021). La escuela: ahogada en estándares o indicadores, susurrando la construcción de lo común. En Collet, J. y Grinberg (Eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (135-73). Morata.

- Torrego, L. y Díez, E. (2020, mayo, 25). *La educación en venta*. *You Tube*. https://www.youtube.com/watch?v=Ps0OqcNPvM4&t=79s&ab_channel=EditorialOctaedro
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1 (2), 14-125.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Mainer, J. (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Prensas Universitarias de Zaragoza

TRANSICIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA. HACIA LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ELSA AGUIRRE CISNEROS
MARTHA PATRICIA VELÁZQUEZ FACIO
ANA PATRICIA CHÁIREZ TÉLLEZ

RESUMEN

Se presenta un análisis de la transición educativa y pedagógica que actualmente demanda la educación en México, con fundamento en las bases enmarcadas en el plan de estudios 2022 donde se establece el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, bajo el encuadre de la perspectiva objetiva de la experiencia docente. Entre las principales consideraciones pertinentes a destacar en esta transición, tenemos el cambio de visión, ya que los docentes deben adaptarse a un enfoque educativo centrado en el estudiante. Esto es, pasar de una enseñanza con un fuerte arraigo tradicional basado en la transmisión de conocimiento a un modelo más participativo, donde se fomente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo.

Se enmarca como necesidad prioritaria realizar un diagnóstico que visibilice la valoración de la diversidad de los contextos escolares y comunitarios, parte nodal para identificar las necesidades latentes, además de detallar las habilidades y conocimientos específicos con los cuentan los maestros y a partir de ello implementar capacitación constante para caminar en el mismo sendero de la Nueva Escuela Mexicana.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de su historia, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 bajo la dirección de José Vasconcelos marcó un momento significativo en su evolución. Vasconcelos, un destacado intelectual mexicano, lideró una serie de reformas educativas con el objetivo de promover la educación en México y construir

una nación más culta y democrática, que permitiera a todos los mexicanos enfrentarse satisfactoriamente a los cambios sociales y económicos del país.

A lo largo de las décadas, se han implementado diversas reformas educativas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, la capacitación docente, y la evaluación del sistema educativo. Sin embargo, el legado de José Vasconcelos y las reformas que lideró siguen siendo un punto de referencia importante en la historia del sistema educativo mexicano, y han influido en las políticas educativas posteriores en el país, estas políticas educativas no solo han modificado la perspectiva educativa del país, sino que han llegado a modificar la estructura organizativa del aparato locomotor del sistema educativo.

De acuerdo con el artículo 3º constitucional, párrafo 6º, «Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social», son ellos a quienes les corresponde ejecutar, poner en práctica y llevar a la mínima expresión el currículo y esperar resultados para valorar el alcance del perfil de egreso propuesto en la normativa vigente y formar a millones de niñas y niños a lo largo y ancho del país. El mismo párrafo expresa que el Sistema Educativo Mexicano proporcionará a través de un sistema de formación continua las herramientas y mecanismos necesarios para asegurar esta transformación. «Los docentes tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (CPEUM, 2023). De esta manera garantizar a través de distintas vías, el acceso a información, como estrategia para entender y comprender la misión y visión de un Plan de Estudios, totalmente distinto a los anteriores.

Ornelas (1995) exponía que la educación transitaría por cambios y desafíos transformando al sistema educativo al mencionar que «parece obvio que la educación nacional puede contribuir de manera crucial a la tarea de formar a esos millones de profesionales. Sin embargo, el sistema educativo, en las condiciones actuales, no está preparado para hacer frente a ese desafío. Con las reformas recientes en la educación básica (descentralización, nuevo currículum, textos actualizados y el establecimiento incipiente de un sistema de méritos para el magisterio) comienza una reforma profunda que tomará todavía lustros (si es que se consolida) en acabar con la inercia y los defectos heredados, así como ofrecer un servicio de calidad a todos los mexicanos en edad de recibirla. (p. 70)

Las matemáticas no fallan, hace casi 3 décadas, 28 años para ser exactos, el

catedrático Ornelas, ya hablaba de los desafíos que enfrentaría el sistema educativo mexicano, desafíos que vislumbra la luz al presentarse el Plan de Estudios bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) donde se contempla que los encargados de construir y consolidar una pedagogía educativa que se vislumbró en una política educativa, que no solo ofrece soluciones radicales a los retos y desafíos generacionales del sistema educativo mexicano sino que plantea mejorar la calidad con equidad educativa, a través de un modelo educativo que busca mejorar la enseñanza de la educación en México, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, no sólo busca que aprendan conocimientos académicos, sino también habilidades socioemocionales y valores. Para lograr esto, se promueve un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje significativo, donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje y el docente es un facilitador del mismo, el cual ha transformando el quehacer cotidiano de su aula, para propiciar en los estudiantes un aprendizaje más completo e integral, es por ello que la parte medular del Plan de Estudios 2022, es reconocer a las maestras y a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de transformación social.

DISERTACIÓN

RECONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA BAJO LOS PRINCIPIOS DE LA NEM.

UNA NECESIDAD LATENTE

Ante la perspectiva de la NEM, han surgido un sinnúmero de interrogantes desde la educación básica hasta las instituciones de educación superior, sobre todo aquellas que son formadoras de docentes, las cuales se pueden resumir en las siguientes: ¿los docentes están preparados para enfrentar el compromiso para erradicar y/o minimizar las brechas para lograr una educación inclusiva y equitativa?, ¿cuentan con las herramientas, materiales y recursos suficientes?, ¿Se han apropiado de los principios y ejes rectores?, ¿Comprenden y atienden las metodologías de trabajo propuestas?, ¿Conocen a profundidad los materiales y la estructura de los nuevos libros de texto?, ¿Son capaces de diseñar proyectos educativos de manera integral y vincular los cuatro campos formativos?, ¿Identifican el impacto de los ejes articuladores?, ¿Materializan en el aula la propuesta curricular?

Es evidente que el sistema educativo mexicano necesita una metamorfosis, precisa transitar del automatismo arraigado, es decir abandonar las costumbres y prácticas de «la vieja escuela» sin dejar de lado las estrategias que han sido exitosas, de esta manera superar la inercia y los vicios heredados, por lo anterior y teniendo

como referente la normativa educativa vigente, la cual busca promover una educación inclusiva en la que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, considerando sus características o circunstancias para una educación más equitativa, en la que se reduzcan las brechas entre los estudiantes de diferentes regiones o grupos sociales, siendo las maestras y los maestros quienes tienen en sus manos la responsabilidad de confeccionar esta transformación, ya que son ellos los que interactúan de manera directa con los alumnos.

La transición educativa desde la perspectiva docente hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM), vincula un cambio imprescindible en la forma en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje en México. La NEM tiene un enfoque educativo que busca la mejora de la calidad de la educación en el país y, los docentes desempeñan un papel decisivo en este proceso.

Mejorar la calidad de la educación al brindar el valor con equidad y sobre todo con ética a la diversidad traerá consigo proyectos con visión prospectiva que vinculen a todos los actores implícitos en la educación. Autores como Flórez (2005) señalan que la ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres de la sociedad. Es la ciencia de la conducta humana. Freire, sin dejar de reconocer aquello, relaciona el ser ético con conciencia, lo presenta como ideal, como una plataforma para poder luego generar opciones puntuales de una pedagogía nueva que apueste por la autonomía, la disertación y la crítica en la educación en sí, en relación directa. Freire profundiza al manifestar «Cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto a algo absolutamente indispensable a la convivencia humana» Freire (1997).

La pedagogía es entonces el aspecto de la educación que tiene la necesidad de innovar y responder a las necesidades propias del proceso educativo, en esta transición hacia un modelo educativo con nuevos enfoques, expresado en la enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes.

Entre las principales consideraciones pertinentes a destacar en esta transición, tenemos el cambio de visión, ya que los docentes deben adaptarse a un enfoque educativo centrado en el estudiante. Esto es, pasar de una enseñanza con un fuerte arraigo tradicional basado en la transmisión de conocimiento a un modelo más participativo, donde se fomente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo.

En el plan de estudios de la NEM (2022) manifiesta que es fundamental que

las escuelas den prioridad a la opinión de las niñas, niños y adolescentes sobre los derechos que los protegen, los problemas y decisiones que afectan su vida y la de su entorno, así como su particular integración en los espacios en los que conviven, dentro y fuera de la escuela.

La Nueva Escuela Mexicana enfatiza la importancia de que los docentes desarrollen distintas competencias pedagógicas, mismas que incluyan estrategias de enseñanza activas, uso de tecnología en el aula y la evaluación formativa, asimismo; deben estar preparados para atender a la diversidad de los estudiantes, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales y sus múltiples inquietudes de aprendizaje.

En ese sentido, este nuevo enfoque busca fortalecer la identidad cultural, los valores cívicos y la incorporación de la tecnología educativa. En consecuencia, los docentes deberán desempeñar un papel significativo en la transmisión de estos valores y la promoción de la diversidad cultural y digital en México.

La transición educativa hacia la Nueva Escuela Mexicana desde la perspectiva docente implica un cambio en la filosofía educativa, orientado hacia el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes al igual que una mayor atención a la diversidad y la inclusión.

En los últimos 50 años ha predominado una política curricular instrumental, eficientista, centrada en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un tipo de evaluación estandarizada que ha ignorado tanto a los procesos formativos, como a los sujetos de la educación y los contextos particulares en los que se realiza el trabajo educativo de las escuelas. (SEP, 2022 p. 57)

La Nueva Escuela Mexicana pone énfasis mucho mayor en el estudiante como el centro del proceso de aprendizaje. Se reconoce la importancia de adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo la participación activa y el desarrollo de habilidades críticas.

En ese sentido, se reconoce la diversidad en las aulas y se busca proporcionar una educación equitativa y de calidad para todos. Esto representa un cambio revelador, ya que se busca una educación integral, que no solo se centre en los aspectos académicos, sino que también considere el desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanas, donde se asuma una visión más amplia de la educación que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Anteriormente la educación estaba directamente asociada con un enfoque más prescriptivo y estructurado, la Nueva Escuela Mexicana aboga por una mayor flexibilidad en el diseño curricular. Los docentes tienen margen para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de sus estudiantes y aprovechar enfoques pedagógicos innovadores, aunado al reconocimiento imprescindible de preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio y digital. Esto implica una mayor integración de la tecnología en la educación y el desarrollo de habilidades relevantes, como la resolución de problemas, la creatividad y la alfabetización digital.

Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana fomenta una mayor participación de la comunidad educativa, incluyendo a padres, maestros y alumnos en la toma de decisiones y en la mejora de la educación. Donde se deja de lado la centralización y las jerarquías.

De acuerdo con el Plan de Estudios (2022) La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad.

Por lo tanto, en este nuevo modelo educativo, se refleja una evolución en la visión de la educación en México, pasando de un enfoque más centrado en contenidos a uno centrado totalmente en el estudiante, inclusivo, flexible y orientado hacia el futuro, para que de este modo se logre proporcionar una educación de mayor calidad y relevancia para los estudiantes mexicanos en el siglo XXI.

LAS HABILIDADES CRÍTICAS

La NEM pone de manifiesto la relevancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, permite analizar, evaluar y comprender la información de manera objetiva y reflexiva. Estas habilidades son esenciales para la toma de decisiones informadas, la resolución de problemas y la comprensión profunda de diversos temas, valorando la calidad, la credibilidad y la relevancia de la información y las fuentes, aplicando la lógica y el razonamiento para llegar a conclusiones basadas en evidencia sólida. El aprendizaje verdaderamente significativo se realiza cuando las y los estudiantes perciben información de su mundo inmediato en función de su proyecto personal, y la interacción del contenido abstracto, simbólico, material y afectivo (SEP, 2022).

Las habilidades críticas son esenciales en la educación y en la vida cotidiana, ya que permiten a las personas ser pensadores más efectivos, tomar decisiones más

informadas y abordar los desafíos con mayor éxito. Estas habilidades también son altamente valoradas en el ámbito laboral y en la resolución de problemas en la sociedad en general.

De este modo, la transversalidad en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana se refiere a un enfoque pedagógico que busca integrar de manera horizontal y consistente ciertos valores, principios y temas educativos en todas las áreas del plan de estudios teniendo como objetivo promover una educación integral que trascienda más allá de la sola adquisición de conocimientos y habilidades académicas.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA SUSTENTABILIDAD

La trascendencia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos para desarrollo de habilidades bajo el plan de estudios NEM, promueve la participación ciudadana, siendo esa una vertiente fundamental para el conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y la comprensión de la democracia.

El impulso a los valores como la honestidad, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, indudablemente permitirá la disminución de problemas sociales no solo en actividades escolares sino también en la comunidad, al interior de su familia y en su contexto inmediato.

Fomentar la conciencia ambiental, la importancia de la preservación del medio ambiente y la sostenibilidad a través de todas las áreas del currículo son factores directamente implícitos que abrirán la posibilidad de trabajar desde el presente en aras de un futuro más certero.

La idea central radica en que estos temas y valores no se limiten a una sola materia o actividad, sino que se integren de manera coherente a lo largo de toda la educación a bien de ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de dichos conceptos y a aplicarlos en su vida diaria.

La NEM busca así formar ciudadanos responsables, conscientes y comprometidos con valores cívicos y éticos en un mundo en constante cambio, representando un enfoque educativo integral que aspira a formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos de un mundo dinámico.

Al promover la responsabilidad, se busca que los estudiantes adquieran habilidades para tomar decisiones informadas y éticas en diversas situaciones. La conciencia social también es fundamental, fomentando la comprensión de la diversidad, la empatía y el respeto hacia los demás. Esto contribuirá a la construcción de una comunidad más cohesionada y solidaria.

El compromiso con valores cívicos implica la participación activa en la vida democrática y el respeto por los derechos humanos. Además, la adaptabilidad a un entorno en constante cambio se fomenta a través de métodos educativos flexibles y orientados al desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos futuros con confianza. La NEM busca moldear individuos íntegros, conscientes de su entorno, comprometidos con valores éticos y cívicos, preparados para contribuir positivamente a una sociedad en evolución.

Es importante destacar que la NEM reconoce el papel fundamental de las maestras y los maestros en la construcción de la ciudadanía y su condición de intelectuales que convocan al saber en distintos espacios de formación, dentro y fuera de la escuela (SEP, 2002). Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, quienes han tenido la responsabilidad de proyectar las políticas educativas, han omitido lo expresado en el párrafo 6° del artículo 3° constitucional, sobre elaborar un diagnóstico integral y real de las condiciones generales de las escuelas y sobre todo los contextos y necesidades de los maestros. La implementación de la Nueva Escuela Mexicana es un reto para los docentes, ya que implica un cambio en la forma de enseñar y sobre todo de concebir la educación. Cabe señalar que muchos docentes han recibido con entusiasmo este nuevo modelo educativo y están comprometidos en su implementación, se han capacitado y actualizado para atender los enfoques y métodos de enseñanza, pero sigue siendo necesario identificar y dar seguimiento a quienes aun con el entusiasmo y con su disponibilidad, han enfrentado dificultades para adaptar sus planes y programas de estudio e incorporar los nuevos objetivos y competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes.

Según Magaña (2001) en su artículo: Las y los maestros: INEGI, presenta datos sobre la docencia, donde menciona que la edad promedio de los maestros de educación básica en México, es de 40 años, y la mayoría de los maestros están entre los 30 y 44. En segundo lugar, quienes tienen entre 45 y 59 años. Conocer la composición demográfica de los maestros, incluyendo su edad, género y antecedentes educativos, son elementos esenciales para entender la fuerza laboral docente y planificar estrategias de desarrollo profesional, que permitan al ejecutor de un proyecto educativo innovador, adquirir las habilidades y recursos digitales necesarios para materializar un proyecto educativo que se ha hecho llegar a todos los actores de manera digital. Por lo anterior, identificar las habilidades y conocimientos específicos que los maestros necesitan para enfrentar este nuevo desafío denominado NEM, debe incluir la formación en tecnología educativa para diseñar actividades

más prácticas que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias de manera significativa.

La formación docente, no solo debe centrarse en aspectos pedagógicos, ni enfocarse meramente en aspectos curriculares, tiene que ser un espacio que permita a los docentes mediante la reflexión y el intercambio de experiencias organizar sus saberes para identificar dentro de su práctica docente, los principales obstáculos que enfrentan en su aula para aplicar las metodologías sugeridas en la elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos educativos, y de cómo perciben la falta de recursos didácticos, la carga de trabajo y sobretodo la carga emocional que implica la enseñanza, identifiquen desde el diálogo y la empatía habilidades para el manejo del estrés y la gestión de su salud emocional, promoviendo la resiliencia y el autoconocimiento, por lo tanto proporcionar estrategias efectivas de gestión del tiempo y carga de trabajo, desde las departamentos de formación continua, es esencial para concretar los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana.

Desde el ciclo escolar 2022-2023, maestros y maestras mexicanos han estado en formación, capacitación y asesoramiento constante, el cual al momento no ha tenido el impacto que se requiere, pues al ser una política educativa que se lanzó sin estar totalmente terminada, las modificaciones y adecuaciones han dificultado la concreción de los objetivos lo que ha influido en la poca retención y la insatisfacción laboral. Todo cambio genera resistencia, está es una respuesta común en todos los entornos, y más cuando se refiere al aspecto educativo, pero dependerá de la planificación, comunicación e implementación de los mecanismos para que el cambio se aceptado y por ende pueda ser aplicado e influir en todos los elementos que integran la Educación.

Es evidente que la educación de nuestro país ha tenido una historia en la que han sido evidentes tropiezos y avances, en muy poco tiempo se han configurado distintos planes educativos que han planteado objetivos y metas educacionales para la enseñanza de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y formarlos en valores democráticos y sociales al promover aprendizajes significativos basados en la incorporación y ajustes de nuevas metodologías de enseñanza.

Aplicar en las aulas el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana, ha sido una tarea vertiginosa y desafiante, vincular los materiales y recursos didácticos disponibles, como los nuevos libros de texto, con los enfoques curriculares, contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, diseñar y aplicar proyectos de aula, comunidad y escuela ha representado un gran desafío, Sin embargo, es importante

resaltar que este cambio es necesario e indispensable para mejorar y elevar la calidad de la educación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Es de vital relevancia que las y los maestros sigan recibiendo capacitación, retroalimentación y apoyo constante en la implementación del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana. Es importante que se comprendan los enfoques curriculares, la función de los ejes articuladores, los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje que propone este modelo educativo, así como los recursos didácticos y materiales disponibles que pueden utilizar en su práctica educativa.

CONCLUSIONES

Es trascendental realizar un diagnóstico que permita identificar las habilidades y conocimientos específicos con los cuentan los maestros y a partir de ello implementar capacitación constante, esta debe incluir la formación en tecnología educativa y aprendizaje por proyectos que vinculen los campos formativos y ejes articuladores, para diseñar actividades más prácticas que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias de manera significativa.

Para que los encargados de trazar las líneas de esta historia que apenas comienza es fundamental la valoración de la diversidad de los contextos escolares y comunitarios, parte nodal para identificar las necesidades latentes, de esta manera vincular proyectos académicos-comunitarios que fortalezcan a todos los elementos implicados en la majestuosa tarea de la enseñanza con visión inclusiva.

A medida que se asimilen y se confronten los cambios, se consideren las necesidades de formación, capacitación y actualización, se distribuya eficientemente la carga de trabajo para que los maestros puedan dedicar tiempo para analizar y aplicar el plan de estudios y de esta manera para garantizar la implementación efectiva, propiciando en los estudiantes una educación integral, incluyente y equitativa que coadyuve en la formación de ciudadanos libres y responsables.

Un aspecto importante y que requiere atención especial por parte de las autoridades educativas es que se consideren las condiciones laborales de los maestros, equiparando la carga de trabajo con la remuneración económica y el reconocimiento profesional. Esto aunado a la formación continua, asesoramiento y tutoría a los maestros para su desarrollo profesional y personal para mantenerse al tanto de las últimas tendencias educativas, metodologías de enseñanza y avances tecnológicos que permitirán adoptar enfoques y mecanismos más eficientes y eficaces en las aulas.

REFERENCIAS

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). *Artículo 3º*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores
- Flórez, E. (2005). *Elementos de ética, filosofía, política y derecho*. Venezuela. Editorial CED
- Magaña, C. (2021). *Las y los maestros: INEGI. Datos sobre la docencia*. <https://www.mexicosocial.org/inegi-muestra-informacion-actual-sobre-los-maestros/>
- Ornelas, C. (1995). *La educación superior mexicana. Los desafíos de la economía abierta. Perfiles Educativos, 70*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207006>
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*.
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2022). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar Primaria y Secundaria*.

UNIDAD Y DIVERSIDAD DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y DE SABERES HEBEGÓGICOS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ELSA AGUIRRE CISNEROS
ALEJANDRO FLORES CANDELAS
JOSÉ IGNACIO CASTRO GUIJARRO

INTRODUCCIÓN

Entre 2019 a 2022 la educación en nuestro país tiene una vez más un proceso evolutivo que no comprende modificaciones específicas a lo ya establecido, sino que es un modelo educativo denominado «Nueva Escuela Mexicana (NEM)». El sustento legal está en modificaciones a los Artículos 3°, 31° y 71° Constitucionales.

La NEM es último cambio en gestión gubernamental de la educación, desde la década de 1820 con el Emperador Agustín de Iturbide, pasando por las visiones de reformas constitucionales de 1857 y 1971, la educación socialista cuando el régimen presidencial del General Lázaro Cárdenas de Río, o el cambio con Jaime Torres Bodet cuando Secretario de Educación, el periodo de «nacionalismo mexicano», la modificación tipo neoliberal conforme la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) cuando el presidente Enrique Peña Nieto. Ahora el actual régimen presidencial de López Obrador tiene la concepción de transformar la dinámica social, económica, política y gubernamental de nuestro país y por ello propone un modelo educativo acorde a ello y sustentado en lo que se denomina «humanismo mexicano».

Es válido afirmar que cada orientación ideológica del Estado-Nación y de las élites político-económicas genera sus propios cambios o evoluciones en el pensamiento colectivo de los mexicanos, por ende, la importancia de la educación en este contexto, pues es un factor toral en la ideología estadísticamente predominante de la ciudadanía, conservadora o liberal, derecha o izquierda. Dicho pensamiento colectivo conlleva a consolidar o impedir un tipo específico de desarrollo humano sustentado en esquemas de gobernanza y gobernabilidad.

A partir de las premisas anteriores, y revisión de documentos fundamento publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), es como se afirma que la Nueva Escuela Mexicana constituye una nueva época en la formación de mexicanas y mexicanos, por ello estamos ante una transformación derivada de la concepción ideológica del actual Estado-Nación.

En términos generales la NEM como institución del Estado Mexicano establece que «... tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo de su trayecto de formación de 0 a los 23 años» (SEP, 2019, pág. 2).

Para comprender la tipología de docencia en la NEM, se transcriben los principios de ésta: A) Fomento a la identidad con México; B) Responsabilidad ciudadana; C) Honestidad; D) Participación en la transformación de la sociedad; E) Respeto a la dignidad humana; F) Promoción a la interculturalidad; G) Promoción a la cultura de la paz y H) Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente» (op. cit. pp. 3 -10).

Del mismo documento también se transcriben las líneas de acción permanentes: «1) Revalorización del magisterio; 2) Infraestructura; 3) Gobernanza y 4) Objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos» (op. cit. pp. 10 - 12).

Ahora bien, Ernesto Yturalde refiere el concepto de «hebegogía» como:

La disciplina que dentro de la Pedagogía se ocupa de la educación y el aprendizaje en la adolescencia. La adolescencia es una etapa en la cual se destacan particularidades como el ánimo febril, vehemencia, impulsividad, una etapa de transición que se caracteriza por el inicio del crecimiento físico y desarrollo psicológico, siendo la fase del desarrollo humano de transición entre la etapa de la infancia y la edad adulta. Esta transición debe considerarse un fenómeno biológico, cultural y social.

A partir del sustento normativo anterior se reflexiona en torno a la práctica docente y los saberes para el nivel medio superior, específicamente en el bachillerato mexicano, los comentarios son desde una visión zacatecana.

DIVERSIDAD EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE EN LA NEM

El modelo de la NEM establece grados de libertad en el ejercicio magisterial, ello conlleva a pensar en una diversidad de planeaciones y ejecuciones curriculares según la cosmogonía de cada docente en tiempo y circunstancia educativa.

Se sabe que existe incertidumbre sobre el próximo método laboral que habrán de tener los docentes pues se rompen esquemas rígidos y muy fiscalizados que se tenían en la anterior reforma educativa de 2014 donde las recomendaciones de la OCDE centralizaban en un docente la función educativa en el aula y administrativa escolar proporcionalmente, la responsabilidad de la calidad académica de sus educandos según evaluación nacional e internacional estandarizadas (PLANEA y PISA), atender asuntos planteados por actores del proceso educativo (padres/madres de familia, directivos y supervisiones), sujetarse a evaluaciones para ingreso y promoción, así como un cúmulo de trámites burocráticos de lo todo lo anterior.

Esos grados de libertad desde lo curricular hasta lo organizacional escolar frente a un esquema rígido y controlado, constituye un rompimiento de paradigmas, de ahí la incertidumbre frente a la diversidad educativa previsible.

Además de lo anterior existe diversidad ideológica de naturaleza político-electoral, pues hay docentes que no están de acuerdo con los cambios de gobernanza y gobernabilidad del actual régimen del Gobierno Federal, como también hay quienes están de acuerdo con dichos cambios o transformación.

En el ámbito curricular se tendrá diversidad de criterios para la enseñanza orientada a nuestra realidad de la naturaleza, del individuo y su sociedad, pues cada maestro tiene su propia interpretación científica y filosófica del entorno que le rodea. Esta diversidad se presentará más nítida en asignaturas de las ciencias sociales ya que conllevan a analizar ideas y adecuarlas a nuestro tiempo y espacio de esta década del siglo XXI.

En efecto, la enseñanza, reflexión y aplicabilidad teórico-práctica para las ciencias exactas (aritmética, álgebra, geometría analítica, cálculo diferencial e integral, estadística descriptiva e inferencial, o probabilidad), como también las ciencias naturales (biología, química, física, bioquímica, biofísica, fisicoquímica, ecología, entre otras) no hay interpretaciones basadas en la subjetividad pues las ciencias naturales y las exactas aplican el método científico cuantitativo y experimental, el razonamiento sistémico y lógico, por ende no hay diferencias en estimación matemática como es por ejemplo el teorema de Pitágoras o la división celular.

Donde sí existirán diferendos entre grupos de docentes intraescuela e interes-

cuelas, en aula entre alumnado con docentes, será en las ciencias sociales (historia universal, nacional y local, en sociología, explicación de la generación y distribución de la riqueza según la economía -macro y micro-, factores psicológicos del comportamiento humano, la política como ciencia, la legislación y jurisprudencia, o bien la sustentabilidad con opción hacia el gran capital o hacia las comunidades donde viven los alumnos del bachillerato). En esta adquisición de un conocimiento sustentado en el pensamiento humano, individual o colectivo, los maestros tiene una función toral con los alumnos pues en el bachillerato está conociendo con mayor cúmulo de información natural y social el entorno donde vive, es donde un maestro puede influir en el constructo político-ideológico de sus alumnos e influir su preferencia política a futuro inmediato ya sea conservadora o liberal, derecha o izquierda.

Similarmente se tendrán diferendos o divergencias entre alumnado cuando exista movilidad por factores migratorios, por ejemplo, de Chiapas a la Ciudad de México, del Bajío a la zona fronteriza de Baja California, incluso entre el mismo estado como sería de la región semidesértica estatal a la ciudad capital de Zacatecas, también debemos pensar en una misma ciudad cuando hay cambio de zona residencial a otra con características socioculturales diferentes. En estos casos los grados de libertad que establece la NEM para que alumnos comprendan mayormente su localidad o comunidad conlleva a ciertas dificultades de adaptación educativa en otros planteles diferentes; sin embargo, hay un factor muy importante que es la resiliencia tanto emocional como social que tiene la adolescencia para adaptarse y superar nuevas o diferentes condiciones de desarrollo y convivencia.

UNIDAD EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE EN LA NEM

En bachillerato se precisa que la práctica profesional de la enseñanza y la dirección institucional consideren la inteligencia emocional, el contexto cultural globalizado, la telemática y cualidades de generación actual denominada «Z» y que también en el aula puede haber de la generación Alfa, agreguemos que la educación en el hogar donde se inculcan principios, valores y actitudes se ha flexibilizado y estadísticamente en muchos casos es notorio su bajo umbral. Esto es, la educación en México y por ende en Zacatecas tiene un nuevo tipo de alumnado cuya mentalidad es difícil de comprender por maestros formados culturalmente en otros contextos generacionales «X», «Y» e incluso más atrás con aún maestros en servicio de la generación «explosión demográfica (baby boomer)».

Para el proceso de aprendizaje debe emerger un nuevo modelo educativo en México acorde a la muy cambiante dinámica económica, educativa, social, laboral, la cultural inducida regionalmente e incluso considerar factores psicológicos y conductuales, naturaleza y cantidad de violencia, agreguemos que la humanidad ya está en la llamada «Sociedad del conocimiento 5.0» y que está en transición de inicio la «Quinta revolución industrial -industria 5.0».

En este escenario educativo, la práctica docente debe ser dinámica e idealmente a la misma la producción del conocimiento por estar realmente actualizado, también debe ser transdisciplinaria, con pensamiento complejo, conocer las nuevas aportaciones en las teorías de la conducta humana, dominar aspectos de la cultura universal, nacional y regional, ser de pensamiento crítico y sobre todo de pensamiento polímata.

En este contexto, es interesante que el modelo de la NEM establezca los siguientes enfoques curriculares y didácticos que debe trabajar cognitivamente un maestro.

1. En aula y escuela hacer uso óptimo de tecnología para comunicación como telemática y búsqueda de globalizada de conocimientos.
2. Realizar competentemente un aprendizaje diferenciado pero significativo correlacionado con la realidad y con su impacto personal todo el conocimiento proporcionado en bibliografía, internet, por docentes y bien adquirido por experiencia propia.
3. Precisar flexibilidad curricular dando adaptabilidad temática según el potencial intelectual o reflexivo que tienen segmentos de alumnado agrupados por cada mente estudiantil y por ende categorizar sus propios requerimientos de saberes.
4. Llevar a cabo un aprendizaje basado en proyectos (ABP) en sus diferentes modalidades como son Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Investigación, Aprendizaje Basado en Aprendizaje Significativo; Proyectos Basado en Desarrollo Humano Sustentable de la Comunidad, entre otros. Es importante que el docente propicie que cada estudiante trabaje a su propia dinámica e individualmente profundicen en temas seleccionados del conocimiento.
5. Elaborar nuevos métodos de evaluación tipo formativa e integral, no punitiva ni estandarizada según percepciones individuales para así caracteri-

zar saberes significativos de estudiantes, ello desde el nivel primara hasta bachillerato.

6. Propiciar la participación de la comunidad educativa mediante cooperación o sinergia conformando equipos de trabajo tendientes a mejorar integralmente la calidad de la educación y según evolución conformar equipos de alto rendimiento.
7. Generar las condiciones para trabajo armónico en la escuela, para ello es menester vencer inercias o heterogeneidad de participación directiva, docente y personal de apoyo, acceder efectiva y eficientemente a modelos de comportamiento humano en el trabajo de tipo colegiado, de apoyo colaborativo o en su caso de cuerpos académicos. Realizar planeación y evaluaciones conjuntas por áreas del conocimiento dentro del Centro Educativo. En escuelas unitarias es preciso diseño de estrategias y acciones viables y pertinentes expofeso y a la brevedad posible.
8. Definir y negociar condiciones de autoestudio, de realización de eventos académicos que favorezcan mayor cúmulo de conocimientos, habilidades y destrezas en la práctica profesional, se deben incluir postgrados.

Es evidente que en cada caso el punto de partida variará considerablemente de acuerdo con la situación real de cada comunidad escolar. Esa diversidad podrá traducirse en distintos grados de dificultad y también en potencialidades diferentes. El modelo habrá de adecuarse a cada realidad particular (SEP, 2016).

La práctica docente se transforma bajo una visión holística que pretende relacionar a todos los actores escolares y vincularlos con la comunidad, a favor del desarrollo integral de los estudiantes, es menester partir de una reflexión como profesional de la educación, desde aspecto personal, contextual, escolar y comunitariamente para que cada maestro realice ajustes y la ejecución de contenidos sean acordes al escenario educativo en que se labore, favoreciendo la flexibilidad curricular con ética, sentido patriótico y profesionalismo.

Esta por escribiese una nueva historia en educación en México y en especial en el nivel básico, que se espera sea bueno para los niños, niñas y jóvenes mexicanos (García, 2019).

Parte nodal de esta historia son los maestros, siendo los encargados de escribir las líneas, tramas y el desenlace que visualiza los resultados, generando vínculos favorables para el alcance y dominio del aprendizaje.

CORRELACIONES EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE EN LA NEM

Tanto en el concierto de tópicos referentes a diversidad como unidad en la práctica magisterial, es preciso caracterizar parámetros de correlación. Para ello se refiere al siguiente contexto de quehacer docente.

Resulta indispensable que profesionales de la educación definan su postura ante la NEM, a fin de homologar criterios o bien de abatir la brecha entre factores con disenso. Entre la estrategias al respecto está la de analizar en colectivos escolares y regionales sobre la redimensionalidad que conlleva la NEM en la vida del Sistema Nacional Educativo mediante investigación educativa con alta científicidad a nivel alumnado, relaciones en aula, corresponsabilidades en escuela y convivencia con la comunidad a la que se debe agregar una gestión estratégica basada en procesos para resultados mediante un análisis crítico de cada componente de la NEM y pensarle también según la teoría de sistemas, en la convivencia en comunidades y con la referida autonomía escolar establecer una sólida cultura basada en valores como respeto, tolerancia, lealtad, responsabilidad, entre otros, utilizando una metodología sistémica, estratégica, con criticismo, sustentada en la intencionalidad, objetividad y pertinencia.

En la actualidad la sociedad experimenta cambios con la finalidad de mejorar las condiciones de vida, y el acceso a la educación para las personas, independientemente de su género, edad, clase social o grupo cultural. La educación se presenta como el instrumento con capacidad para erradicar las desigualdades sociales y los impactos que ello implica (Hernández et al., 2015).

Una de las necesidades más sentidas por la ciudadanía mexicana es la consecución de una paz social lacerada por la violencia de grupos delincuenciales tanto organizados como no organizados, en este sentido es apremiante una educación para la no violencia y erradicar la naturalización de la inseguridad, por ende, es preciso reconsiderar la «Escuela segura» para prevenir o en su caso controlar la causada e impacto de la violencia. Se debe pensar en que la niñez y juventud son constructores de la paz según las recomendaciones de la UNESCO al respecto, con ello se transformaría la mente de nuestros educandos para una convivencia para la paz.

Similarmente nuestros docentes mexicanos deben homologar criterios de interpretación epistemológica del individuo-sociedad-naturaleza y por ende su desempeño como magisterio educando con criterios equiparables sobre el desarrollo humano utilizando enfoques o categorías cognitivas, con criticidad, éticas, de empatía, inteligencia emocional y pensamiento polímata para construir convivencia

armónica, inclusiva y con equidad a largo plazo y de largo alcance territorial. Similarmen- te para la sustentabilidad.

Específicamente la práctica docente debe considerar los siguientes elementos para un buen desempeño como tal:

Dentro de su ámbito de competencia formar a los alumnos en principios, valores y actitudes; construir un ambiente agradable dentro del aula; construir una escuela emocionalmente pertinente; formar socioemocionalmente a sus alumnos; formarles para ser reflexivos e inclusivos sobre diferencias físicas y conductuales de las personas; desarrollar eficientemente una cultura de compromiso entre sus alumnos y con la comunidad; trabajar el currículum establecido y el oculto conforme los lineamientos de la NEM; evitar un ambiente de enemistad y rivalidad por competencia académica o de calificaciones; homologar el desempeño estudiantil sobre todo entre turnos matutino y vespertino; lograr éxito en el desafío que sus alumnos tengan placer de aprender; propiciar que los alumnos expresen su pensamiento y sentimientos con objetividad, sin temor a críticas destructivas; crear una escuela de visión sistémica; enseñar y que sus alumnos conozcan y apliquen protocolos para caso se violencia en aula y escuela; por último de estos factores esté como planeación y dirección estratégicas la correlación entre aula-escuela-familia-comunidad-sociedad.

En caso del quehacer docente es menester se tenga verdadera autonomía para enseñar, aplicar técnicas y estrategias de aprendizaje, realizar actividades escolares y en la comunidad que fortalezcan la formación en valores o axiológica de los educandos según los grados de libertad curriculares ahora establecidos como norma de actividad docente.

De tal manera que podamos formar estudiantes con una visión holística y humana, para que puedan competir y desarrollar armónicamente todas sus potencialidades, enfocadas en la construcción de proyectos que mejoren su vida personal y social de forma armónica con la naturaleza y el mundo cambiante que los rodea (García, 2019).

Es importante señalar la evolución del concepto de educación, según los informes de la UNESCO publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En el año 1973 cuando veía la luz un documento de un gran calado educativo: Aprender a ser. La educación del futuro. Este informe ponía de relieve la importancia de la educación en el desarrollo de las personas y de los pueblos. Ya en el preámbulo definía a la educación «como

problema de excepcional dificultad, y en todos los países sin excepción como tarea de la más alta importancia. El acento de la educación se situaba, necesariamente, en la compleja tarea de alcanzar una efectiva escolarización universal en la enseñanza primaria o básica, poniéndose el foco en el aspecto cuantitativo de la educación -número de alumnos matriculados-, y no tanto en su variante cualitativa, es decir, la calidad del aprendizaje (Sanz & González).

Los cambios en materia educativa que se han registrado en México en los últimos años, invitan a reflexionar acerca de cómo enfrentar los retos y necesidades de una sociedad que exige evolucionar para resolver los desafíos que se plantean en materia educativa y social, es por ello que hablar enseñanza es preciso vincular a las comunidades dando énfasis en la parte esencial, es decir la variante cualitativa, con ello impactar de manera eficiente en una sociedad que exige transformaciones en materia educativa.

El gran reto al que debe hacer frente la educación es el desarrollo humano, ecológico, social, económico y tecnológico. El mundo se enfrenta a una serie de modelos educativos, económicos, tecnológicos, humanos y medioambientales que son totalmente insostenibles sin la educación, es por ello que los profesionales de la educación deben dar respuesta e intervención de manera urgente.

CONCLUSIONES

1. El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana atiende a la gobernanza de un régimen presidencial con ideología de izquierda, por ende, se replica que cada época de gobierno la educación tiene cambios o reformas tendientes a preservar la ideología de la clase gobernante y de las élites económico-políticas. Es una constante desde inicios del México independiente hasta esta tercera década del siglo XXI.
2. La Nueva Escuela Mexicana pretende colocar al ser humano y su desarrollo a partir de un humanismo e identidad como ser social en el ámbito nacional. Ello atiende a la concepción ideológica definida e implementada desde la Secretaría de Educación Pública.
3. Este modelo educativo construido o diseñado desde 2018 a 2022 e implementado como política gubernamental a partir del 2023, conlleva a que la práctica profesional docente tiene más grados de libertad, tendiente a una autonomía parcial para planeación y operatividad curricular, escolar y de aprendizaje en la comunidad.

4. Por ello, nuestro profesorado acostumbrado a un método de trabajo rígido, muy burocratizado y con tiempos establecidos de entrega de resultados según formatos, está en proceso de cambio de paradigmas sobre su práctica docente, ello como cualquier transformación genera incertidumbre, por ello el Estado-Nación a través de la SEP debe ser muy precisa en administrar el cambio.
5. Con este modelo educativo nacional, la hebegogía tiene mayor posibilidad de lograr la formación integral deseable a jóvenes que pertenecen a las generaciones «Z» y «Alfa» cuyos profesores pertenecen a anteriores generaciones con visión intelectual y conductualmente.
6. De continuar con el actual proceso de inducción nacional al magisterio de todos los niveles y modalidades educativas se tendrá una real transformación, los resultados se medirán dentro de varios años. Existe la probabilidad que ante un cambio de pensamiento gubernamental se realice también un cambio en la orientación del actual modelo educativo.
7. La Nueva Escuela Mexicana constituye un trabajo de magnitud nacional tanto en recurso humano, material como financiero. Estaría pendiente visualizar un proceso evolutivo en la estructura y dinámica organizacional del Sistema Educativo Nacional.
8. Recopilar la información Básica General del Estado de Zacatecas, para realizar un análisis minucioso y determinar los aspectos comunes en cada una de las regiones.
9. Los temas de valores no se limiten a una sola asignatura o actividad, sino que se integren de manera coherente a lo largo de toda la educación, a bien de ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda y a aplicarlos en su vida diaria.

REFERENCIAS

- García Leos J.L. (2019) Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). México
- Hernández-López, Cintya Arely; Jiménez-Álvarez, Teresa; Araiza-Delgado, Irma Yazmina; Vega-Cueto, Martina. La escuela como una comunidad de aprendizaje. Ra Ximhai, vol. 11, núm.2015, pp. 15-30. México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>

- Sanz-Ponce, Roberto, & González-Bertolín, Aurelio. (2018). La educación sigue siendo un «tesoro». *Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 157-174. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2019.25.347>
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de <https://ecosistema.buap.mx/ecoBUAP/items/07ec4ee5-90c6-4ff4-b01e-8f7131f0b0bd>
- Secretaría de Educación Pública. (2016) «Los fines de la educación en el siglo XXI». Gobierno de México.
- Yturralde, Ernesto (sin fecha), *Hebegogía y andragogía*. Recuperado de <https://www.hebegogia.com/> (Consulta: noviembre 04 del 2023).

