

Capítulo 1

Idealización del profesorado mexicano como agente cultural e intelectual en el modelo educativo 2022

María del Refugio Magallanes Delgado, Laura Rangel Bernal

Magallanes Delgado, M. del R., & Rangel Bernal, L. (2026). Idealización del profesorado mexicano como agente cultural e intelectual en el modelo educativo 2022. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord), *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 19-61). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c991>



Idealización del profesorado mexicano como agente cultural e intelectual en el modelo educativo 2022

Resumen

Esta investigación analiza la idealización del profesorado de educación básica como agente cultural e intelectual de la transformación social desde los referentes teóricos de los estudios decoloniales de la educación con enfoque en justicia social que se sustentan en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Plan y programas de educación básica 2022 y los recursos derivados del mismo que contribuyen a que los maestros concreten dicho plan en sus centros escolares. Se aplicó una metodología cualitativa de alcance descriptivo e interpretativo en los materiales bibliográficos consultados en el marco contextual teórico latinoamericano y nacional que exponen al movimiento y enfoque decolonial como posibilitadores de la conciencia crítica y la capacidad de agencia del profesorado. Los docentes a través de la comunicación dialógica de la experiencia, los saberes y conocimientos profesionales, y el apoyo teórico de la investigación acción resignifican la profesión docente. Se encontró que ejercer la autonomía curricular y profesional para concretar el Plan y programas sintéticos de 2022 y acompañar a los estudiantes en el conocimiento de la realidad y situación local, nacional e internacional desde el enfoque de justicia social y derechos humanos es una praxis contrahegemónica. Se concluye que el profesorado de cada plantel escolar se apropia de los nuevos principios de la educación, el sentido de los organizadores curriculares y los planos del programa analítico que codiseña de manera situada, por tanto, diferenciada.

Palabras clave: Educación contrahegemónica; Justicia social; Codiseño curricular; Agente cultural e intelectual.

Introducción

En América Latina, los sistemas educativos han experimentado cambios y reformas en las últimas décadas del siglo XX y primeras del siglo XXI, con el fin de ir a la par de los procesos del desarrollo económico y de las intenciones de las agendas de gobierno de las distintas fuerzas políticas, de derecha o de izquierda, que llegan al gobierno del Estado. Estas fuerzas que traen consigo una idea de sistema educativo nacional, la cual implementan en espera de contener las brechas de desigualdad social e inequidad en que se encuentra un considerable número de grupos de la población (Aguilar-Villanueva, 2022).

Asimismo, la investigación educativa latinoamericana reciente se ha orientado al análisis teórico y empírico de modelos educativos alternativos para mostrar que es posible deconstruir procesos de escolarización hegemónicos, refundar la democracia, contener las desigualdades sociopolíticas, económicas y culturales; reivindicar la dignidad de las personas y construir un futuro mejor para las y los ciudadanos desde la educación con enfoque en justicia social (De la Cruz Flores, 2016; Torres Santomé, 2022; Yedaide & Barniu, 2024; Marín-Che & Pinto-Sosa, 2024).

La justicia social como enfoque político considera a la educación como un bien primario que impulsa la equidad, apunta al desarrollo de capacidades para la toma de decisiones basadas en la libertad y el fomento de la dignidad humana; reconoce a los grupos minoritarios, lo cual conlleva a reconfiguración de la sociedad inclusiva, la cual está abierta a la diversidad, a la atención de los grupos que históricamente han sido marginados y la población vulnerable. Por tanto, el currículo es un proyecto moral orientado a la democracia, la participación y la liberación (Torres Santomé, 2022).

Con el enfoque de justicia social, la refundación del sistema educativo implica la revaloración del conocimiento, la importancia de la escuela en el entramado social, la reestructuración del currículo y el rol del profesorado como agente en un modelo educativo que busca ir más allá de la innovación de su práctica docente. De este modo, la

refundación se acompaña de la búsqueda de nuevos horizontes para el futuro de la educación, la cual inicia con la identificación de una situación de crisis que necesita ser atendida a la brevedad. Por ende, Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez (2024) y Soler Marín et al. (2024) sostienen que los países de América Latina experimentan múltiples crisis e impulsan acciones socioeducativas contrahegemónicas.

Al respecto, Cabaluz (2024), plantea que las crisis: “del neoliberalismo, la economía de mercado y una crisis estructural del capitalismo [...] crisis político-sociales [...] crisis de un patrón de dominación colonial [...] crisis del patriarcado como forma de dominación sexo-genérica” (p. 9), propician la criticidad, esto es, un estado de análisis profundo de un conjunto de personas capaces de evaluar de manera objetiva y subjetiva los componentes estructurales de la sociedad con referentes político-intelectuales latinoamericanos anclados en las vertientes decoloniales. Este análisis es para prefigurar una sociedad mejor y vigilar el avance de propuestas educativas con un posicionamiento ético, político y pedagógico contrahegemónico que hace énfasis en la acción política transformadora y revolucionaria de las epistemologías del Sur y de Freire.