Segunda sección: Realidades

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: PRÁCTICA EDUCATIVA,
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL E INGLÉS
EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ZILIA VERÓNICA MARTÍNEZ ESQUIVEL
GABRIELA DEL CARMEN MACIEL SÁNCHEZ
JIMENA MURILLO ARELLANO

INTRODUCCIÓN

Este texto es la integración de diferentes posicionamientos disciplinares: práctica docente, español e inglés y su enseñanza. La aportación que se expone es con el interés de analizar cada una de estas ramas y la propuesta que la Nueva Escuela Mexicana elabora. Un gran desafío en las escuelas normales es concientizar a los futuros docentes para crear y modificar la práctica educativa, y que esta sea pertinente y acorde a las nuevas exigencias de los planes y programas de estudios vigentes. Por ello, es importante la reflexión en torno al significado de la praxis *in situ*, y la transformación de la visión de la enseñanza y los roles de cada uno de los actores de la comunidad educativa, reinventando los espacios educativos implementados en el currículo escolar. Así mismo se reflexiona sobre el verdadero significado de la docencia, revalorizando el desempeño docente, partiendo de un despertar desde la práctica y la formación docente, hasta la transformación socioeducativa.

De igual forma, la revisión historiográfica que se elabora en el apartado de la enseñanza de la lengua en la educación preescolar da un panorama de cómo se ha ido impartiendo el lenguaje en los diferentes planes de estudio, 1984, 1999, 2012, 2018, 2022. Para ello, se presentan las mallas curriculares en donde se observan tanto los cursos como las consecuciones que la enseñanza de esta disciplina ha tenido desde que la formación normalista fue elevada a educación superior hasta el planteamiento que hace la Nueva Escuela Mexicana. Elaborar este tipo de análisis permite hacer una revisión de cómo ha cambiado, o no, la enseñanza del lenguaje y las variaciones que esta ha sufrido a lo largo de la historia de la educación normal.

De ahí la pertinencia de rescatar estos análisis que permiten situar el momento en el que se encuentra la educación del español.

Finalmente, el posicionamiento del inglés como lengua franca ha destacado su importancia dentro de la NEM al considerarse como un medio de comunicación imprescindible para los intercambios con otras naciones. Esto se debe a la globalización, la cual favorece el crecimiento de las sociedades a nivel económico, intelectual, educacional, personal y social, fungiendo el inglés como un puente de comunicación entre las partes. El aprendizaje de este idioma promueve la movilidad social intergeneracional, generando mayores y mejores oportunidades y por ende mejorando las condiciones de vida de las familias mexicanas de generación a generación. Es así que el aprendizaje del inglés fomenta también la apreciación por la identidad nacional, generando conciencia sobre las características de la cultura propia y generando un sentido de identidad y orgullo.

PRÁCTICA EDUCATIVA DENTRO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Evolucionar en la educación desde la práctica educativa en las Escuelas Normales, supone una transformación desde el docente que forma, hasta los futuros docentes como entes reflexivos, críticos, y pensantes. Es una tarea diaria que se fortalece desde la comprensión de las dimensiones del trabajo docente y las reformas educativas con los planes y programas vigentes, como la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El ejercicio de la práctica educativa en el trayecto formativo de la formación inicial de los futuros docentes, puede entenderse como el comienzo de un acercamiento a los jardines de niños y a lo que compete a las y los docentes en las distintas modalidades donde intervienen, con la finalidad de diferenciar las particularidades de la organización, el funcionamiento y gestión educativa, áulica e institucional; así como las acciones relacionadas con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Los futuros docentes reconocen las diversas relaciones e interacciones que se consolidan dentro de la labor educativa, así como los conocimientos pedagógicos que se construyen y se fortalecen a partir de cada experiencia.

Al término de las jornadas de observación y práctica, el estudiante en formación docente deberá focalizar y realizar un análisis de su intervención, así como identificar los aspectos de la organización, funcionamiento y la gestión del jardín de niños referentes al plan de mejora, sesiones de consejo técnico escolar, actividades institucionales, comisiones, situaciones escolares cotidianas, entre otras; así

como lo que concierne a la relación educativa en el aula: planificaciones docentes, evaluaciones, uso de recursos y materiales, formas de trabajo, producciones, diario y otros que se relacionen directamente con la Nueva escuela Mexicana. Para la mejora de las problemáticas y realidades educativas de México, surge la NEM, que propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes (SEP, 2023).

Las características principales de éste nuevo plan y programa de estudio es la vinculación con la comunidad, tiene un enfoque humanista y pedagógico, valora a las y los docentes, y promueve el desarrollo de trayectorias educativas. Busca también, entrelazar y generar una corresponsabilidad con la educación básica, media superior y superior. En este sentido, se busca que, desde el nivel preescolar, hasta la universidad, cada estudiante cumpla con un perfil de ingreso y egreso.

La NEM fomenta ocho principios; Identidad con México, la honestidad, el respeto de la dignidad humana, la cultura de paz, la responsabilidad ciudadana, la participación en la transformación de la sociedad, la interculturalidad y el respeto por la naturaleza. Con todo lo anterior, esta nueva propuesta busca una colaboración entre autoridades educativas, docentes, padres de familia y alumnos, para generar experiencias de aprendizaje en el aula, en la escuela o la comunidad, y que estas se conectan con situaciones del contexto de las y los alumnos, y de esta manera se genere una reflexión para proponer de manera crítica alternativas de solución a problemas comunes de su contexto real. Se espera también que cada estudiante tenga el derecho de recibir una educación con excelencia, que sea inclusiva, pluricultural, de colaboración y equidad durante los trayectos de su formación. Entonces, ¿cómo se implementa la NEM en la práctica educativa de los futuros docentes?

Primeramente, la implementación se debe entender como un proceso gradual, y es parte de una política educativa, y que, de manera colectiva y en comunidad se consolida mediante la participación dentro de los centros escolares, considerando cada una de las características del mismo contexto, lo que deja de lado al maestro como único responsable de la educación.

Para ello, De Sousa (2019) nos dice que se debe reivindicar la centralidad del concepto de praxis, como síntesis de teoría y la misma práctica. La implementación de un nuevo plan de estudios debe priorizar la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes para que estén preparados para implementar prácticas pedagógicas innovadoras, de vanguardia y efectivas. Tal implementación debe fo-

mentar también el uso de la tecnología educativa como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como para facilitar el acceso a la educación en áreas desfavorecidas.

La práctica educativa en el contexto de la NEM se orienta hacia un modelo inclusivo, relevante y centrado en el estudiante, con énfasis en la formación docente continua y el uso de la tecnología para mejorar la calidad y equidad de la educación en México.

Para los formadores de docentes, implica también una serie de desafíos, en primer momento la adaptación y alineación con los principios y características de la NEM. La reestructuración y actualización del currículo en las Escuelas Normales posibilita el reflejo de lo anterior, y a su vez permite, que, durante la formación inicial de los futuros docentes, sean capaces de implementar prácticas pedagógicas innovadoras, tecnológicas, incluyentes y de vanguardia.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Uno de los principios básicos de la NEM (SEP, 2023) es la apreciación por la identidad nacional. Inicialmente, esto pudiera malinterpretarse y hacer pensar que se descartan por completo las relaciones internacionales. Es importante resaltar que, para fomentar los intercambios económicos, académicos y culturales de México, los vínculos internacionales son imprescindibles, dando por resultado una sociedad enriquecida por los intercambios entre naciones. La capacidad de saber comunicarse en inglés funge como una herramienta necesaria para integrar a los habitantes de nuestro país en una sociedad globalizada.

La globalización ha posicionado al inglés como lengua franca debido a su alcance. «Estimaciones recientes sugieren que unos 402 millones de personas lo hablan como su primer idioma, así como es utilizado en la actualidad por más de 1,000 millones de hablantes no nativos» (Ortiz, 2013). Por este motivo, el estudio de este idioma como segunda lengua ha pasado de ser un lujo a ser una necesidad innegable.

Oliva (2013) define la globalización como un término moderno especialmente señalado como causante de cambios en las sociedades y en la economía mundial que resultan en un incremento fundamental del comercio internacional y del intercambio cultural. Este fenómeno ha afectado de diferente manera a países hispanohablantes como en el caso de México, ya que se ha producido un impacto en su cultura y en su idioma, a tal grado que han adoptado el inglés como idioma oficial

para hacer negocios. En consecuencia, la globalización ha traído consigo no sólo transformaciones en los ámbitos económico, social y político, sino que además ha influenciado considerablemente otros aspectos a nivel lingüístico y cultural.

La NEM tiene algunos de sus antecedentes en la necesidad de promover la movilidad social intergeneracional, la cual se refiere a los cambios que experimentan los miembros de una sociedad en su posición en la distribución socioeconómica (Vélez et al., 2015, p.2). Una condición necesaria para lograr esta movilidad es garantizar la igualdad en las condiciones de competencia. Para lograr lo anterior, es necesario dotar a la niñez y juventud mexicana con la igualdad de oportunidades en cuanto a sus estudios. En nuestro país el aprendizaje del inglés se percibe como un lujo al cual solamente tienen acceso aquellos niños que cuentan con un nivel socioeconómico medio-alto y acuden a centros de estudio particulares, en donde se prioriza la adquisición de esta segunda lengua.

Algunas familias mexicanas, en conjunto con las autoridades educativas del gobierno de nuestro país, por medio de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, buscan favorecer la movilidad social a la que aspiran para sus hijos y de esta manera mejorar sus condiciones de vida. Esto se debe a que tienen por hecho que una persona que sabe más de un idioma, en este caso inglés, lleva ventajas sociales, personales, cognitivas y económicas con las que se verá beneficiado a lo largo de su vida. Como se menciona por la UNESCO (2007): «Las competencias lingüísticas son fundamentales para el empoderamiento de los individuos en sociedades democráticas puesto que condicionan los logros académicos, promueven el acceso a otras culturas y fomentan el intercambio cultural» (p.)

Los esfuerzos que se centran en el desarrollo de este proyecto social compartido fomentan la responsabilidad ciudadana, puesto que implican que las partes involucradas colaboren de manera activa para el beneficio de la comunidad. Así, los padres de familia participan en la transformación de la sociedad a un mediano y largo plazo, beneficiando a sus hijos como individuos y como integrantes de la sociedad.

Este interés yace en aspectos que se ven beneficiados por el bilingüismo, lo cuales según Zelasko & Antunez (2000) son:

- Intelectual: Aprender y hablar un segundo idioma aumenta las capacidades de pensamiento, beneficiando el aprendizaje de quien lo conoce.
- Educacional: Se ha visto que los niños y jóvenes que aprenden un segundo

idioma tienden a desempeñarse mejor académicamente en comparación a quienes solo hablan un idioma.

- Personal: Beneficia el desarrollo cultural del individuo, reforzando su identidad nacional y abriendo su mente para conocer otras.
- Social: Facilita las relaciones sociales tanto con su propia cultura como con otros.
- Económico: La demanda de empleados con conocimiento de idiomas, particularmente inglés va en aumento. La habilidad de hablar, escribir y leer en inglés es una gran ventaja en el mercado laboral.

De esta manera, los niños y jóvenes mexicanos que aprenden inglés durante edades tempranas cuentan con una herramienta que les da mayores oportunidades de participar y ser considerados para la toma de decisiones dentro de la sociedad en lugar de ser espectadores. Estos niños y jóvenes llevan ya una ventaja que les permitirá acceder a fuentes de información que no están disponibles en su lengua materna y a oportunidades laborales en donde las relaciones internacionales son sustanciales, lo cual a su vez contribuye a su desarrollo económico.

Al hacer consciencia sobre la existencia de otros idiomas y culturas tanto nacionales como internacionales, se refuerza la identidad nacional tal y como se mencionó al inicio, así como a la interculturalidad, contribuyendo a los principios de la NEM en más de un aspecto. El conocer sobre otras culturas hace visibles las características de las propias y permite realizar contrastes, generando un sentido de identidad y orgullo de nuestra nación.

Además de adquirir conocimientos y habilidades cognitivas, aquellos estudiantes que se forman con la NEM (SEP, 2023) se educan para 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social.

La enseñanza y el aprendizaje del inglés se relacionan de manera directa con la capacidad de ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás, así como con la aptitud de colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Una sociedad se define como un conjunto de personas, pueblos o naciones que conviven bajo normas comunes (Real Academia Española, s.f.). De esta manera, la NEM prioriza a la sociedad, descartando el individualismo,

el cual conduce al aislamiento, la reducción de posibilidades de crecimiento personal y social, de apoyo solidario entre personas, dentro y fuera de la escuela, así como desequilibrios socioemocionales.

Cabe destacar que, debido a las condiciones del sistema educativo, el nivel de inglés que se aprende en educación básica no es óptimo, aunque puede llegar a serlo. Sus debilidades principales se encuentran en la falta de espacios en el horario escolar para la impartición de esta asignatura, así como la falta de formalidad; los filtros que se ponen a asegurar la calidad de los aspirantes a formar parte de la planta docente; y a las condiciones laborales poco favorecedoras que se proporcionan a los mismos docentes, lo cual, en caso de atenderse, contribuiría a valorar a los docentes como una de las características principales de la NEM.

El inglés dentro de la NEM abona a que los niños y jóvenes mexicanos no solo acumulen conocimientos sin sentido, sino que se le dé una aplicación práctica al conocimiento de este segundo idioma. Es así que la enseñanza y el aprendizaje del inglés contribuye al objetivo de formar ciudadanos con una formación integral, capaces de conducirse como ciudadanos autónomos con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

La lengua y su enseñanza es un tema fundamental en la formación docente. En el caso de la educación normalista, ha tenido distintos momentos. Este apartado se presentan las distintas asignaturas que han integrado la enseñanza de la lengua dentro de la educación preescolar, partiendo desde el plan de estudios 1984, año en el que la formación normalista es elevada a educación superior, hasta llegar al planteamiento que se hace por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A continuación, se muestra la malla curricular que integra el Plan de estudio 1984.

TABLA 1. MAPA CURRICULAR PLAN DE ESTUDIOS 1984

<i>Primer semestre</i>	<i>Segundo semestre</i>	<i>Tercer semestre</i>	<i>Cuarto semestre</i>	<i>Quinto semestre</i>	<i>Sexto semestre</i>	<i>Séptimo semestre</i>	<i>Octavo semestre</i>	
Matemáticas	Estadística	Investigación educativa I	Investigación educativa II	Laboratorio de docencia II	Laboratorio de docencia III	Seminario pedagogía comparada	Seminario de identidad y valores nacionales	Seminario prospectiva de la política educativa
Psicología evolutiva i	Psicología evolutiva ii	Psicología educativa	Psicología del aprendizaje	Psicología social		Laboratorio de docencia iv	Laboratorio de docencia IV	
Teoría educativa I (bases epistemológicas)	Teoría educativa I (axiología y teleología)	Tecnología educativa I	Tecnología educativa ii	Planeación educativa	Diseño curricular	Evaluación educativa	Seminario administración educativa	
Seminario desarrollo económico político y social de México (antecedentes)	Seminario desarrollo económico político y social de México (época actual)	Problemas económicos, políticas y sociales de México I	Problemas económicos, políticas y sociales de México II	El estado mexicano y el sistema educativo nacional	Sociología de la educación	Comunidad y desarrollo	Seminario de administración educativa	Seminario aportes de la educación mexicana a la pedagogía

Español i	Español ii	Literatura infantil I	Literatura infantil II	Teatro infantil I	Teatro infantil II	Preven- ción y detec- ción de altera- ciones en el desa- rrollo del niño	Semina- rio de ad- minis- tración escolar de edu- cación primaria	Seminario de responsa- bilidad social del licenciado en educación primaria
Observación de la práctica I	Observa- ción de la prácti- ca ii	Introduc- ción al labora- torio de docen- cia	Laboratorio de docencia ii	Educación tecnológi- ca I	Educación tecnológi- ca II	Conteni- dos de aprendiza- je iv	Seminario elaboración del documento recepcional	
Educación para la salud i	Educación para la salud II (higiene escolar)	Psicología evolutiva III	Contenidos de aprendiza- je I	Conteni- dos de aprendiza- je II	Conteni- dos de aprendiza- je III		Contenidos de aprendizaje v	
Apreciación y expresión artísti- ca I (danza, música artes plásticas y teatro)	Aprecia- ción y expresión artística II (danza, música artes plás- ticas y teatro)	Aprecia- ción y expresión artística iii (ritmos, artes y juegos)	Educación física I	Educación física II	Educación física III	Diferen- cial I	Diferencial II	

Nota: Esta tabla muestra el contenido de la malla curricular del Plan de Estudios 1984 y en esta se pueden apreciar las materias de lenguaje.

Las asignaturas que conforman la enseñanza de la lengua son: Español I, en el primer semestre, Español II, en el segundo semestre; Literatura Infantil I, en el tercer

semestre, Literatura infantil II, en el cuarto semestre; Teatro Infantil I, en quinto y Teatro Infantil II en sexto. Como se puede observar, los estudiantes normalistas de este plan recibían materias orientadas al lenguaje durante más de la mitad de su formación, es decir, cerca de seis semestres.

Por otro lado, en 1999 surge el siguiente plan de estudios que se enmarcó dentro del Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde se plantea el Programa de Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. El PE 1999 se caracteriza por insertar cambios profundos dentro de la conceptualización de la educación, pues a partir de este aparece la educación por competencias.

Esta nueva formación docente está orientada a tener un orden académico a partir de dos propósitos: «Precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente» (SEP, 1999, p. 27). A continuación, se presenta el mapa curricular del PE 1999.

TABLA 2. MAPA CURRICULAR PE 1999

<i>Primer semestre</i>	<i>Segundo semestre</i>	<i>Tercer semestre</i>	<i>Cuarto semestre</i>	<i>Quinto semestre</i>	<i>Sexto semestre</i>	<i>Séptimo semestre</i>	<i>Octavo semestre</i>
Bases filosóficas, legales y organismos del sistema educativo mexicano 4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I 4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II 4/7.0	Necesidades educativas especiales 4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I 4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I 4/7.0	Trabajo docente I 28/49.0	Trabajo docente II 28/49.0
Problemas y políticas de la educación básica 6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I 4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II 4/7.0	Conocimiento del medio natural y social i 4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II 4/7.0	Gestión escolar 4/7.0		
Propósitos y contenidos de la educación preescolar 4/7.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje I 8/14.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje II 8/14.0	Pensamiento matemático infantil 6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I 6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II 6/10.5		
Desarrollo infantil I 6/10.5	Desarrollo infantil II 6/10.5	Experiencia y apreciación artísticas I 4/7.0	Experiencia y apreciación artísticas ii 4/7.0	Cuidado de la salud infantil 4/7.0	Niños en situaciones de riesgo 4/7.0		
Estrategias para el estudio y la comunicación I 6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II 4/7.0	Socialización y afectividad en el niño i 6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II 6/10.5	Asignatura regional I 4/7.0	Asignatura regional II 4/7.0		

Escuela y contexto social 6/10.5	Iniciación al trabajo docente 6/10.5	Observación y práctica docente i 6/10.5	Observación y práctica docente ii 6/10.5	Observación y práctica docente iii 6/10.5	Observación y práctica docente iii 6/10.5	Seminario de análisis del trabajo docente i 4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente ii 4/7.0
-------------------------------------	---	--	---	--	--	--	---

Nota: Esta tabla muestra el contenido de la malla curricular del Plan de Estudios 1999 y en la misma se pueden apreciar las asignaturas de lenguaje.

Este Plan de Estudios supuso un cambio en cuanto al número de asignaturas que se plantean para la enseñanza de la lengua, pues, como se puede apreciar, solo incluye las materias Estrategias para el estudio y la comunicación I y II y Adquisición desenvolvimiento de la lengua I y II que comienzan en primero y terminan en tercer semestre.

Este PE 2012 es consecuencia de la Reforma Curricular de la Educación Normal que se posiciona a partir de la idea de que los docentes deben educarse con base en elementos sociales, culturales, científicos y tecnológicos que vayan a la par de los cambios que tanto el país como el mundo van sufriendo. Todo lo anterior es derivado del *Acuerdo número 650* en el que se establece el nuevo plan de estudios para la licenciatura en Educación Preescolar a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2017

Cabe mencionar que las asignaturas están clasificadas por Trayecto formativo, como lo son: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Optativos y Práctica profesional. En seguida se presenta esta malla curricular, que se integra tanto por las asignaturas como por el crédito correspondiente a cada una de ellas.

TABLA 3. MAPA CURRICULAR PLAN DE ESTUDIOS 2012

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	planeación educativa 4/4.5	adecuación curricular 4/4.5	teoría pedagógica 4/4.5	herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	filosofía de la educación 4/4.5	planeación y gestión educativa 4/4.5	trabajo de titulación 4/4.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	ambientes de aprendizaje 4/4.5	evaluación para el aprendizaje 4/4.5	atención a la diversidad 4/4.5	diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	atención educativa para la inclusión 4/4.5	práctica profesional 20/6.4
Historia de la educación en México 4/4.5			educación histórica en el aula 4/4.5	educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	literatura infantil y creación literaria 6/6.75	el niño como sujeto social 4/4.5	formación ciudadana 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	forma espacio y medida 6/6.75	procesamiento de información estadística 6/6.75	educación física 4/4.5	educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	educación geográfica 4/4.5	
Desarrollo físico y salud 6/6.75	exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	optativo 4/4.5	optativo 4/4.5	optativo 4/4.5	optativo 4/4.5	

Las tic en la educación 4/4.5	la tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	inglés a1 4/4.5	inglés a2 4/4.5	inglés b1- 4/4.5	inglés b1 4/4.5	inglés b2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	iniciación al trabajo docente 6/6.75	estrategias de trabajo docente 6/6.75	trabajo docente e innovación 6/6.75	proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	práctica profesional 6/6.75	

Nota: Nota: Esta tabla muestra el contenido de la malla curricular del Plan de Estudios 2012 y en ella se pueden apreciar los cursos de lenguaje.

Las asignaturas orientadas a la enseñanza del lenguaje son: Prácticas sociales del lenguaje, en segundo semestre, Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia, en tercero, Desarrollo de competencias lingüísticas en cuarto y Literatura infantil y creación literaria en quinto, en otras palabras, la formación docente en cuanto a la enseñanza de la lengua se conforma de cuatro semestres en este plan de estudios.

El Plan de Estudios 2018 guarda muchas similitudes con su antecesor, 2012, es decir, se sustenta a partir de los mismos lineamientos, tanto legales como curriculares que el PE 2012. En realidad, las variaciones más evidentes se ven dentro de la malla curricular, pues tanto las dimensiones como las habilidades y competencias están propuestas de la misma forma que el PE anterior.

TABLA 4. MAPA CURRICULAR PLAN DE ESTUDIOS 2018

1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre	7° semestre	8° semestre	
Desarrollo y aprendizaje 6/6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6/6.75	Educación socioemocional 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Educación inclusiva 4/4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4/4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4/4.5	Aprendizaje en el servicio 20/6.4	
El sujeto y su formación 4/4.5			Modelos pedagógicos 4 /4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5				
Lenguaje y comunicación 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Lenguaje y alfabetización 6/6.75	Desarrollo de la competencia lectora 6/6.75	Literatura infantil 6/6.75	Creación literaria 6/6.75	Educación física y hábitos saludables 6/6.75		
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Forma, espacio y medida 6/6.75	Probabilidad y estadística 6/6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 4 /4.5	Música 4/4.5	Artes visuales 4/4.5			
Estudio del mundo natural 6/6.75	Estrategias para la exploración del mundo natural 6/6.75	Estudio del mundo social 4/4.5	Estrategias para la exploración del mundo social 4 /4.5	Expresión corporal y danza 4/4.5	Teatro 4/4.5			
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4/4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4/4.5	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Innovación y trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6/6.75	Aprendizaje en el servicio 6/6.75		
36 h/40.5	34h/38.25	32h/36	36h/40.5	34h/38.5	30h/33	16h/18		20/6.4
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6/6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6/6.75	Inglés. Inter-cambio de información e ideas 6/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6/6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6/6.75			

Nota: Esta tabla muestra el contenido de la malla curricular del Plan de Estudios 2018 y en ella se pueden distinguir las asignaturas de lenguaje.

Las materias que integran a este Plan de estudios son: Lenguaje y comunicación en primer semestre, Prácticas sociales del lenguaje, en segundo semestre; Lenguaje y alfabetización en tercer semestre, Desarrollo de competencia lectora en cuarto semestre; Literatura infantil en quinto y creación literaria en sexto, es decir que durante seis semestres las estudiantes normalistas se forman en la enseñanza de la lengua.

Para concluir con este recorrido, revisamos la malla curricular propuesta por la NEM. Este Plan de Estudios 2022, aún en construcción, está fundamentado en el Acuerdo 16/0822. Es el resultado de la elaboración y diseño de distintos docentes normalistas, quienes propusieron, en función de las necesidades analizadas en diferentes entornos, los cursos que integrarían dicho programa.

El plan de estudios enfatiza la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde desarrolla su formación y práctica profesional. Plantea la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad y de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados (DO, 2022, p. 1).

A partir de lo anterior, se elabora la siguiente propuesta que, en el momento, está en ejecución con la segunda generación de docentes en formación que pertenecen a este plan. Este programa se integra por tres fases y cinco trayectos formativos. En seguida se presenta el desglose de la malla curricular, en la que se pueden visualizar asignaturas, en elaboración, y que se concretan específicamente a contextos específicos, es decir, se denominan flexibilidad curricular, son cursos elaborados por la institución normalista en función de las especificidades pedagógicas que se requiera fortalecer.

TABLA 5. MALLA CURRICULAR PLAN DE ESTUDIOS 2022

Trayectos	Fase 1 inmersión		Fase 2 profundización				Fase 3 despliegue	
	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
Fundamentos de la educación	El sujeto y su formación profesional docente 4/4.5	Filosofía y sociología de la educación 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 8/9	Flexibilidad curricular 6/6.75
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	Teorías del desarrollo y aprendizaje de la primera infancia 4/4.5	Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia 4/4.5 Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje 4/4.5	Pedagogías situadas globalizadoras 4/4.5	Pedagogía y didáctica del aula multi-grado 4 /4.5 Interculturalidad crítica y atención de la diversidad 4 /4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5 Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5		

Práctica profesional y saber pedagógico	Acerca- mientos a prácticas educativas y comuni- tarias 6/6.75	Análisis de prácticas y contextos escolares 6/6.75	Intervención didácticopedagógica y traba- jo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente y saberes peda- gógicos 6/6.75	Investiga- ción e in- novación de la práctica docente 6/6.75	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comu- nitaria 6/6.75	Flexibilidad curricular 12/13	Flexi- bilidad curricu- lar 20/22.5
Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar	Expresión y apreciación artísticas: cantos, ritmos y juegos 4/4.5	Construcción y didáctica del pensamiento matemático en preescolar 4/4.5	Didáctica del espacio, forma y medida en preescolar 6/6.75	Didáctica del pensamiento numérico en preescolar 4/4.5	Flexibilidad curricular 6/6.75	Flexibili- dad cu- rricular 6/6.75		
	Lenguaje y comunica- ción 4/4.5	Lenguaje y ambientes alfabetizadores 4/4.5	Literatura infantil y prác- ticas de litera- cidad 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 6/6.75	Flexibili- dad cu- rricular 6/6.75		
	Familia, escuela, comunidad y territorio 4/4.5	Estudio del mundo natural y social desde la comunidad 4/4.5	Estrategias para el mundo natu- ral y social 4/4.5	Educación física 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibili- dad cu- rricular 4/4.5		

Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales	Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza 4/4.5	Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida su pedagogía y didáctica 4/4.5	Sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5	Flexibilidad curricular 6/6.75
	Inglés. Inicio de la comunicación básica 4/4.5	Inglés. Comunicación básica 4/4.5	Inglés. Desarrollando conversaciones elementales 4/4.5	Flexibilidad curricular 4/4.5			

Nota: Nota: Esta tabla muestra el contenido de la malla curricular del Plan de Estudios 2022 y en ella se pueden visualizar los cursos de lenguaje. Es importante mencionar que esta malla es la que está visible en la página de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DO, 2022, p. 22).

En este plan de estudios las materias orientadas a la enseñanza de la lengua son: Lenguaje y comunicación, Lenguaje y ambientes alfabetizadores y Literatura infantil y prácticas de literacidad, que se imparten en primero, segundo y tercer semestre, respectivamente. Es preciso mencionar que el número de horas y asignaturas encaminadas a la lengua se redujeron en un 50% con respecto al plan de estudios anterior. De manera particular en la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», está, en diseño, el curso de Pedagogía y didáctica de la lengua.

Es importante, de igual forma, comentar que, la disminución a la que se hace mención es debido a que materias como Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo de competencia lectora o Creación literaria se eliminaron o se integraron en otros cursos que conforman este plan. Lo que supone una debilidad, pues son asignaturas que permitían una formación docente completa e integral. En ese sentido, el Plan de Estudios 2022 planteado por la Nueva Escuela Mexicana tiene aciertos y fortalezas, pero, desde el ámbito de la enseñanza de la lengua, tiene bemoles que languidecen a la educación normalista. Otro aspecto a destacar es el hecho de que el lenguaje no había tenido tan poca relevancia desde el Plan de Estudios 1999, con solo dos asignaturas orientadas a su enseñanza.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

A manera de cierre, se recuperan los diferentes puntos de vista que de cada apartado expuesto emanan. Los futuros maestros, en el ejercicio de su práctica educativa, deberán tener claridad que, su intervención siempre estará sucedida en condiciones reales de cada una de las escuelas que visite. Y, sobre todo, comprender que, para cambiar las condiciones escolares y reorientar el cambio que marca la Nueva Escuela Mexicana, el docente debe convertirse en un profesional autónomo, consciente, humano, vanguardista, innovador, tecnológico, ético, democrático, participativo y causante de la reflexión en el aula y la acción crítica en la comunidad en la que se desempeñe.

Como ya se ha mencionado, la enseñanza de la lengua es un ejercicio fundamental en la educación normalista y específicamente en la formación de docentes de educación preescolar. Presentar esta revisión histórica de cómo ha progresado la enseñanza de la lengua en los distintos planes de estudio es fundamental, pues contextualiza el planteamiento que se elabora desde este nuevo modelo educativo y la visión que este tiene sobre dicha disciplina, partiendo de referentes que permiten comprender lo que, a lo largo de los años, se ha propuesto para la didáctica del lenguaje.

Los esfuerzos realizados por integrar la enseñanza y el aprendizaje del inglés dentro de la NEM se han visto reflejados lentamente. Si bien es una asignatura que se ha trabajado desde hace tiempo en los diferentes planes de estudio, es una disciplina que toma tiempo y que, con constancia, se desarrolla de manera gradual. De manera progresiva pueden y deben realizarse mejoras y adaptaciones a los programas de estudio y a las condiciones de enseñanza. Es de suma importancia insistir en el tema para que las generaciones futuras cuenten con esta herramienta que les brindará mayores y mejores oportunidades para integrarse como miembros activos de la sociedad mexicana, favoreciendo la interculturalidad.

REFERENCIAS

- De Sousa, B. (2011) Una epistemología del SUR. CLACSO-Siglo XXI.
- Diario Oficial. (19 de febrero de 1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. SEP.
- Diario Oficial. (16 de agosto de 2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. SEP.
- Diario Oficial. (16 de agosto de 2022). *Acuerdo 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. SEP.

- SEP. (1984). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- SEP. (1999). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- SEP. (2012). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- SEP. (2018). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- SEP. (2022). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- SEP. (2023). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*.
- SEP. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*.
Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Oliva, M. G. (2013). La Globalización y el impacto del idioma Inglés: el caso de México y España. En *II Simposio de becarios y ex becarios del CONACyT*.
- Ortiz, I. (2013). La importancia del idioma inglés en la educación. *El Nuevo Diario. Managua, Nicaragua*. <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idiomain-gles-educacion>
- RAE. (2024). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/sociedad?m=form>
- UNESCO. (2007). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO CURRICULAR COMÚN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL
ANDRÉS AGUIRRE JUÁREZ
CLARA SARAI GUTIÉRREZ GÁLVEZ

INTRODUCCIÓN

Al inicio del periodo presidencial 2018-2024 en México, se propuso una transformación nacional que también impactaría al sistema educativo mexicano desde los 0 hasta los 23 años. A través de reuniones itinerantes, maestras y maestros de distintos municipios del territorio nacional bajo la guía de la federación, comenzaron los trabajos de construcción del modelo llamado Nueva Escuela Mexicana (NEM). Los trabajos presenciales se vieron interrumpidos pues en marzo de 2020 inició la pandemia por COVID-19. El confinamiento y el trabajo remoto de emergencia con medios digitales se prolongó por prácticamente 20 meses.

La puesta en marcha de la NEM comenzó, para educación básica en el ciclo escolar 2022-2023 cuando algunos profesores de la educación básica iniciaron con un piloteo del nuevo enfoque. Para la Educación Media Superior (EMS), la implementación de la NEM fue diferente. En agosto de 2022 (DOF, 2022) se emitió el acuerdo secretarial en el que se publicó el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). La implementación del marco curricular de la NEM para este nivel educativo se dio de manera escalonada dio comienzo en agosto de 2023 con los estudiantes de nuevo ingreso de todos los subsistemas del bachillerato mexicano tanto de financiamiento público como privado. No será hasta verano de 2026 cuando los estudiantes del nivel medio superior concluyan sus estudios de bachillerato bajo el enfoque de la NEM y las instituciones de educación superior comiencen a recibir una nueva generación de estudiantes formados bajo paradigmas como el humanismo mexicano y el constructivismo social (Vázquez Ramos, 2023).

La implementación y puesta en marcha de esta transformación educativa se

ha acompañado de documentos, guías, cursos, conferencias, diplomados de formación, actualización y capacitación docente. No obstante, la oferta no ha sido suficiente. El papel de los diferentes subsistemas estatales de la EMS y el de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) (<http://cosfac.sems.gob.mx/>) han sido fundamentales para esta tarea, pero aún quedan docentes que requieren de formación, actualización y acompañamiento. Para esto, podría resultar valioso el uso de herramientas digitales.

EL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En el acuerdo secretarial del 17/08/22 se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) (DOF, 2022), un instrumento de política educativa construido a partir de la concurrencia de docentes, directivos, investigadores y autoridades del nivel medio superior (NMS) de todo el país. De manera general, el MCCEMS, busca promover el desarrollo integral de los adolescentes, jóvenes y personas adultas del NMS garantizando su aprendizaje, aprovechamiento escolar, permanencia y conclusión de estudios sin que el contexto de sus centros escolares o tipo de financiamiento signifique alguna diferencia (Aguirre y Ramírez Martinell, 2022). Este marco curricular sirve como instrumento para la ejecución de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su fase 7, siendo las primeras seis fases relativas a la educación inicial y básica y la 8 la que corresponde a la educación superior. La NEM es un proyecto educativo que abarca de los 0 a los 23 años. La comunidad y la formación de ciudadanía son dos elementos que se encuentran presentes en los desarrollos de las fases 1 a 7.

Por el rango de edad de sus estudiantes, la educación media superior (EMS), resulta ser una fase crucial en la formación de ciudadanía, pues los jóvenes dejan la educación básica para su integración a la educación superior o en algunos casos al mundo laboral. Las y los jóvenes que cursan el NMS, en una gran proporción, estarán cumpliendo la mayoría de edad durante su último año de estudios de bachillerato o al cabo de unos meses de su egreso por lo que los temas de ciudadanía, ejercicio cívico y la participación comunitaria resultan fundamentales.

El MCCEMS tiene dos tipos de currículo, el fundamental y el ampliado. El currículum fundamental está compuesto por cuatro recursos sociocognitivos y una serie de áreas de acceso al conocimiento. El currículum ampliado, por su parte, se centra en recursos socioemocionales y ámbitos de formación, como responsabilidad social, cuidado físico y corporal, bienestar emocional, práctica y colaboración

ciudadana, educación para la salud, educación en sexualidad y género, actividades artísticas y culturales, y actividades físicas y deportivas. El abordaje de estos elementos de manera integral pretende alcanzar un perfil de egreso en el que los jóvenes sean capaces de procurar su bienestar tanto individual como colectivo, de participar activamente en su comunidad y buscar la transformación social de su entorno.

CURSOS ABIERTOS MASIVOS Y EN LÍNEA

Los cursos abiertos masivos y en línea o MOOC por sus siglas en inglés (Massive Online Open Courses) son recursos educativos cuyo diseño instruccional resulta adecuado para el aprendizaje autogestivo y el tipo de plataformas digitales en el que se localiza tiende a ser de fácil acceso y uso. Este tipo de cursos puede ser utilizado como opción de formación para poblaciones con diversas necesidades e intereses. Los MOOC suelen ser más comúnmente empleados para la formación continua o informal. Los temas más comunes en las plataformas de este tipo de cursos como Coursera, EdX, Miríada X, FutureLearn, Académica, tienen a favorecer temáticas de negocios, tecnología, ciencias computacionales, ciencia de datos y programación (Mercado, 2018). México X, lanzada en 2015, es una plataforma de cursos masivos abiertos en línea de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Televisión Educativa y de la Coordinación General de Aprende (MéxicoX, 2018).

El MOOC Marco Curricular en el Aula capitaliza la experiencia del CIIES-UV en el diseño de una serie de MOOC de habilitación tecnológica para docentes (Ramírez y Casillas, 2018a) y de su correspondiente oferta en México X, plataforma de MOOC de la coordinación general de Aprende de la Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Los MOOC de Saberes Digitales para Docentes, niveles 1 y 2, derivan de una investigación realizada con más de 200 profesores de educación básica realizada en el puerto de Veracruz en 2015 (Ramírez Martinell y Casillas, 2017). El curso 1 de esta serie (Ramírez Martinell y Casillas, 2018b) se ha ofrecido en la plataforma México X desde octubre de 2018 y para verano de 2023 ya había registrado a 91,097 inscritos y emitido 27,626 certificados, equivalentes al 30.3%.

A partir de un estudio de patrones de participación y logro en los MOOC (Mercado, et al, 2019) se tomaron decisiones instruccionales para el diseño del curso que propuso el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz sobre el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

Algunas de las principales áreas de oportunidad que tienen los MOOC, se relacionan con la falta de acompañamiento de un docente, la aparición de personas en los videos del curso que tienen problemas de comunicación o que, por el contrario, juegan un papel más de presentadores tipo televisivo que de expertos en contenido. Con esta información en mente, para el diseño del MOOC Marco Curricular Común en el Aula, se consideró utilizar un recurso audiovisual que resultara cercano para los participantes. Para eso se diseñó un formato de entrevista cómoda en la que un profesor de bachillerato entrevista a sus pares académicos o investigadores sobre diversos temas sobre sendo instrumento de política educativa.

DESARROLLO

En este apartado se describe la importancia del MOOC del Marco Curricular Común en el Aula como una opción viable para la formación, incluso masiva, de docentes de educación media superior ante la implementación de la NEM en la fase 7. También se mencionan las consideraciones para la producción del MOOC y de los videos que lo componen y una breve descripción de los apartados que se abordan en el curso.

El objetivo del MOOC es acompañar a los docentes de bachillerato en la comprensión e implementación de la Nueva Escuela Mexicana y del Marco Curricular Común en las aulas del bachillerato nacional. El video es un componente central del curso y se ha empleado para organizar el contenido de cada apartado. Para facilitar la visualización de la entrevista de media hora, se cortaron episodios más breves en los que se presenta a cada uno de los entrevistados por separado. A los recursos audiovisuales los acompañan un texto introductorio relacionado con la video entrevista, cinco puntos importantes del episodio, una serie de preguntas de comprensión sobre el argumento central de la entrevista, y un video final de corta duración en el que se presenta sintéticamente el tema central de la entrevista, con una voz en off e imágenes ilustrativas.

PRODUCCIÓN DEL MOOC

La producción del MOOC Marco Curricular en el Aula y su ubicación en la plataforma México X de la Televisión Educativa de la SEP, se pudo realizar gracias al establecimiento de diversas alianzas, promovidas por el COBAEV.

La primera vinculación del COBAEV encaminada a esta opción de formación masiva de docentes se inició en 2020 con la federación a través del contacto de la

dirección general del colegio con la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior (SEMSyS) y con la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) quienes asesoraron a la dirección general y académica de la institución en lo relativo al diseño e implementación de la NEM y su marco curricular para el NMS. El titular de la SEMSyS organizó una de las mesas de discusión del MCCEMS en Xalapa, ciudad en la que se encuentra la dirección general del Colegio de Bachilleres del estado y participó con la escritura de un capítulo sobre los fundamentos del MCCEMS que se incluyó en el primer libro de la serie de Apuntes Académicos del COBAEV (<http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/>) cuyo objetivo es acercar a los docentes del subsistema a la discusión nacional de la transformación educativa (Arroyo y Pérez, 2022). El apoyo de COSFAC a este subsistema ha sido constante y oportuno. Su participación en los cuatro congresos anuales que se han organizado desde 2020 para la discusión de los retos del bachillerato ha resultado, de igual forma, de gran valor para la comunidad de éste y otros subsistemas veracruzanos.

La segunda vinculación clave iniciada en 2020 se dio con personal del CIIES de la UV con quienes se han conducido una serie de actividades sobre diagnósticos de saberes de las comunidades escolares, conformación de redes académicas con investigadores educativos con intereses en la EMS, asesoría académica, acompañamiento en proyectos editoriales y en el diseño instruccional de MOOC.

La tercera alianza importante para la realización de este proyecto es la establecida con la Coordinación General de Aprende de la Televisión Educativa en el primer trimestre del 2023 para gestionar la inclusión del MOOC del Marco Curricular Común en el Aula en la plataforma de MOOC México X.

A la par de las tareas de vinculación, en febrero de 2023 se conformó un equipo de trabajo que se encargaría del diseño de los contenidos, formato audiovisual y diseño instruccional de un curso que estuviera a la disposición de los docentes de EMS. El equipo se conformó por personal académico y técnico del COBAEV y asesores del CIIES UV para el contenido y diseño instruccional del curso.

A diferencia de los MOOC diseñados y procurados por el CIIES-UV en los que, los medios y recursos didácticos son diversos – textos, interactividades, infografías, fotografías, esquemas, videos cortos, animaciones, diapositivas y autoevaluaciones (Ramírez Martinell y Casillas, 2018a), en la propuesta aquí abordada, el video fue el recurso central del MOOC. Utilizar al video como recurso protagónico del curso, implicó un reto técnico y audiovisual para la realización de los

videos, pero también un tratamiento instruccional especial para la elaboración de los apartados del MOOC.

La edición de las entrevistas procuró la producción de videos de media hora en promedio, sin embargo, para su inclusión en el curso, se requirió de cortes adicionales para la generación de versiones más reducidas de los materiales en los que se separaran los capítulos por las intervenciones de los entrevistados. A cada uno de los episodios de las entrevistas temáticas, se les acompañó de su versión estenográfica, resumen y de un video narrado en el que se introducen los temas abordados en el capítulo. La consigna de cada apartado es conminar a los participantes del curso a ver el video completo o por episodios, según sea su dedicación para la atención del MOOC y a atender las actividades de control de visualización de los clips. Cada entrevista se acompaña de un listado con los cinco puntos que se consideraron como los más importantes del discurso y de una serie de preguntas de comprensión.

Para la producción de los videos, se entrevistaron a 15 expertos, investigadores educativos, estudiosos del tema y profesores de bachillerato de distintas adscripciones. Seis de ellos son profesores del COBAEV (Dr. Andrés Aguirre Juárez, Director General; Mtra. Martha Elena Coronel Yáñez, Directora Académica; Dr. Felipe Bustos González; Mtra. Marina Flores Arroyo; Mtro. José Alfredo Zavaleta Viveros; y Dra. Sara Julia Castellanos Quintero); tres profesores son de la UV (Dr. Alberto Ramírez Martinell, Investigador; Dr. Ernesto Treviño Ronzón, Investigador; Dr. Aurelio Vázquez Ramos, director de la facultad de pedagogía); dos profesores más se adscriben a otras entidades del estado de Veracruz (Dr. Atanasio García Durán y Mtra. María del Rosario Pérez) y cuatro son de otras entidades federativas (Dr. Luciano Vázquez Villa, profesor de la Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas; Dra. Migdelina Espinoza, profesora de la Universidad de Sonora; Mtro. Fernando Bolaños, profesor Oaxaqueño; Mtra. Paola Valenzuela, profesora del sistema multiversidad latinoamericana, Sinaloa).

Las opiniones y análisis de este grupo de expertos se incluyeron en el MOOC para apoyar a los docentes del NMS en la implementación del MCCEMS. Haber charlado con ellos, sirvió para registrar y presentar información importante para la formación de los docentes. La diversidad en las perspectivas, las interpretaciones del marco y sus componentes curriculares y los estilos expositivos de los oradores, promueven, que, de manera vicaria, los participantes del curso comprendan y apliquen lo discutido sobre la fase 7 de la NEM.

Los videos del MOOC, producidos entre febrero y junio de 2023, tienen el

estilo de una charla en una sala como se hace en los programas de magazine en los que un entrevistador dialoga con el invitado sobre temas en específico, que para este MOOC estuvieron en función de los seis apartados temáticos que componen la propuesta didáctica.

Los videos, en sus versiones completas o por episodios, se ubican en el apartado correspondiente del MOOC, aunque también pueden ser revisados en el canal de YouTube del curso <https://www.youtube.com/@MCCenelAula>.

La liga para la descripción e inscripción al curso es temporal, y cambia en cada oferta de México X. La que apuntaba a la cohorte de septiembre a diciembre de 2023 es https://mexicox.gob.mx/courses/course-v1:COBAEV-VERA-CRUZ+MCCE23081X+2023_08/about. Ver figura 1.

FIGURA 1. PANTALLA DEL MOOC MARCO CURRICULAR COMÚN EN EL AULA EN LA PLATAFORMA MÉXICO X



DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS

En esta sección presentamos una breve descripción de los temas que se tocan en cada uno de los seis apartados que se desarrollaron para este MOOC, a saber:

1. ¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana?
2. Paradigmas y sustentos de la Nueva Escuela Mexicana
3. ¿Qué es el Marco Curricular Común en educación media superior?

4. Elementos distintivos y estructura del Marco Curricular Común
5. Alineación de los elementos curriculares del Marco Curricular Común
6. Planeación didáctica

Al término del capítulo se incluye un anexo con la liga a los seis videos de las entrevistas completas y un QR que le servirá al lector para visualizarlos desde su dispositivo de mano.

APARTADO 1: ¿QUÉ ES LA NUEVA ESCUELA MEXICANA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR?

El objetivo del primer apartado es que los participantes conozcan los antecedentes de la Nueva Escuela Mexicana, sus orígenes, desafíos y diferencias en relación con la escuela tradicional.

En el video del apartado «¿Qué es la nueva escuela mexicana para la educación media superior?» de la serie audiovisual «Marco Curricular Común en el Aula» con duración de 25 minutos y 27 segundos, se abordan tres temas, los orígenes de la Nueva Escuela Mexicana, La escuela neoliberal y los desafíos de los docentes ante la NEM

Los orígenes de la Nueva Escuela Mexicana, según el Dr. Atanasio García Durán en entrevista, son una respuesta a la ideología neoliberal que había imperado en el sistema educativo mexicano de los últimos 30 años que privilegiaba el mercado y las competencias individuales. La NEM en contraste, busca formar ciudadanos conscientes, participativos y capaces de transformar su entorno a través de acciones éticas y conocimientos que beneficien tanto al individuo como al colectivo. La educación no se limita a las cuatro paredes del aula, sino que se conecta con la realidad económica, social y territorial.

La escuela neoliberal, según el Dr. Ernesto Treviño Ronzón, es una forma de educación que enfatiza la calidad, la medición y la evaluación de los desempeños de la comunidad académica, y que tiende a reducir el papel del estado al mismo tiempo que maximiza las relaciones mercantiles. Aunque la presencia del neoliberalismo en la educación ha sido más evidente en algunos países que en otros, México es un ejemplo de su presencia.

Para María del Rosario Pérez Méndez, los desafíos que los docentes tienen ante la NEM son su profesionalización, resignificación de conceptos, posturas y concepciones, así como la necesidad de un desarrollo profesional que responda a las

necesidades del aula, la escuela y la comunidad a través de un enfoque de desarrollo profesional sensible a las circunstancias y desafíos locales. La Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior es un llamado a construir una comunidad que valore las escuelas y los grupos de profesores y que al mismo tiempo promueva el desarrollo profesional de los cuerpos docentes y directivos. Al hacerlo, se podrán crear entornos de aprendizaje más efectivos y equitativos para los estudiantes.

APARTADO 2: PARADIGMAS Y SUSTENTOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

El segundo apartado tiene como finalidad que los participantes conozcan el humanismo y el socioconstructivismo como paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana (Vázquez Ramos, 2023) y la transversalidad como una manera de relacionar los componentes del currículum.

Sobre los paradigmas y sustentos de la NEM Aurelio Vázquez Ramos explica que se trata de una visión compartida sobre la realidad que tiene un grupo de científicos y cambia hasta que aparece otro paradigma. Dichas ideas, son la manera en que interpretamos la realidad y se reflejan en diferentes disciplinas, incluyendo la ciencia. En cuanto al humanismo, explica Vazquez Ramos que tiene diferentes acepciones como la benevolencia, la naturaleza humana y las personas letradas o virtuosas. Se relaciona con los valores, la ética y la forma en que nos relacionamos como seres humanos. En el ámbito educativo, con el humanismo se busca formar ciudadanos responsables, solidarios y comprometidos con el bien común. En ese mismo sentido, se aborda al humanismo mexicano como una corriente que se basa en valores como la solidaridad, la responsabilidad y la honestidad. Las reflexiones del doctor Aurelio en este apartado destacan que los docentes son agentes de transformación social y que el aula es un espacio de poder en donde se puede resignificar su práctica. Bajo esta perspectiva el docente es un agente de transformación que promueve los valores humanistas en sus estudiantes, contribuyendo así, a la construcción de una sociedad más equitativa y comprometida con el bienestar común.

Por su parte, Sara Julia Castellanos sitúa al paradigma humanista y al enfoque socioconstructivista en la perspectiva de Vygotsky, pues estos deben guiar el trabajo docente en el aula centrándose en los aspectos sociales y culturales que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar así la construcción del conocimiento. Castellanos evidencia la influencia de Vygotsky, quien desarrolló un enfoque histórico-cultural que tiene como fundamento la interacción social y cultural en el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso debe considerar tres aspectos rele-

vantes para organizar el aprendizaje desde esta perspectiva, a saber: el aprendizaje como desarrollo, la necesidad de la ayuda del otro y la importancia de la zona de desarrollo próximo.

El MCCEMS es un enfoque pedagógico que utiliza los nuevos currículos para abordar situaciones de la vida real y virtual, requiriendo del diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular por parte de los docentes. La transversalidad en este modelo permite ir más allá de los programas de cada unidad de aprendizaje curricular (UAC), integrando los elementos de las áreas de conocimiento y de los recursos sociocognitivos y socioemocionales. Esto demanda entonces una planificación colaborativa entre docentes, que para lograrlo propone la creación de proyectos transversales que movilicen los conocimientos de los estudiantes con un fin comunitario y de impacto local.

APARTADO 3: ¿QUÉ ES EL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR?

El objetivo del tercer apartado promueve el conocimiento de los antecedentes de la NEM, sus orígenes y diferencias con la escuela neoliberal, así como los desafíos que enfrentan los docentes. En el apartado se presentan tres temas, los aspectos administrativos del MCCEMS, los retos de la propuesta y la formación de ciudadanía.

Andrés Aguirre Juárez, resalta que el MCCEMS tiene como objetivo principal, la homologación de los diferentes subsistemas del bachillerato para facilitar la movilidad de los estudiantes entre subsistemas. Esta característica del marco curricular es importante, pues antes el bachillerato tenía una vocación elitista. El bachillerato actual ha cambiado, pues permite que los jóvenes se integren al mundo laboral o incluso puedan continuar sus estudios en la educación superior y tener un mejor futuro.

Migdelina Espinoza plantea que el MCCEMS del 2022 es una propuesta que surge de la colaboración de diversos profesores y profesoras, con el objetivo de mejorar la educación en el NMS. Esta propuesta deriva de consultas y asambleas en las que participaron figuras educativas de todo el país, incluyendo profesores, directivos, investigadores, padres de familia y estudiantes. El marco curricular común se compone por dos tipos de contenidos: el currículum fundamental, que abarca materias básicas y aprendizajes esperados relacionados con habilidades académicas, y el currículum ampliado, que se enfoca en aspectos socioemocionales, como educación ambiental, vida saludable, género y sexualidad, valores y ciudadanía. Es importante mencionar que la NEM y el MCCEMS continua con retos que suceden

a su implementación y a la resistencia al cambio educativo. Para lograr un diseño efectivo, se destaca la importancia de comprender y aplicar un currículum flexible que brinde autonomía y libertad de decisión a los profesores, dentro de ciertos parámetros.

Aunque este nuevo enfoque presenta desafíos, se espera que los principios de la NEM y las oportunidades de mejora contribuyan en el fortalecimiento de la educación en el NMS.

Luciano Vázquez Villa hace hincapié en que el marco curricular favorece la formación de la identidad y el sentido de pertenencia, así como la responsabilidad ciudadana de los docentes de la EMS. También resalta la necesidad de que los docentes comprendan la dirección y enfoque que se pretende en la NEM, conociendo el currículum y teniendo conciencia de cómo actuar en concordancia. Además, subraya la relevancia de brindar herramientas a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos transformadores de sus entornos sociales.

APARTADO 4: ELEMENTOS DISTINTIVOS Y ESTRUCTURA DEL MARCO CURRICULAR COMÚN

En este apartado, el objetivo es que los docentes conozcan la estructura y características del Marco Curricular Común del 2022 y que continúen aprendiendo sobre su influencia en el proceso de formación del estudiantado. Para ello, Martha Elena Coronel Yáñez presenta de manera clara y concisa la estructura del marco y sus elementos curriculares. Asimismo, establece el perfil de egreso que se busca alcanzar al concluir el bachillerato como un agente de cambio, capaz de buscar su bienestar propio y el colectivo. El enfoque actual pretende que los estudiantes no actúen como receptores pasivos de conocimientos, sino que participen activamente en la transformación social y fortalecimiento de sus comunidades.

Siguiendo esta línea, Ana Marina Flores Arroyo explica la estructura y los componentes del MCEMS, destacando aquellos elementos curriculares que le dan identidad a la propuesta, como las metas de aprendizaje, los aprendizajes de trayectoria y las progresiones. Flores Arroyo, define la importancia de cada uno de estos elementos curriculares y su rol en las unidades de aprendizaje curricular (UAC). Explica que los aprendizajes de trayectoria son aspiraciones globales que delimitan el perfil de egreso del bachiller, evidenciando los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollarán. Finalmente, aborda el tema de las progresiones, aportación principal de este modelo educativo, que se refieren a la secuencia graduada

de aprendizajes, que va desde lo más simple hasta lo más complejo, desarrollando así una serie de habilidades deseables en los jóvenes del NMS. Desde su perspectiva abona al listado de desafíos para los docentes presentados en otros apartados, y considera que se pudiera presentar un reto más, no solo al familiarizarse con estos conceptos y comprender cómo se relacionan entre sí sino al llevarlos al aula.

Apartado 5. Alineación Curricular

En el quinto apartado, el objetivo es que los docentes establezcan las relaciones necesarias para la realización de un alineamiento curricular que les permita realizar una planeación didáctica acorde al MCCEMS. En este apartado, se incluyen dos entrevistas, una sobre la estructura del Marco Curricular Común y otra sobre la alineación entre los objetivos de aprendizaje a raíz del modelo de Biggs.

Al respecto, José Alfredo Zavaleta Viveros, jefe de la materia de matemáticas del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV), explica que la alineación curricular es un ejercicio de análisis que los docentes realizan para ordenar los elementos del currículo que se emplean en el MCCEMS. Para esto, se considera como base teórica, la propuesta de alineamiento constructivo de John Biggs que busca establecer una relación jerárquica en los contenidos de aprendizaje. El primer paso para esto consiste en identificar los contenidos a partir de las progresiones de cada UAC. La alineación curricular no es igual en todas las áreas de acceso al conocimiento del MCCEMS o recursos sociocognitivos. En ciencias naturales experimentales y tecnología, por ejemplo, se trabajan conceptos centrales y conceptos transversales en lugar de categorías y subcategorías como es el caso de la Cultura Digital (Ramírez Martinell, 2023). Cada UAC tiene entonces su propia forma de construir la alineación.

Para ahondar en el tema de alienación curricular, Andrés Aguirre Juárez habla del enfoque teórico del psicólogo educativo John Biggs quien propone un modelo de congruencia curricular en el que se establece la necesidad de una alineación entre los objetivos de aprendizaje, la dinámica de la enseñanza y la evaluación. El modelo de Biggs se basa en la idea de que los estudiantes motivados aprenden mejor y de manera progresiva, es decir, desde lo más sencillo hasta lo más difícil. Es fundamental que los estudiantes comprendan desde el principio qué se espera de ellos, cómo se le facilitará el acceso al conocimiento y también cómo se les evaluará. Esta alineación curricular es clave para la planificación efectiva y pertinente de una clase o un curso entero, teniendo en cuenta el contexto educativo del estudiantado y sus necesidades de equidad e inclusión.

APARTADO 6. PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN EL MCCEMS

El objetivo del sexto y último apartado es que los participantes aprendan sobre la planeación didáctica en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) así como la importancia de alinear los elementos del marco curricular común, como progresiones, metas y categorías, con las actividades de enseñanza y de evaluación.

El video del apartado Planeación Didáctica en el MCCEMS tiene una duración de 27 minutos y 35 segundos y en él se abordan dos temas, uno relacionado con el pensamiento matemático y otro sobre la planeación de ciencias naturales y tecnología en un plantel de financiamiento privado.

La Planeación didáctica de Pensamiento Matemático bajo el enfoque del MCCEMS, requiere de una alineación curricular de las progresiones, metas, aprendizajes trayectoria y categorías con las actividades y formas de evaluación. El profesor José Alfredo Zavaleta, en entrevista, resalta la necesidad de familiarizarse con las progresiones y metas establecidas en el marco curricular para poder identificar los contenidos que se tendrán que atender en la clase, previo reconocimiento de las características, contextos y necesidades de los estudiantes. En lo relativo con la evaluación, el entrevistado destaca la importancia de las evaluaciones formativas y sumativas siempre bajo una mirada sensible y de acompañamiento del alumnado.

Por otra parte, Paola Valenzuela, maestra de un sistema de bachillerato de financiamiento privado del estado de Sinaloa, destaca, que, para planear, se deben considerar los datos generales de la institución, la unidad de aprendizaje y el periodo de aplicación, además, de establecer metas claras y vincular la secuencia didáctica con otras áreas de conocimiento para fomentar así un enfoque transversal de la enseñanza. La profesora sugiere empezar por definir lo que se desea compartir y qué se espera que los alumnos aprendan. Es crucial seleccionar la unidad de aprendizaje adecuada, establecer perfiles de ingreso y egreso, y agregar las categorías pertinentes. Es deseable que la clase se divida en tres partes –inicio, desarrollo y cierre– y que, para cada etapa, se incluyan elementos didácticos como preguntas detonantes, evaluaciones formativas o actividades de lluvia de ideas. Sobre la evaluación, dijo la docente, que es un aspecto destacado en el marco curricular, que requiere de la consideración de múltiples factores para su diseño de orden formativo y sumativo. Para el caso de planeación de ciencias naturales y tecnología, la visión integrada demanda a los profesores de biología, por ejemplo, del modelo educativo anterior, que frente al MCCEMS, relacionen las progresiones de la UAC

con otras áreas como química y física. Esta acción se da no solamente al interior de un recurso sociocognitivo sino a lo largo de todo el currículum tanto en su parte fundamental como en la ampliada. Esto implica un cambio de enfoque, que requiere de la disposición y capacitación de los profesores.

CONCLUSIONES

La implementación de un Curso Abierto Masivo y en Línea para la sensibilización de docentes e introducción al tema del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior pareciera ser un camino adecuado, por distintas razones. Primero, por su facilidad de acceso en plataformas de web con respaldos institucionales como MéxicoX. Segundo por su diseño instruccional, en el que se aprovecha al video para promover un aprendizaje vicario a partir de la revisión de experiencias de pares más avanzados en el tema del MCCEMS y su implementación en el aula de bachillerato. Y tercero, por el alcance masivo de este tipo de recursos.

El curso, de 15 horas de dedicación autogestiva con código MCCE23081X en la plataforma MéxicoX (<https://mexicox.gob.mx/>), inicio el 28 de agosto de 2023 y para el 1 de diciembre del mismo año, ya había registrado 1496 inscritos de los cuales 377 ya habían concluido y descargado un certificado de participación. Este dato que equivale a 25% de eficiencia terminal, es un valor que supera en 10 puntos porcentuales el estimado de conclusión de un MOOC. Los MOOC son cursos flexibles que en ocasiones solamente son utilizados para la lectura de algunos textos, la visualización de videos o para una navegación más exploratoria, por lo que un tratamiento similar al de un curso escolarizado a través de un valor como el de la eficiencia terminal, pudiera ser injusto, y no reflejar el éxito y utilidad de un material que es flexible no solo en su forma de registro y ritmo de consumo, sino también en la forma de ser abordado y explorado.

En 12 semanas completas, desde su inicio, el curso atendió a participantes de de 29 entidades federativas, siendo Veracruz (29%), Jalisco (12%), Estado de México (9.5%), Puebla (8.6%), Ciudad de México (8.2%) y Michoacán (6%) las de mayor participación docente. Las unidades de aprendizaje curricular (UAC) que reportaron los participantes tener asignadas en el ciclo lectivo 2023-1 se muestran en la nube de palabras siguiente.

Las respuestas de los participantes de este MOOC a las preguntas que les planteamos al concluirlo y que, de manera breve, hemos presentado en el presente apartado de conclusiones, pueden servir orientar la reflexión de la necesidad de más variedad en las opciones de formación, tanto en modalidad del curso, como en tipo de dinámica, temática y contenido.

Ante una transformación educativa de las magnitudes e intenciones de la Nueva Escuela Mexicana, la oferta de opciones de formación docente debe ser extensa y variada. En este sentido, creemos que los MOOC, pueden significar un esfuerzo institucional, que, por las características de la modalidad y su inclusión de plataformas de gran visibilidad, pueden amplificar sus alcances geográfico y temporal. Los MOOC tienen ya una década de vida y no han sido utilizados ampliamente. El uso de este tipo de recursos educativos digitales podría, en el marco de la implementación de la NEM de los 0 a los 23 años ser opciones claras, efectivas, viables para la formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. y Ramírez Martinell, A. (Coords.) (2022). La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana. Volumen 1 de la colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. COBAEV, Xalapa. México
- Arroyo Ortiz, J. P. y Pérez Campuzano, M. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior. En Aguirre, A. & Ramírez, A. (Coords.). La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana. (pp. 66-79). Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. COBAEV, Xalapa. México.
- DOF, 2022. ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- Mercado, R. (coord) (2018). Cursos masivos abiertos en línea: El caso de México. Volumen 6 de la Serie Háblame de TIC. Editorial Brujas, Argentina.
- Mercado, R.; Jácome, N.; Ortega, J. C.; Casillas, M. A.; y Ramírez Martinell, A. (2019). Patrones de participación y logro en un MOOC de Saberes Digitales para Docentes en servicio de México. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (23) 80-96.
- México X (2018). Informe de resultados. Infografía. Recuperado en enero 2018 de: <http://www.mexicox.gob.mx/about>
- Ramírez Martinell, A. (2023). Cultura Digital en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Volumen 3 de la colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachi-

- lles del Estado de Veracruz. COBAEV, Xalapa. México
- Ramírez Martinell, A. y Casillas, M. A. (2018b). MOOC: Saberes Digitales para Docentes. México: Lulu.
- Ramírez Martinell, A., y Casillas, M. (2018a). Diseño de un MOOC de habilitación tecnológica de docentes. En R. Mercado (Coord.). Háblame de TIC Volumen 6: Cursos masivos abiertos y en línea (MOOCs): El caso de México. Argentina: Brujas – Social TIC.
- Ramírez Martinell, A., y Casillas, M. A. (Coords.) (2017). Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Vázquez Ramos, A (2023). Humanismo mexicano y Constructivismo sociocultural: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior. Volumen 2, de la colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. COBAEV, Xalapa. México

ANEXO 1: ACCESO A LOS VIDEOS

<https://www.youtube.com/@MCCenelAula/videos>

<i>Nombre del video</i>	<i>Liga</i>	<i>QR</i>
Marco Curricular Común en el aula Capítulo 1e correspondiente al apartado ¿Qué es la nueva escuela mexicana para la educación media superior?	https://youtu.be/zUzvOaP-6FH0?si=HmtTnRBih2_8kKKY	
Paradigmas y sustento de la Nueva Escuela Mexicana	https://youtu.be/6d7WkhTLf-0c?si=qNlycIPh6EW_96zr	
Marco Curricular Común en el aula Capítulo 3 Correspondiente al apartado ¿Qué es el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior?	https://www.youtube.com/watch?v=tZ17sr9CXC0&ab_channel=MCCenelAula	
Elementos Distintivos y Estructura del Marco Curricular Común	https://youtu.be/GfEpB_-w9fA?si=qBFrAGXf-mK-ijl4	

Alineación curricular

<https://youtu.be/M4hfAhcM-4qU?si=RF-6pISZ1BQG1eHs>



Planeación didáctica en el MCEMS [en el https://youtu.be/EI3EK-celAg?si=2jc-vmw06vwli3cS](https://youtu.be/EI3EK-celAg?si=2jc-vmw06vwli3cS)



ALBORES DE LOS PROYECTOS PROPUESTOS POR LA NEM.
EL CASO DE UNA INTERVENCIÓN DE HISTORIA
EN EL NIVEL DE SECUNDARIA

JESÚS AXAYÁCATL ARELLANO ORTIZ
JESÚS DOMÍNGUEZ CARDIEL
JAIME OMAR FLORES CRUZ

INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra el proceso de aplicación de un proyecto de intervención educativa en el ámbito de la enseñanza de la Historia, el cual se gestó a partir de un diagnóstico realizado en una escuela secundaria como parte de las prácticas para el desarrollo profesional que deben realizar los estudiantes normalistas, en este caso del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

El texto tiene como objetivo demostrar que la metodología Aprendizaje Basada en Proyectos (ABP) no es novedosa y contrario a lo que se piensa, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no inaugura esta forma de enseñanza y aprendizaje, sino que la retoma para colocarla como el eje principal del modelo educativo que se propuso en este sexenio.

Por tanto, la hipótesis planteada es que los diagnósticos iniciales permiten comprender y abordar de manera efectiva las condiciones de aprendizaje de los alumnos, pues cuando tienen interés por la asignatura de Historia y en este caso el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, los proyectos generan aprendizaje útil, el cual mediante estrategias pedagógicas y didácticas evidencia una evaluación por medio de instrumentos, como rúbricas, adecuada y pertinente en torno al contexto estudiantil.

La metodología que se siguió fue la de observación participante, además del propio ABP y la evaluación formativa, pues no solo se consideraron los elementos disciplinares para dar cuenta del proceso. Además, con lo antes dicho fue posible vislumbrar que fue la indicada, ya que los resultados estuvieron dentro de lo esperado, en este sentido, el enfoque seleccionado para atender la necesidad identificada

fue el del aprendizaje basado en proyectos (ABP), una estrategia que no solo se consideró adecuada para abordar las necesidades detectadas, sino que también se alinea con la visión de la Nueva Escuela Mexicana. El ABP se percibe como una estrategia dinámica y participativa que fomenta la adquisición de conocimientos a través de la investigación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas significativos, lo que resuena con los principios de una educación más inclusiva, participativa y centrada en el estudiante tal como lo plantea la visión de la Nueva Escuela Mexicana.

Al optar por este enfoque, se buscaba no solo despertar un mayor interés en la asignatura de Historia, sino también promover el desarrollo de habilidades críticas y el del pensamiento histórico en el estudiantado, todo ello dentro de un marco de aprendizaje significativo y de aplicación de los conocimientos a situaciones reales, mediante la vinculación del pasado con el presente. Este enfoque, además, se alinea con la premisa de una educación integral y orientada al desarrollo completo de las y los estudiantes, respetando su contexto, fomentando su participación y estimulando su curiosidad y motivación por aprender. El texto se compone de las siguientes partes: diagnóstico, diseño y resultados del proyecto aplicado.

DIAGNÓSTICO

Con base en el diagnóstico aplicado en la jornada de observación se pudieron obtener datos generales sobre una Escuela Secundaria ubicada en la capital zacatecana, lo más relevante con los grupos de 2° A y B fue que les gusta la Historia porque les resulta interesante conocer acerca del pasado (Anexo 1, gráficas) pero hay un pequeño porcentaje que muestra que hay alumnos a los que no les gusta porque les resulta aburrida y no la encuentran útil en sus vidas.

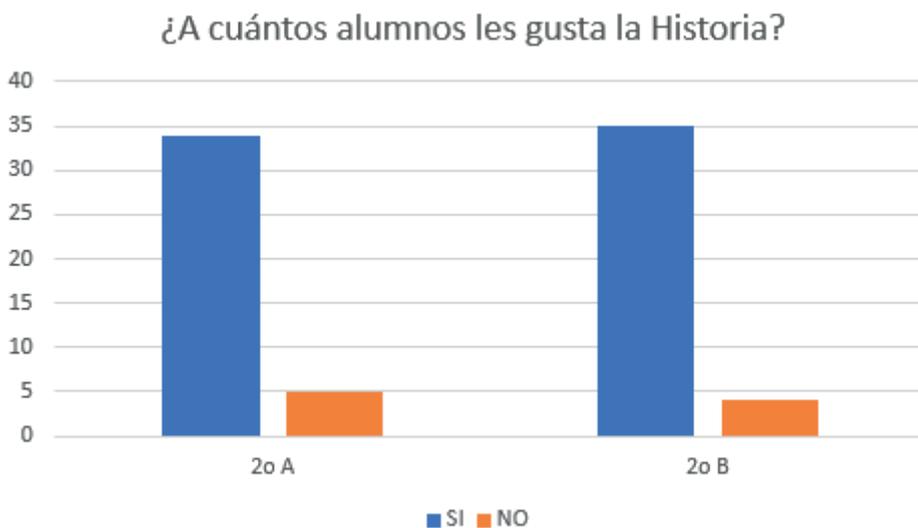
El diagnóstico funcionó también para conocer las condiciones en las que se encuentra la escuela, conocer el personal con el que cuenta, las áreas de la escuela, los recursos que tienen las aulas, las relaciones pedagógicas al interior y la relación que tiene la comunidad con la escuela, todo esto fue fundamental para conocer la forma de trabajo que tiene la escuela y poderlas utilizar a favor durante la jornada de práctica, la cual se desarrolló en el mes de junio de 2023.

Para obtener los resultados anteriores, se aplicaron varios tipos de instrumentos, tales como entrevistas, encuestas, cuestionarios y la observación participante. Cuando se aplicó una entrevista a todos los grupos del 2° A y B, se pudieron obtener datos para conocer si les gusta la Historia y por qué, de qué manera les gusta

trabajar, cuáles son las actividades que más les gusta realizar, cómo los evalúan, cuál es su asignatura favorita, entre otras preguntas. Todo esto con el fin de identificar cuáles son las mejores formas de trabajar con estos grupos y también de identificar algunas problemáticas y así realizar la planeación con base en las necesidades grupales.

Asimismo, se identificaron algunas problemáticas constantes con ambos grupos, exponiendo principalmente que no les gusta la Historia porque se les hace aburrida, que para ellos no tiene sentido (no hay relación con su contexto) y que no hay coincidencia en la forma en la que los evalúan, esto último quiere decir que no saben concretamente qué es lo que les evalúan y cómo lo hacen. A continuación, se presentan algunas gráficas que representan lo antes dicho.

GRÁFICA 1.



Fuente: elaboración propia.

La razón por la que se hipotetiza que para los alumnos no les guste la Historia es porque no le encuentran un significado, es decir, los contenidos no están contextualizados, lo cual puede ser una estrategia innovadora al significar un cambio dentro de la práctica docente si se aplica correctamente, ya que según la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la comunidad es el principal contexto y actor para que lo

aprendido adquiriera sentido, que sea de utilidad para los alumnos y sea aplicado en la comunidad (SEP, 2022, p.6).

Pero también la razón por la que les parece aburrida es porque las actividades que se les asignan, no representan algo interesante y los trabajos son cotidianos, como lo son los cuestionarios, las exposiciones y resúmenes, es decir, no tienen mayor relevancia en su vida, pues como lo menciona Arteaga y Camargo, la relevancia es aquello que vale la pena ser recordado, pero para que se identifique qué es lo que se va a estudiar, se debe realizar un ejercicio previo para que los alumnos puedan tener una visión amplia y no quedarse con lo que maneja la historia oficial o universal, sino, buscas otros aspectos que pueden ser hasta locales o de la comunidad (2014, p. 22).

Los resultados anteriores se tomaron en cuenta a la hora de realizar la planeación correspondiente a la primera y segunda jornada de práctica de es semestre, donde se buscó atender estas necesidades grupales para lograr que se interesaran por la asignatura y alcanzar un aprendizaje significativo, además de que con las estrategias propuestas se buscaba mejorar en la práctica docente; de igual forma mejorar en la implementación de instrumentos de evaluación, para lograr una evaluación formativa, que es lo que marcan los planes de estudio más recientes.

Para concretar las formas de trabajo que se utilizarían, hubo que aplicar entrevistas a los docentes titulares, las cuales tenían el objetivo de conocer las estrategias que aplica, cómo las aplica, las principales problemáticas a las que se enfrenta con los estudiantes y padres y madres de familia, cómo las soluciona y los instrumentos de evaluación que aplica.

Una vez aplicados los instrumentos se detectaron algunas áreas de oportunidad de acuerdo a los estudios más recientes, pues se considera que a las estrategias aplicadas les hacen falta otro tipo de elementos que complementen el trabajo de los docentes, así como el aprendizaje del alumnado. Por eso es que fue seleccionado el aprendizaje basado en proyectos, pues de esta forma los alumnos propiciarán el desarrollo de su aprendizaje mediante la investigación de una problemática que tenga relación directa con su vida cotidiana y le sea de interés, pues así lo plantea la NEM, como una estrategia en la que aprenden sin la necesidad de que el docente sea quien transmite esos conocimientos (SEP, 2022, p.3)

Para ello, se usa el, ya que el que suelen utilizar preferentemente los docentes titulares se basa en el uso del libro de texto, además de que son pocos los recursos tecnológicos que se encuentran en las aulas y éstas son de tamaño reducido. Sabe-

mos que para la enseñanza de la historia se necesitan recursos como libros, mapas, líneas de tiempo, entre otras, pero al ser constante su uso, se tiende a una monotonía que provoca que la asignatura se vuelva aburrida para el alumnado (Domínguez, Muñoz y Gámez, 2021, p. 121).

En la observación que se hizo durante las clases de Historia y también por medio de la entrevista que se le aplicó al titular, se pudo obtener un primer acercamiento de la forma en la que suelen trabajar los proyectos en la escuela y al interior del aula. Como resultado, se obtuvo que para hacer un proyecto en el que se involucre a la comunidad escolar es necesario obtener la aprobación de los directivos de la escuela, lo cual en ocasiones llega a ser una limitante en caso de que no guste a los directivos.

Dentro del aula, el docente puede aplicar el proyecto como lo tenga planeado y seguir la forma en la que se estuvo trabajando; así, la estrategia de proyectos fue que mediante una investigación sobre un tema específico, el alumnado pueda recabar información y por medio de equipos puedan hacer una exposición al grupo sobre los resultados que obtuvieron, lo cual no es un proyecto en sí pues no da solución a ninguna problemática, simplemente se recopila la información y se explica.

Ahí radica la importancia de identificar bien que la NEM entiende un proyecto como una metodología activa, en la que los alumnos son el eje central de su aprendizaje, investigan, crean y aprenden, mediante una problemática que sea significativa para ellos, que les afecte y se involucren en ella, para que de esta forma signifique un desafío para que el alumnado adquiera nuevos conocimientos (SEP, 2023).

El uso del libro de texto como única fuente de información hace que no se tengan otras vías de información y que no se puedan contrastar con otras, lo que propicia que se queden solo con la información del libro. Además, el uso cotidiano de estas estrategias crea una constante en las actividades docentes, las cuales terminan haciendo que el alumnado caiga en un conformismo y las actividades sean las mismas, pues las consideran monótonas, por eso es que se sugiere que se haga una vinculación entre el contenido (hecho histórico) con la vida cotidiana, para que de esta forma se sientan parte de la historia (Domínguez, Muñoz y Gámez, 2021, p.121).

Se pudo identificar que el tipo de clase que se daba en Historia tenía elementos con tendencia conductista, ya que el docente era el único que hablaba, se centraba más en la transmisión de un conocimiento, no se incitaba a una reflexión o a que el alumnado diera su punto de vista sobre el tema. Además, las actividades implementadas consistían en cuestionarios, resúmenes o copiar algo del libro.

Las estrategias aplicadas no propician un desarrollo del pensamiento histórico, pues como dice Prieto, Gómez y Miralles (2013), «la aproximación a fuentes primarias como secundarias permitirán a los estudiantes entender la forma en la que los historiadores entienden y explican el pasado, todo esto para que tengan una correcta comprensión de los cambios y de la temporalidad» (p. 2). Pues durante una clase se pudo observar que no había una secuencia en los contenidos, es decir había saltos en el tiempo y no coincidían con la época, por lo tanto, también aparecieron anacronismos.

Una característica de los grupos es que les gusta mucho lo artístico y se les da bien, pues a la hora de elaborar algún trabajo sin que el docente se los pida realizan elementos gráficos que los complementan, también hay una gran cantidad de alumnos y alumnas que les gusta dibujar y tienen esa facilidad, pero para quien que no tiene muy desarrollada esa habilidad y gracias a los diagnósticos que ya se les habían aplicado para identificar su estilo de aprendizaje, se pensó en estrategias acordes a sus desempeños, pues también hay otras personas que les gusta más la manipulación o elaboración de objetos. Identificar estos elementos da cuenta de la autonomía profesional del docente, la cual:

Faculta para construir metodologías pertinentes a la lógica, los temas y las problemáticas de cada ámbito del saber y su articulación con otras disciplinas en cada fase y grado de aprendizaje de los campos formativos, desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria (SEP, 2022, p.62).

Se tomaron en cuenta los elementos anteriores para realizar la propuesta del proyecto de intervención, pero de igual forma se habló con los docentes titulares de la asignatura de Historia para obtener la aprobación de llevar a cabo esta estrategia, lo cual fue satisfactorio ya que todos mostraron interés y apoyo para la implementación de esta actividad. También a la parte directiva, pero fue un pequeño adelanto de lo que se buscaba hacer, ya que lo comentado se realizó durante la semana de observación y primera jornada de práctica. De igual forma se buscó el apoyo de docentes de otras asignaturas, obteniéndolo del personal de USAER al brindar algunas propuestas de cómo es que se podía aplicar.

En el caso, del desinterés por la Historia, la percepción de inutilidad de la asignatura y las actividades tradicionales, propiciaron la propuesta de un proyecto de intervención, el cual buscó darle una solución a estas problemáticas, también para

identificar áreas de oportunidad a la hora de realizar este tipo de proyectos, donde se busca desarrollar un pensamiento histórico por medio de la elaboración de productos museográficos con apoyo de fuentes primarias y secundarias, para que de esta forma los alumnos puedan desarrollar la noción de que el presente tiene su origen en el pasado (Quintanar en Arteaga y Camargo, 2014, p. 120). Además, como menciona Domínguez, Núñez y Gámez (2021), «el pensamiento histórico también permite que se complemente la historia nacional con la mundial, los alumnos le darán su debida importancia a lo que sucedió en otras partes del mundo como Europa y que eso tuvo efecto en nuestro territorio» (p.118).

DISEÑO DEL PROYECTO

La falta de interés por parte de los alumnos hacia la asignatura de Historia es resultado ante la falta de estrategias innovadoras que logren que el alumno se involucre con lo que está haciendo, que vea a la historia como una forma de comprender su presente y no solamente como una asignatura en la que se tenga que memorizar fechas, personajes y hechos, retomando la finalidad del campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, el cual señala que:

Se orienta a que las niñas, niños y adolescentes entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y que constituyan su entorno, las describan, las analicen y las interpreten aprovechando diversas formas de observación y registro, estableciendo nexos con ámbitos más amplios (SEP, 2022, p.132).

Para llevar a cabo el desarrollo, diseño e implementación del proyecto, se presentan las siguientes preguntas que sirvieron como base para desarrollar la propuesta de intervención:

- ¿Qué estrategia implementar para obtener la atención de los alumnos?
- ¿Qué tipo de material didáctico se puede utilizar para promover el pensamiento histórico en los alumnos?
- ¿Qué estrategias promueven el desarrollo del pensamiento histórico?
- ¿Cómo involucrar a otras asignaturas y docentes?
- ¿Cómo involucrar a los padres de familia?
- ¿Cómo involucrar a toda la comunidad escolar?
- ¿Cómo relacionar los productos con su contexto inmediato?

- ¿Cómo evaluar todo el proceso del proyecto?
- ¿Cómo se puede medir el desarrollo del pensamiento histórico?

Con el desarrollo de los cuestionamientos anteriores, se pudo tener un panorama más amplio para la correcta implementación del proyecto, para que este tuviera significado dentro del estudiantado y generara un cambio dentro de la escuela y así promover este tipo de actividades que les motiven y que tengan significado en su vida y en su contexto, pero también para que el proyecto cubra todos los sectores posibles.

Con la ejecución de este proyecto se buscó también generar actividades interesantes, las cuales hicieran que se involucraran en el tema y eso propiciara un interés por querer saber más, que esto igual propicia que investiguen en diferentes tipos de fuentes para llegar a una respuesta, «el desafío es que las y los estudiantes desarrollen capacidades necesarias para que puedan hacer diferentes usos de las tecnologías de acuerdo con su realidad concreta, además de que den sentido a lo que ven, leen y escuchan» (SEP, 2022, p. 24). El rol del docente aquí es de guía, donde se busca que el alumnado genere su propio entorno de aprendizaje y el docente solamente vaya resolviendo dudas, que, si bien explica contenidos históricos, no sea de forma convencional o solo verbal, ya que la labor docente implica:

Acercarse a la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del territorio concreto en el que está situado el hecho educativo (en la escuela, pero no solo en ésta), en donde estudiantes y docentes interactúan en espacios sociales culturalmente simbolizados y resignificados (SEP, 2022, p. 61).

El objetivo general del proyecto de intervención fue «Promover el pensamiento histórico mediante la realización de productos museográficos, exponiéndose por medio de una feria histórica». A su vez, se elaboraron objetivos específicos que ayudaron al cumplimiento del objetivo general, y metas las cuales indicaron qué es lo que queremos lograr durante su aplicación.

Con la aplicación del proyecto de intervención se buscó innovar en la práctica ya que se trata de actividades a las que el alumnado no está acostumbrado a realizar, pues por lo general, los trabajos que realizan los guardan para ellos y no los dan a conocer a la comunidad escolar, por eso es que se buscó tratar de involucrar a toda la comunidad escolar y presentar los productos realizados. Y es que entendemos

a la innovación como un cambio, pero este tiene que ser algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo (Macías, 2005, p. 22). Todo esto debe tener un fin específico, en este caso es promover el desarrollo del pensamiento histórico y cambiar un poco la forma de trabajo a la que están acostumbrados.