Para trazar este proceso decolonial es imprescindible la reformulación de los derechos humanos en una sociedad democrática, transformadora y revolucionaria para impulsar la formación de subjetividades de praxis crítica, con ello, ampliar fronteras, reconocer y potenciar la demodiversidad; pugnar por formas buen trato y bienestar integral para salvaguardar la dignidad humana de todas las personas. Por tanto, la educación y la escuela como espacios micropolíticos son el lugar para transformar la realidad y la cotidianidad mediante la creación de otro tipo de relaciones humanas y sociatales que aviven la percepción colectiva, la alteridad y la otredad (Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez, 2024).

Asimismo, el sistema nacional busca expandir el sistema y producir una mejor calidad educativa, que se articula a las directrices de cooperación de los organismos mundiales que exhortan a una educa-

ción para la diversidad, la interculturalidad y la ciudadanía mundial, a la promoción de un aprendizaje efectivo para la vida y acorde a las circunstancias del contexto. Frente a estos ritmos políticos nacionales y globales, reordenar la educación pública es un imperativo, pero tal reordenamiento lleva a “una dislocación de los principios de la educación neoliberal, particularmente en los Estados latinoamericanos con una perspectiva socialista reelaborada o con una populista de izquierda o derecha, con inclinación autoritaria o socialmente divisiva” (Aguilar-Villanueva, 2022, p. 40). Este viraje de la educación nacional en América Latina se comprende desde la urgencia de:

replantear el sistema educativo para hacerlo relevante a las necesidades del mundo de hoy [...] Todavía es necesario que, en su paso por las instituciones escolares, niñas, niños, adolescentes y jóvenes se apropien de saberes que les posibiliten el ejercicio de una ciudadanía plena [...] y generar un pensamiento alternativo y disruptivo. (Vaillant, 2022, p. 141)

En esta reconsideración sobre los cambios significativo que necesita el sistema educativo, el punto de arranque para el pensamiento alternativo es la reflexión sobre la escuela, lo común y la función docente. Respecto a la escuela se reconoce que no puede ser un espacio neutro. Si bien, cumple con la función de transmitir conocimiento, también:

es el gran territorio para el debate civilizatorio que tiene como fin la construcción de una democracia intercultural[...] se legitima y valora la acción dialogal; donde los estudiantes, maestros y familiares que acompañan los procesos educativos de los infantes debaten sobre aquello que los hace comunes, pero también reconocen las diferencias que los separan. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023a, p. 37)

Esto es, el intercambio de ideas entre iguales pone en evidencia lo que une a aquella comunidad en particular. Por tanto, lo común puede ser la condición racial, de género, de clase económica, cultural, política, entre otras. De esta manera, “lo comunar educativo como acto intencional de convertir algo en público, lleva a suspender los roles, estructuras y divisiones tradicionales” (Dussel, 2021, p. 206) para emprender rutas nuevas.

Así, 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, reconocer la permeabilidad de la escuela a las tensiones sociales y revalorar a la persona como agente que aprende o que enseña para imaginar que es posible, educar para el nosotros (Collet & Grinberg, 2021), y de esta manera, dejar a tras las reformas superficiales para entrar a la transformación social con organizadores curriculares decoloniales.

En efecto, el espacio-tiempo para comunar lo educativo es el organizador curricular. El currículo es un medio para deshacer la apropiación existente para que haya posibilidades para un nuevo comienzo con una intencionalidad y pedagogía de lo común. Algo implícito en el comunar lo educativo es la pedagogía. Lo común involucra y demanda una pedagogía basada en la solidaridad y la reciprocidad para participar en la hechura del mundo social y en el cuidado colectivo. Esta pedagogía para lo común, para hacer comunidad es un movimiento continuo que:

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)

Este llamado a habitar el mundo desde la transformación invita a salir al encuentro del bienestar para todos, esto es, para vivir bien y de manera digna con dispositivos del multiculturalismo y la diversidad, lo cual implica educar para el bien común, que, a su vez, representa “la reinención de la alteridad, como cosa pública [...] de la acción de acoger nuevas formas de vivir, de sentir y de pensar” (Noguera & Marín, 2021, p. 44), la vida social y política como una praxis con justicia social. Este acogimiento se facilita con un currículo en y para la justicia social.

Sobre los maestros se dice que son:

profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos [...] intelectuales que convocan a los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural. (SEP, 2023a, p. 57)

En este contexto, en 2022, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para llevar a cabo la refundación del sistema educativo nacional, particularmente de educación básica y media superior tomó el enfoque epistémico y político de la decolonialidad para “visibilizar las luchas en contra de la colonialidad [...] desde su gente y sus prácticas sociales [...] y la construcción de nuevas subjetividades” (Walsh 2005 como se citó en Secretaría de Educación Pública [SEP] 2022a, p. 173) que se orienten hacia una democracia participativa, igualitaria y comunitaria.

De esta manera, en la justificación de planes y programas de la NEM se denuncia que la lógica colonial instalada en el sistema educativo de los gobiernos neoliberales y capitalistas comprende cuatro dominios: el económico, el político, el social y el epistémico, los cual necesitan ser desplazados por generar un impacto negativo en el desarrollo sostenible de las personas. El primer ámbito reforzó nociones y prácticas sobre la apropiación de la tierra y la explotación humana; el segundo garantizaba el control de las autoridades; el tercero se adentró

al control del género, la clase social, la sexualidad y la condición étnica, y el último, al control del conocimiento y las subjetividades (SEP, 2022a).