La forma en la que se realizó el cambio de actividades, es que se dejaron de lado los cuestionarios extensos, los resúmenes y las actividades donde se tuviera que copiar algún contenido del libro de texto, para ello, mejor se optó por utilizar actividades como juegos, por ejemplo, algunos rompecabezas de textos que tuvieran que armar, para luego leerse y después analizar su contenido, se hace una combinación de actividades, las cuales permiten que el alumnado se interese por saber su contenido y resolverlo.

Se procuró realizar actividades donde los alumnos tuvieran que analizar cierta información con base en su percepción y contexto, para que así pudiesen emitir un juicio crítico, todas las actividades realizadas tenían el objetivo de alimentar el trabajo del proyecto, para que pudiesen tener los insumos para realizar el proyecto.

El proyecto estuvo dirigido a la dimensión pedagógica; el aprendizaje esperado con el que se trabajó el proyecto fue: Identifica ideas, creencias, fiestas, tradiciones y costumbres actuales que tienen su origen en el periodo virreinal (SEP, 2017, p. 188), por lo que fue sencillo hacer que se interesaran en el tema, para ello se recurrió a la estrategia de aprendizaje situado, utilizar el contexto de los estudiantes para que se interesaran en el tema y para que le encontraran sentido.

Al respecto Diana Sagástegui (2004) sostiene que el aprendizaje situado es «una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria» (p. 31). Por lo que el situar el contenido provoca mayor interés en el alumnado al tener relación con su vida diaria o el contenido repercute directamente en su contexto.

Como se mencionó anteriormente, se utilizaron actividades como rompecabezas, lo cual llamó la atención del alumnado, pues hubo momentos en los que se podía percibir que trataban de resolverlo; esto fue con el objetivo de conocer el origen de algunas de las festividades que suelen realizar, como el día de la candelaria, día de muertos, posadas, fiestas patronales, entre otras. Por lo que, una vez conocido el origen de esas festividades, se procedía a hacer una socialización, pero de cómo es que realizan cada una de estas festividades en el grupo, y que pudieran identificar si hay similitudes o diferencias en las formas en las que se celebra cada una de ellas.

Toda esta fase de trabajo escolar se pudo realizar ya que era una de las metas del proyecto, es decir, que los grupos de 2º A y 2º B lograran identificar las ideas, fiestas, costumbres, tradiciones y creencias que tienen su origen en el virreinato y prevalecen hasta la actualidad, por medio del análisis de fuentes primarias. Esto fue posible ya que se presentaron las fuentes primarias por medio del rompecabezas; para evitar acciones del alumnado donde se pudiera aburrir y que les resultara tedioso su análisis, por lo que también se buscó una fuente que pudiera ser entendida fácilmente.

La meta anterior va relacionada con la siguiente, la cual es: desarrollar el pensamiento histórico mediante el uso de fuentes primarias y de la empatía histórica. Pues para desarrollar el pensamiento histórico es necesario que el alumnado interactúe con fuentes primarias y estas se conviertan en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues así lo sostienen Santiesteban, Gonzáles y Pagés (2010). Estos mismos autores mencionan en su investigación para el desarrollo del pensamiento histórico, que una vez que el alumno interactúa con las fuentes primarias, lo deben hacer desde una perspectiva contextualizada, es decir con empatía hacia la temporalidad a la que corresponde la fuente, para que con eso sea capaz de desarrollar su propia narrativa (p. 117).

La tercera meta fue: realizar consultas en fuentes de información confiables, para así desarrollar su producto museográfico. Pues el producto que se elaboraría sería con base en la investigación, pues mediante una investigación se pueden desarrollar habilidades como la independencia, el espíritu crítico y el aprendizaje autónomo (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Entonces, para realizar su producto fue importante que realizaran una investigación sobre los contenidos que se vieron durante la semana.

RESULTADOS DEL PROYECTO

Las metas anteriores fueron en las que se basó el trabajo del proyecto de intervención, pero ahora se mostrarán los resultados de cada una, los resultados se pueden medir gracias a los productos de los alumnos y a los registros de cada una de las clases con cada grupo. Los logros son variados dependiendo del grupo, ya que al ser diferente era de esperarse la variedad. Gracias a esto se puede observar cuáles fueron las fallas y porqué en unos grupos las metas se cumplieron de forma parcial o no lo hicieron.

El que todos los alumnos y alumnas de 2º A y B identificaran las ideas, fiestas, costumbres, tradiciones y creencias que tienen su origen en el virreinato y pre-

valecen hasta la actualidad no se logró al 100% porque hubo una reducción en el tiempo de las clases, ya que se estaban aplicando exámenes, por lo que implicó reacomodo de la secuencia didáctica, por ello, es que no se alcanzó de tiempo para ver todo el contenido. Al realizar la adaptación, se alcanzó a ver la mitad del contenido que se tenía planeado; por los tiempos no se les dio la profundidad a todos los temas y solo se vieron las fiestas, costumbres, tradiciones, gastronomía y se dio una pequeña introducción al tema de las ideas.

Con el grupo de 2° A, la forma en la que se puede reconocer cuál fue su nivel en cuanto a la identificación de fiestas, costumbres y tradiciones es mediante una actividad específica: tenían que identificar algunas con apoyo de un texto que se les brindó, pero aparte debían agregar una que ellos realizaran y la forma en la que la suelen hacer (Anexo 1). Se puede observar que él alumno logra identificar algunas de las fiestas que tienen su origen en el virreinato, que prevalecen en la actualidad y cómo es que la realizan actualmente en su casa. El trabajo corresponde a un alumno del grupo de 2° B, en ese grupo se puede afirmar que el 95% del grupo logró identificar las fiestas; el porcentaje restante no lo hizo porque no entregaron sus trabajos y porque a la hora de hacerles una pregunta al respecto no sabían qué responder.

La razón por la que triunfó el primer objetivo de identificar las fiestas, costumbres y tradiciones fue porque se contextualizó el contenido, se utilizó su contexto inmediato como estrategia para atraer a los alumnos, de manera contraria, quienes que no lograron identificar completamente algunas fiestas fue porque no tenían conocimiento de ninguna, que fue el caso de las peregrinaciones, pues hay alumnos y alumnas en ambos grupos que al ser pertenecientes a otra religión distinta a la católica, este tipo de prácticas son desconocidas, por lo que tal vez no les llamó tanto la atención y no lo pudieron relacionar con su contexto.

Para que se pueda abordar el tema desde diferentes perspectivas y a todas las personas les llame la atención, se puede dar especial atención a aquellos que algunas de sus prácticas cotidianas están fuera de lo común, como ejemplo el caso anterior, por lo que con estas personas se puede buscar una actividad similar, pero de su contexto, para que de esa forma también se tome en cuenta la participación y que no se les haga sentir ajenos al grupo. Lo anterior se puede sustentar con lo que dice Monteagudo y Sánchez (2020) «La escuela es el espacio idóneo para que se dé el conflicto y el aprendizaje de este, en un proceso enriquecedor que incorpora la pluralidad y la diversidad social, como reflejo de la organización institucional y social» (pp. 25-26).

Con la otra temática hubo mayor éxito, pues al ser de la gastronomía tenían mayor conocimiento, primeramente mencionaron qué platillos creían que tenían su origen en el virreinato y al momento de socializar se hicieron los ajustes necesarios, tales como una socialización más amplia para que todo el grupo pudiera identificar algunos de los platillos más populares, mediante un juego con tarjetas estilo *Hands Up*, donde se colocan la tarjeta del platillo en la cabeza sin verla y los demás alumnos deben mencionar los ingredientes para que quien tenga la tarjeta adivine el platillo. Alguna comida que mencionaron fue: mole, tacos, pozole, chiles en nogada, hamburguesas, entre otros. Cuando los mencionaron de manera verbal se escribieron todos en forma de lluvia de ideas y luego se aclararon algunos aspectos, como lo fue el caso de la hamburguesa.

Lo que cabe resaltar aquí, es que el objetivo de ver esta temática es que conocieran el origen de los ingredientes para que logaran identificar que nuestra gastronomía es una combinación de materiales de varias partes del mundo. Se hizo una comparación entre los que tienen su origen aquí en el territorio (novohispano) y aquellos que fueron traídos por los europeos, para ello de igual forma, se les entregó una fuente de información que lo mencionaba.

Se les dio el texto en forma de rompecabezas y fue una estrategia que funcionó, ya que la mayoría estuvieron trabajando, tratando de armar su rompecabezas. Esto permitió que se dieran cuenta del origen de los ingredientes que consumen con mayor frecuencia, además, con ayuda de la fuente de información proporcionada, tuvieron ese acercamiento con el uso de fuentes, aunque fue una secundaria.

Una vez que armaron su texto y se le dio lectura, se procedió a socializarlo; se generó una discusión por algunos de los alimentos que son nativos de este territorio y los que no, la discusión inició cuando el docente hizo la siguiente pregunta: ¿Cuáles son alimentos originarios de este territorio? a lo que contestaron:

Ao1: El pollo es de los de aquí

Ao2: No, el pollo no

Mtro: ¿Por qué el pollo no?

Ao2: No sé, pero el pollo no (2° A, Esc. Sec. Téc. #27. «Moisés Sainz Garza», 20 de junio del 2023)

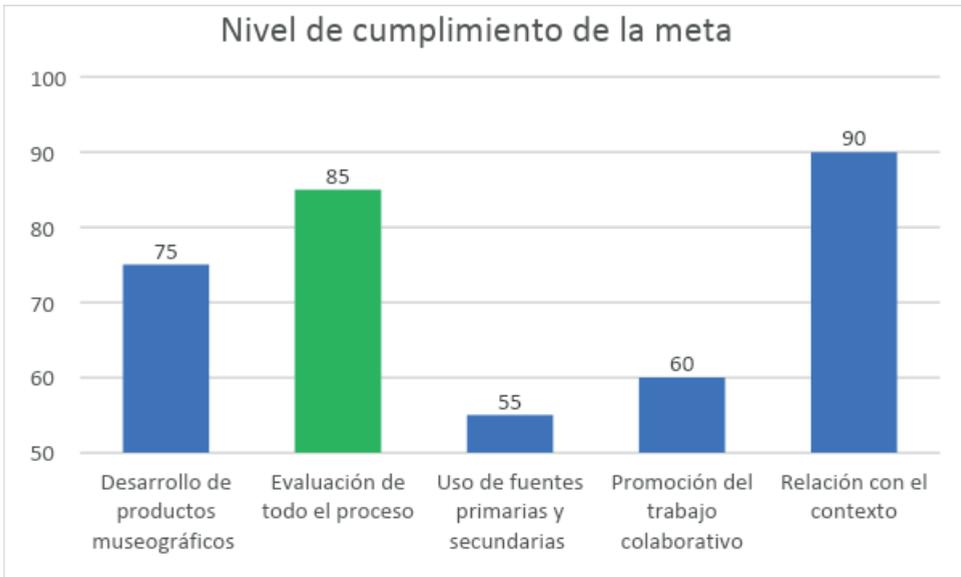
El segundo alumno que hizo mención de que el pollo no era un alimento de nuestro territorio no quiso continuar el argumento de su respuesta, aunque estaba en

lo correcto, pero el primer alumno siguió defendiendo su postura de que el pollo era un animal nativo de América, por lo que se tuvo que hacer la comparativa de los animales que trajeron los europeos y los que eran nativos. La comparativa se hizo mediante un alimento típico de nuestro territorio, el taco, al indagar en los ingredientes del taco el alumnado pudo darse cuenta de las diferencias y los lugares de origen de cada uno. Al final, se pudo reflejar su comprensión del tema ya que se les pidió que hicieran su narrativa de lo que se había visto, siguiendo con el modelo de investigación de Santiesteban, Pagés y González (2010) acerca de la formación del pensamiento histórico.

Según la perspectiva de quienes escribimos, en ambos grupos hubo entendimiento a la diferencia entre los alimentos que son nativos del continente americano y los que fueron introducidos por los españoles, esto se pudo demostrar en los textos que realizaron, como se puede ver en los anexos 4 y 5, donde observa la identificación del origen de algunos de los ingredientes que consumimos actualmente. Por otra parte, algunos de los textos de los alumnos y alumnas mostraban claros indicios de que la información que escribieron la sacaron de internet, pues el lenguaje era diferente al que suelen utilizar y la información que plasmaban no coincidía con lo que se había visto.

En conclusión, se puede afirmar que la meta de que todos los alumnos y alumnas de 2º A y B identificaran las ideas, fiestas, costumbres, tradiciones y creencias no se cumplió, porque faltaron temas por verse. Sobre los trabajos realizados y con apoyo del diario docente se pudo hacer un estimado de cuál fue el nivel de cumplimiento de la meta.

GRÁFICA 2.



Fuente: elaboración propia con base en la rúbrica

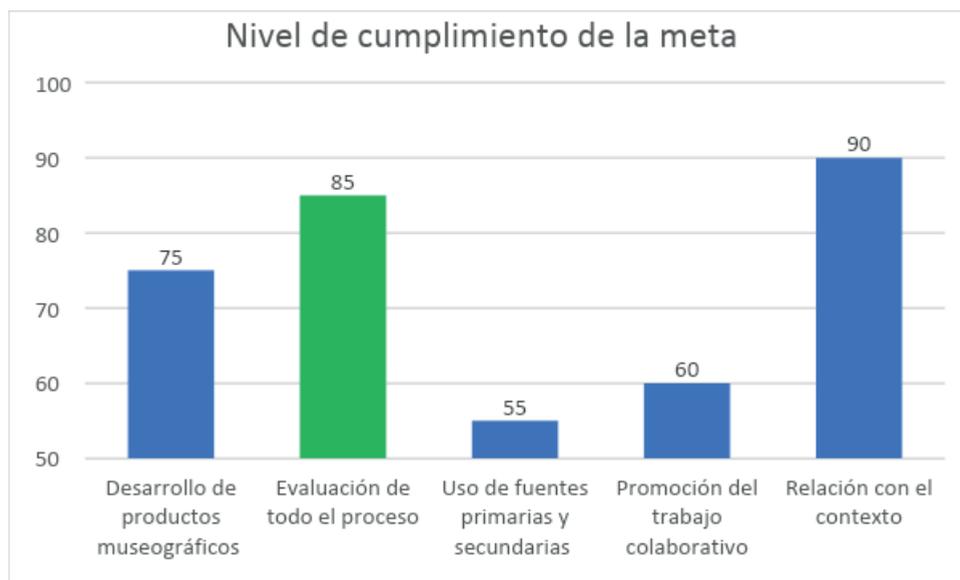
La razón por la que se dio mayor nivel de cumplimiento al grupo de 2° A fue porque la mayoría entregó sus trabajos y sirvieron para demostrar que se consumaron algunos aspectos, caso contrario al grupo de 2° B, pues fueron pocas personas quienes entregaron sus trabajos y no se pudo hacer un contraste completo, el número del desarrollo de los productos museográficos es reflejo de aquellos que sí entregaron sus trabajos. Por lo que se tuvieron que tomar en cuenta otros aspectos como la participación para completar la evaluación del trabajo y con base en ello hacer la comparativa de medición de resultados.

La segunda meta, la cual fue: desarrollar el pensamiento histórico mediante el uso de fuentes primarias y de la empatía histórica, está relacionada con la anterior. Para la medición del pensamiento histórico se recurrió a las participaciones y a la revisión de los textos narrativos que elaboraron, con esos insumos se pudo realizar una medición del nivel de desarrollo del pensamiento histórico, además de esto, se elaboró una rúbrica (Anexo 3) la cual tenía el objetivo igual de medir el nivel que desarrollaron sobre esta habilidad.

Esta meta fue la que más nivel de logro tuvo, la razón es que, con base en la narrativa realizada, se pudo comprobar el entendimiento del tema, ya que mos-

traron elementos críticos y de reflexión donde dan cuenta de los elementos que se vieron en clase, lo que dijo el docente y la comprensión que le dieron a las fuentes presentadas.

GRÁFICA 3.



Fuente: elaboración propia con base en la rúbrica.

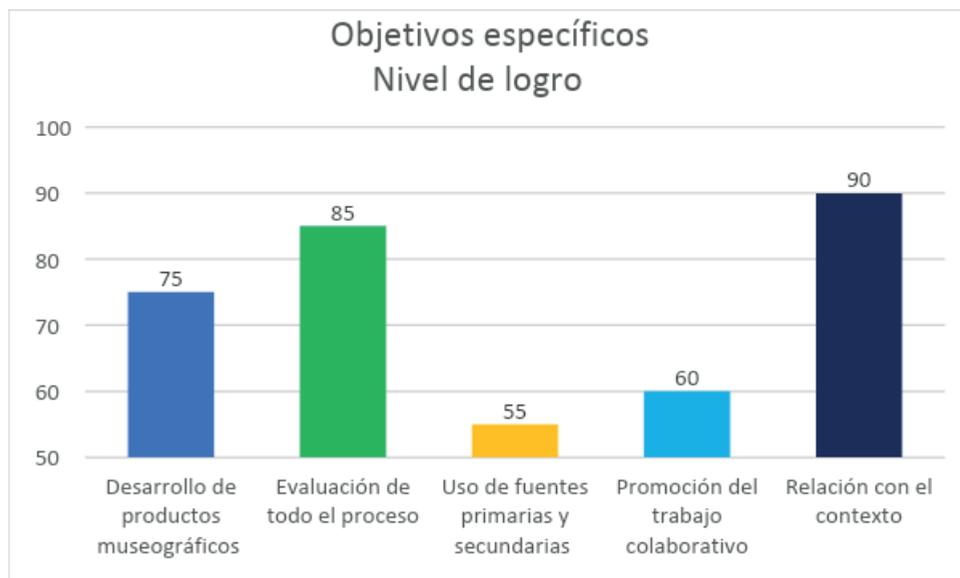
En el grupo de 2° A tuvo mayor logro y calificación porque se rescataron más elementos que complementarían el trabajo de la meta, es decir, los tiempos beneficiaron a que se pudiera cumplir el objetivo. Con el grupo de 2° B, por el contrario, los tiempos impidieron que se pudieran ver las partes que complementarían su trabajo, por lo que se podría decir que quedó a la mitad.

Con ayuda de la rúbrica se pudo medir el nivel de desarrollo del pensamiento histórico, pues al no cumplirse algunos aspectos marcados en la rúbrica se pudo hacer una medición, pero por las razones antes comentadas no se pudieron completar todos los aspectos marcados en la rúbrica, por ejemplo, la falta de contenidos hizo que se tuviera que modificar el instrumento y al tener tres niveles de desarrollo se obtuvieron los porcentajes mostrados.

La rúbrica funcionó para evaluar las tres metas, por lo que finalmente, el uso y

selección de fuentes primarias es un área de oportunidad a trabajar a futuro, ya que algunos alumnos y alumnas a la hora de realizar su producto final, el cual requería que se utilizaran fuentes de información, no supieron qué información tomar y colocar, por lo que asentaron el primer resultado de su consulta en internet.

GRÁFICA 4.



Fuente: Elaboración propia.

El primer objetivo específico no se cumplió porque se tuvo que cambiar, pues la cuestión del tiempo y con ayuda del diagnóstico, no se vio factibilidad para realizar este tipo de producto ya que se necesitaría más tiempo, por lo que se cambió para realizar un triorama (Anexo 4) con la información que se veía en las clases.

El 75% significa que la mayoría de los alumnos cumplió con la entrega de su trabajo y con el contenido solicitado, el porcentaje restante es de aquellos alumnos que no entregaron su trabajo por desinterés o el contenido que colocaron no era el correcto o no correspondía a la temática.

CONSIDERACIONES DE CIERRE

A manera de cierre, se puede decir que, en cuanto a la evaluación de todo el proceso, sigue habiendo áreas de oportunidad, pues hubo momentos donde no se eva-

luaban algunas cosas que estaban contempladas, tales como la cuestión actitudinal, así como permanecer en constante registro sobre algún tipo de cambio actitudinal en el alumnado. A contraparte, de los otros aspectos como los conceptuales y procedimentales sí se tomaron todos los registros para realizar una evaluación continua y permanente. Lo anterior, responde directamente a la forma de evaluación que plantea la NEM, que tiene un carácter formativo, donde la calificación o el proceso cuantitativo no sea el centro de atención de la evaluación (SEP, 2023, p. 91).

En cuanto al uso de fuentes primarias, como se hizo mención anteriormente, el área de oportunidad aquí es empezar a inculcar a los alumnos la selección de fuentes confiables, también que al seleccionar la fuente hagan la mención correspondiente para así tener un acercamiento al tipo de fuentes que suelen consultar y con ello empezar a proponer otras alternativas y de igual forma promover que se seleccionen las mejores opciones.

De la promoción del trabajo colaborativo, se procuró que fuera más individualizado, porque cuando se ha trabajado en equipo, hay quienes prefieren no trabajar y dejar que sus compañeros realicen todo, por lo que se optó por este tipo de estrategia. Igual representa un área de oportunidad, para encontrar la mejor forma en la que el alumnado logre trabajar de manera colaborativa.

Como se hizo mención anteriormente, el contenido se relacionó correctamente con el contexto inmediato de los alumnos y alumnas, pues se rescataron elementos que ellos y ellas mismas conocen y a partir de ahí se fue nutriendo lo que sabían, siguiendo los lineamientos del campo formativo correspondiente que menciona «la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente (SEP, 2022, p. 132). El área de oportunidad aquí es tratar de contextualizar el contenido para todos los alumnos, pues al ser de espacios tan variados, no todos tienen la misma concepción y fue algo que no tuvo mucha atención.

Hubo objetivos específicos que se cumplieron y otros que no, sin embargo, se tienen identificadas las áreas de oportunidad de cada uno para que se trabaje en mejorar y superar esas barreras que se han presentado a la hora de querer aplicar este tipo de proyectos.

La forma en la que se tenía contemplada que se expusiera el trabajo realizado, fue mediante una feria de productos, la cuestión aquí es que no se pudo organizar tal evento por las dificultades que representaba y por las negativas que se presenta-

ron por parte de las autoridades escolares. Se tenía la idea original de invitar a los padres y madres de familia a participar, pero de igual forma no se pudo concretar esa propuesta.

Esto significa que, aunque haya demasiada disponibilidad del alumnado y del docente, aún existen complicaciones que son dadas por las autoridades escolares, por tanto los proyectos que se proponen en la NEM tardarán más tiempo del esperado en consolidarse, pues las dinámicas escolares no tienen los insumos y la cultura para lograr tal cometido, además de que hay quien continúa pensando que un proyecto es una simple exposición, idea totalmente equivocada.

El alcance del proyecto estuvo siempre dirigido a toda la comunidad escolar, es decir que todo el alumnado y el personal de la escuela tuvieran acceso a lo que se estuvo realizando durante la jornada de práctica, por lo que se cambió la idea de la feria a una exposición temporal, para ello se gestionó con la dirección de la escuela secundaria algunos materiales donde se pudieron mostrar los trabajos realizados, y cuando ya estuvieron colocados los productos, hubo que modificar la posición de la presentación para que toda la comunidad escolar pudiera observar los productos, por ello se trató de ocupar todas las áreas visibles de la escuela.

Se dio el aviso a las autoridades de la escuela sobre la presentación, el detalle en esto fue que no se hizo algún tipo de propaganda para que todos los alumnos supieran de qué se trataba dicha exposición, sucedió lo mismo con los docentes de la escuela, pues los titulares de la asignatura de Historia si estaban al corriente de lo que se iba a realizar.

Por lo tanto, el alcance que tuvo el proyecto no cumplió con todo lo esperado, pues aunque hubo intentos de que se presentaran en las zonas más concurridas de los alumnos, no todos pasaron a ver los trabajos, conviene preciar que en algunos momentos sí llamó la atención de lo que se estaba haciendo. También algunos miembros del colectivo docente no informados del evento fueron a la presentación.

La implementación del proyecto dejó un buen sabor de boca, aunque se tuvieran algunas complicaciones. Dentro de lo bueno, se encuentra que se realizó todo el proyecto de forma colaborativa con los demás docentes en formación y que son estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, además se tuvieron contempladas las necesidades de cada uno de los integrantes, así como las generales. Por lo tanto, el proyecto nos brinda más experiencia a la hora de trabajar colaborativamente y tener la mente abierta para tomar cada una de las perspectivas y opiniones de los demás compañeros, aunque aún queda mucho camino por recorrer.

También se trabajó colaborativamente con los docentes titulares y eso permite que haya mayor perspectiva en cuanto a la implementación del proyecto, pues los titulares al ya tener tiempo trabajando presentan más experiencia, por lo que nos pudieron dar recomendaciones para que nuestro trabajo saliera de la mejor forma. Todo esto al final va fortaleciendo la relación con los demás docentes y campos formativos, situación que ahora es solicitada bajo la propuesta de la NEM.

El proyecto también permitió tener un acercamiento real a la forma correcta de implementarlos al interior de la escuela, pues los que se habían aplicado en otras prácticas no cumplían con todas las fases necesarias, por lo que este tipo de proyecto nos acerca más a la forma en la que se debe actuar en situaciones educativas reales.

Estamos conscientes de que se debe seguir trabajando en cuestión de hacer las mejoras correspondientes en tiempo, pues de no ser así el proyecto puede tomar un curso distinto al que tenemos planeado, pues a la hora de que se presentaron algunas dificultades, las adecuaciones no fueron totalmente correctas por tomarlas con presión y sin pensar adecuadamente en las consecuencias o las soluciones.

La metodología de proyectos es algo que será parte de nosotros como docentes mientras permanezca este modelo educativo o incluso por toda la vida laboral, por lo que aprender a utilizarlos es importante y necesario. Todo esto, en el 2024, también representa estar a la vanguardia, estar constantemente actualizado en los nuevos planes y programas para ofrecer una educación adecuada.

La correcta planeación, estar al tanto del cambio y una correcta evaluación son parte de los proyectos, ya que como se ha mencionado, no siempre resultan las cosas como se tienen planeadas, pero también es indispensable desarrollar otras alternativas de solución. Finalmente, la evaluación no solo permite medir el nivel de logro que han desarrollado los alumnos, aunque en su mayoría si lo hace, también da cuenta de las acciones y el nivel de quien conduzca la clase, pues todo lo anterior concatena lo que se conoce como innovación.

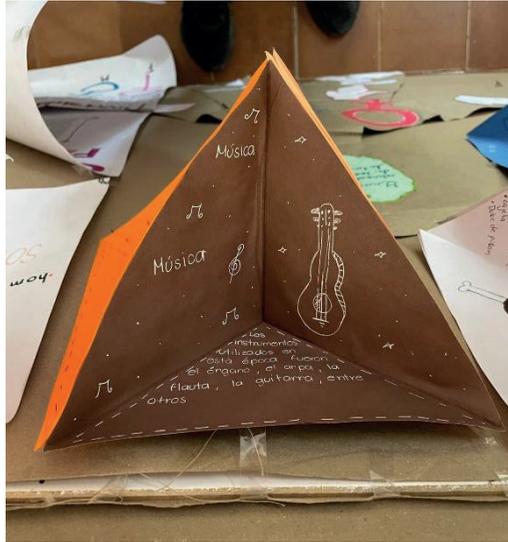
REFERENCIAS

- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140.
- Domínguez, J. Muñoz, J. M. Gámez, D. G. (2021). Educación histórica: un modelo adaptable a las políticas educativas. El caso de una secundaria en el estado de Zacatecas. En Magallanes,

- M. R. Ortega, H. M. Rodríguez, J. García, B. M. (coords.), *Estudios sobre educación en México. Perfil y horizontes de los procesos de aprendizaje de las prácticas docentes*. (pp. 113-126). México: UAZ-Astra Ediciones SA de CV.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios 2022*. México: SEP.
- Subsecretaría de educación básica. (2022). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos*. México: SEP.

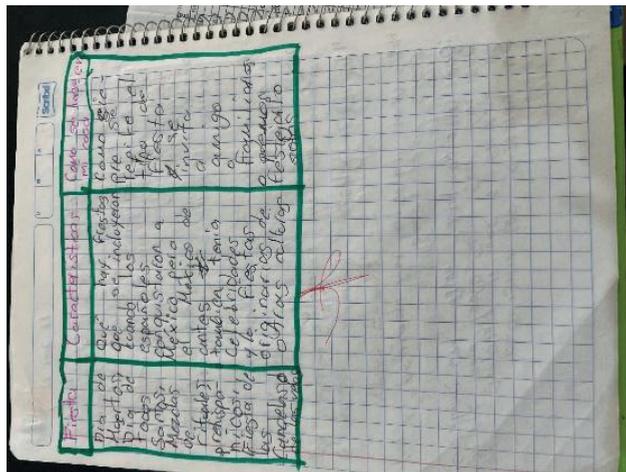
ANEXOS

IMAGEN 1. CUADRO DE FIESTAS Y TRADICIONES QUE TIENEN SU ORIGEN EN EL VIRREINATO



Fuente: Producto del grupo de 2do A

IMAGEN 2. TRIORAMA



Fuente: Producto del grupo de 2do B

RÚBRICA 1. EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Criterio de desempeño	Nivel de desempeño			
	<i>Excelente</i> 5	<i>Buena</i> 4	<i>Regular</i> 3-2	<i>Deficiente</i> 1
Se ubica en espacio y tiempo	El estudiante se ubica en tiempo y espacio, identifica dónde se originaron las festividades, ideas, costumbres, creencias, ideas y tradiciones que tienen su origen en el virreinato	El estudiante se ubica en tiempo y espacio, identifica costumbres, tradiciones y fiestas que tienen su origen en el virreinato	El estudiante se ubica en tiempo y espacio, identifica tradiciones y fiestas que tienen su origen en el virreinato	El estudiante se ubica en tiempo y espacio e identifica fiestas que tienen su origen en el virreinato
Ubica en su contexto inmediato las fiestas, costumbres, traiciones, creencias e ideas del virreinato	El estudiante ubica en su contexto inmediato las fiestas, costumbres, tradiciones, creencias e ideas del virreinato	El estudiante ubica en su contexto las fiestas, costumbres, tradiciones del virreinato	El estudiante ubica en su contexto las fiestas, costumbres y tradiciones del virreinato	El estudiante no ubica en su contexto fiestas, costumbres y tradiciones del virreinato
Analiza fuentes primarias	Analiza fuentes primarias y da una postura crítica, la analiza y reflexiona, además de que selecciona la fuente adecuada	Analiza fuentes primarias y da una postura crítica, analiza la fuente	Analiza fuentes primarias y analiza la fuente	No analiza fuentes primarias, por lo que no entiende el contenido de la fuente.
Empatía histórica	Desarrolla empatía histórica, comprendiendo y entendiendo por qué las personas de la Nueva España realizaban esas fiestas, las costumbres, tradiciones, ideas y creencias	Desarrolla empatía histórica, comprendiendo y entendiendo por qué las personas de la Nueva España realizaban esas fiestas, costumbres y tradiciones	Desarrolla empatía histórica, comprendiendo por qué las personas de la Nueva España realizaban esas fiestas y costumbres	No desarrolla la empatía histórica, no comprende el por qué las personas de la Nueva España realizaban fiestas, costumbres y tradiciones.

Fuente: elaboración propia

IMAGEN 3. TEXTO NARRATIVO

El origen de los platos de Maíz

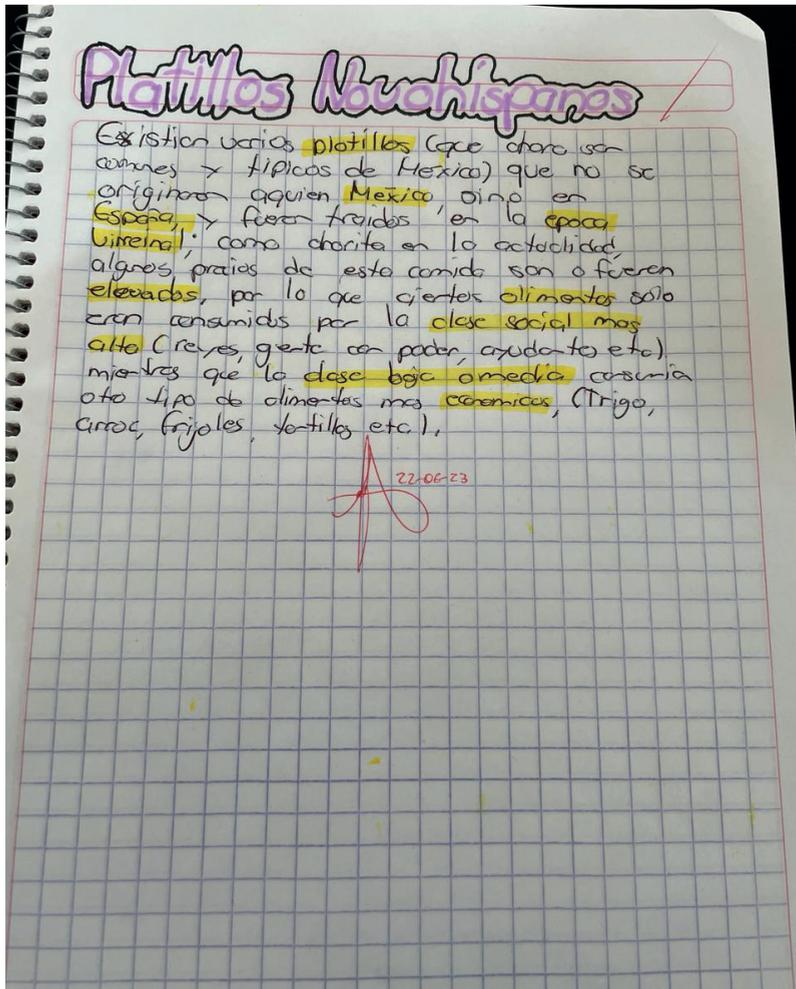
Desde los tiempos del Virreinato, la breca de maíz se ha convertido en un plato muy importante de la cocina mexicana. En la actualidad, se ha convertido en un plato muy popular y se consume en todas las partes del país. Este plato se prepara con maíz molido y se cocina con agua y sal. Se puede acompañar con frijolitos, queso y cebolla. Este plato es muy saludable y rico en fibra. Se puede preparar en una olla o en un sartén. Este plato es muy fácil de preparar y se puede preparar en cualquier momento del día. Este plato es muy rico en nutrientes y es muy saludable. Este plato es muy rico en fibra y es muy saludable. Este plato es muy rico en nutrientes y es muy saludable. Este plato es muy rico en fibra y es muy saludable.

Como bien parte de los conocimientos en México, la gastronomía mexicana también tiene un origen muy rico en historia. Especialmente de la cultura Maya y Azteca. Algunos investigadores y escritores han afirmado que el maíz ha sido un alimento muy importante para el hombre desde tiempos muy antiguos. Este plato es muy rico en nutrientes y es muy saludable. Este plato es muy rico en fibra y es muy saludable. Este plato es muy rico en nutrientes y es muy saludable. Este plato es muy rico en fibra y es muy saludable.

Maíz

Fuente: Producto del grupo de 2do B

IMAGEN 5. TEXTO NARRATIVO



Fuente: Producto del grupo de 2do A

FORMACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO ANTE EL MODELO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

JARED SAID GONZÁLEZ GARCÍA
LUIS HUMBERTO JASSO GARCÍA
IRAM RAFAEL CONTRERAS BAÑUELOS

INTRODUCCIÓN:

Con base en la Secretaría de Educación Pública (2019), La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo implementado que busca transformar la educación en el país, en el caso particular de la Educación Física se pretende cambiar la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y el trabajo de los docentes en esta área, enfatizando ahora la inclusión, la salud, la integridad y el aprendizaje activo. Implicando una evolución en la forma en que se aborda tradicionalmente la Educación Física, centrándose meramente en el desarrollo y el bienestar general de sus estudiantes.

A continuación, se profundizará en los principales saberes que deberá conocer y adquirir cada uno de los educadores físicos en formación pertenecientes a las diferentes escuelas normales, esto con la intención de construir su perfil ideal y ser aptos en desarrollar de manera correcta el modelo de la NEM en el campo profesional.

Dichos saberes, deberán ser abordados y atendidos durante el paso por cualquier escuela normal. Como punto de partida, se tiene la transformación del trabajo docente en las escuelas normales, haciendo énfasis en buscar revolucionar la educación en el país y en todas las escuelas normales mismas que ocupan un papel crucial en dicha transición, dándole un enfoque educativo centrado en la inclusión, la equidad y la personalización del aprendizaje a los estudiantes, por lo que el docente normalista se enfrentará a una nueva serie de desafíos y oportunidades en su labor educativa para la cual deberá estar preparado.

Cómo desafíos para desarrollar correctamente el modelo de la NEM, es oportuno considerar primeramente a lo que de acuerdo con Borja (2019), señala como

un cambio de paradigma pedagógico: entendiendo a este como la adopción de un nuevo modelo pedagógico basado en lo propuesto por la NEM y que a juicio de Romo (2019), conllevará a que las y los docentes de las escuelas normales abandonen sus prácticas tradicionales y se adapten a estos nuevos modelos que son más activos y participativos para los estudiantes, mismos a los que hace referencia. Lo anterior puede resultar un desafío, porque implicará el repensar la forma en la que enseñan, en el entendido, que la NEM es una promotora de la actualización docente constante de las y los docentes de las escuelas normales que deberán estar al tanto de las últimas tendencias en educación, lo que requiere tiempo y recursos.

Como segundo desafío, se encuentra la limitación de recursos siendo este uno de los principales desafíos al implementar este modelo, ya que requiere de inversiones significativas en infraestructura, capacitación docente, materiales didácticos y tecnología. Lo anterior con intención de garantizar que en todas las escuelas normales independientemente de su ubicación a nivel socioeconómico tengan acceso a dichos recursos, mismos que serán necesarios para el alcance y consecución de los objetivos planteados por la NEM.

El tercer desafío, es importante reiterar y dejar en claro que el trabajar la NEM será una tarea tanto de docentes en formación como de los docentes que actualmente laboran en las escuelas normales, ambas partes deberán enfatizar en sus respectivos contextos la personalización del aprendizaje y la adaptación de la enseñanza, dependiendo de las necesidades individuales de sus estudiantes a cargo, pasando de un modelo centrado en el docente a uno centrado en el estudiante.

Sin embargo, y, por otro lado, es importante resaltar también las oportunidades para la transformación del trabajo docente en las escuelas normales, comenzando por la promoción de la innovación principalmente, que dará a los docentes en formación la oportunidad de transformar sus prácticas hacia formas más innovadoras y flexibles, utilizando nuevos modelos pedagógicos de enseñanza. Conllevando lo anterior a un desafío importante pero necesario para lograr una educación de calidad y equitativa, subrayando que las escuelas normales serán el mejor espacio para formar docentes mejor preparados para desarrollar el modelo de la NEM y enfrentar los desafíos que exige la educación del siglo XXI, brindándoles una educación que promueva principalmente el desarrollo integral y las habilidades para la vida.

Se enfatiza en que la innovación no se limitará a la adopción de nuevas tecnologías o herramientas digitales dentro de la clase, sino que por el contrario, esto implicará el favorecer en los docentes en formación una mentalidad abierta al cam-

bio, la creatividad y la adaptación constante, en que colaboren con sus mismos compañeros y/o colegas de otras disciplinas para diseñar proyectos educativos y de esta manera puedan estar mejor preparados para el futuro educativo que está en constante evolución.

DESARROLLO

La Nueva Escuela Mexicana: Un Cambio de Paradigma

El modelo de la NEM simboliza un cambio en el sistema educativo actual. Este cambio se centra en una educación que a juicio de Mena et al. (2008), busca promover el desarrollo de habilidades socioemocionales, la formación de ciudadanos activos y comprometidos. En este contexto, el docente normalista deberá generar en sus clases una dinámica de trabajo más atractiva y activa hacia sus docentes en formación, considerando que el docente más allá de transmitir conocimientos también es un guía, un ejemplo de vida, una imagen de autoridad y respeto, un referente en la consolidación de su propia identidad, una fuente de inspiración, un mediador entre la comunidad y el conocimiento del estudiante. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2005), en la actualidad la clase de Educación Física requiere un docente que sepa comunicarse, escuchar de manera activa y respetuosa las diferentes posturas e incluir y valorar las diferencias, despertar la curiosidad por el conocimiento, que diseñe sus clases y adapte los materiales de acuerdo a las necesidades y los retos pedagógicos a los que se enfrentaran los docentes en formación, todo ello con la intención de que estos obtengan las capacidades y conocimientos necesarios para responder efectivamente a los retos de su ejercicio profesional.

La NEM significa una transición desde un modelo educativo que se enfocaba principalmente en la adquisición de conocimientos hacia uno que prioriza el desarrollo completo de los estudiantes, destacando la importancia de cultivar habilidades socioemocionales y aspectos funcionales para la vida, tales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la empatía y el trabajo en equipo, teniendo como prioridad la formación de ciudadanos activos y comprometidos en la sociedad.

Un elemento destacado de esta transformación es el reconocimiento y la importancia que tiene la clase de Educación Física, al desempeñar un papel central en la consecución de las habilidades socioemocionales y los aspectos funcionales para la vida señalados con anterioridad. La Educación Física ya no se limita únicamente

a la práctica físico-motriz, sino que ya se integra como un elemento esencial de un estilo de vida integral, subrayando la importancia que tiene la actividad física en cada uno de los alumnos o estudiantes para la adquisición y facilitación de los aprendizajes brindados en la escuela, que de acuerdo con Rodríguez et al. (2021), al vincular la actividad física con lo académico contribuirá al desarrollo y mantenimiento de las funciones cognitivas, reflejando una mejora en el rendimiento académico de los aprendices.

El cambio de perspectiva educativa señalado en el párrafo anterior promueve la obligatoriedad de la Educación Física en todas las etapas del currículo, eliminando su aislamiento que hasta la fecha sigue vigente en muchos centros educativos y en donde la interconexión de la actividad motriz con otras áreas educativas es nula, reconociendo que dichas actividades pueden mejorar el aprendizaje en diversas disciplinas. Por lo tanto, el modelo de la NEM representa una evolución hacia un sistema educativo que adopta una visión de la educación del país más holística, inclusiva y orientada al futuro.