Estos dominios provocaron estados de desigualdad graves, por ende, violación a la dignidad humana. Por ello, pensar la educación en perspectiva decolonial es instaurar la ruta para la igualdad sustantiva y la ciudadanía democrática con un currículo con enfoque en justicia social y un profesorado dispuesto a una praxis crítica. Esta nueva subjetividad posibilita la implementación de planes y programas de la NEM, por ende, una educación integral, transformadora y revolucionaria (SEP, 2023a).

En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar la idealización del profesorado de educación básica como agente cultural e intelectual de la transformación social desde los referentes teóricos de los estudios decoloniales de la educación con enfoque en justicia social que sustentan el modelo educativo de la NEM. En este modelo se afirma que el movimiento y enfoque decolonial son posibilitadores de la conciencia crítica y la capacidad de agencia del profesorado, en virtud de que los docentes pueden tejer vínculos culturales e identitarios con la comunidad. En la sesión intensiva y ordinaria del ciclo escolar de 2022-2023 al ciclo 2025-2026 del Consejo Técnico Escolar (CTE) o de Academia se orienta el taller de formación docente a las recomendaciones para la apropiación del Plan y programas de educación básica 2022 y sus materiales educativos. En CTE promueve la comunicación dialógica de la experiencia, los saberes y conocimientos profesionales, y el apoyo teórico de la investigación acción participativa como una herramienta para resignificar la profesión docente.

La estructura del artículo va de lo general a lo particular y abarca cuatro momentos contextuales. El primero es el encuadre del modelo educativo de la NEM en el concierto teórico de la contrahegemonía educativa a partir de la relevancia de la enseñanza situada, el codiseño del programa analítico y la transversalidad ampliada de los cuatro campos formativos y los siete ejes transversales que realiza el docente

para propiciar una educación con enfoque en justicia social. El segundo momento es la relevancia de la formación continua y la reflexión del ser y hacer docente como profesional de la docencia orientado a la transformación social desde el CTE. El tercero se dedica la presunción del profesor como intelectual ético dedicado al autorreconocimiento de su conciencia de clase y su compromiso cultural con la justicia social y el acto de deliberar sobre los planos del programa analítico y su diseño curricular situado. El último momento, expone una serie de problemas estructurales de índole económica y educativa que afectan a niñas, niños y adolescentes en un sistema nacional que ha reproducido la segregación cultural debido a que las políticas de bienestar social para la educación se ejercen desde la óptica de la igualdad a pesar de las desigualdades existentes en los planteles escolares de organización incompleta.

Metodología

En esta investigación se aplicó un método cualitativo y la técnica del análisis documental. Según Bautista Cárdenas (2021), la metodología cualitativa permite la comprensión de realidades complejas y diversas; explorar los significados de la experiencia humana y aproximarse a ellos, y captar los elementos subjetivos y contextuales de los procesos sociales mediante diversas técnicas y marcos teóricos. Por ende, analizar los marcos teóricos contextuales de la idealización del profesorado como agente cultural e intelectual de la transformación social en México, como parte de un entramado y realidad socioeducativa decolonial latinoamericana es relevante en la comprensión del acontecer educativo actual.

De esta manera, el análisis de los estudios especializados y los documentos rectores del modelo educativo de la NEM (Plan y programas de educación básica 2022 y los materiales derivados del mismo) se desarrolla a partir de varios conceptos centrales que sirvieron como categorías teóricas. En primer lugar, la justicia curricular o social es:

el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres Santomé, 2012, p. 9)

Un segundo concepto es educación para el bien común desde una visión humanista decolonial, la cual “implica enfatizar su carácter colectivo y la necesidad de entenderla como un proceso participativo de toda la sociedad” (Escofet et al., 2018, p. 58). La tercera categoría es comunidad-territorio, considerada como el lugar en el que se entretejen los vínculos culturales e identitarios de los actores sociales convocados para la transformación: el estudiantado y el profesorado (SEP, 2022a). El cuarto concepto es diseño curricular deliberativo entendido como el proceso reflexivo y práctico del profesorado para diseñar el programa analítico de cada fase escolar para alcanzar la concreción de los PDA seleccionados para el ciclo escolar (Tobón, 2023).

El sistema educativo nacional contrahegemónico en Latinoamérica

El modelo educativo de la NEM en el concierto decolonial

El sistema educativo mexicano en el marco de la mejora continua de la educación de 2020, señaló como compromiso político del gobierno de (2019-2024) que era necesaria: “una buena educación con justicia social, al alcance de todas y todos, que prevé la consecución de una educación aceptable y común, equitativa, disponible y accesible” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [ME]O-REDU], 2020a, p. 17). Estos dos atributos o pilares de la educación se toman como el horizonte de mejora que debe atender el sistema educativo nacional a fin de que niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ)

gocen del derecho a la educación. Los compromisos de estos pilares se presentan en la siguiente figura:



Figura 1. El horizonte de mejora de la educación en México. Nota: MEJOREDU (2020a, p. 17).

Una lectura vertical de la figura refiere dos pilares: la accesibilidad y enfoque de la educación con justicia social. Así en la primera columna se hace referencia al principio de la inclusión en términos cuantitativos y cualitativos, esto es, como derecho de todas y todos los NNAJ y con un currículo común que en el caso mexicano se concentra en planes y programas sintéticos. Es importante mencionar que el rango de edad de la población de NNAJ comprende de los 3 a los 17 años. Rango que abarca los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y media superior, en los cuales se hace efectiva la obligatoriedad de la educación. En la segunda columna se expone el criterio de la adaptabilidad del currículo común nacional mediante el programa analítico que elabora el colectivo docente de cada centro escolar según las necesidades, situaciones y problemáticas del contexto a fin de propiciar una experiencia de enseñanza y aprendizaje situada.

En esta lógica teórica decolonial, anunciar un compromiso de esta envergadura es congruente con la reforma del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2019, el cual enfatiza que la educación se basa:

en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, prio-

rizando el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. A partir de estos principios es imperativo deconstruir ideologías, injusticias y prejuicios para avanzar hacia una sociedad inclusiva y con justicia social. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reforma de 2019, s/p)

Por lo tanto, en el sistema educativo mexicano el reordenamiento de la educación nacional se puso en marcha. Así en 2022, el modelo educativo mexicano de la NEM se pronuncia por la reforma educativa integral, es decir, cambiar los fines de la educación, la escuela, los roles de los agentes involucrados y el currículo. Dichas reformas toman la fuerza con el discurso de la protección y defensa de la educación como derecho humano, la gratuidad y la obligatoriedad de la calidad, el aprendizaje de todas y todos los grupos sociales, el incremento de la igualdad de género, de la prioridad que se dará a los sectores de la población históricamente discriminados de la educación pública, la autonomía de los centros escolares, la descentralización pedagógica, entre otros (SEP, 2022a).

De esta manera, el sistema educativo mexicano, al realinear “el sistema escolar hacia valores y saberes comunitarios y nacionales [...] y convertir en pregunta el vínculo con el mundo” (Dussel & Acevedo, 2023, p. 26), define a los profesores como colaboradores del cambio cultural y social que se realizará desde la escuela, entendida como comunidad en sentido amplio. Así, el modelo educativo afirma que 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 como un todo que incita a la participación democrática desde la comunidad-territorio (SEP, 2022a).

Para la NEM, problematizar es la base de un pensamiento crítico. Problematizar es un término polisémico. Se refiere a realizar una

acción, también es la reflexión que hace una persona sobre un planteamiento, situación o problema. Problematicar lleva a tomar decisiones y a considerar acciones y metas de logro; también es cuestionarse y recordar. Además, es una estrategia metacognitiva que ayuda a organizar la estructuración de aprendizajes, organizar metas y facilitar el conocimiento de las y los alumnos. La educación problematizadora incluye el arte de preguntar; la pregunta ayuda a comprender el mundo y las circunstancias que lo conforman y conocer prejuicios. La pregunta es la base para promover que las y los estudiantes utilicen estrategias metacognitivas de manera cotidiana (Colorines educación, 2024).

En la NEM, el bien común se introduce en la justificación de la reforma del plan y programas de educación básica, en virtud de que asume que la educación es un hecho sociopolítico a cargo del Estado, que implica el involucramiento de todos los agentes educativos dispuestos al realineamiento de la política educativa. Por ende, el bien común entendido 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 & Dardot 2015, como se citó en SEP, 2022a, p. 7)

Respecto a la comunidad, que afirma que una propiedad intrínseca 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, 2022a, p. 85)

De esta manera, lo primero que necesita saber el profesorado en julio de 2022 para llevar a cabo la concreción del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica de 2022, es el origen del Plan, los dispositivos y novedades pedagógicas para desarrollar los programas y la relevancia de la escuela como espacio de mediación cultural. Esta secuencia reflexiva y operativa se muestra en la siguiente figura.

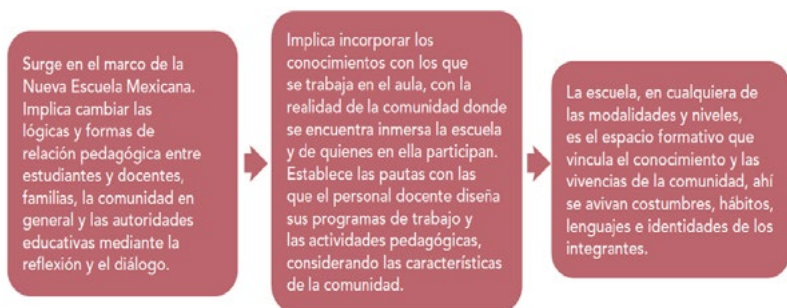


Figura 2. Ideas básicas sobre el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2022

Nota: SEP (2023b, p. 51).

En este sentido, las finalidades de la transformación curricular comprenden: a) un currículo común con márgenes para desarrollos curriculares contextualizados; b) la transición a un currículo integrado en, desde y con las diversidades; c) el fortalecimiento de la autonomía docente al considerarlos como profesionales que contribuyen a la transformación social y d) favorecer una formación crítica e integral de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2023b).