Educación Física en la NEM: Un Enfoque Integral

La NEM enfatiza la vital importancia de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que será menester de los docentes normalistas ampliar la práctica físico-motriz y deportiva dentro de la flexibilidad curricular que tiene cada escuela normal, concibiendo dicha práctica como una herramienta para adoptar estilos de vida saludable en los docentes en formación que en el futuro serán los principales promotores de dichos estilos en las escuelas de educación obligatoria. Esta perspectiva busca integrar la clase de Educación Física en todas las etapas del currículo, conectando la actividad motriz con áreas de la salud.

En este nuevo enfoque, se subraya la relevancia de la Educación Física como un componente esencial para cultivar un estilo de vida saludable entre los docentes en formación, no solo en términos de salud física sino también en su bienestar socioemocional. Por lo anterior, cabe hacer mención que esta perspectiva se concentra además en la interconexión de la actividad motriz con otras áreas del conocimiento con la intención de comprender que el movimiento y la actividad física pueden enriquecer la comprensión de conceptos en disciplinas como matemáticas, ciencias y humanidades. En resumen, la Educación Física se integra en el modelo de la NEM como una oportunidad para que los docentes en formación ejecuten y apliquen de manera propia situaciones motrices que ellos consideran acordes a las

necesidades de los contextos durante sus prácticas profesionales para que de esta manera fortalezcan sus aprendizajes y los perfeccionen a su egreso ya insertos en el campo profesional.

Por otra parte y de acuerdo con Pérez et al. (2017), la evaluación a utilizar para atender dicho enfoque en la Educación Física y propuesto por la NEM está orientado a lo formativo por lo que el docente normalista deberá cultivar una profunda comprensión de los principios y fundamentos de dicha evaluación y capacitar a los docentes en formación al diseño de estas, lo que implicará que estos sean capaces de diseñar instrumentos de valuación alineados con los objetivos de aprendizaje, que permitan recopilar datos significativos sobre el progreso de los contenidos abordados con sus alumnos durante las jornadas de prácticas. Al hacerlo, se les estará preparando a los futuros docentes para que apliquen una evaluación de manera reflexiva y efectiva en sus patios escolares, alentándolos a autoevaluarse y asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, enfatizando en que dicha evaluación no se centrará exclusivamente en los aspectos físico-motrices, sino en el desarrollo de habilidades y actitudes aplicables en la vida cotidiana.

Esta perspectiva busca enriquecer la experiencia educativa de los alumnos que transitan la educación obligatoria, contribuyendo a su desarrollo integral que como bien es cierto la Educación Física no se limita únicamente a las actividades físicas o deportivas, sino que al considerarse como una parte esencial de la formación integral será importante dar a conocer de manera constante el uso del deporte educativo, estrategia ideal que influye significativamente en la adquisición de valores por parte de los alumnos a través del cumplimiento de reglas, respeto al compañero y el juego limpio. Contribuyendo de manera conjunta al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y éticas que serán fundamentales a lo largo de sus vidas.

Aprendizaje Activo

Citando a Huber (2008), el aprendizaje activo, en la NEM se interpreta como un enfoque pedagógico que coloca al alumno en el centro del proceso educativo, fomentando su participación activa, el pensamiento crítico y la construcción de su propio conocimiento, que en lugar de ser receptores pasivos de información, estos deberán involucrarse directamente en las experiencias de aprendizaje significativas propuestas por el docente, que les permiten explorar, descubrir y aplicar conceptos en sus contextos y/o comunidades.

Este enfoque se alinea con los principios del modelo de la NEM, enmarcados

en la búsqueda de una Educación Física más inclusiva y relevante para las necesidades de la sociedad contemporánea. En esta perspectiva, el aprendizaje activo va más allá de la mera transmisión de información, fomenta la participación activa de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento.

En este contexto, los docentes desempeñarán el papel de facilitadores y guías, brindando orientación y apoyo a medida que los alumnos se embarcan en proyectos, resuelven problemas y participan en situaciones motrices. Deben fomentar el trabajo colaborativo, donde los alumnos aprenden unos de otros, comparten ideas y construyen su conocimiento de manera colectiva, además de promover el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones informada. Aunado a lo anterior, el docente deberá animar, cuestionar y hacer reflexionar a sus alumnos sobre la información brindada durante la clase.

Este enfoque de acuerdo con Leiva (2017), reconoce y valora la diversidad de estilos de aprendizaje y ritmos individuales, permitiendo que cada alumno participe de manera activa según sus fortalezas y preferencias, contribuyendo a una educación más personalizada y adaptada a las necesidades específicas de cada alumno. Por lo que, desde las escuelas normales, los docentes deberán ejercer un papel activo al modelar el aprendizaje durante sus clases, que fomenten la participación, la colaboración y la aplicación práctica de los conocimientos y/o contenidos en los docentes en formación, para que estos comprendan de mejor manera los fundamentos y beneficios del aprendizaje activo.

Asimismo, será importante promover durante las clases la discusión y análisis de temas, el diseño de actividades y la creación de proyectos adaptados a las necesidades específicas de sus alumnos de prácticas por parte de cada docente en formación, brindándoles un acompañamiento continuo que les permitan recibir retroalimentación continua, con el objetivo de prepararlos para implementar este enfoque de manera efectiva en su futuro ejercicio profesional.

Por lo tanto, la interpretación del aprendizaje activo en la NEM implica una transformación significativa en la dinámica educativa, priorizando la participación activa, el pensamiento crítico y el desarrollo integral, en consonancia con los principios de la reforma educativa en México.

El Papel del Docente

El docente de Educación Física desempeña un papel fundamental en la NEM. Debe ejercer como un facilitador del aprendizaje, un guía y un promotor de va-

lores, de la inclusión, el trabajo en equipo y la igualdad de género. La formación docente deberá ajustarse para preparar a los futuros educadores físicos en sintonía con los principios dicho modelo, ya que el papel a adoptar por parte del docente será distinto y de suma importancia, ya que se debe enfatizar en la transformación y facilitación del aprendizaje, es decir, en vez de ser simplemente transmisores de conocimiento, los docentes ahora se convierten en promotores de una visión integral de la educación.

Para lograr convertirse en facilitadores del aprendizaje, los docentes se deberán convertir en modelos a seguir, que inspiran a los alumnos a adoptar un estilo de vida saludables y activos. Desde las escuelas formadoras de docentes, se tendrá la responsabilidad de preparar docentes capaces de responder a los desafíos y oportunidades de la educación actual en México, por lo que el docente normalista deberá orientar a sus docentes en formación en cómo incorporar a la Educación Física en todas las etapas del currículo y como relacionar las actividades motrices con otras disciplinas, integrando la innovación. A su vez, en analizar y reflexionar en el diseño de sus actividades a promover y que estas logren atender las necesidades de todos los alumnos a su cargo durante sus jornadas de práctica o bien ya en el campo profesional, haciendo énfasis en aquellos que presentan alguna discapacidad.

Visto de esta forma, los docentes de Educación Física en la NEM desempeñan un papel esencial como guías y promotores de valores en el desarrollo de los estudiantes. Reconociendo su influencia en la formación de ciudadanos activos y comprometidos, y se asegura de que estén bien preparados para abrazar esta misión educativa integral.

La Comunidad como Espacio de Aprendizaje

La formación de docentes de Educación Física no solo se trata de adquirir conocimientos teóricos y habilidades pedagógicas, sino también de comprender el contexto en el que trabajarán la comunidad. De acuerdo con García et al. (2013), la importancia de que los docentes en formación conozcan la comunidad como espacio de aprendizaje radica en comprender a fondo a sus estudiantes para posteriormente brindarles el conocimiento necesario para enfrentar los desafíos del mundo real, lo anterior con la intención de fortalecer la calidad de la Educación Física y de influir positivamente en la vida de los alumnos, por ende, en la comunidad en su conjunto.

La NEM resalta la comunidad como el espacio de aprendizaje enriquecedor

para la Educación Física, de acuerdo con Eirín (2018), esta se expande más allá de los patios escolares al integrarse con la comunidad local, donde los proyectos comunitarios y la participación activa se vuelven esenciales en la experiencia educativa. Es por ello que se le reconoce a la comunidad como un entorno real y concreto en que los futuros docentes en Educación Física ejercerán su profesión, por lo que conocerla a fondo les permitirá contextualizar el aprendizaje de sus alumnos comprendiendo las características, así como necesidades y desafíos de la misma, ayudándoles a adaptar sus modelos y enfoques pedagógicos para que sean pertinentes y significativos. Por ejemplo, si la comunidad enfrenta problemas de salud los docentes pueden enfocarse en programas de actividad física que aborden dichas preocupaciones, anclando así a la Educación Física como algo cotidiano y por salud de los estudiantes. Dichos programas y/o actividades abarcan desde la organización de eventos deportivos locales hasta la promoción de la actividad física en espacios públicos o la colaboración con organizaciones comunitarias.

En este sentido y de acuerdo con Martí (2011), los futuros docentes a su vez desarrollarán habilidades socioemocionales tales como la empatía y la responsabilidad cívica, ya que al actuar como mediadores entre la escuela y la comunidad les permitirá establecer vínculos más fuertes con sus alumnos, entendiendo las raíces culturales y sociales de los mismos, así como sus intereses y desafíos cotidianos que por ende obtendrán relaciones más cercanas y empáticas. Esto a su vez, puede mejorar la comunicación y la colaboración entre docentes y alumnos, sustancial para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho trabajo en comunidades suele ofrecer una amplia variedad de recursos que pueden enriquecer los espacios públicos, como por ejemplo: el uso de instalaciones deportivas y parques, vinculación con clubes deportivos locales, participación en eventos deportivos y/o de voluntariado, entre otros. Al conocer el contexto de la comunidad, los docentes en formación pueden aprovechar estos recursos para enriquecer sus programas de Educación Física y brindar a los estudiantes experiencias enriquecedoras y variadas.

Por lo tanto, la comunidad deberá ser un espacio de aprendizaje vital para la formación del futuro educador físico y que sin duda se ve reflejado durante las jornadas de prácticas, ya que estos enriquecen su experiencia educativa y fortalecen la conexión entre la escuela y la sociedad. Prepara a sus alumnos para ser ciudadanos activos y comprometidos, contribuyendo positivamente a las necesidades y problemáticas suscitadas en ese contexto donde se desempeñan.

Inclusión y Diversidad

La NEM reconoce la importancia de adaptar las actividades para atender a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con alguna discapacidad.

Dentro del marco de la NEM, uno de sus principios más destacados es el énfasis en la inclusión y la diversidad desde la Educación Física por lo que desde las escuelas normales se deberá crear conciencia en los futuros educadores físicos para que personalicen sus situaciones motrices, mismas que deberán satisfacer las necesidades individuales de sus alumnos, considerando factores como los niveles de actividad motriz, de condición física así como sus preferencias personales. Asimismo deberán ser capaces de promover la aceptación y respeto mutuo destacando la importancia de la diversidad y celebrando las diferencias individuales, así como de acuerdo con Ramos (2021), a utilizar herramientas digitales y/o aplicaciones que permiten la personalización de actividades y la inclusión de todos sus alumnos, a adaptar sus espacios de clase considerando la accesibilidad para los alumnos con alguna discapacidad garantizando que estos sean seguros y accesibles, por último y no menos importante, mantener una comunicación abierta y constante con padres de familia para entender las necesidades individuales de los alumnos.

Por otra parte, además de la inclusión de alumnos con cualquier discapacidad a la clase, la NEM también aborda lo que Bolívar (2004), postula como diversidad cultural y étnica, reconociendo que México es un país diverso en términos de etnicidad y cultura y fomenta la valoración y el respeto por las diferencias. Esto se refleja en la elección de actividades y en la forma en que se abordan temas dentro de la clase de la Educación Física, donde los docentes encargados de impartir esta deberán ofrecer espacios propicios donde todas las identidades culturales se sientan respetadas y representadas.

La NEM considera a la diversidad como algo que va más allá de la mera tolerancia de las diferencias y que desde el punto de vista de Guilherme & Dietz (2014), se trata más bien de celebrar y valorar las distintas habilidades, antecedentes culturales, identidades de género y capacidades individuales de los alumnos y/o estudiantes. En el contexto de la Educación Física, para garantizar que esta sea accesible para todos, incluidos aquellos estudiantes con discapacidades se deben adaptar las actividades y proporcionar el apoyo necesario para que todos puedan participar plenamente, siendo esto lo más coherente con los principios de justicia y equidad en la educación.

El énfasis en la inclusión y la diversidad también influye en la evaluación.

En lugar de aplicar un estándar único para todos, se aboga por una evaluación auténtica, que refleje el progreso y los logros de cada alumno en relación con sus propias metas y capacidades, valorando así la mejora personal sobre la comparación con otros. En lo esencial, la inclusión y la diversidad son pilares fundamentales de la Educación Física, reflejando en este espacio los valores de igualdad, justicia y respeto. El modelo de NEM se preocupa y ocupa por crear un entorno donde cada alumno y/o estudiante se sienta valorado y empoderado, independientemente de sus diferencias individuales.

Autonomía profesional docente

Otro de los aspectos importantes a destacar es que la NEM busca coadyuvar en la autonomía profesional docente, un punto nodal en la carrera de cualquier docente y en donde los profesionales de la Educación Física no son la excepción. En cualquier contexto educativo y en palabras de Sacristán (2000), la autonomía se refiere a la capacidad que tiene el docente para tomar decisiones y ejercer un juicio profesional independiente en su trabajo, en el campo de la Educación Física esta capacidad es esencial por encontrarse en constante evolución debido a los avances en la comprensión de la salud, el bienestar y el movimiento humano, por lo que a juicio de Shulman (2005), los docentes deben tener la libertad de adaptar sus métodos, modelos y enfoques, experimentando así sus propias hipótesis de trabajo para en lo posterior reflejarlas en investigaciones e innovaciones en sus prácticas pedagógicas, brindándole de esta manera a sus alumnos a cargo clases de calidad y relevancia.

De este modo, las escuelas normales deberán brindarles a los docentes en formación que cursan la Licenciatura en Educación Física una amplia gama de conocimientos, actividades y habilidades para atender las necesidades individuales de uno de sus grupos con los que realizan sus prácticas, ya que serán ellos mismos quienes basados en su experiencia y conocimiento profesional adapten sus clases para asegurarse de que cada alumno tenga una experiencia significativa y efectiva. Aunado a lo anterior, también se les debe favorecer la creatividad y la innovación ya que los educadores físicos de acuerdo con Fernández et al. (2016), pueden desarrollar diversos modelos pedagógicos y programas de actividad física específicos para su comunidad escolar y estrategias motivadoras que mantengan a sus alumnos comprometidos, motivados e interesados.

La autonomía docente también tiene un impacto directo en la retención de los estudiantes en formación ya que cuando estos tienen la libertad de tomar deci-

siones y diseñar sus propias estrategias, es más probable que se sientan valorados y comprometidos con su trabajo, teniendo a su vez un efecto positivo en la calidad y la experiencia de su aprendizaje. De esta manera, la autonomía profesional docente será esencial, para mantenerse actualizados, personalizar su enseñanza, fomentar la creatividad, y en última instancia, proporcionar una Educación Física beneficiosa para sus alumnos.

Trabajo por proyectos integrados

Con la llegada de la NEM, como se mencionó anteriormente, los métodos y modelos pedagógicos han evolucionado para promover una educación más significativa para los alumnos. Una de las orientaciones para el aprendizaje y enseñanza que ha cobrado demasiada importancia es el trabajo integrado por proyectos, como plantea Berdugo (2011), este se basa en la idea de que el aprendizaje se vuelve más efectivo cuando los temas interdisciplinarios se abordan de manera práctica y contextualizada (comprendidos y aplicados).

La importancia de que los educadores físicos en formación conozcan el trabajo por proyectos integrados les permitirá conectar su clase con otras disciplinas de manera coherente y significativa, fomentando la comprensión holística al ver como las diferentes áreas del conocimiento se relacionan entre sí, por ejemplo, un proyecto integrado desde la Educación Física puede abordar temas de salud, motricidad y matemáticas al mismo tiempo, es decir desde esta única clase. Traduciendo lo anterior en el fomento de la interdisciplinarietà, al trascender de los límites tradicionales de los cursos y colaborando estrechamente con docentes de otras áreas, permitiendo a los alumnos enriquecer su experiencia educativa al entrelazar diferentes conocimientos.

El trabajo por proyectos integrados promoverá en los docentes en formación diseñar estos mismos basados en la investigación científica y en las tendencias educativas contemporáneas, conllevando a proporcionar una Educación Física más completa, relevante y significativa para los alumnos, mejorando así la efectividad de esta.

Sin duda, la enseñanza de trabajar por proyectos integrados en la Licenciatura en Educación Física no sólo ampliará los aprendizajes de los docentes en formación, sino que también los empoderará para ofrecer a futuro intervenciones más completa y de calidad, además de que estarán preparados para enfrentar los desafíos actuales y futuros que esta disciplina requiera, retomando conciencia en ofrecer

una comprensión profunda respecto a la importancia que poseen las capacidades motrices para el desarrollo integral de sus alumnos.

Campos formativos

El modelo de la NEM representa un enfoque innovador en el sistema educativo del país al ofrecer una experiencia de aprendizaje más integral y relevante tanto para los alumnos como para los estudiantes. En el caso específico de los docentes en formación de la licenciatura en Educación Física es importante que comprendan y apliquen el trabajo por campos formativos especializándose en cada uno de ellos, ya que de acuerdo con Vizcarra, Tirado & Trino (2016), éstos serán la única vía de preparación teórica para concretar en la práctica el diseño curricular de la Educación Física, permitiéndoles ir más allá de la enseñanza fragmentada a una enseñanza de integración de contenidos tales como la salud, la ciencia y la tecnología. Permitiendo elevar la calidad de la educación obligatoria ofertada a los alumnos.

La NEM busca que los docentes en Educación Física que egresen durante la permanencia de este modelo deben ser capaces de vincular su curso con los diversos campos formativos tales como la salud, la cultura, la ciencia y la tecnología, por lo que es menester de estos mismos saber cómo conectar sus temas con la vida cotidiana de los alumnos, así como con sus necesidades y desafíos en la sociedad que los rodea. Dicha integración permitirá a los futuros educadores físicos comprendan como la Educación Física se puede relacionar con diversos aspectos de la vida y con otras áreas del conocimiento, demostrando su relevancia de contribuir al bienestar general de los alumnos a su cargo. Por lo anterior, el trabajo por campos formativos buscará contextualizar el aprendizaje y hacerlo más relevante.

Por otra parte, al hablar de campos formativos y citando a Moreira (2000), se hace referencia al aprendizaje significativo, este, aborda temas interdisciplinarios e hila los conocimientos en lugar de que sólo queden como mera información, por lo que el futuro docente de Educación Física tendrá que ser capaz de diseñar actividades y proyectos que involucren a sus alumnos en la resolución de problemas de su contexto, lo que favorecerá su comprensión y retención de conceptos desde la Educación Física viendo a esta última como algo más que sólo actividades físico-motrices.

Cabe señalar que el trabajar por campos formativos requerirá docentes reflexivos, analíticos y adaptables, que estén preparados para diseñar actividades que se ajusten a los objetivos de aprendizaje en los múltiples campos, con la intención

de fomentar la creatividad y la capacidad de adaptación, así como el desarrollo de habilidades esenciales en los entornos educativos actuales.

De este modo, la comprensión y aplicación del trabajo por campos formativos será esencial abordarla durante la formación de los futuros educadores físicos para ofrecer un trabajo eficaz y de calidad a sus alumnos en la educación obligatoria, permitiéndoles a su vez fomentar una educación más integral y relevante que les permita vincular los contenidos de la clase de Educación Física con aspectos de la vida cotidiana.

CONCLUSIONES:

La formación de profesores en Educación Física desde la visión de la NEM plantea nuevos y escenarios educativos en apego a los derechos humanos bajo los principios de igualdad y equidad de género, la interculturalidad crítica y la inclusión, postulando a un profesional de la Educación Física con autonomía para la toma de decisiones informada por medio de metodologías emergentes tales como las metodologías activas y los modelos pedagógicos a través del aprendizaje basado en proyectos comunitarios, los cuales colocando en el centro a la comunidad como posibilidad de recuperar, generar y desarrollar saberes significativos contextualizados que permitan a los educandos ser críticos y reflexivos para responder a los retos del siglo XXI, tomando conciencia de los problemas de la comunidad y responsabilizándose en las acciones para resolverlos, siendo participe y promotor de estilos de vida activos, sustentables y saludables, cuidando de sí y de su medio ambiente como una posibilidad de ser un ciudadano responsable y ético.

De allí la importancia de comprender los planteamientos pedagógicos de la nueva Educación Física que trascienden las visiones históricas centradas en lo puramente motriz y corporal para centrarse en las dimensiones cognitivas, afectivas, emocionales y sociales aportando elementos para el desarrollo integral y el logro de una vida plena, congruente con las necesidades del nuevo siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ávila Manríquez, F. D. J., Méndez Ávila, J. C., Silva Llaca, J. M., & Gómez Terán, O. Á. (2021). Actividad física y su relación con el rendimiento académico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Berdugo Cotera, E. (2011). Marco conceptual y operativo de los proyectos integrados. *Actualidades pedagógicas*, 1(58), 151-161.

- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 15-38.
- Borja, C. (2019). Orientador (a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Educación y ciudad*, (37), 73-90.
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia para el desarrollo profesional de los docentes de Educación Física.
- Fernández-Río, J., CALDERÓN, A., Alcalá, D. H., PÉREZ-PUEYO, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, (413), ág-55.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L., & Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, vol. 17, num. 427.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 20(40), 13-36.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*.
- Leiva Olivencia, J. J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias pedagógicas*.
- Martí Noguera, J. J. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas.
- Mena, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2008). ¿Cuánto y Dónde Impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio docente. *Altablero*, (34).
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo. *Recuperado el*, 8, 149-181.
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Ramos, J. (2021). *Herramientas digitales para la educación*. XinXii.
- Romo-Sabugal, C. (2019). Nuevos docentes para la Nueva Escuela Mexicana. Experiencias en la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sabugal, C. R., & Pública, E. Nuevos Docentes para la Nueva Escuela Mexicana.
- Sacristán, J. G. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9-24.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Guía de trabajo para el Taller de capacitación «Hacia una Nueva Escuela Mexicana». Secretaria de Educación Pública: México.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profes-

rado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 9(2), 1-.

Vizcarra-Brito, J. J., Tirado-Urrea, M. L., & Trimiño-Quiala, B. (2016). La especialización docente por campos formativos en la educación básica mexicana. Una necesidad para concretar el modelo curricular. *Ra Ximhai*, 12(6), 177-185.

REALIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES SOBRE LOS SABERES DE LA NEM

LUCIANO VÁZQUEZ VILLA
RICARDO FÉLIX INGUANZO
ALFREDO GARCÍA RUVALCABA

INTRODUCCIÓN

La actualización del Plan de Estudios se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales, en tanto instituciones de educación superior; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes, ante los nuevos problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta nuestra sociedad e impactan de manera notable en el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación. Asimismo, se sostiene en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. ACUERDO número 14/07/18.

El trayecto Bases teórico-metodológicas para la enseñanza concibe a los profesores como agentes educativos que ejercen una importante mediación en la adquisición de los aprendizajes en sus estudiantes, pero que tienen como meta última la intervención educativa en el contexto escolar, el facultamiento de la persona que aprende y la formación de ciudadanos responsables, activos y comprometidos con la sociedad. Ofrece los fundamentos y conocimientos teórico-metodológicos en los que se sustenta el desarrollo infantil; centra su atención en los procesos de aprendizaje y la enseñanza que permitan potenciar competencias y habilidades cognitivas, socioemocionales y afectivas, que contribuyan a afrontar con pertinencia los retos globales de la sociedad del conocimiento. Sienta bases para la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de

aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales.

Considera, además, los referentes básicos relacionados con los enfoques, métodos y estrategias que sustentan los procesos de planeación y evaluación de los aprendizajes, la educación inclusiva y la gestión escolar, los cuales contribuirán a desarrollar capacidades para mejorar e innovar la práctica docente.

El apartado teórico considera el perfil de egreso, el cual constituye el elemento referencial para la construcción y diseño del Plan de Estudios. Éste expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades o elementos.

Las competencias se han organizado tomando como referencia las cinco dimensiones enunciadas en el documento de PPI, que permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional y conducirán a la definición de un perfil específico para desempeñarse en la educación. Por tanto, el nuevo docente contará con las competencias indispensables para su incorporación al servicio profesional.

Dimensiones

- Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la escolaridad.
- Inmunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su

Propósito

Conocer las transformaciones actuales del programa de estudios 2018 de las es-

cuelas normales dentro del sistema educativo, y su relación con el Plan de estudios 2022 de la «Educación Básica Mexicana» NEM.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se realizó mediante una investigación de tipo cualitativa bajo un enfoque de investigación acción, siguiendo el modelo de Lewin en Latorre (2005), en el que, bajo una idea inicial, los primeros resultados permitieron analizar las necesidades que la propia escuela no está atendiendo de manera inmediata.

Para ello se generó un formulario que fue evaluado y corregido entre pares de la propia institución educativa (BENMAC) Está elaborado como un cuestionario mixto que mide el grado tres variables de conocimientos del plan de estudios de la NEM.

La primera de ellas es el conocimiento de la estructura del plan de estudios de la NEM, la segunda es el grado de conocimientos sobre los tipos de programas (analítico y sintético) que se manejan en la NEM; la tercera y última da a conocer las necesidades de los alumnos que tienen en su formación docente respecto a enfrentarse a este nuevo plan de estudios. Cuenta con un total de 8 cuestionamientos propios de las variables mencionadas por medio de preguntas cerradas y abiertas, además de datos de identificación personal que incluyen institución a la que pertenece, el semestre y licenciatura en la que están estudiando.

Ya validado el instrumento, este se dispersó a los estudiantes de 7° semestre mediante sus coordinadores de programa educativo vía WhatsApp, cuya población es de 125 estudiantes y se tomó como muestra representativa a 80 de ellos, quienes fueron los que contestaron el instrumento. Los resultados fueron analizados mediante un paquete de estadísticas básico (Excel) por el nivel de población al que fue dirigido, exponiendo los resultados mediante tablas.

En los últimos 12 años, a través de las reformas surgen dos planes y programas de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 1999 que formó parte del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, que desarrolló la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, y cuyas acciones se derivan y dan cumplimiento a los compromisos expresados en el programa de desarrollo educativo 1995-2000, entrando en vigor 1999-2000 en todos los planteles, públicos y privados, que forman maestras y maestros de educación normal.

La Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo implica la actualización y el rediseño curricular de los planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica, a partir de los planteamientos expresados en el Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. El Modelo, así como los planes de estudio que de éste se derivan, constituyen la hoja de ruta en materia educativa para garantizar que niñas, niños y jóvenes reciban una educación de calidad. De ahí la importancia que adquiere la armonización de la formación inicial docente con los planteamientos curriculares que en ellos se enuncian

Es imprescindible que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas se correspondan con los que se proponen en el currículo de la educación básica a fin de que exista una mayor congruencia entre ellos y se garantice un nivel de dominio más amplio en los futuros maestros para su puesta en marcha. En ese sentido, los egresados de las Escuelas Normales contarán con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza

Estos planteamientos conducen a una resignificación del papel de los maestros como artífices del cambio en la educación y, consecuentemente, dan un giro importante en la manera en que éstos se preparan para sus futuras responsabilidades. Se trata de profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos.

En el marco de lo mandatado en el artículo 23 de la Ley General de Educación (LGE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha desarrollado el presente Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, aplicable y obligatoria para toda la República Mexicana. Al ser la educación un derecho humano y, por lo tanto, un bien público de interés nacional, esta propuesta curricular es una tarea colectiva en permanente construcción que comprende: 1. Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria, así como los libros de texto gratuitos.

La NEM se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y

sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos.

Un pueblo carente de educación desconoce sus derechos y no puede defenderlos, por ello ha de adquirir capacidades que permitan el desarrollo personal y colectivo, a fin de llevar una vida digna, la cual constituye el objetivo supremo de nuestro orden constitucional en el que la educación de 0 a 23 años es un derecho garantizado por el Estado.

Garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias (Tomasevski, 2004): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos. La asequibilidad implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías. La accesibilidad obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La aceptabilidad considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado. La adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación.

TABLA 1. ¿QUÉ ELEMENTOS ARTICULAN UNA PROPUESTA CURRICULAR DE PRINCIPIO A FIN EN LA NEM?

<i>Variables</i>	<i>Porcentaje</i>
Honestidad y confianza, fomento a la identidad y promoción de la paz	15.04 %
Libertad justicia y valor	3.92 %
Derecho humano a la educación, comunidad como núcleo integrador en los procesos de enseñanza y aprendizaje y autonomía curricular	61.04 %

Nota. Esta tabla muestra. Saberes sobre elementos de articulación de la propuesta curricular.

Las relaciones pedagógicas, en el marco de la nueva escuela mexicana, se llevan a cabo dentro de la escuela y en la comunidad local, como ámbitos de interdependencia e influencia recíproca. La tarea del Estado es favorecer la transformación de

la educación para que ésta contribuya en la construcción de una sociedad democrática según Dewey (1995) ello requiere que las escuelas en su diversidad tengan arraigo en la comunidad a la que pertenecen y, a su vez, sean valoradas por las personas que componen esa colectividad. Por eso y de acuerdo con Subirats (2002), se estima en gran valor que la escuela y la comunidad, en su diversidad, puedan convivir e interrelacionarse con criterios de solidaridad, libertades y responsabilidades recíprocas.

TABLA 2. ¿CUÁLES SON LAS TRANSFORMACIONES QUE HAN DERIVADO EN UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NEM?

<i>Variables</i>	<i>Porcentaje</i>
Teorías pedagógicas	56 %
Principios ciudadanos	21. 04%
Modelos pedagógicos	2.96 %

Nota. Esta tabla muestra. Saber paradigmas de la transformación en la construcción de la NEM.

Un enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para:

- 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos
- 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar
- 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás
- 4) adquirir valores éticos y democráticos
- 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social.

Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad.

TABLA 3. ¿CUÁL ES EL ENFOQUE DE LA NEM?

<i>Variables</i>	<i>Porcentaje</i>
Competencial	2 %
Humanista	76 %
Constructivista	2 %

Nota. Esta tabla muestra. Saberes del enfoque de la NEM.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

En este apartado se desarrolla lo establecido en el artículo 29, fracciones 11 (contenidos fundamentales de estudio), 111 (secuencias indispensables que deben respetarse) y VI (elementos que permitan la orientación integral del educando). Los distintos componentes que se describen a continuación están relacionados de manera articulada en niveles de desagregación, de tal forma que al centro se encuentran los fundamentos o elementos base y conforme se avanza en los niveles, se puede observar el efecto que los direcciona.

El Plan y los Programas de Estudio expresan estas capacidades humanas a través de **siete ejes articuladores** incorporados en el currículo, los cuales contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana. Estos ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos. «Inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género, artes y experiencias estéticas, vida saludable, interculturalidad crítica y apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura»

TABLA 4. ¿CUÁLES SON LOS EJES ARTICULADORES DE LA NEM?

<i>Variables</i>	<i>Porcentaje</i>
Pedagogía, emociones, vida saludable e interculturalidad	4.96 %
Inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género y artes, experiencias estéticas	69.04 %
Pensamiento crítico, lectura, igualdad de género y artes, experiencias estéticas	6 %

Nota. Esta tabla muestra. Saberes de ejes articuladores

CAMPOS FORMATIVOS

Estructurar el currículo a través de campos que permitan la integración del conocimiento y, por lo tanto, una visión más compleja de la realidad posibilita considerar distintos ámbitos de la vida, no reductibles a uno solo o reducibles entre sí, lo que permite ampliar el acceso a diversos ámbitos de sentido y el enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas (García, 2021).

Un campo formativo no es la suma de los contenidos que lo conforman y desde ahí otorga sentido a la realidad, más bien, es el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar. «Lenguaje, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedad, de lo humano y comunitario»

TABLA 5. ¿CUÁLES SON LOS CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA?

Variables	Porcentaje
Lenguaje, pensamiento matemático, ética y conocimiento de la sociedad, del humano y lo comunitario y saberes y pensamiento científico.	4.96 %
Lenguaje, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedad, de lo humano y comunitario	75.04 %
Lenguaje y comunicación, pensamiento científico, conocimiento de naturaleza, desarrollo personal y social.	0%

Nota. Esta tabla muestra. Saberes campos formativos. Se la NEM.

Programas de estudio

Los componentes de la estructura curricular hasta ahora presentados aluden a los elementos generales que se desagregan y direccionan el siguiente conjunto. Lo anterior se refiere a los apartados que conforman a los programas de estudio. Al respecto, se entiende por programa de estudio al organizador curricular que despliega los elementos centrales en torno al qué y cómo se enseñan los objetos de aprendizaje señalados en los campos formativos, mismos que cumplen con lo establecido en el artículo 29 de la LGE. En este sentido, se retoma el planteamiento de Barriga (1997), que señala que los programas de estudio relacionan los aspectos institucionales, curriculares y docentes. Como arriba se señala, los componentes de la estructura que se despliegan en los programas de estudio son el punto de partida para el trabajo de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria dentro del proceso de contextualización a cargo de las maestras y los maestros.

TABLA 6. ¿CUÁLES SON LOS PROGRAMAS QUE SE ESTABLECEN EN EL PLAN DE ESTUDIO 2022 DE LA NEM?

Variables	Porcentaje
Normativa legal	1 %
Sintético y reestructurado	2 %
Sintético y analítico	77 %

Nota. Esta tabla muestra. Saber el programa de estudios de la NEM.

Fases de aprendizaje

Las fases y grados de aprendizaje indican las secuencias indispensables que deben respetarse entre las disciplinas que constituyen la educación preescolar, primaria y secundaria, conforme a lo establecido en el artículo 29, fracción 111 de la LGE. Los contenidos de aprendizaje en esta estructura curricular se organizan a partir de las siguientes fases:

Fase I. Inicial; 2. Preescolar; 3.1ro. Y 2do de primaria; 4.3ro. Y 4to de primaria; 5. 5to. y 6to de primaria y 6. Secundaria.

Las fases de aprendizaje ponen atención en la continuidad del proceso educativo a lo largo de los cuatro niveles de la educación básica (inicial (de 0 a 2 años,

11 meses), preescolar, primaria y secundaria), en concordancia con el desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes en su complejidad y especificidad.

TABLA 7. ¿CUÁL ES LA DISTRIBUCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR POR FASES?

<i>Variables</i>	<i>Porcentaje</i>
1.- Inicial y preescolar; 2.- 1ro., 2do. y 3ro; 3. - 4to. 5to. y 6to; 4. - Secundaria.	2 %
1.- Inicial; 2.- Preescolar, 1ro. y 2do. de primaria; 3.- 3ro., 4to. y 5to. de primaria; 4.- 6to. De primaria y secundaria.	3 %
1.- Inicial; 2.- Preescolar; 3.- 1ro. y 2do. de primaria; 4.- 3ro. y 4to. de primaria; 5.- 5to. y 6to. de primaria; 6.- Secundaria.	75 %

Nota. Esta tabla muestra. Saber las fases curriculares de la NEM.

**TABLA 8. ¿EN TU FORMACIÓN DOCENTE QUE HACE FALTA
POR APRENDER SOBRE LA NEM?**

<i>Estructura</i>
Indagación en toda la estructuración del programa ¿A qué referentes teóricos se retoman para construir la NEM
<i>Metodología</i>
Acerca de la planeación detallada de los proyectos, forma de evaluar y un poco más en profundidad de lo preguntado en este cuestionario Su manera de trabajo, la elaboración de los programas, planeaciones, etc Aún mucho, pero una de las cuestiones básicas es la planeación, políticas educativas y dar un vistazo al programa sintético a detalle
Un taller o curso en donde se analice el nuevo plan y programa de estudio. El saber cómo llevar a cabo cada proyecto en las escuelas de práctica La planificación de los proyectos Quizás estudiar las fases en las que no me he involucrado, ya que solo estudie a profundidad la fase 6 Los campos formativos Los objetivos y propuestas que tienen dentro de la Educación Pues me gustaría desarrollar más estrategias para la NEM Cómo llevarla a la educación física Cómo planificar por proyectos con la metodología AS y evaluación Cómo planear por proyectos con la metodología de aprendizaje en primaria y preescolar Técnicas de puesta en marcha
El desarrollo y aplicación de proyectos en base a las metodologías La forma en que se describen las planeaciones, ¿es necesario incluir las fases? Estilos de enseñanza, apropiarse más de las nuevas propuestas para ponerlas en práctica Indagar más en el currículo y saber aplicar los diferentes PDA Diversas estrategias para planear con los diferentes tipos de proyectos Comprender y conocer los libros de texto de la NEM, la realización de planeaciones. la mayoría de las cosas

Cómo aplicar correctamente la transversalidad de ejes y temas dentro de la elaboración de proyectos. La aplicación y elaboración del programa analítico

Estrategias de planeación y vinculación

Entender mejor este plan de estudios con ideas más concretas, adecuaciones

La constitución del mismo, el enfoque, las metodologías, las formas de planear las clases.

Cómo es que se lleva a cabo la planeación y evaluación

Reconstrucción conceptual

Saber planear bien por proyectos y todo lo relacionado a planes analíticos y sintético

Profundizar más sobre el programa sintético y analítico. Planear por proyectos (gestionarlos, relacionarlos con los PDA)

Planeación y contenido en general, puesto a que lo poco que sabemos lo hemos adquirido de los CTE

Programa

Sería fortalecer la realización de programas analíticos ya que es mi año de servicio y me formé en otro plan, para el cual todo esto ha sido nuevo

el cual todo esto ha sido nuevo

Conocer cómo se relaciona el programa sintético y el coediseño y la estructura que tiene para introducirla en la planeación

En realidad no tuvimos esa formación académica si no con el plan de estudios pasado, por lo que deberíamos saber todo

Nota. Esta tabla muestra. Argumentaciones sobre la formación docente en el saber de la NEM.

CONCLUSIONES:

Conforme a las transformaciones actuales del programa de estudios 2018 de las escuelas normales dentro del sistema educativo, en relación con el trayecto formativo Bases Teóricas y Metodológicas de la Práctica, los cursos no tienen referencias teóricas y metodológicas con el Plan de estudios 2022 de la «Educación Básica Mexicana» NEM.

Argumentación en las variables establecidas en este trabajo, así como los comentarios de los estudiantes en cuanto a la formación docente que hace falta por aprender sobre la NEM.

En cuanto a los saberes, en relación con el Plan de estudios 2022 de la «Educación Básica Mexicana» NEM, se mencionan los siguientes resultados:

En cuanto a qué elementos se articulan la propuesta curricular en los principios de la NEM,

61 tienen conocimiento que el derecho humano a la educación, comunidad como núcleo integrador en los procesos de enseñanza y aprendizaje y autonomía curricular son los establecidos dentro el programa, 15 estudiantes, contestan de manera errónea que son Honestidad y confianza, fomento a la identidad y promoción de la paz y 4 de ellos indican que son, Libertad justicia y valor. (Nada que ver con la articulación en los principios, tener en consideración que 19 estudiantes no tienen desconocimiento pleno).

Si bien, 56 estudiantes conocen, las teorías pedagógicas como las transformaciones que han derivado en un cambio de paradigma en la construcción de la NEM, 21 ellos, tienen cierta confusión al hacer mención que son los principios pedagógicos y 3 de ellos, lo ven como los procesos pedagógicos. (24 estudiantes no aseguran tener un saber total en cuanto esta variable).

Tal vez en cuanto al enfoque de la NEM, 76 estudiantes lo conocen como humanista, 2 lo ven como competencial y 2 como constructivista. (Saber pleno de la mayoría de los estudiantes).

Con respecto a cuáles son los ejes articuladores de la NEM, 69 estudiantes conocen que son; Inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género y artes, experiencias estéticas, 6 lo ven como Pensamiento crítico, lectura, igualdad de género y artes, experiencias estéticas y 5 Pedagogía, emociones, vida saludable e interculturalidad. (Considerando que 11 estudiantes no tienen conocimiento real, es importante crear acciones para fortalecer este punto).

En razón del saber de cuáles son los campos formativos de la NEM, 75 estudiantes los identifican como; Lenguaje, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedad, de lo humano y comunitario, y solo 5 los confunden con, Lenguaje, pensamiento matemático, ética y conocimiento de la sociedad, del humano y lo comunitario y saberes y pensamiento científico. (Es claro que al menos en su totalidad conocen dicha variable, sin embargo, es importante reafirmar con los que no comprendieron dicha variable).

En cuanto cuales son el programa que se establecen el plan de estudio 2022 de la NEM, 77 estudiantes les queda claro que son; Sintético y analítico, 1 existe la duda ya que los considera como Normativa legal y el Sintético y reestructurado 1 estudiante más. (Sin duda existe conocimiento de los programas).

Y por último en la variable en cuanto a la distribución de la organización

curricular por fases, 75 estudiantes las conocen y 5 existen ciertas confusiones en cuanto las fases.

Analizando este proceso del trabajo se presenta la siguiente área de oportunidad para el fortalecimiento de los saberes de la NEM.

TALLER

Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica. NEM.

La educación es un derecho humano que se relaciona obligadamente al cumplimiento de otros derechos, como el derecho a la alimentación, a una vivienda digna, a la salud, a una vida libre de violencia, a no ser discriminado, a la inclusión, a la identidad, al desarrollo, entre otros.

La escuela pública como espacio principal pero no exclusivo para concretar este derecho necesita fortalecerse a partir de un horizonte de transformación paulatino y constante que redireccione rasgos fundantes de la escuela básica mexicana como la conocemos:

Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento para pensar en la educación básica desde otras bases sobre lo común¹, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje y con ello recen- trar la noción de lo comunitario como horizonte de la formación básica.