Es importante decir, que con pleno conocimiento de la polémica que provoca el modelo educativo 2022 y el plan y los programas sintéticos de todas sus fases (educación inicial, educación preescolar, educación primaria y educación secundaria) se inicia la preparación de los docentes en el Taller Intensivo de Formación Continua Docente en el CTE de agosto de 2022 para el primer acercamiento a:

El sentido y función de los Programas sintéticos, Fortalecer la enunciación o formulación de los contenidos de estudio en los Programas Sintéticos de cada Fase, Fortalecer la enunciación o formulación de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, Fortalecer el papel de los campos formativos en la transición hacia un currículo integrador que reconoce la diversidad de conocimientos y saberes, y ofrecer mayores elementos sobre el proceso de codiseño de los Programas Analíticos. (SEP, 2022b, p. 16)

Cabe mencionar que este acercamiento, de acuerdo con Reyes Ruvalcaba (2024), es una parte de un proceso de apropiación curricular de las dimensiones y componentes curriculares del Plan y programas de estudio de educación básica de 2022 que lleva a cabo el profesorado como agente educativo. Sin embargo, existen variables que condicionan al profesorado en su proceso de apropiación curricular, entre ellas están “características personales [...] formación profesional [...] experiencia educativa [...] contexto institucional” (p. 77). También influye en el acceso al currículo los medios o modos de mediación, es decir, los dispositivos y conductos materiales o digitales de que son provistos los docentes, la frecuencia de las mediaciones y los mediadores.

Formación continua docente: resignificar la profesión

En este caso, el CTE es un dispositivo que da un significado nuevo a la profesión en el modelo educativo de 2022 mediante el trabajo colaborativo. Se hizo énfasis en la experiencia docente, la capacidad histórica del profesorado para participar de manera activa en las reformas educativas y la valor del CTE como comunidad dialógica profesional para la reflexión de la profesión y su práctica (SEP, 2022b). De manera implícita, este planteamiento retoma la idea de la profesionalización “como una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética” (Perrenoud, 2004,

p. 11). Por ende, la autonomía y la responsabilidad de la profesión “no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perrenoud, 2004, p. 12).

Suponer la práctica reflexiva de manera dialógica se vincula a los principios de la pedagogía crítica que según Ramírez (2008), esta pedagogía es una manera ética en la que el maestro concibe a la educación como un medio para la identificación de problemas y emprender como intelectual ético la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura, la ciencia y los saberes reconstruidos en la escuela. El maestro como intelectual ético asume el compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes; pero, sobre todo, pone en común las voluntades e intenciones de los participantes en espacios de sociabilidad propios.

En este marco institucional y teórico, la formación continua en el CTE implica la reflexión sobre el ser y hacer docente. La duración de este CTE es de cinco sesiones (una por día). Las primeras cuatro sesiones se dividieron en dos momentos denominados: 1) Nuestro espacio de decisión para que todas y todos aprendan y 2) Nuestro espacio de formación; la última sesión considera la organización administrativa de la escuela para iniciar el ciclo escolar. Los temas, actividades y organización del segundo momento en las sesiones 1,2,3 y 4 se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Sesiones, temas y actividades del Taller Intensivo de Formación Continua 2022

Sesión	Tema	Actividades	Organización
1	Mi práctica docente y su vínculo con el currículo	1. Conectando mis emociones con la práctica.	Individual y equipos
		2. Mi práctica docente y los cambios curriculares.	Individual y parejas
		3. Cómo docente soy...	Colectivo

Sesión	Tema	Actividades	Organización
2	Acercamiento a la autonomía curricular y la autonomía profesional.	1. Tomando decisiones: ejerciendo autonomía.	Individual
		2. Reconociendo mi autonomía profesional y curricular.	Equipos Individual
		3. Posicionarme como docente con autonomía	Individual
3	Ejes articuladores, Campos formativos y Organización del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022	1. Dialoguemos sobre la transformación curricular	Parejas o triadas
		2. Los cambios que propone el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022	Equipos y colectivo
		3. Lluvia de emociones	Colectivo
4	Transitando hacia los campos formativos	1. Reviviendo las Asignaturas	Individual y equipos
		2. Rompiendo paradigmas: de asignaturas a Campos formativos	Individual y equipos
		3. Mis expectativas ante el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022	Fue

Nota: elaboración propia con base en SEP (2022b, pp. 12-13).

Para reforzar la pertinencia educativa de este modelo y su plan y programas sintéticos, los estudios académicos afirmaron que el sistema de educación básica propicia la igualdad de derechos y la igualdad de oportunidades. Díaz-Barriga (2023), valora esta reforma educativa como esencial para recuperar un pensamiento humanista para la educación, particularmente del humanismo que contribuye a la solución de problemas complejos que no se resuelven con la integración de la asignatura de civismo al currículo escolar. En el tiempo complejo que vive México, la educación 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, p. 7)

De ahí la importancia de reconocer que el lugar para el acto educativo es la escuela, por lo tanto, es posible recuperar la finalidad originaria de la escuela como institución social: promover la formación humana y educar para la vida. En este sentido, 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, 2022a, p. 5). Los tres atributos de la transformación aluden de manera implícita, un impacto en el ámbito económico, ideológico y personal de este sector de la población escolar. Este impacto global de la transformación en la vida de las y los estudiantes va de la mano con:

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, 2022a, p. 63)

Desde esta perspectiva integral, el proceso educativo que se lleva a cabo en el aula habilita al alumnado para asumir un compromiso solidario con su comunidad. 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 responda a las características y necesidades de cada escuela. Solamente de esta mane-

ra se marcará distancia entre el paradigma educativo dominante del pasado inmediato, esto es, neoliberal, y se incursionará en la función pedagógica de la escuela: formar personas con sentido social.

Por ello, el programa analítico es 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, 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, la metodología a seguir es:

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)

Otro elemento novedoso en la organización curricular de la NEM son los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, fomento a la lectura y la escritura, educación estética y vida saludable, los cuales se consideran enfoques para revertir la pedagogía hegemónica. Los ejes 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 siete 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 pluriculturales que coadyuven la cohesión social y la conducta ética (SEP, 2022a).

En efecto, la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos, se efectúan adecuaciones para promover aprendizajes relevantes y significativos, se sustentan en los saberes comunitarios y las experiencias situadas de estudiantes, docentes y directivos; se ofrecen herramientas para el desarrollo futuro del estudiantado como ciudadano pleno y autónomo; y el centro escolar y la comunidad en general se beneficia del proyecto educativo derivado del currículo (Torres Santomé, 2012).

La justicia curricular se focaliza en tres ejes: un currículo común, en el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas y la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común. El primer eje prioriza la construcción de saberes esenciales que posibiliten el crecimiento humano en todas sus aristas (cognitivo, físico, valoral, interpersonal, emocional) e incorpore a los individuos a la vida democrática desde las edades más tempranas. El segundo, reconoce las diferencias y dificultades de aprendizaje para ofrecer apoyos específicos al estudiantado. El último eje, promueve en el aula, el diálogo, la escucha activa y la reciprocidad, así como fomentar el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos; y en el centro escolar construye rutas que favorezcan la comunicación y la toma de decisiones conjunta (Torres Santomé, 2022).

Al respecto, en la NEM se propusieron cuatro metodologías activas para el aprendizaje: estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje acción y aprendizaje por proyectos. Esta última metodología se acompaña de libros de proyectos de aula, escolares y comunitarios de primer a sexto grado, editados como recursos de apoyo para el alumnado. Los 18 ejemplares poseen la misma estructura curricular: se presenta los cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento crítico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Hu-

mano a lo Comunitario) con sus respectivos proyectos; los proyectos transversalizan los siete ejes formativos y reiteran al estudiantado que el aula, la escuela y la familia son comunidades insertas en la comunidad-territorio; que un problema que afecta a la comunidad, se discute y valora en asamblea.

En el CTE de agosto 2023, se da continuidad al Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, el tema es el conocimiento de los nuevos libros de texto gratuitos y su uso como materiales educativos que expresan los principios de la NEM. En el ciclo escolar 2023-2024 se pone en marcha el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2022. Se reitero que el profesorado es el agente educativo da sentido y alcance al modelo “a partir de sus saberes y experiencias, a la transformación de la realidad desde los procesos educativos en escuelas con arraigo y reconocimiento comunitarios” (SEP, 2023c, p. 2). Los objetivos específicos del tema se muestran en la siguiente figura:



Figura 3. Objetivos específicos del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes 2023

Nota: SEP (2023c, p. 4).

La temática de este CTE es el exhorto a una adhesión activa a los libros de texto gratuitos como dispositivos culturales imprescindibles en la planeación didáctica debido a que en ellos se ha materializado la selección de contenidos relevantes en torno a saberes comunitarios y nacionales, el seguimiento de estrategias nacionales como la inclusión, la demodiversidad, la igualdad de género, entre otros, que comprometen el sentido de la transversalidad y evaluación.

Trasfondo ideológico del diseño curricular deliberativo del programa analítico

Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, la Secretaría de Educación Pública puso a disposición del profesorado de educación primaria, la versión preliminar de la trilogía *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* que comprende las fases escolares 3, 4 y 5 con el propósito de “brindar una teoría que acompañe la revolución que realiza en sus aulas” (SEP, 2023a, p. 3), es decir, enseñar con compromiso ético, tal como lo marcan los principios ideológicos de la lucha por la justicia social impulsada por Paulo Freire a fin de liberar a los grupos marginados de la sociedad mexicana. El instrumento común para este acto es el plan de estudios sintético de 2022 y la acción a realizar es el codiseño del programa analítico.

En esta trilogía se afirmó que codiseñar es “una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permita reconocer cuáles son las crisis sociales que se viven en su comunidad” (SEP, 2023a, p. 3). Se suma a esta situación el hecho de que el profesorado se encuentra rodeado de tentaciones (procesos burocráticos que alientan la apatía y temor al cambio). Por tanto, frente a este panorama es esencial recordar que la educación es:

un proceso social en donde se trabaja en colectivo; ésta emerge de las raíces de la comunidad como expresión de los procesos sociales, culturales y educativos. Su finalidad es fomentar el pensamiento crítico, creador y transformador; así como la

reflexión crítica, la participación ciudadana, el don de dar y compartir, como posturas ético políticas pedagógicas. (SEP, 2023a, p. 6)

Colocar las raíces de la educación en los procesos comunitarios reclama una pedagogía humanista y crítica de tipo latinoamericano. Por ende, el diseño curricular sostiene una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural y promotora de los derechos humanos en los que subyacen horizontes de libertad y autonomía para educadores y educandos. Construir conocimientos a partir de experiencias propias, con el acompañamiento de diversos actores y vivir la cotidianidad con dignidad son anclas de una educación integral gestada y pensada en y para la América Latina (SEP, 2023a).