Reorientar la organización en la que se disponen los aprendizajes, asumiendo las complejas y conflictivas relaciones en la construcción del conocimiento y con ello plantear rutas tendientes a superar la disposición por asignaturas y explicitar el carácter temporal y polémico del conocimiento.

Recuperar la relación didáctica reconociendo el papel inexorable que tienen las profesoras y los profesores a la hora de resignificar la estructura formal del currículo al ámbito del currículo vivido, asumiendo su agencia como profesionales.

En este proceso de resignificación entre el currículo pensado y el currículo vivido, las maestras y los maestros aprenden y despliegan un conjunto de saberes dentro de un proceso de transformación del currículo a partir de su interpretación, contextualización, significación y recreación expresadas en espacios y momentos de interacción con sus estudiantes, así como en condiciones específicas en donde desarrollan su actividad docente, delimitadas por las normas de funcionamiento académico, administrativo y organización escolar, la tradición pedagógica y la innovación tecnológica.

En el marco de lo mandatado en el artículo 23 de la Ley General de Educación

(LGE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha desarrollado el presente Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, aplicable y obligatoria para toda la República Mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Barriga, Á. D. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

García, J. C. A. (2021). Campos de sentido: rasgos y paradojas. *Philosophia*, 81(1), 9-28.

Subirats, J. (2002). *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*.

Tercera sección: Desafíos

EL ENFOQUE STEAM EN LA EDUCACIÓN MEXICANA: METODOLOGÍA PARA APRENDIZAJES COMPLEJOS

ALEJANDRA ARIADNA ROMERO MOYANO
EDGAR EDUARDO AGUAYO PÉREZ

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como propósito crear un panorama sobre el enfoque de Ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (por sus siglas en inglés STEAM) y su aplicación en el ámbito educativo nacional y la Nueva Escuela Mexicana. El enfoque STEAM surgió como una modificación del enfoque STEM, que se creó en Estados Unidos en los años 90 del siglo pasado para promover el estudio de estas áreas del conocimiento, excepto artes.

Actualmente, este método incorpora las artes como una disciplina que fomenta la creatividad e innovación, relacionada con las demás, y busca desarrollar nuevas habilidades y competencias en el estudiantado para el siglo XXI, así como formar profesionales que dominen la ciencia, la tecnología y la resolución de problemas utilizando el ingenio y la innovación. El enfoque también pretende fomentar el uso integrado y aplicado del conocimiento, en lugar de manejarlo de manera aislada.

Este enfoque busca que el estudiantado desarrolle recursos, habilidades y creatividad para resolver problemas complejos y relevantes, mediante proyectos multidisciplinarios que estimulen su interés y su participación. STEAM también promueve la comunicación y el trabajo colaborativo entre las y los estudiantes, así como el fortalecimiento de su autoestima y su confianza. Así mismo, el enfoque es de manera cíclica y establece diferentes momentos como: Definición del problema, investigación y estudio, generación de ideas, elaboración de prototipos, presentación de prototipos y evaluación y revisión, con los que se pretende desarrollar nuevos saberes y habilidades.

A su vez, presenta información con respecto del uso de STEAM en diferentes lugares del mundo, teniendo el propósito de crear condiciones adecuadas para el desarrollo de conocimientos de ciencia- tecnología, y de la forma en que el enfo-

que permite motivar y atraer a estudiantes para aprender. Además, se expone cómo esta metodología puede ser utilizada dentro del sistema educativo y en la Nueva Escuela Mexicana.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

El Enfoque STEM (*Science, Technology, Engineering and Maths*) fue creado en la década de los 90 en Estados Unidos con el propósito de atraer a las y los estudiantes al estudio de las diferentes áreas de conocimiento. Estas siglas fueron utilizadas por la *National Science Foundation* como SMET y fue hasta el año 2001, que la Bióloga Judith Ramaley, propuso el cambio de las siglas a STEM, cuyo objetivo fue valorizar estas áreas del conocimiento. Para el año 2008, Georgette Yakman propone STEAM en el que integra las artes, debido a que se encuentra relacionado con las demás disciplinas (Soto, Oliveros y Roa, 2022).

La búsqueda de nuevos caminos en el desarrollo de nuevos aprendizajes permite analizar y reflexionar sobre las actividades que realiza un estudiante para evaluarlas de manera conjunta, con la finalidad de encontrar las dificultades y áreas de oportunidad que tiene este actuar epistémico y pragmático. Colocar al alumnado en situación de sujeto cognoscente con y desde referentes disciplinares diversos, de manera sistémica y natural, contribuye al desarrollo del pensamiento complejo y la transversalidad del conocimiento.

Otra característica de un enfoque como STEAM es que permite que al estudiantado se le motive de forma extrínseca para estudiar diferentes áreas del conocimiento que involucren matemáticas, a través la valorización de estos aprendizajes con respecto de la solución de problemas que se identifiquen en la sociedad. Los ciclos de STEM llevan a una solución utilizando el ingenio y la creatividad a un escenario auténtico.

La evolución del enfoque STEAM se ha generado a través de la identificación del uso y aplicación de las diferentes áreas del conocimiento entre sí. Lo que implica reconocer que el conocimiento no necesariamente debe ser manejado de manera aislada. STEAM se propone como un enfoque educativo el cual presenta como objetivos: a) brindar y desarrollar nuevas habilidades para el siglo XXI; b) crear un nuevo tipo de profesional, el cual domine las ciencias, la tecnología e innovación; y c) desarrollar habilidades a través de las diferentes áreas del conocimiento para la resolución de problemas complejos (Soto *et al.*, 2022).

Como se observa, entre los objetivos presentados, se pretende que el enfoque

STEAM sea participe en el desarrollo de nuevos conocimientos que le permitan al profesorado no solo desarrollar nuevas habilidades, sino que se pretende preparar al estudiantado para que se inserte en el campo laboral, según las nuevas habilidades que se proponen desarrollar en el actual siglo XXI, esto a través de la adquisición y dominio de nuevos saberes en las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas.

OBJETIVOS DEL ENFOQUE STEAM

Entre los objetivos que resultan de la educación basada en el enfoque STEAM, se identifica que, a través de éste, el estudiantado obtenga una gran cantidad de recursos sobre el uso de la ciencia y la tecnología que, para lograrlo, es necesario estimularles creando experiencias para que el logro de conocimientos les sea más significativo. En este caso, el estímulo se hace mediante un enfoque multidisciplinar (Escalona, et al., 2018).

La implementación de STEAM requiere una integración de las disciplinas que lo conforman de forma orgánica y sistémica, buscar un aprendizaje situado, ya sea utilizando resolución de problemas, atender proyectos o resolviendo retos, el enfoque debe ser colaborativo entre el estudiantado participante, se debe priorizar el pensamiento crítico y la resolución de problemas desde el ingenio de cada participante, buscar la creatividad y entregar soluciones prácticas. Además, permite fortalecer en las y los educandos habilidades académicas, y las áreas personales puesto que, al enfrentarse a situaciones desafiantes, se mejora su autoestima y confianza al crear una solución.

Por otro lado, entre las partes importantes de esta metodología de trabajo, se encuentra el fomentar la comunicación activa dentro del desarrollo de las secuencias, además de favorecer el trabajo debido a que la estructura que contienen crea oportunidades para que exista el intercambio de ideas.

LA ESTRUCTURA DE UN PROYECTO STEAM

Para el desarrollo de un proyecto, basado en el enfoque STEAM se encuentra establecido de manera cíclica a través de la siguiente secuencia:

- Definición del problema.
- Investigación y estudio.
- Generación de ideas.

- Elaboración de prototipos.
- Presentación de prototipos.
- Evaluación y revisión.

El profesorado es el encargado de dirigir la etapa de definición del problema, pues debe de presentar un reto que debe ser resuelto por parte de los estudiantes, los cuales deben guiarse a través de algunas preguntas con la finalidad de que les permita definir o resolver el problema (Escalona *et al.*, 2018).

Esta primera etapa resulta de gran relevancia para el desarrollo de un proyecto, debido a que el profesorado debe proponer una problemática que pueda atraer la atención de las y los estudiantes para la búsqueda de posibles soluciones; esta situación es el punto de partida y puede generarse a través de circunstancias que se presenten a nivel mundial o desde su comunidad, se busca un problema que le ataña y preocupe a su entorno inmediato.

Acercas de la investigación y estudio, es una etapa en la que las y los estudiantes son los protagonistas, debido a que es el momento en el que se pone en marcha sus actitudes y habilidades para la búsqueda, recopilación y análisis de la información. Para esta etapa es importante contar con materiales que puedan ser de fácil acceso para la búsqueda de información (Escalona *et al.*, 2018).

Esta etapa pone a prueba las habilidades del estudiantado, debido a que en ella se pretende que logren recolectar la información necesaria para comprender la problemática presentada al inicio del proyecto y, posterior a esto comenzar la búsqueda de sus causas y consecuencias, en esta etapa no se busca resolver el problema, su intención es tener los elementos que permitan su comprensión, aplicando en sí, parte del método científico.

En la generación de ideas, se pretende que las y los estudiantes logren presentar sus apreciaciones sobre los conceptos encontrados, esto a través de una lluvia de ideas, la cual brinde la oportunidad de que obtengan libertad en sus opiniones sobre el problema, además se pone en práctica algunas habilidades para discernir la información que contribuye en la solución del problema planteado (Escalona *et al.*, 2018).

Esta etapa es de gran relevancia para quienes participan, pues les permite expresar sus opiniones y argumentos, los cuales pueden respaldar a través del análisis de la información obtenida en las etapas anteriores. Se debe considerar todas las respuestas que las y los estudiantes quieran expresar, guiándose en la

problemática que se presentó en la primera etapa y la información obtenida en la segunda.

Sobre la elaboración de prototipos, es el momento en el que se elige una posible solución al problema presentado, enseguida se trabaja sobre el o los modelos que buscarán resolver la situación problemática, es importante reconocer aquellos materiales que se encuentran a su disposición para su elaboración (Escalona *et al.*, 2018). En esta etapa, la elaboración de un modelo para la resolución problemática pone en práctica las habilidades de comunicación y organización es la etapa de aplicación de la tecnología e ingeniería, resolver a través del ingenio, así como el arte, fomentando la creatividad, debido a que les permite evaluar el posible prototipo de respuesta y enseguida organizarse para la búsqueda de materiales para su elaboración.

En la presentación de prototipos, es el momento en el que el estudiantado ya tiene elaborado el modelo para la posible solución de la problemática presentada en la primera etapa, aquí se presenta la información y la posible solución a un grupo de personas que pueden estar relacionados directamente o no con el tema (Escalona *et al.*, 2018). Este proceso tiene como intención que la o el estudiante logre manifestar la manera en que se cree que el modelo creado puede resolver la problemática. Se pretende además que se logre obtener retroalimentación de las personas a las cuales se les presenta la información para contribuir en el desarrollo del prototipo.

La etapa final es la evaluación y revisión, en ella las y los alumnos evalúan la retroalimentación que recibieron anteriormente y después de esta valoración, pueden o no, modificar su modelo creado para la búsqueda de la solución al problema, enseguida se pone en práctica el prototipo para analizar y valorar la resolución a la situación presentada al inicio del proyecto. Enseguida se analizan los aciertos y las áreas de oportunidad que tiene su propuesta de solución (Escalona *et al.*, 2018).

Luego se da la oportunidad de poner en utilizar el modelo creado para solucionar la problemática, logrando de esta manera evaluar si lo creado posee los elementos suficientes para su propósito, este momento es de gran interés para el profesorado y estudiantado, debido a que identificarán si lo realizado a través del proyecto fue suficiente para resolver la dificultad presentada, o si es necesario realizar algunas modificaciones.

ENFOQUE STEAM: CONTEXTOS, PROBLEMAS Y EDUCACIÓN

A nivel global, este enfoque puede ser una de las políticas educativas más importantes en este siglo, debido a que existen países como Singapur, Finlandia, Corea del

sur y Japón que han lo han utilizado, con el cual pretenden preparar a las nuevas generaciones en los nuevos retos que el mundo tendrá en áreas técnico-científicas (Mori, 2020). Como se observa, son varios los países que han implementado la metodología de trabajo, buscando nuevas formas de atraer al estudiante para fortalecer el aprendizaje en las diferentes áreas que se abarcan, esto con la intención de motivarlos en la nueva adquisición de conocimientos, y en propiciar condiciones para integrar nuevas personas al ámbito laboral en actividades que impliquen las diferentes disciplinas.

En el mundo existen diversas transformaciones en las industrias, es por esta razón que se analiza la manera en que el enfoque STEAM muestra no solo los términos por separado, sino que también cómo se pueden integrar de forma transversal en el desarrollo curricular de otras disciplinas (Mori, 2020). Es en el entorno laboral surge la necesidad de obtener el capital humano calificado, la cual contribuya en el desarrollo y resolución de problemas a los que se enfrenta la sociedad actual, por lo tanto, es de suma importancia el atraer el interés de personas hacia el estudio de las áreas que influyen en el desarrollo técnico-científico.

La educación es un proceso dinámico y que se encuentra en constante evolución, debido a que debe adaptarse a las necesidades y demandas de la sociedad. En este sentido, el enfoque STEAM surge como una propuesta innovadora que busca integrar diversas disciplinas con un enfoque científico y con el fin de implementar la creatividad y el ingenio con el fin de desarrollar las habilidades, competencias y saberes necesarios para el siglo XXI.

Según el Foro Económico Mundial del año 2016, el enfoque educativo STEAM, integra habilidades de proceso, sociales y complejas, las cuales resultan de gran relevancia para la formación de nuevos profesionales dentro de la sociedad, capaces de crear nuevo conocimiento científico y tecnológico (Mori, 2020). Por lo tanto, el enfoque STEAM en el contexto internacional es un elemento en el sistema educativo que puede generar el apoyo en la generación de nuevos saberes en las diferentes áreas lo que puede generar el logro o superación de diversas dificultades que se desarrollan o desarrollarán en los países de carácter científico-tecnológicas.

El enfoque STEAM en la educación es un modelo que genera interés a nivel institucional, y muestra de ello, es el desarrollo de proyectos como *Scientix*, *Hypatia* o *Greenpower Inspiring*, que se crean y se desarrollan principal mente para difundir la ciencia y la igualdad de género, y que trabajan juntos para llevar a cabo iniciativas que no solo incentiven las vocaciones científico-tecnológicas,

sino que valorizan la participación de la mujer dentro del mismo (García, Alonso y Cebrían, 2022).

El enfoque STEAM promueve el desarrollo de un pensamiento lógico, científico y matemático, así como la creatividad y la motivación de los estudiantes. La tecnología, en este enfoque, no se limita al uso de dispositivos, sino que implica el aprendizaje de códigos y la programación, el pensamiento computacional y el diseño de sistemas que interactúan con la sociedad. Las diferentes áreas que integran el enfoque STEAM permite que el estudiantado desarrolle en conjunto las habilidades y conocimientos generando la sinergia que se requiere para la resolución de retos de escenarios auténticos y comunitarios, por un grupo estudiantil, que al ser guiados por el profesorado aplican aquellos conocimientos, habilidades y colaboración necesaria para proponer e implementar las soluciones diseñadas (García *et al.*, 2022).

El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas que terminan con un producto final y que los alumnos tienen el propósito de resolver una situación de manera autónoma, esto a través de una investigación y de la interacción con el entorno en el que se desenvuelven (Ruiz, 2017). El desarrollo de este tipo de proyectos integra conocimientos que los estudiantes obtienen a través de la exploración, poniendo en práctica sus habilidades para la elección de la información, además le permite crear una producción que contribuya en la resolución de un problema real con el que puede interactuar.

A su vez, el enfoque STEAM contiene una relación con el aprendizaje basado en problemas, debido a que es al estudiante al que se le sitúa dentro de una situación problemática, la cual le genera un reto para lograr su solución, obteniendo nuevos saberes durante este proceso (Ruiz, 2017). Como se advierte, existe una relación directa con el aprendizaje basado en problemas, debido a que es una situación que genera la actividad del estudiante para lograr resolverla de manera satisfactoria, por lo tanto, permite poner la puesta en práctica de las habilidades que posee y el desarrollo de nuevas, además de los nuevos conocimientos adquiridos en este proceso.

LA NEM, EL ENFOQUE STEAM Y FORMACIÓN DOCENTE

La Nueva Escuela Mexicana y el enfoque STEAM están relacionados debido a que dentro del Plan de estudios 2022 se encuentra integrado el campo formativo Saberes y pensamiento científico, el cual tiene por objeto de aprendizaje entender y explicar los fenómenos y procesos naturales que afectan al cuerpo humano, los

seres vivos, la materia, la energía, la salud, el medio ambiente y la tecnología, desde distintos saberes y en su relación con lo social (SEP, 2022).

El desarrollo del campo formativo Saberes y pensamiento científico pretende proveer a las y los estudiantes de nuevos aprendizajes, los cuales les permitan comprender y explicar elementos que son propios de las áreas del conocimiento de ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, por esta razón es que el enfoque STEAM propicia las condiciones para la adquisición y fortalecimiento de sus saberes. Así mismo, se relaciona con las finalidades del campo formativo, entre las cuales la comprensión de los procesos y fenómenos naturales y sociales, reconocimiento y uso de métodos, toma de decisiones, práctica de relaciones igualitarias e interculturales, conocimientos científicos y la apropiación y uso del lenguaje científico y técnico (SEP, 2022).

Además de lo anteriormente mencionado, dentro de la Nueva Escuela Mexicana se sugieren diversas metodologías didácticas que se pueden utilizar dentro de la práctica docente, entre las cuales se encuentra el enfoque STEAM, las cuales contribuyan en el desarrollo de conocimientos de los estudiantes en el transcurso de su vida académica dentro de la educación básica.

Al respecto, la NEM propone que STEAM cubre las necesidades de la educación en México, en el campo formativo saberes y pensamiento científico, ya que se necesita un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario (SEP, 2022). Debido a lo anterior, resulta STEAM un enfoque adecuado para el desarrollo de las diferentes áreas integradas en el campo formativo en comento, debido a que se adapta a las condiciones necesarias para lograr el desarrollo de habilidades y conocimientos en los estudiantes que integran la Nueva Escuela Mexicana en educación básica.

Así mismo, STEAM se encuentra integrada dentro de los libros de texto de nivel primaria, en el campo formativo Saberes y Pensamiento científico. Y la sugerencia de trabajo se encuentra en el texto «*Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*». En donde se encuentra la siguiente estructura:

- Fase 1. Introducción al tema.
- Fase 2. Diseño de investigación.
- Fase 3. Organizar y estructurar las respuestas.
- Fase 4. Presentación de los resultados.
- Fase 5. Metacognición.

Dentro de la fase uno se introduce al tema, se utilizan los conocimientos previos del grupo de estudiantes y se identifica la problemática a tratar. En la fase 2 se elaboran preguntas para guiar en la investigación, en la fase 3 se organiza la información y se crean conclusiones, en la fase 4 se presentan los resultados de la investigación y se elabora la posible solución a la problemática y en la fase 5 se reflexiona sobre lo realizado, los logros y dificultades obtenidos en el desarrollo del proyecto.

La formación docente es una de las acciones más importantes para el sistema educativo, ya que de esto depende que las y los profesores se mantengan actualizados respecto a los conocimientos pedagógicos y disciplinares que le permitan identificar y resolver las nuevas problemáticas a las que se enfrentan en su actividad profesional. El desarrollo profesional es una actividad permanente dentro del sistema educativo mexicano, ésta resulta de la necesidad del docente de mantenerse actualizado en los diferentes temas que contribuyan en su labor profesional, en este sentido, el enfoque STEAM presenta un reto para las y los docentes debido a que presenta desafíos particulares. Por esta razón es que se debe de preparar a los profesionales de la educación para que comprendan de manera profunda lo que es STEAM (Soto *et al.*, 2022).

En este sentido, es por lo que la formación docente debe estar a cargo de la Autoridad Educativa, considerando buscar aquellos cursos educativos que permitan favorecer la adquisición de nuevos y mejores conocimientos sobre el uso de STEAM dentro del sistema, considerando los propósitos que se tienen del enfoque y de los planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana. Esto con la intención de lograr una verdadera alfabetización sobre el uso de los proyectos para el desarrollo de habilidades y aprendizajes en su actividad profesional.

Debido a lo anterior es por eso que se debe de considerar una gran diversidad de proyectos formativos que permitan al docente mejorar sus aprendizajes sobre la manera correcta de aplicar un proyecto educativo con enfoque STEAM, la creación de entornos escolares que permitan el desarrollo de los aprendizajes a basado en problemas, que incluyan recomendaciones que favorezcan su utilidad dentro del aula, además que permitan un intercambio permanente de visiones y experiencias con diferentes docentes de diversos entornos educativos.

CONCLUSIONES

La creación del enfoque STEAM permite capturar en las y los estudiantes su interés para inmiscuirse en las áreas del conocimiento técnico-científico, permitiéndoles

desarrollar nuevas habilidades y saberes que contribuyan en la mejora y solución de aquellos problemas que enfrenta la sociedad. Otra virtud de este método es que favorece el logro de conocimientos y habilidades a través de proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios, por lo tanto, resulta adecuado y recomendable utilizar una secuencia didáctica que incida en su desarrollo agrupando todas las áreas del conocimiento y no de manera individualizada.

STEAM permite al estudiantado el desarrollo de habilidades que le permiten establecer nuevas relaciones con sus compañeras y compañeros. Además, le permite desarrollar nuevos conocimientos debido a su participación en la resolución de una situación problemática. Esto se debe a que dicho enfoque integra las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas de manera interdisciplinaria, armónica y sistémica.

Es importante crear y fortalecer la formación académica para que el profesorado adquiera conocimientos sobre el uso de STEAM dentro del aula. Esto les permitirá diseñar e implementar actividades que apoyen al alumnado en el desarrollo de nuevos aprendizajes, además de facilitar con coherencia la integración de las diferentes disciplinas utilizadas. Es necesario explorar y evaluar el impacto del enfoque STEAM en el aprendizaje, la creatividad y la comunicación del alumnado, así como en el desarrollo profesional e innovador de las y los docentes, utilizando medios y herramientas tecnológicas adecuados.

Por las razones expuestas, se requiere explorar y reflexionar sobre las formas de aplicar el enfoque STEAM en diferentes contextos educativos, considerando las necesidades, intereses y recursos de la comunidad escolar, así como los desafíos y las oportunidades que implica para la mejora de la calidad de la educación.

Por otro lado, es necesario comparar y contrastar las experiencias y los diferentes resultados obtenidos por los países que han implementado el enfoque STEAM, analizando sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como las lecciones aprendidas y las buenas prácticas que se pueden utilizar o adaptar en otros contextos.

Al respecto de la Nueva Escuela Mexicana se debe de promover el análisis de los beneficios y los diferentes tipos de desafíos que conlleva la utilización del enfoque STEAM, así como explorar las posibilidades de integrarlo en otras áreas que no están integrados en el campo formativo saberes y pensamiento científico.

En relación con la formación docente utilizando el enfoque STEAM, se necesitan cursos, talleres y diplomados que les brinden los conocimientos suficientes para entender el uso de esta metodología de trabajo, así como el diseño y aplicación

de los proyectos educativos, los cuales les permitan fomentar las habilidades y los aprendizajes de las y los estudiantes.

REFER

ENCIAS

- Escalona, T., Cartagena, Y. y González, D. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos: estudios de humanidades y ciencias sociales*, 41, 1-21. <https://n9.cl/e0gtr>
- García, F., Alonso, F., y Cebrián, R. (2022). STEAM a través del aprendizaje basado en proyectos en el grado de educación infantil. *Educación Infantil*, pp. 445-449.
- Mori, K. (2020). El reto educativo del siglo XXI: el enfoque STEAM en la Cuarta REvolución Industrial. *Futuro Hoy*, 1 (1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4299184>
- Ruiz, V. (2017). *Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum acutal de Educación primaria utilizando arpendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, flipped classroom y robótica educativa*. Editorial: Alfara del patriarca. <http://hdl.handle.net/10637/8739>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado* (Material en proceso de edición). SEP. <https://n9.cl/3q5oh>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio para la educación, preescolar, primaria y secundaria*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Soto, C., Oliveros, R. y Roa, R. (2022). Curso Taller STEAM para Docentes: una evaluación formativa. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 10(24), 1-30. <https://www.redalyc.org/journal/4576/457669807009/457669807009.pdf>

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

RODOLFO CRUZ VADILLO

INTRODUCCIÓN

El tema de la educación inclusiva nos lleva a reflexionar sobre un imperativo que cada vez cobra mayor relevancia en los entornos educativos. Tradicionalmente se ha asociado la inclusión con la existencia de formas de exclusión, ya sea evidenciadas mediante discriminación directa, indirecta o estructural (Solís, 2017), o a través de dinámicas de violencia en sus diversas manifestaciones (Bourdieu y Passeron, 1997). Esta situación se agrava con la persistencia de desigualdades que limitan la participación plena en lo social y escolar. Frente a estos desafíos sociales, surge la necesidad de cuestionar las visiones y perspectivas arraigadas que han legitimado la presencia de expresiones materiales de exclusión en las relaciones humanas.

En el ámbito escolar, la relevancia de este debate se ha acentuado no solo debido a las políticas educativas recientes que promueven la valoración de la diversidad como elemento esencial para la construcción de relaciones democráticas, sino también por la persistencia de prácticas y actitudes que perpetúan la exclusión y la marginalidad de ciertos grupos. A pesar de los esfuerzos por promover una educación inclusiva, problemas como la discriminación, la injusticia, la desigualdad social y la violencia siguen presentes en las instituciones educativas, adoptando formas sutiles que a menudo pasan desapercibidas.

Popkewitz (1997) sostiene que las formas de relación y significación epistémica sobre los otros están condicionadas por la epistemología social dominante de cada época. Es decir, la exclusión no es un accidente, sino el resultado de sistemas de pensamiento que han permitido la separación simbólica entre sujetos, relegando a algunos a posiciones de vulnerabilidad (Broncano, 2020). De manera similar, el sistema educativo se ha basado en la concepción homogénea de la humanidad, privilegiando lo universal sobre lo diverso, y estableciendo un ideal educativo que marginaliza otras formas de ser y aprender.

Es importante reconocer que las formas educativas están arraigadas en determinadas comunidades epistémicas (Broncano, 2020), las cuales definen los límites de su transformación según ideales normalizados y normativizados de subjetividad. Este enfoque uniformizador no solo excluye a quienes no se ajustan al ideal de sujeto único y homogéneo, sino que también los estigmatiza y margina bajo la sospecha de ser diferentes o, incluso, peligrosos.

En este contexto, hablar de educación inclusiva implica enfrentarse a la contradicción entre el ideal de «todos en los mismos espacios educativos» y las prácticas que excluyen a quienes no se ajustan a ese ideal. La escuela, como institución, ha promovido la producción de cuerpos y formas cognitivas que premian ciertas habilidades y destrezas, mientras que desvalorizan otras, considerándolas patológicas o irrelevantes para la participación en la sociedad (Toboso y Guzmán, 2010).

Siguiendo a Laclau y Mouffe (1985), debemos entender que la noción de «lo social» implica una lucha por la hegemonía del conocimiento sobre lo humano, en la cual convergen diferentes disposiciones, formas de pensar y deseos. En este contexto, los movimientos inclusivos buscan promover la convivencia y el reconocimiento de la diversidad, evitando nuevas formas de exclusión y discriminación.

Por tanto, la inclusión se presenta como un proceso destinado a eliminar la exclusión, mediante acciones y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades y la convivencia en espacios diversos. Sin embargo, es importante reconocer que todo ejercicio de inclusión puede generar nuevas formas de exclusión, ya que ambos procesos están intrínsecamente relacionados (Aguilar, 2015). Por lo tanto, es necesario analizar cómo se manifiestan las dinámicas de exclusión dentro del contexto educativo, así como identificar las nuevas formas de exclusión que pueden surgir a raíz de los esfuerzos por promover la inclusión.

El objetivo de este texto es problematizar la relación entre los procesos de inclusión y exclusión en el ámbito educativo, explorando cómo las políticas y prácticas inclusivas pueden contribuir a la reproducción de formas de exclusión. Para ello, se analizará tanto la lógica subyacente en el funcionamiento de la escuela, como las implicaciones del Nuevo Modelo Educativo en México, el cual busca promover la inclusión y la justicia educativa, pero que también puede generar nuevas formas de exclusión.

REFLEXIONES SOBRE LA VULNERABILIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Cuando nos adentramos en el análisis de la inclusión en la educación, es inevita-

ble abordar la preocupación acerca de cómo opera la exclusión y cómo se manifiesta en prácticas concretas, es decir, cómo determinadas dinámicas excluyentes pueden desembocar en la vulnerabilidad educativa. En este sentido, sostengo que la vulnerabilidad educativa emerge de una compleja red de tensiones y relaciones históricas donde convergen problemas de discriminación, exclusión y violencia en el ámbito escolar. Es importante comprender que la vulnerabilidad no es una condición inherente que algunos individuos llevan consigo como un sello impreso en la piel, sino más bien es el resultado de una serie de interacciones sociales donde visiones e ideales de pertenencia han colocado a unos en desventaja frente a otros.

La vulnerabilidad se gesta en un devenir marcado por la discriminación, la violencia y la exclusión, dando lugar a vidas precarias que ciertos individuos experimentan y de las cuales es difícil escapar. Este fenómeno está sobredeterminado por múltiples factores, lo que dificulta establecer una relación causal simple y, por ende, una solución única.

Como señala Castel (2000), es importante abordar con precaución la noción de exclusión, ya que rara vez se presenta de manera total; más bien, su lógica es relacional, lo que implica que podemos estar incluidos y excluidos al mismo tiempo. Esta dinámica depende no solo de la posición social, sino también de la posición epistémica en la que se encuentra el individuo. Es decir, la interacción entre inclusión y exclusión es compleja y depende del contexto específico en el que se desenvuelve el sujeto.

Desde esta perspectiva, la posición social influye en la forma en que se manifiesta la discriminación y la violencia, en función de las circunstancias sociales en las que el individuo se encuentra. Por ejemplo, la condición de pobreza puede facilitar ciertas formas de discriminación y generar una percepción negativa y estigmatizada del sujeto que la experimenta. La posición social también se relaciona con la posición epistémica del individuo, que va más allá de factores como la clase o la educación, y se refiere al reconocimiento político basado en ciertas lógicas de conocimiento sobre lo humano.

La pobreza puede ser percibida no solo como una carencia material, sino también como producto de una falta de ciertas capacidades cognitivas consideradas fundamentales en la sociedad. Esta perspectiva puede llevar a la sospecha de que las personas en situación de pobreza carecen de la capacidad de tomar decisiones racionales, lo que refuerza su posición de vulnerabilidad. Estas dinámicas se hacen

especialmente visibles en contextos institucionales como la escuela, donde ciertas prácticas y normas refuerzan y perpetúan estas percepciones.

La organización escolar, basada en la agrupación de estudiantes por edades y la comparación entre pares, también contribuye a la reproducción de la exclusión y la vulnerabilidad. Esta estructura facilita el ejercicio de poder por parte de los docentes, quienes, a través de la observación y la evaluación, pueden objetivar a los estudiantes y categorizarlos según sus propias percepciones y prejuicios. Así, la escuela se convierte en un espacio donde se perpetúan y legitiman las desigualdades sociales, marcando a ciertos estudiantes como «fracasados» o «retrasados», lo que los coloca en una posición de vulnerabilidad.

Además, la comparación entre pares en el contexto escolar refuerza estas dinámicas, estableciendo un baremo de rendimiento que excluye a aquellos que no logran cumplir con los estándares establecidos. Esta lógica temporal y espacial de la escuela, donde se imponen ritmos y normas uniformes, puede acentuar las desigualdades y vulnerabilidades existentes, especialmente en contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Así, la vulnerabilidad educativa se manifiesta como resultado de una compleja interacción entre factores sociales, epistémicos y estructurales, que se ven reflejados en prácticas y normas institucionales. Para abordar este problema de manera efectiva, es necesario comprender las dinámicas de exclusión y discriminación presentes en la educación y trabajar hacia la creación de entornos más inclusivos y equitativos.

Cabe señalar que la problemática identificada se complica aún más cuando no solo influye la posición social del estudiante en la escuela, sino también su posición epistémica (Broncano, 2020). En otras palabras, cuando el estudiante se enfrenta a una práctica escolar uniforme que privilegia ciertas formas de subjetividad y cognición sobre otras posibles. Este es el caso de los estudiantes con discapacidad, quienes no solo pueden enfrentarse a situaciones precarias relacionadas con la pobreza, sino también a una percepción deficitaria de su naturaleza que justifica su exclusión inicial.

Aquí, no solo entran en juego las circunstancias materiales de existencia, sino también las concepciones sobre la diversidad humana y la aceptación de la diferencia y la pluralidad en el entorno educativo. Para los estudiantes con discapacidad, las oportunidades pueden ser menos evidentes debido a una intersección de factores de desigualdad, donde se les atribuye una cultura alejada de lo escolar, falta de

actitudes o disposiciones para el aprendizaje, e incluso la idea de falta de recursos para acceder a la educación a pesar de poseer habilidades. Los estudiantes con discapacidad muchas veces se perciben como extranjeros en el entorno escolar, lo que lleva a cuestionar su legitimidad, ya que se espera que respondan a los desafíos educativos de una manera que se ajuste a una única forma de capacidad, la cual se considera esencial para prepararse para el futuro.

Además de la evaluación académica, las personas con discapacidad también enfrentan la patologización de su propia vida. Por «patologización» no nos referimos a la negación de la existencia de síndromes o trastornos, sino a la tendencia de las instituciones educativas a establecer relaciones causales entre la falta de aprendizaje o actitudes y ciertos síndromes o trastornos.

No sorprende que el trastorno por déficit de atención sea uno de los más diagnosticados por los profesores. En un entorno donde se espera que los niños estén constantemente activos desde una edad temprana, aquellos que no pueden cumplir con esta expectativa son etiquetados. Una vez que se realiza el diagnóstico, muchas veces se recurre a explicaciones simplistas sobre por qué el estudiante no puede aprender, lo que conlleva al abandono de estos y a expectativas reducidas, lo que nuevamente los coloca en una situación de vulnerabilidad.

En definitiva, la violencia y la discriminación estructural contribuyen, a través de la exclusión escolar, a la producción de vulnerabilidad educativa. Por ejemplo, cuando un estudiante es expulsado de la escuela por no poder adaptarse o aprender, se le niega la posibilidad de socializar en un contexto específico y de adquirir otros aprendizajes que van más allá de lo que los planes de estudio formales contemplan. La vulnerabilidad educativa es resultado de una violencia que surge de las desigualdades sociales y una discriminación que ignora la realidad histórica de las personas y su derecho a estar en la escuela.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA FRENTE A LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA

El rol de la educación inclusiva en las dinámicas de vulnerabilidad escolar es fundamental para abordar la reducción de la exclusión, la violencia y la discriminación (Slee, 2012; Echeita, 2014). Esta perspectiva se basa en principios de justicia social y educativa, promoviendo el reconocimiento y la participación de todos en los mismos entornos educativos. Sin embargo, es crucial reconocer que inclusión y exclusión no son simplemente categorías opuestas, sino que constituyen una relación compleja y dinámica.

En este marco, resulta pertinente reflexionar sobre cómo la educación inclusiva puede contribuir a situar a ciertos grupos en zonas de vulnerabilidad educativa. Aunque los objetivos de la educación inclusiva buscan reducir la exclusión, sus efectos pueden generar nuevas formas de exclusión.

Por ejemplo, en el caso de México, la educación superior se ha establecido como obligatoria y universal por ley, lo que implica una aparente ampliación de la inclusión en este nivel educativo. Sin embargo, esta apertura también ha dado lugar a nuevas formas de exclusión que pueden parecer legítimas.

No obstante, el problema no termina con la entrada a la educación superior. Los propios sistemas universitarios, influenciados por ciertas perspectivas epistémicas (Broncano, 2020), pueden operar como agentes de exclusión al construir comunidades basadas en determinados paradigmas de conocimiento. Las disciplinas académicas, a través de sus currículos, pueden funcionar como mecanismos de exclusión al ubicar a ciertos estudiantes como incapaces de aprender determinado conocimiento o habilidad, invisibilizando el papel que juegan las propias dinámicas pedagógicas y culturas de enseñanza que, al haberse cristalizado en el tiempo, escasamente son cuestionadas y, por ende, transformadas para dar cuenta de una diversidad humana que no aprende lo mismo, al mismo tiempo, con las mismas estrategias, idénticos materiales e iguales metodologías.

A pesar de los avances en políticas de inclusión, es necesario cuestionar cómo estas medidas afectan tanto a la posición epistémica de los estudiantes. Así, incluso la inclusión puede generar exclusiones legítimas al no abordar de manera integral las estructuras institucionales subyacentes. En otras palabras, al invisibilizar la cuestión estructural y relacional de lo educativo individualizando el problema a cuestiones áulicas de aprendizaje.

En resumen, si bien la educación inclusiva ha logrado ciertos avances en términos de acceso físico, no ha sido suficiente para transformar las estructuras epistémicas que perpetúan la exclusión y la vulnerabilidad. Por tanto, es fundamental seguir interrogando críticamente la naturaleza de los espacios educativos para lograr una inclusión auténtica y significativa.

¿HACIA UNA CRÍTICA DE LA ACCESIBILIDAD O UNA ACCESIBILIDAD CRÍTICA?

La perspectiva de la educación inclusiva se asocia comúnmente con la necesidad de garantizar condiciones mínimas de accesibilidad. En este sentido, la accesibilidad ocupa un lugar central en los procesos inclusivos, siendo considerada una

condición fundamental, especialmente en los niveles superiores de la educación. Sin embargo, reducir la inclusión únicamente a la accesibilidad limita su alcance y significado.

La accesibilidad abarca la usabilidad, portabilidad, confort y asequibilidad de objetos, lugares y espacios comunicativos (Rovira, 2003). A pesar de sus beneficios en la vida de muchas personas al facilitar su participación en diversas actividades, este concepto carece de un fundamento epistémico que promueva una verdadera transformación hacia la pluralidad y la participación inclusiva. Si bien las iniciativas de accesibilidad son valiosas, su enfoque técnico a menudo no logra abordar las estructuras subyacentes que perpetúan la exclusión.

Por ejemplo, los avances en accesibilidad arquitectónica han mejorado el acceso físico a las aulas para ciertos estudiantes. Sin embargo, las dinámicas y relaciones pedagógicas dentro de las aulas rara vez se transforman, lo que contribuye a la vulnerabilidad educativa. Es importante destacar que la accesibilidad va más allá de lo arquitectónico e incluye aspectos cognitivos y pedagógicos que pueden promover la inclusión efectiva.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por implementar el diseño universal para el aprendizaje y otras estrategias inclusivas, estas iniciativas no han logrado cuestionar las estructuras epistémicas subyacentes en las instituciones educativas. La valoración de ciertas habilidades y maneras de conocimiento sigue perpetuando formas específicas de subjetividad y exclusión.

En este sentido, la escuela no solo funciona como un espacio de aprendizaje, sino también como un campo donde se reproducen perspectivas epistémicas que privilegian determinadas formas de conocimiento y habilidades. Por lo tanto, es fundamental cuestionar estas visiones y metodologías que perpetúan visiones estandarizadas del sujeto que se considera «educado».

En línea con lo anterior, una accesibilidad crítica debe aspirar a transformar las estructuras existentes en lugar de simplemente hacerlas accesibles. Esto implica una perspectiva de justicia cognitiva donde se reconozca y valore la diversidad y la neurodiversidad como recursos para el aprendizaje (De Sousa, 2019; Ocampo, 2021).

Por ejemplo, el enfoque de la neurodiversidad sostiene que no existen cerebros defectuosos, sino cerebros diversos que requieren reconocimiento y valoración de su diversidad funcional (Amstrong, 2012). Este enfoque busca despatologizar la diversidad cognitiva y promover una comprensión más amplia y respetuosa de la singularidad humana.

Una accesibilidad crítica debe ir más allá de hacer ajustes superficiales y cuestionar las estructuras epistémicas que subyacen en la exclusión educativa. Esto implica repensar la escuela y sus sistemas de conocimiento para promover una comunidad inclusiva y plural que reconozca y respete la diversidad humana en todas sus formas.

Aunque esta transformación puede parecer utópica en el contexto actual, es fundamental imaginar y trabajar hacia mundos posibles donde la dignidad humana sea el centro y donde se reconozca la legitimidad de la pluralidad (Mouffe, 2011). Para lograrlo, es necesario superar los obstáculos epistemológicos y replantear el estatus quo en la educación.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA

Cuando se aborda el tema de la educación inclusiva, es esencial considerar no solo sus implicaciones dentro del ámbito escolar, las prácticas pedagógicas y las metodologías utilizadas, sino también su dimensión epistémica y política. En este contexto, resulta fundamental analizar el estado actual de la educación inclusiva en el ámbito social y educativo.

Según Ocampo (2021), uno de los desafíos del discurso de la educación inclusiva radica en su estructura abierta e incompleta, lo que ha permitido que diversas disciplinas hegemonice su interpretación y aplicación. Una de las principales confusiones teóricas se presenta en relación con la educación especial, con la cual la educación inclusiva ha mantenido una estrecha vinculación, llegando en ocasiones a adoptar sus principios y prácticas. Esto ha conducido a una conceptualización de la diversidad como una forma de deficiencia, especialmente evidente en la noción de «necesidad educativa».

Además, se ha observado una reducción de la inclusión a cuestiones relacionadas únicamente con el aprendizaje, lo que ha permitido que la psicología educativa hegemonice los procesos inclusivos al centrarse en explicar los mecanismos del aprendizaje. Esta perspectiva ha psicologizado la educación inclusiva al considerar los principios psicológicos como universales para todos los estudiantes, sin tener en cuenta sus contextos epistémicos singulares.