Un dispositivo valioso es la autonomía, la cual “se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas [...] tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, en experiencias respetuosas de la libertad” (citado por Freire, 1997 en SEP, 2022b, p. 34). Para la NEM, la autonomía del profesorado está compuesta de dos dimensiones: la autonomía curricular y la autonomía profesional, de la cual emerge una autonomía crítica que sustenta una praxis nueva. Las características de esta autonomía se muestran en la siguiente figura.

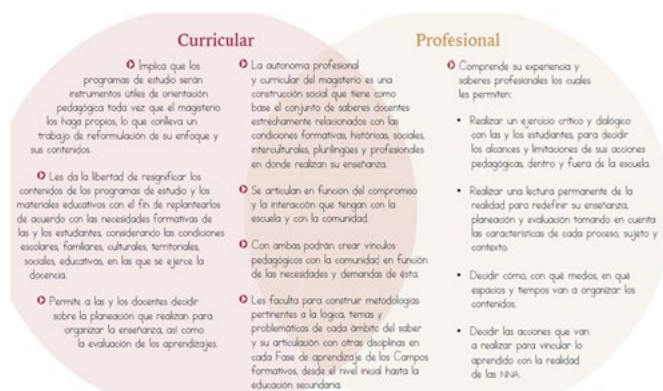


Figura 4. Características de la autonomía curricular y la autonomía profesional
Nota: SEP (2022b, p. 39).

En consecuencia, el profesorado hace uso de estas dimensiones de la autonomía para operacionalizar cinco objetivos: 1) tomar como referencia el marco teórico del constructivismo social, la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y las filosofías latinoamericanas de la liberación; 2) visualizar al estudiantado como un cocreador del currículo; 3) concebir los proyectos educativos como una oportunidad para transformar la realidad de manera crítica y creativa; 4) diseñar estrategias de trabajo comunitario mediante aventuras de aprendizaje y 5) hacer suyo el plan de estudios en un sentido democrático.

El cumplimiento de estos objetivos contribuye a que el alumnado supere la sumisión, la marginación y la ignorancia; y a que sea un sujeto activo, comunitario y constructor de su propio conocimiento. La maestra y el maestro atiende las áreas de oportunidad del contexto; toma los saberes populares de la comunidad como mediadores culturales para el conocimiento y valora la opinión y toma de decisiones de toda la comunidad (SEP, 2023a).

Por otra parte, esta trilogía (*Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*) busca generar una nueva sensibilidad en los maestros respecto al plan de estudio y los libros de texto gratuitos de educación primaria; la concepción curricular sustentada en “los pensamientos e ideales de libertad, justicia, igualdad, fraternidad, felicidad, unidad, originalidad y emancipación” (SEP, 2023a, p. 7), articulados a una visión compartida entre los saberes y el conocimiento científico; y la formación de un sujeto histórico “afín al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico decolonial, capaz de transformar su realidad local y nacional mediante la interacción de la escuela con el territorio, en los escenarios áulicos, escolares y comunitarios” (SEP, 2023a, p. 7).

A los libros de texto se suman tres libros de proyectos integradores para cada grado de educación primaria, que contemplan los escenarios aula, escolar y comunitario que contienen lo inherente a los cuatro campos formativos; el libro *Nuestros saberes: Libro para estudiantes, maestros y familia* cuyo propósito es ofrecer contenidos disciplinares explicados para toda la comunidad y el libro *Múltiples Lenguajes* que

incentiva las habilidades creativas de los estudiantes por medio de la imaginación y la reflexión crítica en torno a sus contextos socioculturales (SEP, 2023a).

Algo importante en este exhorto para el codiseño es que el magisterio desde la libertad y autonomía que se le otorga en este modelo educativo pueda “crear experiencias pedagógicas que se sitúan en sus contextos” (SEP, 2023a, p. 10) con estos materiales educativos, sin perder de vista el perfil de egreso del estudiante de educación primaria, esto es, “la construcción de nuevas ciudadanías, con manejo en las artes y las ciencias, la historia y la cultura, desde la corresponsabilidad, el respeto, la justicia social y la participación activa para derrotar los modelos coloniales” (SEP, 2023a, p. 10).

Estos libros, objetivos formativos y rol del profesorado como agente cultural de la transformación social necesitan de una praxis nueva. Romper el aislamiento del maestro, la burocratización del sistema educativo, la apreciación negativa de la labor pedagógica, la pérdida del trabajo en academia, entre otras cosas, que obstaculizan el modelo educativo comunitario, al ser estas prácticas y creencias enajenantes y alienantes al sistema neoliberal.

No obstante, sí es posible emprender la deconstrucción en los CTE o en las academias escolares mediante la reflexión y análisis profundo de tres elementos cruciales: 1) el origen de todos los saberes que posee en la actualidad cada docente; 2) la contemplación de su ser en el mundo y 3) el reconocimiento de las dinámicas de poder y control ejercidas sobre el profesor (SEP, 2023) para una praxis crítica y justa. Las implicaciones de estas reflexiones se presentan en la siguiente figura.