Es importante destacar que la psicología educativa ha sido históricamente vinculada con el desarrollo de la educación especial tradicional (Hernández, 2011), lo que ha contribuido a la patologización de ciertas características de los estudiantes. En este sentido, la educación inclusiva no se limita únicamente al ámbito institu-

cional, sino que también tiene implicaciones políticas y epistemológicas, ya que involucra la existencia y posición ontológica de los individuos en el ámbito social y educativo.

Según Broncano (2020), la epistemología política implica el reconocimiento de las posiciones epistémicas que subyacen en la producción de conocimiento en el ámbito educativo y social. En este sentido, la educación inclusiva puede ser entendida como un principio que estructura las formas de conocimiento presentes en las relaciones sociales, promoviendo la diversidad epistémica y la pluralidad de perspectivas.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

La educación inclusiva no se limita a meras disposiciones legales; su implementación y desarrollo se reflejan en documentos que delinean reformas educativas. Como señala Popkewitz (1997), estamos inmersos en una época de reforma escolar, con un constante cambio en las políticas educativas. En México, este enfoque emergió inicialmente con la política de integración educativa. Aunque no se equipara exactamente a la inclusión educativa actual, sentó las bases para abordar la educación para todos.

La educación inclusiva en México se ha entrelazado con conceptos como equidad y calidad, vinculando su propósito no solo a la cobertura educativa, sino también al aprendizaje efectivo del currículo. Es así como el proceso inclusivo no solo busca la presencia de todos en las aulas, sino también su participación activa en la vida social y económica del país.

Esto plantea el desafío de garantizar una equidad que vaya de la mano con la igualdad de resultados. Como señalan Sánchez y Ballester (2013), es necesario no solo implementar acciones afirmativas y ajustes, sino también asegurar resultados equitativos en el aprendizaje.

Lograr esta igualdad de resultados implica enfrentar desafíos estructurales y organizativos, que van más allá de la capacitación docente. Es necesario repensar las condiciones físicas de las escuelas, la relación entre estudiantes y profesores, así como la carga de trabajo docente en relación con el número de alumnos.

En México, el impulso hacia una educación inclusiva se ha reforzado con la nueva propuesta curricular (SEP, 2022), que coloca como eje central la creación de escuelas inclusivas y de excelencia. Este enfoque representa una ruptura con el pasado al adoptar una perspectiva decolonial, distanciándose de visiones neoliberales previas (SEP, 2022).

La propuesta curricular busca visibilizar identidades, saberes y visiones previamente marginadas bajo la ideología neoliberal. Promueve el diálogo entre diferentes saberes y fortalece lo comunitario, reconociendo identidades históricamente invisibilizadas y estableciendo un nuevo paradigma educativo.

Desde esta perspectiva, para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y queer, entre otras y otros, así como personas con discapacidad; [...] (SEP, 2022, p. 9)

Es importante recordar que inicialmente la inclusión se asociaba estrechamente con la discapacidad y, por ende, con la educación especial. Esta asociación llevaba a que la inclusión se limitara a la presencia de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, actualmente se ha ampliado la propuesta para incluir a otros grupos y subjetividades, lo cual es un avance deseable para evitar dejar a nadie fuera, como señala Mendoza (2018).

La inclusión ha permeado otros ámbitos, como el de la interculturalidad, al integrar a sujetos que antes estaban marginados. Esto se refleja en el nuevo documento, donde se destaca la participación de diversos actores, como la comunidad científica, asociaciones civiles e instituciones educativas, con un enfoque inclusivo que también aborda cuestiones de género. Sin embargo, es importante señalar las exclusiones de grupos que no aparecen específicamente mencionados en el texto, como las personas con discapacidad (intelectual, psicosocial).

La palabra «diversidad» en el documento es una categoría que puede ayudar a visibilizar este tema. Desde el inicio, abarca aspectos culturales, territoriales, sociales y lingüísticos, y podría incluir la discapacidad si se atienden, por ejemplo, las demandas de las personas sordas.

Lo anterior puede ser visible en el siguiente fragmento donde se menciona que «La formación de las y los estudiantes de la Nueva Escuela Mexicana busca que vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México» [...] (SEP, 2022, p. 11).

No obstante, la palabra discapacidad no aparece como una cuestión que puede favorecer la violación de los derechos humanos, «[...] para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana» (SEP, 2022, p.12).

El texto revela un uso prominente de la palabra «capacidad» en lugar de «discapacidad», lo cual puede interpretarse como un intento de resaltar no la carencia o la ausencia (con el prefijo «dis»), sino más bien el potencial y lo que es alcanzable. Sin embargo, esta noción se vincula con conceptos como el desarrollo humano e incluso con la propuesta de capacidades de Nussbaum, (2007), lo que dificulta entender claramente cómo se emplea en el documento y, especialmente, cómo contribuirá a visibilizar a grupos como las personas con discapacidad.

Si consideramos que la educación es el cimiento del progreso, entendido como el fortalecimiento y la presencia de las capacidades, surge la interrogante sobre cómo definir exactamente esa capacidad. ¿Se refiere, por ejemplo, al potencial de aprendizaje de cada estudiante o individuo, o más bien al conjunto de atributos necesarios para un desarrollo humano pleno? Aunque esto pueda parecer una distinción trivial, desde el punto de vista epistémico, implica un aspecto crucial.

El desarrollo y la capacidad son conceptos recurrentes en las discusiones sobre la viabilidad educativa, pero también pueden implicar una simplificación. En el documento, la palabra «capacidad» también se emplea en el contexto de una noción de justicia que previamente han abordado Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2007) en sus trabajos.

Las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades y los conocimientos que puede desarrollar una persona, si no que se relacionan con una vida digna conformada por salud e integridad física y buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano en la creación de obras literarias, musicales, y artísticas; así como en una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica, y el desarrollo afectivo y emocional. (SEP, 2022, p. 14)

En el párrafo previo, se amplía la concepción de capacidad más allá de las habilidades y conocimientos, considerándola como manifestaciones de una vida digna.

Esta perspectiva abarca aspectos como la salud, la integridad física, así como elementos cognitivos y emocionales que son fundamentales para alcanzar formas de razonamiento que se consideran inherentes a lo «auténticamente humano».

Sin embargo, es crucial examinar no sólo la noción de integridad física y salud, sino también la definición de un modo de existencia que se considere genuinamente humano. Esta formulación, al incluir lo que se considera esencial para una vida digna, puede excluir a aquellos cuyas circunstancias de existencia no cumplen con los estándares establecidos. ¿Qué posición epistémica se asigna a aquellos cuya forma de existir está lejos de ser considerada digna?

Como se ha mencionado anteriormente, el documento que sustenta la nueva reforma educativa en México se auto declara inclusivo. Sin embargo, al hacerlo, delinea no solo lo que debe ser incluido, sino también los ideales de existencia que se consideran deseables para «ser humano» en esta sociedad. Este enfoque puede conducir a una forma de exclusión de aquellos que no se ajustan a las características prescritas de humanidad. En este sentido, surge la interrogante sobre si la educación busca moldear individuos con ciertas cualidades y disposiciones cognitivas y motrices, éticas y morales o si más bien busca crear un espacio que permita la presencia, existencia, reconocimiento y participación de la diversidad.

En esta línea, este documento no está exento de sesgos evidentes, como se puede observar en el siguiente fragmento: «Asimismo, las capacidades tienen que ver con la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida: vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo; [...]» (SEP, 2022, p. 13). Por ejemplo, lo que antes había aparecido solo como una cuestión genérica bajo el término de capacidad, ahora muestra su lado excluyente al visibilizar las cuestiones motrices, lo cual afirma y niega el mismo tiempo otras formas de discapacidad como la intelectual y psicosocial, por mencionar solo algunas de las que más se antojan discriminadas en lo social y escolar.

Así, la noción de capacidad representa una simplificación de lo mencionado anteriormente. Aunque se aborda cómo la capacidad puede entenderse como una forma de justicia, cuando se la considera en su sentido más restringido (es decir, en términos de habilidades), se destaca principalmente la capacidad física como la única digna de ser incluida en la reflexión crítica que debería caracterizarnos como seres humanos. Esto subraya una faceta combativa de la educación contra la

exclusión y la discriminación, pero al mismo tiempo introduce nuevas formas de exclusión, como el aspecto intelectual, que se aborda de manera insuficiente a lo largo del documento.

Por otra parte, se evidencia una tendencia a enfocarse en la excelencia de los estudiantes en lugar de abordar integralmente la calidad del sistema educativo. En otras palabras, se presencia una disonancia cognitiva, pues la propuesta epistemológica hace énfasis en las capacidades colectivas y no en la construcción de individuos de excelencia, sin pensar en que la problemática es más estructural que meramente individual.

El desarrollo de estas capacidades a lo largo de la educación básica favorece la excelencia de las y los estudiantes, ya que existe un esfuerzo continuo por parte de éstos para mejorar intelectual, física, ética, estética y emocionalmente con el propósito de trascender, ser personas diferentes y desplegar sus potencialidades humanas en todos los ámbitos de su vida. (SEP, 2022, p. 15)

Por tanto, la búsqueda de la excelencia implica el desarrollo intelectual como un medio para alcanzarla. Perrenoud (2008) plantea un dilema inherente a esta noción: por un lado, sugiere que sólo algunos individuos pueden alcanzarla ya que, si todos lo hicieran, la excelencia perdería su significado al ser común a todos. Esto refleja una jerarquización y diferenciación entre sujetos. Por otro lado, el concepto de excelencia puede parecer elitista al enfatizar las capacidades individuales que tienden hacia la perfección, excluyendo la posibilidad de errores, fallos o deficiencias. Entonces, ¿qué estatus ontológico se otorga a las personas con discapacidades intelectuales que se encuentran muy alejadas del ideal de excelencia establecido como objetivo deseable?

En este marco, la manera en que la discapacidad se aborda en el documento plantea un riesgo evidente: podría ser considerada como una forma de diversidad basada en déficits, ausencia, carencias o incompletudes, principalmente a través del término «necesidad». La noción de necesidad sugiere claramente una carencia en alguien, lo que implica una situación de déficit.

A pesar de que el documento identifica la naturaleza histórica de los individuos, señalando que las identidades se forman en contextos específicos y son el resultado de experiencias singulares y, al mismo tiempo, diversas. Lo anterior implica un reconocimiento de la diferencia a través de la producción de lo espacio- tiempo-

ral. Esta perspectiva sugiere que no existe una manera correcta o incorrecta de ser y existir en el mundo, sino que depende de las experiencias y formas de existencia que han contribuido a la formación de la subjetividad.

Es importante destacar que el documento representa avances significativos en términos de inclusión, al reconocer identidades que previamente habían sido ignoradas en el ámbito político, lo que sugiere que su invisibilización podría haber sido el resultado de su exclusión sistemática. Además, se observan avances en la percepción de las prácticas adultocéntricas, las cuales no han reconocido a los niños como sujetos con presencia y potencialidades inherentes, basadas en sus experiencias y condiciones individuales, en lugar de verlos simplemente como una etapa transitoria hacia la plena realización de la vida adulta.

No obstante, los estudiantes son valorados en función de su capacidad para ejercer el pensamiento crítico y racional, equiparándose a los adultos en términos de derechos y potencialidades, pero bajo el estándar de un adulto promedio. Esta perspectiva revela una falta de apertura hacia la diversidad. En este sentido, es crucial abordar la noción de «capacidad», cuyo uso indiscriminado y poco diferenciado dificulta su integración en un discurso coherente que pueda contemplar adecuadamente a estudiantes con discapacidad.

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que, en los diversos procesos de desarrollo, las y los estudiantes van adquiriendo diferentes capacidades para orientarse en las situaciones que se presentan en cada grupo humano con el que se relacionan, en los grupos de compañeras y compañeros en la escuela, los miembros de su familia y los de su comunidad inmediata, a los que va interpretando de diferente manera en la medida en que aprenden que son capaces de modificar el medio que los rodea. (SEP, 2022, pp. 19–20)

A partir de lo expuesto en el párrafo precedente, la noción de capacidad vuelve a limitarse exclusivamente a aspectos de conocimiento y habilidades, adoptando incluso un carácter instrumental al considerarse como herramientas para la transformación del mundo.

Si bien en el documento se reconoce la diversidad a través de la singularidad, donde el tiempo y el espacio desempeñan un papel significativo en la configuración de formas de existencia diferenciadas, lo cual parece coherente con un discurso inclusivo, es importante destacar que toda inclusión conlleva implícitamente

algún tipo de exclusión. En el contexto de la diversidad de capacidades mencionada en el texto, ¿a qué capacidades se refiere exactamente?

Por ejemplo, la diversidad podría manifestarse al considerar los distintos ritmos de aprendizaje, lo cual, si bien refleja un respeto y reconocimiento hacia la singularidad de cada individuo, tiende a reducir la experiencia educativa a meros procesos de aprendizaje, psicologizando así su presencia, significado y propósito (Plá, 2018).

CONCLUSIONES

Las reflexiones realizadas destacan la complejidad inherente a los procesos de inclusión y exclusión, los cuales no pueden ser vistos como términos opuestos. La inclusión conlleva implícitamente una forma de exclusión, y viceversa, ya que al incluir algo se excluye otra cosa. Además, la total inclusión o exclusión de un individuo nunca es posible, ya que depende de la situación particular en la que se encuentre en un determinado espacio-tiempo.

Este análisis invita a considerar los efectos de un enfoque inclusivo, que aunque busca reducir la exclusión, puede generar nuevas formas de exclusión si no se toman en cuenta los aspectos epistemológicos que subyacen en las interacciones sociales. La educación inclusiva no se limita a cambios metodológicos en el aula, sino que también representa un espacio simbólico para reconocer la diversidad de formas de existencia posibles, tanto en términos ontológicos como epistémicos.

Es crucial reconocer las miradas restrictivas que circulan en torno a la educación inclusiva, las cuales pueden conducir a la exclusión de aquellos cuyas características no se ajustan a ciertas normas preestablecidas sobre lo humano. La vulnerabilidad educativa no es inherente al individuo, sino que es producto de construcciones sociales y escolares.

La educación inclusiva debe ejercer una vigilancia constante sobre las formas en que se produce y legitima el conocimiento para evitar la discriminación y la exclusión. Se ha analizado el modelo educativo mexicano como ejemplo de cómo se pueden generar efectos excluyentes incluso en un marco que se declara inclusivo, destacando la importancia de una mirada crítica sobre las formas de justicia y reconocimiento de identidades.

A medida que el espectro inclusivo avanza y visibiliza nuevas identidades, es necesario mantener una vigilancia constante sobre las exclusiones que puedan surgir como resultado de los intentos de inclusión. La clave está en reconocer la dinámica y cambiante naturaleza de lo social, permitiendo un espacio abierto que

pueda dar cabida a la diversidad de demandas sociales y al reconocimiento de las singularidades individuales.

REFERENCIAS

- Aguilar Nery, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento, *Perfiles educativos*, 37(147), pp. 183-200
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1997) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. AKAL
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. [pp.55-86]. Gedisa
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Nárcea.
- Hernández, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (50), 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Mouffe, Ch. (2011), *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Ocampo, A. (2021). *Epistemología de la educación inclusiva (Editorial)*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), pp. 438-452
- Perrenoud, Ph. (2008), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las Reformas Educativas*. Morata
- Rovira V. (2003). *Libro Blanco de la Accesibilidad*. Ediciones UPC
- Sánchez, J. y Ballester, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), pp. 85-104
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación Básica 2022*. SEP
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. CONAPRED
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto, *Política y sociedad*, 47 (1), pp. 67-83

LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)

ISIDRO GARCÍA ARELLANO
ALDO ESAÚ RODRÍGUEZ GUEVARA
CARLOS VALENTÍN CÓRDOVA SERNA
CRUZ ERÉNDIDA VIDANA DÁVILA

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como propósito dar a conocer los fundamentos de la planeación por proyectos educativos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana a través del análisis teórico de los inicios de la metodología y la presencia actual en la educación básica mexicana. La cual atraviesa por un proceso de transición entre el desapego del plan y los programas de estudio del 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral y la adaptación al plan y programas de estudio en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Esta transformación ha generado gran impacto en la enseñanza, mientras que en la reforma educativa anterior y sus antecesoras del 2006 y 2011 se promovía en mayor medida, sobre todo en los libros de texto gratuitos, la planeación a través de las secuencias didácticas con un enfoque por competencias donde el estudiante era el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ahora, bajo un enfoque humanista y sociocrítico, se impulsa la planeación por proyectos educativos que tiene como elementos principales el aprendizaje situado y el trabajo colaborativo, donde el foco de atención es la comunidad.

El trabajo por proyectos desde sus inicios con Dewey y Kilpatrick ha buscado la congruencia de los contenidos curriculares con los intereses y necesidades de los estudiantes, además de su vinculación con la realidad, en la Nueva Escuela Mexicana esto no es la excepción pues se promueve la interconexión de los contenidos curriculares y procesos de desarrollo de aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes a fin de que los aprendizajes sean más significativos, además de desarrollar el pensamiento cuestionador y crítico a través de la problematización de la realidad.

En el capítulo se abordarán temáticas importantes como lo son la propia conceptualización de la planeación didáctica y sus implicaciones en el trabajo por proyectos, se pretende hacer un pequeño recorrido histórico de la metodología, desentrañar sus inicios con las ideas pedagógicas de Kilpatrick y John Dewey y la presencia de los proyectos en los modelos educativos anteriores a la NEM, para posteriormente analizar la concepción de la planificación desde la Nueva Escuela Mexicana, sus características y los elementos que la integran en el diseño y aplicación de proyectos educativos. Para ello se describirán algunas metodologías propuestas metodológicas promovidas por la Secretaría de Educación Pública como: aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje servicio. Finalmente, para finalizar se enuncian algunos retos en la formación docente en torno a la planeación por proyectos.

La planificación didáctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana representa un reto para los y las docentes en formación y los que se encuentran en práctica profesional, se transita de actividades de aprendizaje agrupadas en secuencias en los momentos de inicio, desarrollo y cierre, a las acciones de aprendizaje estructuradas y organizadas en ciclos constantes en espiral de pensamiento-acción-reflexión. Para abrir este diálogo reflexivo en torno al trabajo por proyectos se iniciará con la conceptualización de planeación didáctica y algunas sus características esenciales en la NEM.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

La planeación didáctica se puede concebir como una herramienta flexible que el docente utiliza para orientar la enseñanza. Permite organizar y estructurar las actividades de aprendizaje para cumplir propósitos previamente planteados, ayuda a potenciar la capacidad de prever posibles dificultades en el proceso de enseñanza, permite la optimización de tiempos y la anticipación los recursos didácticos.

La planeación en su carácter flexible se ajusta a las necesidades e intereses de los estudiantes, así como a los ritmos y estilos de aprendizaje. Además de los elementos anteriores

es deseable que el maestro y la maestra consideren la diversidad cultural, lingüística, ambiental, social, económica, de género de los estudiantes al planear sus cursos, la integración de los contenidos, su vinculación con la realidad a través de los ejes

formativos, lo cual le ayudará a definir proyectos con mayor margen de pertinencia con la composición de sus grupos (SEP, 2022, p. 71)

Dicho lo anterior, en el marco de la NEM, la planeación didáctica contempla aspectos no solo individuales de los estudiantes sino contextuales, por lo que debe existir una relación estrecha entre las actividades de enseñanza y aprendizaje con la realidad, bajo este principio es que se propone la planeación por proyectos educativos. A continuación, se expondrá un panorama general de los orígenes de esta metodología y como constituye una herramienta importante para la enseñanza situada.

ORIGEN DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Al hablar del origen de los proyectos educativos se suele evocar al autor William Heard Kilpatrick (1871-1965), sin embargo, sin la influencia que ejerció sobre él, John Dewey (1859-1952), difícilmente se consolidaría lo que hoy conocemos como *El método por proyectos*. Los estudios de Dewey sobre el aprendizaje experiencial sentaron las bases para la propuesta educativa de Kilpatrick. La perspectiva Deweyana en su investigación *Experiencia y educación* surgida en 1938, explica que «la escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación» (Díaz, 2006, p. 23), en este sentido el o la estudiante no solo recupera experiencias de la vida cotidiana para traerlas a la dinámica escolar, sino que la escuela le ofrece la oportunidad de participar activamente en la vida comunitaria para contribuir a su transformación.

Para Dewey es fundamental que el currículo y la enseñanza se centren en las experiencias, los intereses y las necesidades de las y los estudiantes, dicho por Frida Díaz Barriga, desde la interpretación de la teoría de la experiencia de John Dewey

Un currículo experiencial destaca las experiencias de los alumnos en torno a actividades propositivas, que por lo común adoptan la forma de proyectos. Por consiguiente, los proyectos sirven como elementos organizadores del currículo y la enseñanza, y requieren una planeación cooperativa entre el profesor y sus estudiantes. (2006, p.25)

Los proyectos representan la oportunidad para conjuntar las necesidades del estudiantado con las demandas curriculares a través de actividades propositivas que se

enmarcan en un ambiente de colaboración entre el profesor y los estudiantes, en la atención de temas de interés o solución de problemáticas contextuales.

A partir de las ideas pedagógicas de Dewey surgen propuestas educativas que constituirán más tarde la metodología por proyectos. Las cuales forman parte de un proceso en espiral, donde las fases del método no se dan de manera lineal, sino que se retroalimentan constantemente por medio de la actividad reflexiva. Entre las etapas se pueden distinguir: la identificación de una experiencia o problema; la construcción de aprendizajes por parte del estudiante a partir de una reflexión y la puesta en marcha de los aprendizajes por medio actividades experienciales, que pueden conducir a nuevos problemas o experiencias.

Kilpatrick influenciado por el pensamiento pedagógico de su mentor, John Dewey, construye en 1921, *El método por proyectos*. Para el autor, un proyecto es un «acto propositivo» que se da en un contexto determinado, donde el alumno es un agente dotado de libertad para la proposición y puesta en marcha de acciones encaminadas a atender intereses o necesidades, lo que impacta positivamente en la motivación sobre un determinado objeto del conocimiento. Para Kilpatrick (1921, p. 283) citado por Díaz (2006, p. 53) un proyecto es «cualquier tipo o variedad de experiencia de vida que se hace por un propósito dominante», el proyecto no solo se restringe al dominio de saberes disciplinares, sino que trasciende a que los aprendizajes se apliquen en la vida para en la participación en una sociedad democrática.

Según Díaz Barriga, Killpatrick distingue cuatro tipos de proyectos:

1. Las experiencias donde el propósito dominante es efectuar algo o darle forma a una idea.
2. La apropiación propositiva y placentera de una experiencia.
3. Donde el propósito dominante es resolver un acertijo, un problema o una dificultad intelectual.
4. Diversas experiencias donde el propósito es alcanzar un cierto grado de dominio en torno a un conocimiento o habilidad a la que una persona aspira.

Es importante destacar que las cuatro categorías «no son excluyentes y la diferencia reside en todo caso en el propósito o actitud que el alumno asume ante la tarea» (Díaz, 2006, p. 54). En este sentido lo primordial en la elaboración y ejecución de un proyecto educativo es fortalecer las relaciones compartidas, la disposición y

actitudes del estudiante hacia un bien común, puesto que un proyecto se consolida a través del trabajo colaborativo.

El autor distingue cuatro fases principales en el método por proyectos

- a) El propósito: en comunidad, docentes y alumnos, dialogan sobre los posibles temas de interés, problemáticas o necesidades a resolver, a partir de ello, se elige el tema más apremiante.
- b) Planificación: se toman acuerdos sobre las acciones a desempeñar, los materiales y los responsables y responsabilidades.
- c) Ejecución: se lleva a cabo el plan de acción.
- d) Evaluación: los estudiantes junto con el docente, reflexionan sobre las acciones llevadas a cabo durante el proyecto y el impacto que tuvieron, se busca que las y los alumnos no solo reflexionen tanto de los resultados como del proceso.

El trabajo por proyectos desde las perspectivas de Dewey y Kilpatrick, promueve el desarrollo de un aprendizaje experiencial, donde las y los alumnos adquieren un rol activo y propositivo ya que se les da la oportunidad de dirigir actividades para resolver necesidades, problemáticas o atender intereses. Los contenidos curriculares durante la elaboración y ejecución de proyectos educativos deben de ser relevantes e interdisciplinarios y propiciar que él o la alumna encuentren el vínculo de lo que aprenden con la realidad.

La metodología antes descrita retomando las ideas de los pedagogos y filósofos educativos anteriores, ha estado en constante evolución y se ha sujetado a múltiples interpretaciones, generando así diversas propuestas educativas adoptadas en diferentes países, México no es la excepción y aunque en la Nueva Escuela Mexicana, el trabajo por proyectos ha adquirido notoriedad y relevancia, en planes y programas de estudios anteriores ya se venía promoviendo mayor o en menor medida, los proyectos educativos.

LA PRESENCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS ANTERIORES EN MÉXICO

La educación básica en México se ha distinguido por atravesar por diferentes reformas educativas, hacer un recuento de todas las veces que se promovió el trabajo por proyectos en las diferentes reformas que ha atravesado el país, representaría un

esfuerzo titánico, para efectos de síntesis, se partirá del plan de estudios de educación secundaria de 2006.

Los proyectos educativos en el plan 2006 se conciben como «estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes» (SEP, 2006), se busca el desarrollo de competencias transversales, permitiendo integrar y relacionar contenidos de diversas asignaturas. El trabajo por proyectos se propone en las asignaturas de Ciencias, Artes, Formación Cívica y Ética y Español.

Para el desarrollo de los proyectos se proponen las siguientes fases:

1. **Planeación:** se especifica el asunto, propósito, las posibles actividades a realizar y los recursos.
2. **Desarrollo:** se pone en marcha el proyecto y los estudiantes realizan el seguimiento del proceso.
3. **Comunicación:** los estudiantes presentan los productos en aula o bien pueden trascender hacia la comunidad escolar o al contexto social.

Posteriormente en el plan de estudios para la Educación Básica del 2011, en el principio pedagógico *Evaluar para aprender*, los proyectos colectivos se proponen como una estrategia de evaluación donde se valore la «búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución» (SEP, 2011, p. 33). Hay una pequeña aparición de los proyectos como apoyo para la gestión para el desarrollo de habilidades digitales y la resolución de «problemas auténticos y preguntas significativas». Realmente se promueve más el desarrollo de secuencias didácticas que el trabajo por proyectos.

Mientras que en el pasado plan y programas de estudios 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, se promueve que se realice la planeación didáctica desde la flexibilidad curricular, el docente identifica los intereses y necesidades particulares de las y los alumnos y utilizar los aprendizajes esperados como guía para estructurar actividades a través de secuencias didácticas o proyectos.

Los proyectos educativos cobran presencia en los Campos de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, además del Área de Desarrollo Personal y Social de Artes. En el primer campo en las asignaturas de Lengua materna. Español y Lengua Materna. Indígena, los proyectos son estrategias que pueden tener una duración variable,

integran prácticas sociales del lenguaje, se enfocan en la elaboración de un producto que se compartirá a destinatarios específicos. En el campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social en Ciencias Naturales y Tecnología el método por proyectos cobra mayor relevancia. Un proyecto educativo es visto como una oportunidad de fortalecer la autonomía del estudiantado.

La estrategia tiene como etapas: a) *planeación*, donde el docente plantea actividades, da apertura al intercambio de ideas, el planteamiento de preguntas, se define el propósito, las actividades iniciales y los recursos; b) *desarrollo*, se llevan a cabo diversas actividades como consultas, entrevistas, experimentos, construcción de modelos o dispositivos entre otras; c) *comunicación*, se comparten los resultados y los hallazgos a través de diversos medios como folletos, foros, exposiciones, entre otros; finalmente d) *evaluación*, a través de la revisión del proceso mediante la autoevaluación y coevaluación se valoran los logros, las dificultades y las áreas de oportunidades para propiciar avances en el logro de nuevos aprendizajes.

Además, se plantea la posibilidad de emplear distintos tipos de proyectos como: científicos, tecnológicos y ciudadanos. Los primeros relacionados con el desarrollo de habilidades de investigación para favorecer la descripción y explicación de fenómenos naturales. Los proyectos tecnológicos para el diseño y construcción de objetos o prototipos y finalmente los ciudadanos para la valoración del vínculo de la ciencia con la sociedad.

Para la asignatura de Artes se propone el desarrollo de proyectos artísticos para impulsar la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales e internacionales relacionadas con la danza, el teatro y las artes visuales.

En el ámbito de Autonomía curricular, entre las propuestas, destaca el trabajo por proyectos como «una técnica didáctica que incluye actividades que demandan que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información en función de los objetivos específicos de una tarea determinada (proyecto) en la que se organizan actividades» (SEP, 2017, p. 618) el propósito principal es que las y los alumnos desarrollen la autonomía y les den un sentido social a los aprendizajes.

Aunque en el plan de estudios se promueve ampliamente el trabajo por proyectos, en la práctica las y los docentes se inclinaron por la planificación a través de secuencias didácticas, una causa importante es que los libros de texto gratuitos, al menos en primaria y secundaria se organizaban por secuencias.

LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS EN LA NEM

Anteriormente, cuando se abordaron los orígenes de los proyectos educativos desde las ideas pedagógicas de Dewey y Kilpatrick, se planteó la necesidad de que el currículo tuviera congruencia con los intereses y necesidades del estudiantado, además de que los contenidos curriculares mantuvieran una vinculación con la realidad. Estos preceptos guardan relación con uno de los elementos más importantes de la planeación didáctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, «la problematización de la realidad».

«La problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad» (SEP, 2022, p. 105), el papel de las y los docentes es plantear preguntas generadoras que ayuden a las NNA a problematizar la realidad y a través de la colaboración y el diálogo compartido, construir proyectos que incluyan contenidos de un campo formativo vinculados a uno o más ejes articuladores. El reto es que las y los estudiantes aprendan a «construir la naturaleza de un problema y sus posibles soluciones» y que este sea el punto de partida para el diseño y ejecución de un proyecto.

Es aquí donde radica la importancia de que las instituciones construyan el programa analítico, que a diferencia del programa sintético el cual es el currículo oficial emitido desde la Secretaría de Educación Pública, el cual concentra los contenidos de cada campo formativo y proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA), que guardan una relación directa con el perfil de egreso y los ejes articuladores y no puede ser modificado, el analítico es un ejercicio de deliberación y construcción del colectivo docente y comunidad escolar, donde se problematiza la realidad en contextos específicos y se busca la vinculación de las problemáticas y necesidades con los PDA y los contenidos sintéticos.

A partir de las problemáticas y necesidades detectadas en el programa analítico las y los docentes establecen relaciones con los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje y pueden deliberar junto con los estudiantes sobre las formas en que serán abordados. «La autonomía curricular permite a las profesoras y los profesores decidir sobre la planeación que realizan para organizar la enseñanza, así como la evaluación de los aprendizajes» (SEP, 2022, p. 72). Las actividades de aprendizaje para abordar problemas de la realidad pueden ser investigaciones, prototipos, textos, obras artísticas, con propósitos comunitarios, escolares o disciplinares.

Sin las problemáticas detectadas en el contexto, no se relacionan con los contenidos y PDA del programa sintético, la planta docente puede recurrir a la construcción del condiseño, documento construido por las y los docentes que incorpora contenidos locales con base las características identificadas en el contexto socioeducativo de la escuela.

La planificación por proyectos se construye a partir del análisis y la conciencia de la vida cotidiana, de la valoración de las diferentes miradas y perspectivas de la realidad de acuerdo a la temporalidad en la que se vive. Es de carácter intercultural, interdisciplinar e inclusiva. Bajo estos criterios se busca a través de los proyectos educativos desarrollar en los niños, niñas y adolescentes el pensamiento crítico que permita abordar problemas sociales y ser partícipes activos en la transformación de realidades.

LAS SUGERENCIAS METODOLÓGICAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS EDUCATIVOS

A inicios del ciclo escolar 2023-2024 la Secretaria De Educación Pública a través de los Consejos Técnicos Escolares de las escuelas de Educación Básica, dio a conocer el documento *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*, donde se promueve la utilización de diferentes métodos para cada campo formativo, dejando en claro que «las sugerencias del material no son las únicas alternativas didácticas, pues se reconoce que, los docentes desde su experiencia y conocimiento, pueden aportar otras propuestas que les permitan problematizar la realidad para la puesta en marcha de diversas estrategias de solución» (SEP, 2022)

Las metodologías propuestas son:

- Aprendizaje basado en proyectos comunitarios
- Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM
- Aprendizaje Basado en Problemas
- Aprendizaje servicio

A continuación, se hará de manera sintética una descripción de cada metodología

Aprendizaje basado en proyectos comunitarios

El método permite al estudiante explorar su entorno social para identificar problemáticas y participar en su solución a través de la manifestación de diversas habili-

dades lingüísticas como la escritura, lectura, expresión oral, corporal o pictórica. La metodología se sugiere para abordar proyectos educativos en el campo formativo de lenguajes el cual comprende las disciplinas de español, lengua indígena, artes y lengua de señas mexicana. Consta de tres fases principales: planeación, acción e intervención, sin embargo, cada una de las etapas se divide en varios momentos clave que a continuación se explican a través de un cuadro concentrador.

<i>Fases</i>	<i>Momentos</i>
<p>1. Planeación: se identifica el problema y se plantea una ruta de intervención</p>	<p>1. Identificación: con base en el diálogo compartido se establecen planteamientos genuinos, se identifica el problema, el propósito y se llega a acuerdos en torno al producto principal.</p> <p>2. Recuperación: vinculación entre los conocimientos previos y los contenidos a abordar.</p> <p>3. Planificación: negociación entre el o la docente y el estudiantado sobre las acciones y los pasos a seguir, las producciones, los tiempos y los recursos necesarios.</p>
<p>2. Acción: se realizan diferentes producciones para entender el problema</p>	<p>4. Acercamiento: hay una exploración inicial del problema, a través la consulta en diversas fuentes, entrevistas, encuestas, experimentaciones, entre otras actividades, para propiciar la explicación del mismo.</p> <p>1. Comprensión y producción: se analizan los aspectos necesarios para realizar diversas producciones que abonen a la construcción del producto principal y permitan concretar el proyecto.</p> <p>2. Reconocimiento: se realizan planteamientos que permitan identificar los avances y se hacen los necesarios.</p> <p>3. Concreción: se realiza el borrador o primera versión del producto final.</p>

3. **Intervención:** las producciones son difundidas, se da seguimiento y se plantea cómo mejorar.

4. **Integración:** los estudiantes, exponen y explican sus primeras versiones del producto final, reciben retroalimentación de la comunidad y realizan las correcciones y ajustes necesarios.

5. **Difusión:** presentan el producto final y dan cuenta cómo se llegó a la resolución del problema y al cumplimiento de la finalidad del proyecto educativo.

6. **Consideraciones:** se da seguimiento, se emiten opiniones sobre el impacto del proyecto en los contextos áulicos, escolares o comunitarios.

7. **Avances:** reflexionan sobre el proceso, se identifican logros y áreas de oportunidad, en base a la retroalimentación recibida, los alumnos identifican aspectos en los que tienen que mejorar en futuros proyectos.

Aprendizaje basado en indagación. STEAM como enfoque.

La metodología se sugiere aplicarla en el campo formativo de Saberes y Pensamiento científico el cual tiene como objeto que las y los estudiantes construyan explicaciones de fenómenos y del mundo natural utilizando conocimientos y habilidades propias del pensamiento científico. Las disciplinas que forma parte del campo son Física, Química y Matemáticas. Con el enfoque STEAM, (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, por si siglas en inglés), se espera que las niñas, niños y adolescentes desarrollen diferentes formas en la que los científicos estudian el mundo natural, implementen estrategias para la investigación científica, desarrollen prototipos, modelos y objetos utilizando su creatividad y elementos tecnológicos y formulen explicaciones con base evidencias.

El método por indagación con enfoque STEAM se compone de cinco fases principales:

1. **Introducción al tema:** introducción al tema e identificación de la problemática general y planteamiento de preguntas específicas que guiarán el proceso de indagación.

2. **Diseño de investigación y desarrollo de la indagación:** es establecen acuerdos en torno a la ruta para encontrar las respuestas a las preguntas de indagación. Las y los estudiantes ponen en marcha habilidades de investigación para iniciar el proceso de indagación.
3. **Organizar y estructurar respuestas a las preguntas de indagación:** se analizan, interpretan y organizan los datos obtenidos de la indagación, se explican y clarifican conceptos.
4. **Presentación de resultados:** se exponen los resultados de la indagación, se elaboran propuestas de acción a través de modelos, prototipos, textos de divulgación, entre otros para resolver la problemática planteada.
5. **Metacognición:** reflexión sobre el proceso de indagación, las acciones de los involucrados, los logros y dificultades.

Aprendizaje basado en problemas ABP

La metodología se promueve para el desarrollo de proyectos en el campo formativo de Ética Naturaleza y Sociedades, lo constituyen las disciplinas de Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía. El objetivo del campo es desarrollar posturas éticas ante problemáticas sociales, así como una conciencia histórica y reflexionen sobre la transformación del espacio geográfico.

El ABP tiene tres finalidades principales: a) que el proceso de aprendizaje sea una experiencia para la vida más allá del aula ya que orienta a las infancias y adolescencias a resolver problemas reales; b) analiza distintas perspectivas para comprender el problema desde la interdisciplinaridad, lo que conlleva a generar distintas propuestas de solución; c) desarrolla el pensamiento crítico para que los alumnos adquieran responsabilidad con la naturaleza y sean solidarios con su comunidad.

Consta de las siguientes etapas:

1. **Presentemos:** se presenta la reflexión inicial o la introducción al escenario. Se sugieren lecturas breves, imágenes, videos cortos y preguntas detonadoras que funcionen como enganche para despertar el interés o curiosidad sobre el tema.
2. **Recolectemos:** se exploran las experiencias y conocimientos sociales previos, las necesidades y otros factores relacionados al problema.
3. **Formulemos el problema:** con base a lo anterior, se detecta el problema con claridad y rescatan las curiosidades e inquietudes relacionadas con el mismo.

4. **Organicemos la experiencia:** se toman acuerdos para definir la ruta del proceso de indagación, los objetivos, los medios, los responsables y los recursos necesarios.
5. **Vivamos la experiencia:** se lleva a cabo la indagación específica que puede ser de corte experimental (entrevistas, encuestas, experimentos) o documental (investigación en diferentes fuentes de información).
6. **Resultados y análisis:** momento de visualizar los avances del proyecto o el fin de mismo, se retoma el problema inicial, si es necesario se reformulan acciones o conocimientos, se valoran los hallazgos y dificultades y en comunidad, docente y estudiantado toman acuerdos para definir los medios de difusión y comunicación.

Aprendizaje servicio

Los proyectos de aprendizaje servicio conjuntan objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio, por lo que debe existir la interdisciplinaridad y el trabajo colaborativo entre docentes, alumnos y tutores. A través de procesos de acción, reflexión y aplicación se busca abonar al desarrollo integral de los alumnos y la proyección social de sus aprendizajes. Aprendizaje servicio se propone para el campo formativo De lo Humano y lo Comunitario, integra las disciplinas de Tutoría y Educación Socioemocional, Educación, Física y Tecnología. El campo tiene como objeto las experiencias motrices, socioafectivas que permitan a las NNA desarrollar la identidad social y sentido de pertenencia, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético.

La metodología de aprendizaje servicio consta de cinco fases principales:

1. **Punto de partida:** se rescatan los intereses de las y los estudiantes, los cuales son protagonistas en el proceso de construcción del proyecto, se plantea la necesidad de responder a una demanda de la comunidad (problema)
2. **Lo que sé y lo que quiero saber:** se analiza y conoce la realidad en la que se desea actuar, los recursos con los que se cuenta, todo ello bajo un diálogo participativo y el debate crítico.
3. **Organicemos las actividades:** el docente guía las actividades que articulen la intencionalidad de servicio con la intencionalidad pedagógica, se identifica qué se hará y con qué recursos, además de definir las acciones y describirlas.

4. **Creatividad en marcha:** se pone en práctica los planeado, vinculando contenidos curriculares con los de servicio. Maestros, alumnos y la familia pueden tomar acuerdos para vincular sus acciones con la comunidad.
5. **Compartimos y evaluamos:** en la última fase se comparten y evalúan los resultados del proyecto, se valora el cumplimiento de los propósitos iniciales y la pertinencia de iniciar un nuevo proyecto.

LA FLEXIBILIDAD EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN NEM

El trabajo por proyectos no debe convertirse en un proceso tortuoso para las y los docentes de Educación Básica. La metodología por proyectos al ser de carácter interdisciplinar, transversal y problematizadora puede provocar indecisión, sin embargo, es necesario reflexionar que no todos los contenidos o PDA se pueden vincular, la interrelación debe ser concebido como un proceso natural, el forzarlo solo traerá consecuencias en la planificación didáctica con sobrecarga de actividades y poca coherencia en la estructura de las mismas. «Aunque en la versión original de la educación progresista los proyectos se planteaban como interdisciplinarios, hoy en día, encontramos documentadas experiencias educativas donde los proyectos se vinculan a una sola disciplina» (Díaz, 2006). Para NEM lo primordial es establecer la interdisciplinaridad, abre la posibilidad incluso de que algunos proyectos sean diseñados de manera disciplinar o interdisciplinar.

Otro aspecto que genera confusión es si al hablar de contextualizar los contenidos o PDA a través de la problematización de la realidad, las actividades deban estar estrictamente vinculadas al contexto del estudiante, si bien los problemas interrelacionados a la vida cotidiana son el punto de partida para el emprendimiento de proyectos educativos, no significa que las actividades de aprendizaje se tengan que limitar solo al contexto inmediato de las NNA «es fundamental fomentar las miradas de glocalización; es decir, una combinación entre lo que sucede en lo inmediato y lo que acontece en el mundo globalizado. Esas dos miradas son distintas y complementarias para la construcción de sentidos en nuestro proyecto educativo» (SEP, 2022, p. 101). Se recomienda partir desde lo local hacia lo global para que haya transcendencia en los aprendizajes, no se debe olvidar que los actores de la comunidad escolar son ante todo ciudadanos del mundo. Cuestionar la realidad desde la glocalización, permitirá abordar con profundidad problemáticas desde los ámbitos, económico, político, social y cultural.

Díaz (2006) plantea que «un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de

actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad». Una situación problema, no necesariamente tiene que surgir de una situación negativa del contexto escolar o comunitario, es en esencia todo aquello que merezca ser indagado y que produzca conocimiento, en este sentido también puede originarse de una necesidad, inquietud, o interés de los estudiantes y de los docentes.

Un proyecto académico al recoger las inquietudes, intereses, necesidades y experiencias previas de los estudiantes para problematizar la realidad y al hacerlos agentes propositivos en las actividades de aprendizaje, no debe ser un acto rígido sino más bien algo que incorpora la flexibilidad, durante la marcha se pueden modificar y adaptar actividades, es un proceso en espiral donde se repiten y retroalimentan elementos de pensamiento, acción y reflexión, lo cual puede llevar a la resolución total o parcial de un problema, porque la reflexión sobre el proceso puede traer siempre nuevas formas de profundizar sobre la realidad, cuando se cree que un proyecto ya está terminado, en la fase de retroalimentación y metacognición pueden surgir nuevas variantes de resolución del problema o aristas que nos inviten a explorar otras posibilidades de actuación.

Aunque las metodologías, proyectos comunitarios, STEAM, ABP y aprendizajes servicio están pensados para abordarlos en determinado campo formativo, estas propuestas hechas por la SEP «no pretenden ser un recetario que limite su creatividad y su autonomía profesional» (SEP, 2022, p.2) al mismo tiempo se abre la posibilidad para que el maestro como agente de transformación educativa, que tiene experiencia y conocimientos en torno a lo educativo y lo pedagógico, busque y explore otras alternativas como: los proyectos socioformativos que promueve el Doctor Sergio Tobón, los proyectos comunales surgidos en Oaxaca, México, los estudios de caso y otras metodologías activas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la planeación didáctica de los proyectos educativos se pueden identificar algunas fases en común de las metodologías sociocríticas: a) la problematización o identificación de una necesidad; b) la planeación; c) la ejecución; d) la comunicación o difusión de resultados y e) la reflexión sobre el proceso. Cada fase podrá tener o no, determinados momentos clave y durante el proceso el docente debe echar mano de la evaluación formativa para interpretar las razones de los avances y dificultades en las actividades de aprendizajes y buscar la mejora.

De igual forma hay elementos que no se deben de obviar en la planeación de un proyecto educativo:

- **El diagnóstico:** la identificación de las características contextuales, desde lo social hasta lo particular (escolar y áulico).
- **Nombre del proyecto:** alusivo al problema, contenido o PDA.
- **El problema:** que puede surgir de una demanda de la comunidad, un aspecto en el contexto escolar que necesita ser mejorado, un interés o inquietud por parte de los alumnos
- **Metodología:** (ABPC, STEAM, ABP, AS u otra metodología activa) la constituye la organización, la estructura y la interconexión de las actividades para atender un propósito congruente con un problema o necesidad. Su empleo va acorde al campo formativo, disciplina o disciplinas, la creatividad del docente, la problemática o necesidad a resolver.
- **Temporalidad:** duración del proyecto
- **Propósito:** invita a la realización de una acción (verbo), el empleo de una estrategia para el cumplimiento de una finalidad. Generalmente responde a las preguntas ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?
- **Campo o campos formativos:** son elementos que permiten la integración de diversos conocimientos de varias disciplinas. Estos son Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario.
- **Ejes articuladores:** son elementos que vinculan los contenidos de diferentes disciplinas en un campo formativo al mismo tiempo que permiten interrelacionar las vidas cotidianas con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estos son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y artes y experiencias estéticas. Un proyecto puede tener uno o más ejes articuladores.
- **Disciplina o disciplinas** que comprende con las que se relaciona el proyecto.
- **Contenido y PDA** (procesos de desarrollo de aprendizaje): los encontramos en el programa sintético, representan lo que se desea que aprenda el estudiantado y deben ser congruentes con el problema.
- **Secuencia de actividades de aprendizaje.**
- **Criterios y estrategias de evaluación bajo el enfoque formativo.**
- **Materiales y recursos.**

Es importante resaltar que no hay un formato específico para la planeación de un proyecto didáctico, un formato es un instrumento que facilita la organización de las actividades, la planeación al tratarse de una herramienta flexible permite al docente emplear su creatividad para utilizar el que más le convenga de acuerdo a sus necesidades y capacidades didácticas.

LA FORMACIÓN DE DOCENTE EN TORNO A LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS DENTRO DE LA NEM

Se destaca como elemento central de la planeación didáctica por proyectos la identificación de problemas, lo que permite interrelacionar las actividades de enseñanza y aprendizaje con la realidad. En este sentido la formación de los docentes debe estar orientada a fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo de los futuros profesores, en el afán de propiciar en ellos la capacidad de problematizar para transformar determinadas realidades educativas.

En el plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022 se plantea lo siguiente:

Esta perspectiva de trabajo está relacionada con un sistema de formación docente cuyo currículo responda a la diversidad de realidades sociales, educativas y territoriales de la educación básica. Por ello se reconoce la autonomía académica, curricular y de gestión de las Escuelas Normales para decidir sobre sus planes y programas de estudio a través del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal. (SEP, 2022, p. 75).

La etapa de transición y cambio de modelo educativo exige que los formadores de docentes y los docentes en formación se capaciten y actualicen en el estudio y comprensión del plan y programas de estudio en el marco de la NEM. Para ello es necesario crear espacios donde se establezca el diálogo crítico, que integre distintas perspectivas y permita profundizar sobre elementos teóricos y prácticos de la planeación por proyectos.

Las jornadas de práctica son sustanciales para adquirir saberes y experiencias de contextos escolares específicos que propicien la problematización de la realidad tomando en cuenta la vida cotidiana de las y los estudiantes, así como sus intereses y necesidades, los alumnos normalistas con apoyo de los maestros titulares y otros agentes escolares, más que centrarse en los contenidos sintéticos para la planeación

didáctica deberán identificar problemas para diseñar las actividades de aprendizaje. Desde la formación académica del normalista, es necesario favorecer la implementación de técnicas e instrumentos de recogida de información sobre los contextos en los que desempeñan sus prácticas, además de fortalecer estrategias para el establecimiento de vínculos con la comunidad y con las NNA (niñas, niños y adolescentes) que permitan favorecer ambientes de aprendizaje donde los protagonistas sean las y los alumnos de educación básica para involucrarlos en la planificación y ejecución de los proyectos.

CONCLUSIONES

La planeación es una herramienta flexible que permite orientar la enseñanza a través de la organización y estructuración de actividades y estrategias para lograr propósitos de aprendizaje específicos. Además, favorece la toma de decisiones consciente en el actuar pedagógico y el planteamiento de propuestas de evaluación para valorar el nivel de logro de los aprendizajes. En el marco de la NEM, en la planeación por proyectos, el docente debe considerar la diversidad lingüística, económica, cultural y de género de los estudiantes además de interrelacionar las actividades con la vida real.

Los proyectos educativos desde su origen, con las ideas pedagógicas de Dewey y Kilpatrick contemplaron la necesidad que el currículo fuera congruente con los intereses y necesidades de los estudiantes, además de buscar el desarrollo integral del alumno y favorecer su integración en una sociedad democrática.

Los proyectos educativos se promovieron en los planes de estudio 2006, 2011 y 2017, cobrando mayor relevancia en 2006 y 2017. Se constituyen como herramientas didácticas para desarrollar la autonomía de los estudiantes, además de habilidades para la investigación y manejo de la información.

La planeación por proyectos en la NEM tiene como elemento central la problematización de la realidad. Un problema puede ser una situación del contexto escolar o comunitario que necesite ser mejorada o puede surgir de un interés, necesidad o inquietud de la o el estudiante. Lo constituye todo aquello que merezca ser indagado y produzca en el educando conocimientos. Para el diseño, planeación y ejecución de un proyecto es necesario la participación activa del estudiante y el trabajo colaborativo. Aunque existen sugerencias metodológicas por parte de la SEP, la Nueva Escuela Mexicana reconoce la creatividad y autonomía curricular del docente y la capacidad para utilizar el método por proyectos que más convenga

según las particularidades de aprendizaje de las NNA y las características de contexto escolar y comunitario.

La formación docente es indispensable para establecer puentes entre los contenidos curriculares, los saberes adquiridos en su formación profesional y los elementos de la vida cotidiana, desde las normales es fundamental que se promueva la planeación didáctica a partir de la problematización de las realidades de las escuelas de práctica. Buscar espacios donde el diálogo crítico en conjunto guie la profundización de los criterios pedagógicos del plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana y que los contenidos de los programas de formación docente sean congruentes con la NEM.

REFERENCIAS

- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: un vínculo entre la escuela y la vida. La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. McGraw-Hill.
- Kilpatrick, W. H. (1918). «The project method». Teachers College Record 19. <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>
- Parejo, J. L. & Pascual, C. (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. 3rd. Multidisciplinary International Conference on Educational Research. https://www.academia.edu/31959156/La_Pedagog%C3%ADa_por_Proyectos_Clarificaci%C3%B3n_Conceptual_e_Implicaciones_Pr%C3%A1cticas
- Priego, R. (2024). El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review. *Región Científica*, 3(1), 2024197. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>
- SEP. (2006). Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria. Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). Avance del contenido del Programa Sintético fase 6. (Material en proceso de construcción). Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la Educación Básica 2022. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (2022). Programa Sintético de la fase 3 a la fase 6. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase seis. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2023). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos. Ciclo escolar 2023-2024. Secretaría de Educación Pública.
- Tobón. S. (2013). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. México D.F.: Instituto CIFE.

DIRECTRICES DE LAS TICCAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE TELESECUNDARIA ANTE UNA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

SERGIO RODRÍGUEZ AYALA
MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA
MARCO ANTONIO SALAS QUEZADA

INTRODUCCIÓN

Este escrito tiene el objetivo analizar las directrices referentes a las TICCAD que se plantean desde la formación inicial de docentes de Telesecundaria y la nueva propuesta curricular que se está desarrollando en la educación obligatoria de nuestro país. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) como se denomina, tiene como uno de sus propósitos centrales brindar calidad en la enseñanza, partiendo del ejercicio de la docencia con un sentido de compromiso y responsabilidad colectiva, teniendo presente la existencia de un rezago histórico en el desarrollo de capacidades y habilidades de los estudiantes por lo que se asume como una institución del Estado Mexicano encargada de garantizar el derecho a la educación (SEP, 2019).

Dentro de esta nueva propuesta curricular, se prioriza la formación inicial de los docentes como un punto nodal para la puesta en marcha de la transformación educativa, por lo que el énfasis radica en formar profesores capaces de llevar a las aulas de la educación obligatoria las premisas y fundamentos de la NEM, para que eso suceda, el posicionamiento de los procesos que se generan en ambos niveles debe ser congruentes entre sí, corresponderse y posibilitar escenarios formativos situados.

Una de las cuestiones que históricamente han afectado lo dicho anteriormente se remite a las múltiples reformas educativas que han ocurrido en la educación básica y la compatibilidad con las que se han dado en la formación de docentes, por ejemplo, la modalidad de Telesecundaria tuvo reformas en los años 2006 (reforma para Secundaria), 2011 (RIEB Reforma Integral de la Educación Básica), 2017 (Aprendizajes Clave) y 2022 (NEM), mientras que las reformas que han existido

para la formación de docentes de dicho nivel datan de 1999 (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales), 2018 y 2022, siendo en estas dos últimas en donde se destaca que:

Para garantizar la calidad de la educación en cualquiera de los niveles educativos se considera fundamental el papel del docente formador en la intervención educativa, pues impulsa el desarrollo integral de cada estudiante normalista. De ahí la necesidad de enfatizar la importancia de la formación y actualización de la planta docente y, en consecuencia, se propone la *Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales*. Con ello se busca la compatibilidad entre el cambio pedagógico de la educación obligatoria y la transformación pedagógica de las Escuelas Normales, para que ambos currículos que entran en operación en el ciclo escolar 2018-2019, sean congruentes (SEP, 2018, p. 11)

Con lo anterior, es posible señalar que en esta modalidad educativa se gestaron al menos dos reformas, mientras que, en las Escuelas Normales, en dicha especialidad, no había ningún cambio curricular, sin embargo, en las propuestas recientes se parte desde una óptica conjunta.

En el presente texto recupera y enuncia reflexiones a partir de la experiencia que han vivido los docentes en formación de Telesecundaria al poner en marcha las competencias relacionadas con las TICCAD en la práctica profesional que se desarrollan en las escuelas telesecundarias, destacando la congruencia entre las propuestas curriculares de la educación obligatoria y la formación inicial de docentes, con ello se posibilita el reconocimiento de retos, transiciones y directrices que habrán de seguir las TICCAD en la formación y frente a la NEM.

TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN

En la actualidad, hablar de herramientas tecnológicas resulta algo común y cotidiano dentro del desarrollo del ser humano. La tecnología ha evolucionado y posicionado como un ámbito adherido a la vida de los individuos, no solo en su desarrollo profesional, sino en su recreación y socialización con el exterior. En el terreno de la educación, su presencia se destaca por su incursión de lleno a las propuestas curriculares, considerándola como un medio importante para el cumplimiento de las finalidades educativas.

La dinámica que se gesta dentro de cualquier nivel educativo se ve influen-

ciada por tecnología con importantes ventajas. Molinero y Chávez (2019) destacan que:

En el contexto educativo, desde que apareció la era de la computación, es bastante común que los estudiantes utilicen varias de estas herramientas al momento de realizar sus tareas académicas. Sin duda dichos recursos les han facilitado su trabajo: el tiempo que utilizan ahora es menor al que utilizaban anteriormente. Antes se tenía que ir físicamente a la biblioteca, por ejemplo; ahora ya no es necesario desplazarse, pues la consulta de material informativo puede realizarse desde casa a través de una computadora portátil o de escritorio, teléfono móvil, tableta, en fin, cualquier dispositivo que esté conectado a Internet (p. 6).

Contar con amplia y variada clasificación de herramientas es una ventaja, pero se convierte en desventaja cuando ese excesivo número de aplicaciones no son direccionadas de manera correcta en la actividad que el sujeto desarrolla, es decir, la confusión de no saber cuál brinda mejores elementos para fortalecer el proceso educativo y cuáles pueden ser catalogadas para un uso personal-recreativo genera que no exista claridad en aquellas que tendrían un beneficio mayor en clase o en alguna actividad, por lo que es importante que se tengan en cuenta ciertas consideraciones para su aprendizaje y enseñanza.

La incorporación de las tecnologías en las aulas debería ir más allá de un simple uso técnico, enfatizando en la educación superior, su implementación requiere un dominio y uso consciente y coherente. García-Valcárcel (2007) puntualiza que:

No se trata de pensar en modernizar la enseñanza universitaria introduciendo cada vez medios más sofisticados y novedosos, sino valorar las posibilidades didácticas de estos medios en relación con los objetivos y fines que se pretendan alcanzar. La reflexión pedagógica que se haga de las TIC debe estar centrada en cómo y en qué sentido benefician esos medios a los posibles usuarios, qué representan en el currículum, qué aprendizajes, actitudes, habilidades, etc., pueden promover en los alumnos, sin perder de vista, como es lógico, el ciudadano y profesional que la sociedad demanda. Es decir, la potencialidad de las TIC no sólo descansa en sus atributos, en la bondad o calidad tanto técnica como pedagógica de su diseño, sino en el marco del método pedagógico bajo el cual se insertan y se utilizan didácticamente (p. 126).

La clave radica en que, por ningún motivo, ninguna herramienta tecnológica, ya sea para la enseñanza o el aprendizaje, se convierta en el fin último del fundamento pedagógico, es decir, siempre tendrá que fungir como un medio que contribuya a que se posibiliten los aprendizajes que se esperan, pues de lo contrario, su incorporación en términos educativos no será útil ni fructífera. Lo anterior no es una situación simple, requiere que se tengan presentes las bondades de las TICCAD, pero también sus límites.

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA Y LAS TICCAD

Históricamente la profesión docente ha ido en constante evolución, retomando aspectos globales que inciden en el hacer cotidiano de las aulas. Uno de los elementos que han revolucionado la docencia son las tecnologías pues su periódica incorporación ha provocado que los sujetos y objetos cambien, muten y se desempeñen de diferente manera.

Sin lugar a duda, es el docente el principal actor que busca y realiza la sinergia entre el conocimiento y la tecnología, esa integración y complementación entre dos direcciones que se empatan en un mismo fin. Funge como una agente que diseña y propone la forma de ayudar a los educandos a desarrollar las habilidades tecnológicas dentro y fuera del aula, siendo la creación de oportunidades de aprendizaje una de sus principales actividades. Bajo esa perspectiva, Salinas (2008) destaca que:

Los profesores constituyen un elemento esencial en cualquier sistema educativo y resultan imprescindibles a la hora de cualquier cambio. Sus conocimientos y destrezas son esenciales para el buen funcionamiento de este tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje apoyadas por las TIC, y por tanto, deben tener recursos técnicos y didácticos que les permitan cubrir sus necesidades en ese terreno (p. 3).

Por tanto, es el profesorado el responsable de implementar las TIC dentro de su práctica diaria, responsabilidad e iniciativa van de la mano para brindar oportunidades de aprendizaje. Con ello se da paso a tres aspectos de gran relevancia que forman parte de un uso efectivo de la tecnología en la educación, tales como; la dotación de competencias para tal actividad, el uso y el manejo de los recursos tecnológicos y la cuestión actitudinal de implementar y crear esa integración entre tecnología y educación, mismas que han de brindar resultados significativos en la enseñanza y en el aprendizaje.

Dentro de los actuales planes de estudios que están vigentes 2018 y 2022 que se encargan de la formación inicial de docentes de Telesecundaria se manifiesta una restructuración curricular importante sobre las TICCAD y su implementación en el aula, dado que en plan anterior que se remonta a 1999 asumía la existencia de un desfase generacional sobre las tecnologías que se utilizaban y la que los egresados requerían en las instituciones de educación básica, por lo que este aspectos es una situación que se encontraba pendiente en la formación de docentes. Por lo que el planteamiento curricular del plan de estudios 2018 señala que:

Hoy, con la generación y difusión de la información en las sociedades del conocimiento, las TIC tienen un desarrollo vertiginoso e impactan en los procesos educativos, de ahí que el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier docente es fundamental, por lo que en el rediseño se incorporan como eje transversal en el desarrollo integral de los estudiantes del Siglo XXI, además del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) (SEP, 2018, p. 4).

Además, el currículo actual destaca dentro de su estructura pilares pedagógicos que sustentan, dan forma y marcan la ruta de la formación inicial, el que se retoma para este proceso investigativo se denomina *Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*, *Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC)*, y *Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP)*, el cual enuncia la necesidad de que el futuro maestro de Telesecundaria fortalezca sus competencias haciendo uso de la tecnología, asumiéndola como un recurso pedagógico y didáctico que permitirá la consecución de aprendizajes en los adolescentes, sin embargo, puntualiza que debe ser considerada «como un medio y no como un fin en sí misma, siendo la acción docente con sus conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores la que será pieza clave en el logro de aprendizajes significativos de cada estudiante» (SEP, 2018, p. 6).

La postura curricular demuestra que las TIC, TAC y TEP complementan los procesos formativos que los docentes en formación desarrollan, así como aquellos que también ejercerán en su práctica profesional con los estudiantes de la escuela Telesecundaria, siendo una situación ambivalente, es decir, requiere su fortalecimiento en su transitar en la Escuela Normal para que, a su vez, logre su adecuada aplicación en su futuro campo laboral.

En lo que refiere al plan de estudios 2022, se incluyen las TICCAD dentro de un trayecto formativo que se denomina «Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales», el cual promueve el uso de las tecnologías como un complemento de la formación docente, con la finalidad de «fortalecer los procesos pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales, la investigación educativa y el diseño de programas de educación híbrida como parte de la flexibilidad en el desarrollo del currículo» (SEP, 2022, p. 34). La perspectiva se ha direccionado en no abordar de manera aislada las diferentes tipologías de la tecnología, sino conjuntarlas para su abordaje articulado, tanto en el desarrollo de capacidades y saberes del docente en formación, como su puesta en práctica en favor de la enseñanza y aprendizaje con los estudiantes de las escuelas Telesecundarias.

COMPETENCIAS Y SABERES REFERIDOS A LAS TICCAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN TELESECUNDARIA

Es importante mencionar que la tecnología ha cambiado la forma en la que se percibe actualmente la educación, le ha otorgado un sentido amplio, alcanzable y diverso, en donde se establecen metas comunes y direcciones por seguir desde enfoques y perspectivas diferentes que hacen del ejercicio docente una tarea más completa y a favor del aprendizaje de los educandos.

Además, la tecnología también ha cambiado la forma en la que los docentes realizan su actividad día con día, los propósitos que persiguen y proponen a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, su involucramiento en el diseño de nuevos entornos de aprendizaje, mismos que no tienen que ver con una cuestión física, si no con los recursos educativos/tecnológicos que ayudan y conforman la actividad del que dirige y planifica el proceso, así como de quien lo recibe.

El plan de estudios 2018 se basa en un enfoque por competencias, estableciendo una clasificación que va de lo general a lo particular, bajo este currículo se asume el término competencia «como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos» (p. 14). Partiendo de la anterior definición, se direcciona hacia una construcción y reconstrucción del conocimiento, donde el docente en formación tenga la capacidad de proponer so-

luciones, sea protagonista en la toma de decisiones y actué de manera reflexiva en su acción educativa.

Se plantean tres tipos de competencias: *genéricas, profesionales y disciplinares (específicas)*, mismas que constituyen en lo individual y en conjunto el perfil de egreso. Las genéricas conjuntan aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que todo egresado de cualquier licenciatura debe desarrollar para desempeñarse como un profesional de la educación. Las profesionales, se enfocan en lo mencionado en las genéricas, pero lo hacen desde el nivel educativo que se atenderá y las disciplinares (específicas) abarcan campos de formación al estar estipulado el nivel y/o la modalidad en la que el estudiante se desenvolverá (SEP, 2018).

En la siguiente tabla se enlistan aquellas que relacionan, enuncian y buscan la implementación de las TIC en el hacer educativo por parte del docente en formación inicial del plan de estudios 2018 para Telesecundaria:

TABLA 1. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LAS TIC

<i>Genérica</i>	<i>Profesionales</i>	<i>Específicas</i>
Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica	Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.	Maneja las herramientas tecnológicas en el diseño, selección y uso de objetos de aprendizaje a fin de construir situaciones de enseñanza que propicien la capacidad de aprender con autonomía, desde una postura inter y transdisciplinaria
	-Implementa la innovación para promover el aprendizaje de la telesecundaria en los estudiantes.	-Diseña o selecciona recursos didácticos y/o tecnológicos para la generación de aprendizajes de acuerdo con la asignatura y los niveles de desempeño esperados en el estudiante multigrado.
	-Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes de la telesecundaria.	-Utiliza los medios digitales como herramienta fundamental para la construcción de los aprendizajes relevantes y duraderos.
	-Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje	-Construye criterios de búsqueda y selección de información en internet que favorezcan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
		-Utiliza diversas plataformas para crear ambientes y entornos virtuales de aprendizaje y redes digitales de colaboración

Nota: Elaboración propia a partir de las competencias enfocadas a las TIC contenidas en el plan de estudios para la formación inicial de docentes de Telesecundaria (SEP, 2018).

Es así como el perfil de egreso manifiesta la necesidad puntual y obligada de formarse en, con y para enseñar con TIC en el campo laboral, por lo que la incorporación de la tecnología en las escuelas Telesecundarias debe ser una prioridad, siendo tal situación algo que para el subsistema no es nuevo por sus orígenes, pero si una problemática que no se ha podido resolver y que limita la cotidianidad de dicho nivel.

Ayala (2018) manifiesta que «la presencia de las tecnologías en la telesecundaria, desde su fundación, es la impronta que las distingue y, paradójicamente, también se trata de uno de los grandes avatares dada la distribución y ubicación de las escuelas» (p. 6). La relación directa del nivel con las TIC es fundamental, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje se generaron a partir de una tecnología como el monitor y sus programas, sin embargo, la modalidad ha evolucionado y requiere nuevas tecnologías que se adapten a sus contextos, pertinentes dadas todas sus características, principalmente las de acceso, costos y fundamentos pedagógicos-axiológicos.

En lo que respecta al plan de estudios 2022, el perfil de egreso se estructura desde dos pilares, el general y profesional, en ambos se enuncian las capacidades expresadas en dominios del saber y desempeños docentes en la formación inicial, en lo que refiere al perfil general se engloba todas las capacidades que deben de desarrollar todos y todas las estudiantes independientemente la entidad, licenciatura y nivel educativo que estudien, en el perfil profesional se pone énfasis en elementos particulares de la licenciatura, nivel educativo, los estudiantes que atenderá y algo muy importante y que vincula directamente a la formación de maestros con la educación básica, que son los contenidos de los programas de estudio que debe conocer y desarrollar como profesional de la educación pública.

En la presente tabla, se sistematizan los dominios del saber y desempeños docentes que establecen relación con las TICCAD;

**TABLA 2. DOMINIOS DEL SABER Y DESEMPEÑOS REFERENTE A LAS TICCAD
PLAN DE ESTUDIOS 2022**

<i>Perfil General</i>	<i>Perfil Profesional</i>
<p><i>Planifica, desarrolla y evalúa la práctica docente de acuerdo con diferentes formas de organización de las escuelas (completas, multigrado) y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia</i></p> <p><i>Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje, compartiendo lo que sabe e impulsa a las y los estudiantes a definir sus propias trayectorias y acompaña su desarrollo como personas.</i></p>	<p><i>Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes en el Plan y programas de estudio de la telesecundaria, considerando el contexto y los diagnósticos grupales e individuales para lograr aprendizajes significativos.</i></p> <p>§ Planea su trabajo docente en distintos escenarios de aprendizaje (presencial, <i>virtual</i> e híbrido) desde un enfoque intercultural e inclusivo, considerando los propósitos de aprendizaje, los contenidos y las orientaciones didácticas en grupos unigrado o multigrado, en contextos urbanos, semiurbanos, rurales</p> <p>§ Planea secuencias didácticas utilizando las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) como herramientas de construcción que <i>favorecen</i> la autonomía, la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>§ Elabora materiales didácticos analógicos y digitales para el desarrollo de los contenidos curriculares</p>

Utiliza la innovación como principio en su práctica docente para el desarrollo de aprendizajes del estudiantado.

§ Emplea, creativa y flexiblemente, objetos de aprendizaje, sean analógicos y/o digitales al gestionar situaciones didácticas, en entornos presenciales, híbridos, virtuales, multimodales, híbridos o a distancia en función de los propósitos definidos en Plan y programas de estudio de Telesecundaria

§ Reconoce el alcance de las culturas digitales y usa sus herramientas para la participación y producción de conocimiento, al mismo tiempo que, promueve este tipo de prácticas en la población que atiende.

§ Utiliza de manera ética y crítica las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), como herramientas mediadoras en la construcción del aprendizaje en Telesecundaria, en diferentes plataformas y modalidades

§ Reflexiona sobre el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), desde los usos de la lengua, en un marco legal libre de discriminación, homofobia, racismo y violencia sexual.

§ Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos, al participar de manera crítica, proactiva y reflexiva, en comunidades de trabajo académico y redes de colaboración, para compartir experiencias sobre la docencia o en la investigación

§ Promueve la aplicación de criterios específicos en la búsqueda y selección de información en internet que favorecen el aprendizaje autónomo de la población de Telesecundaria.

Nota: Elaboración propia a partir de los dominios del saber y desempeños docentes enfocados a las TICCAD contenidas en el plan de estudios para la formación inicial de docentes de Telesecundaria (SEP, 2022).

Dentro de la propuesta 2022 se amplían los alcances y posibilidades de las TICCAD, otorgándoles un sentido formativo y vinculado con las acciones tanto de aprendizaje como de enseñanza del docente en formación, lo que hace posicionarlas de lleno en un trayecto formativo que genera la articulación con las demás, así como la aplicabilidad en los diferentes cursos que componen la malla curricular.

INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS Y SABERES DIGITALES EN LOS ESCENARIOS FORMATIVOS

La profesión docente se transforma y evoluciona, retoma y replantea enfoques, paradigmas y currículos que se adaptan a las circunstancias que se viven. Nuevos escenarios formativos aparecen y, en consecuencia, nuevas capacidades se requieren para poder crear, desenvolverse y enseñar en dichos espacios. En el binomio educación-TIC la fusión e integración de las competencias digitales y su contexto aplicativo son indispensables en la actualidad, aspectos generados por la temporalidad, avances y desarrollo, pero también por cuestiones imprevistas y forzadas, como la aparición de la pandemia por COVID-19.

Es por ello por lo que se demanda y requiere un profesional con esa característica, con un desarrollo de su competencia digital pero que sepa ponerla en práctica en su hacer cotidiano bajo cualquier limitante o situación. Teniendo en cuenta que:

Un docente que es competente digitalmente debería disponer de las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para promover un verdadero aprendizaje en un contexto enriquecido por la tecnología. Para ello, deben ser capaces de utilizar la tecnología para mejorar y transformar las prácticas del aula y para enriquecer su propio desarrollo profesional e identidad (Hall, Atkins y Fraser, 2014, p. 27).

De tal manera que su formación es clave para que pueda generar aprendizajes desde una dualidad pedagógica y tecnológica, donde se organicen espacios beneficiados por el desarrollo de sus competencias digitales, donde se posibiliten nuevas oportunidades de acceso y construcción de saberes, que se desarrolle la profesión desde una prescripción abierta y no anclada a un modelo, forma o estrategia. La existencia de múltiples problemáticas, necesidades e incidentes está demandando un profesor plural metodológico y competencialmente, donde las TICCAD resultan ser el complemento adecuado (NEM, 2022).

La existencia de múltiples definiciones sobre el término competencia digital permite identificar enfoques y perspectivas que enriquecen su conceptualización, la posicionan desde contextos variados, pero las que abanderan el sector educativo convergen en su importancia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que en este proceso investigativo se toma como referente la definición de Gutiérrez (2014), ya que señala que una competencia digital debe entenderse como un conjunto de:

Valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e Internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento (p. 54).

Es por ello que la articulación de todos y cada uno de los elementos que se señalan pretenden justificar la necesidad de que los alumnos que ingresan a una Institución de Educación Superior (IES), específicamente a una Escuela Normal, puedan palpar la necesidad en su individualidad, es decir, en sus procesos de involucramiento y uso de las TICCAD desde una visión pedagógica para sus actividades de aprendizaje, posteriormente, desarrollen la aplicación de sus competencias en sus prácticas profesionales, utilizándolas para enseñar a los adolescentes de las escuelas

de educación básica, dicho proceso requiere que la competencia digital se asuma como transversal y no como una finalidad aislada.

Por lo que es importante enfatizar que las competencias y saberes digitales proyectan un terreno en donde «la facilidad que representan estas tecnologías para el almacenamiento, la organización y la difusión de la información, trascendiendo los espacios físicos y los horarios, representan grandes ventajas para el acceso masivo a una gran cantidad de información.» (Cabral, 2010, p. 27). En ese sentido, el profesional de la educación debe asumir el desarrollo y fortalecimiento de la competencia digital como algo necesario en su relación con las TIC, al ser parte de una sociedad de la información y conocimiento que le requiere como un sujeto global, capaz de resolver problemáticas y situaciones de su hacer personal y sobre todo, de su realidad futura.

Flores y Garrido (2019) manifiestan que la tecnología es asumida como un catalizador, es decir, con directrices que transforman y revolucionan las maneras en las que se aprende y enseña, en consecuencia, genera la necesidad de desarrollar y fortalecer las competencias digitales de los docentes para focalizar el uso pedagógico de las TIC en los ambientes que diseñan, crean y proponen. Lo anterior, resulta imprescindible cuando la tecnología es la encargada de mediar y conectar con la adquisición y construcción de saberes.

Históricamente, dirigirse y tomar como referente el desarrollo de competencias no es una tarea simple ni espontánea, requiere de procesos formativos, evolutivos y aplicativos en el área a favorecer, además, demanda compromiso, responsabilidad, empatía y paciencia, tanto del formador como del que se forma. Es por ello por lo que la integración de la competencia digital en escenarios didácticos resulta primordial, pero de igual manera, un ejercicio constante, permanente y de reaprendizaje, para que suceda de manera efectiva y en beneficio tanto del docente como de sus estudiantes.

TICCAD, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y NEM

Actualmente los escenarios formativos han estado evolucionando mediante la integración de estrategias innovadoras que dan soporte y oportunidades en sus quehaceres educativos, el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), generan mejores condiciones en la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante su uso y conocimiento como un nuevo modelo pedagógico que se está empleando en el

campo educativo. Los docentes han ido aceptando de manera óptima retos que benefician su manera de llevar a cabo su enseñanza, pasando de un tópico tradicional a uno versátil, innovador e interactivo, que hace agradable los ambientes de aprendizaje.

Se sabe que todos los niveles educativos en México han presentado cambios significativos, en especial el superior, a partir de políticas educativas que han establecido estándares en la manera de mejorar la formación hacia una educación de calidad, esto se ha dado mediante la actualización de planes y programas que tienen como propósito establecer desarrollo de competencias claves para la vida, que permitirá dar soluciones en lo laboral una vez que egresen. Los estudiantes de formación inicial docente han sido testigos que los escenarios formativos han tenido transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje con el uso y conocimiento de ciertas tecnologías y estrategias docentes, en este sentido, serán profesionistas altamente capacitadas, que de acuerdo con Tedesco (2000), la educación superior debe orientarse a «lograr que las personas aprendan a aprender» (p. 77). De acuerdo con el teórico señalado, los estudiantes de educación superior deben ser capaces de resolver problemas, de manera integral, mediante competencias digitales que les permitan el dominio cognitivo para un aprendizaje autónomo, colaborativo y permanente.

La Nueva Escuela Mexicana se basa principalmente en mejorar los procesos con planes estratégicos y calidad en la enseñanza, para optimizar el conocimiento y lograr un buen desempeño estudiantil de manera competente e integral. Los docentes deben estar en constante capacitación, lo que estará permitiendo profesionalización y un cambio social pertinente, permitiendo que los estudiantes sean personas críticas, reflexivas y activas, de esta manera, ha permitido que se promueva el desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje en materia de tecnología e innovación, para fortalecer la participación de las instituciones educativas, lo que ayuda al fortalecimiento de modelos pedagógicos que abrirán las brechas entre las desigualdades en la población.

De esta manera, la nueva escuela mexicana desde su creación ha promulgado diversas políticas para el bien de la educación, mediante planes y estrategias encaminadas a la utilización de las TICCCAD para favorecer el aprendizaje de manera creativa e innovadora, ahora el proceso está encaminado hacia lograr competencias a través de diferentes métodos para lograr una transformación, es por ello que se debe fomentar a fondo el aprovechamiento y las cualidades que ofrecen las tecno-

logías para tener un aprendizaje digital mediante las diversas herramientas que se pueden aplicar en los ambientes de aprendizaje desde sus diferentes modalidades, en especial las instituciones denominadas formadoras de formadores. Echeverría (2008) hace una crítica constructiva acerca de la apropiación de las tecnologías que se da a partir de un desarrollo tecnocientífico que va modificando la actitud de los individuos en la praxis áulica, dicha evolución ha implicado la formación de los docentes tanto de activos como los que están formándose bajo ciertos lineamientos, estrategias, competencias y contenidos que se estarán abordando en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los futuros docentes deben de reunir elementos integrales en materia de pedagogía y de TICCAD, como recursos complementarios que será una grata experiencia en la manera de romper paradigmas y transformar el aprendizaje ante un mundo globalizado y apropiado de la alfabetización digital. Es por eso que la integración de las TICCAD en los sectores cotidianos, laborales y educativos son necesarios para fortalecer la praxis de los involucrados, en especial de los docentes, se debe trascender y rebasar fronteras e ir hacia rumbos horizontales y modernos, además se debe estar en una constante actualización de recursos y materiales que garanticen compromisos para el pleno aprovechamiento en el aula, de esta manera, se contará con una adecuada organización en la producción de materiales didácticos que incentivan la educación y el pensamiento crítico analítico en el siglo XXI.

CONCLUSIONES

En la formación inicial docente está la clave para que la tecnología se inserte a las aulas, ya que una de las limitantes que origina el que no se haga uso pedagógico de las TIC en las escuelas telesecundarias es la misma formación, pues no se le otorga la importancia y «seriedad durante la habilitación de los nuevos docentes en lo que a recursos digitales se refiere» (Ayala, 2018, p.17).

Por tal situación, la formación inicial es y tiene una incidencia fuerte en lo que ocurre en las aulas de educación básica, es el punto de partida para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus competencias encaminadas a las TIC y que no se perciban como algo aislado, sino desde una perspectiva holística, donde todas se articulan para la hacer frente a la realidad escolar y social existente en la diversidad de contextos.

Es por ello que, el profesional de la educación en Telesecundaria frente a una propuesta curricular prometedora requiere aprender a usar estas tecnologías como

recursos pedagógicos y didácticos que permitan lograr aprendizajes efectivos y significativos, reflexiones críticas, la construcción de habilidades para la vida y sociedad de la población que atiende, todo ello se convierte en medios didácticos al implementar las tecnologías dentro de la práctica profesional.

Desde una perspectiva innovadora y bajo los principios de una reforma integral, el quehacer docente necesita diversificarse frente a los cambios que la sociedad manifiesta día con día, no solo desde la visión tecnológica, sino desde ámbitos que impactan de lleno en su dinámica y esencia formativa, ya que su existencia modifica las realidades y surte efecto en las instituciones. La experiencia que se vive entre la transición hacia un planteamiento curricular nuevo y la formación inicial docente permite comprender que la acción educativa es aún más demandante de lo que pareciera ser, ya que requiere de individuos eclécticos, reflexivos, autónomos, éticos, prospectivos, abiertos al cambio y con un pensamiento tecno-pedagógico.

Por lo que la implementación de la tecnología educativa en nuestros contextos educativos actuales debe partir desde un acto de consciencia hasta un grado de preparación y capacitación acertada de la misma, con fines y objetivos claros, todos ellos fundamentados en la parte teórica y técnica, donde los individuos puedan echar mano de la tecnología con múltiples fines, pero con certeza y claridad de lo que se quiere lograr en el plan didáctico.

La finalidad central de la tecnología educativa debe radicar en la consideración de las necesidades propias del individuo, del contexto. Con ello, se tendrá un rumbo –fin– echando mano de todos los recursos/herramientas posibles –medios– para llegar a la consecución de enseñar y aprender independientemente de las circunstancias. Tecnología y educación no son conceptos aislados, son complementos que bajo una dirección y claridad sólida llegarán a un buen puerto.

Está claro que la tecnología no es una obligación o una novedad que se deba ejecutar por mandato normativo, García (2015) afirma que:

Usar la tecnología en el entorno académico no es algo nuevo, sin embargo, la forma en la que dicha tecnología se utiliza ha cambiado mucho a lo largo de los años, permitiendo mayor flexibilidad, eficiencia y aprovechamiento de los recursos educativos y ofreciendo una formación de mayor calidad a los estudiantes (p. 23).

Por lo que para poder realizar cualquier experiencia que involucre la tecnología en el ámbito educativo se requiere de un pensamiento tecno-pedagógico para que se

dimensione su uso desde una perspectiva holística, real, contextualizada y útil para el desarrollo de competencias de los estudiantes y es ahí donde se encuentra el reto de la dupla formación inicial docente y la NEM.

No cabe duda de que la formación inicial de docentes de cualquier nivel educativo se vuelve un reto que siempre se encuentra en constante avance y transformación, se mueve junto a los cambios sociales y va requiriendo la actualización de los formadores y de los formados, así como de los insumos, dinámicas y acciones que se realizan en el logro de perfiles que tengan la capacidad de respuesta ante currículos cambiantes y diversos, teniendo en cuenta que el «planteamiento curricular que se genera en los planes y programas que rigen la formación inicial de docentes, tiene poca o nula presencia de asignaturas que vayan encaminadas a desarrollar competencias y/o saberes digitales para la docencia» (Rodríguez, Salas, Rodríguez y Córdova, 2023, p. 2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala-Sánchez, F. (2018). El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.358>
- Echeverría, J. (2008). *Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación*. CTS, 4(10), pp. 171-182. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92441011.pdf>
- Flores Chuquimarca, D. K., y Garrido Sacan, J. E. (2019). Competencias digitales para los nuevos escenarios de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Científica*. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.2.44-61>
- García, A. F. (2015). Los beneficios de la tecnología en la educación. <http://www.labrechadigital.org/labrecha/Articulos/los-beneficios-de-la-tecnologia-en-la-educacion.html>
- García, V. y Muñoz-Repiso, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia Universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207006>
- Molinero, M. del C., y Chávez, U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo 2020*. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.494>
- Rodríguez, S., Salas, M.A., Rodríguez, A. E., y Córdova, C. V. (2023). Software Libre y Herramientas tecnológicas en la formación inicial de docentes de Telesecundaria. <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/RETEE/article/view/2096>

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011256001>
- SEP. (2018). Plan de estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Dirección general de Educación para Profesionales de la Educación. Primera edición. México.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo Cultura Económica.



**Caberna Librería
Editores**

TRANSICIONES AL MODELO EDUCATIVO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA:
REFLEXIONES, REALIDADES Y DESAFÍOS

de Sergio Rodríguez Ayala

María del Refugio Magallanes Delgado

Moisés Antúnez García

Marco Antonio Enríquez Martínez

Orlando Daniel Jiménez Longoria

(coordinadores)

se terminó de digitalizar en el mes de octubre de 2024

Cuidado de edición a cargo de los coordinadores.