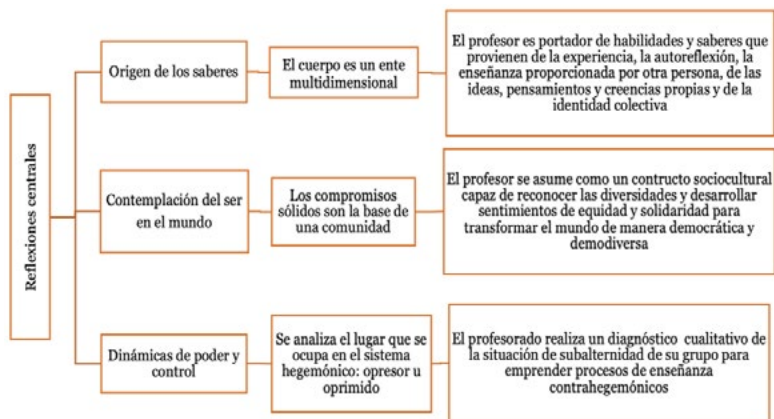


Figura 5. Implicaciones de una praxis docente decolonial

Nota: elaboración propia con base en SEP (2023a).

En este sentido, el diagnóstico cualitativo está compuesto de cuatro variables básicas para desarrollar un pensamiento de ruptura que permita la toma de conciencia crítica: 1) identidad de clase, 2) oposición de clase, 3) totalidad de clase y 4) la concepción de una sociedad alternativa que se puede conseguir a partir de la lucha contra los oponentes de clase. Las preguntas del diagnóstico son 60; 20 son para identificar las condiciones colectivas y sociales de los estudiantes, las otras 20 son para trabajar de forma individual con estudiantes que requieran una atención específica y las últimas 20 son para que los docentes indaguen sobre temas relativos a la pedagogía crítica, su praxis y las lógicas de dominación implícitas en el currículo oculto. Esta última sección de preguntas permitirá al profesorado “detonar una reflexión e iniciar el diálogo con respecto a la importancia de los vínculos sociales, las necesidades de su comunidad y construir otras alternativas educativas” (SEP, 2023a, p. 27) a través del codiseño del programa analítico.

Codiseñar un programa con esta ideología decolonial hace del profesorado y la escuela un agente y una agencia sociocultural, respectivamente, que tienen el cometido y compromiso ético de impulsar una revolución cultural que sea capaz de desarrollar una conciencia comunitaria más allá del territorio escolar, es decir, un pensamiento generador que resuelva problemas reales de los sujetos; problemas que

tienen que ver con su situación. En este marco ideológico, el programa analítico:

es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular, de su grupo escolar. En el entendido de que un cambio curricular cobra vida en las aulas. (SEP, 2023a, p. 37)

En esta tarea, se reconoce al maestro como un profesional de la enseñanza que ha desarrollado a lo largo de su formación y de su experiencia profesional saberes disciplinarios, pedagógicos curriculares y experienciales que se despliegan para atender el Plan educativo de 2022. Pero el codiseño no se hace de manera aislada sino en los espacios de formación continua, esto es, en las sesiones del CTE o en las academias para el caso de secundaria (SEP, 2023). Para Tobón (2023), el programa analítico es:

tener los procesos de desarrollo de aprendizaje organizados y con una secuenciación a lo largo del ciclo escolar con base en los problemas que diagnosticamos en la comunidad, los cuales se abordan por medio de una determinada estrategia o estrategias [...] los proyectos [...] y manejar una temporalidad flexible en la cual se organicen los PDA que se van abordar a lo largo del ciclo escolar. (3m4os-5m26s)

El programa analítico se configura en tres grandes planos: lectura de la realidad, integración curricular y contextualización, y codiseño de contenidos. Por lectura de la realidad se entiende “el ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela en varias dimensiones: académicas, personales y familiares de estudiantes y maestros, así como elementos del contexto internacional, nacional,

estatal y local ” (SEP, 2023a, p. 45). El plano de contextualización se refiere al tratamiento de los programas sintéticos para ponerlos en marcha en los distintos grados-fases. Retoma el plano de lectura de la realidad para trazar el horizonte de acción, esto es, los propósitos del ciclo escolar en cada grupo escolar, grado, fase y escuela, teniendo en consideración las acciones de estrategias nacionales como la inclusión y sus programas de atención.

El plano de codiseño sugiere la posibilidad de incorporar contenidos nuevos, los cuales “no son necesariamente problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino que refieren necesidades específicas de las escuelas” (SEP, 2023a, p. 47). En consecuencia, el codiseño en la práctica es la decisión de agregar nuevos contenidos o procesos de desarrollo de aprendizaje en el programa analítico si son necesarios y con base en el diagnóstico y el contexto (Tobón, 2023).

Al respecto, Tobón (2023), señala que los planos consisten en realizar un diagnóstico (análisis socioeducativo de la escuela), una contextualización (organización y relación de los PDA a partir de los problemas) y el codiseño (codiseño basado en el diagnóstico).

Se enfatiza que “los tres planos muestran un proceso deliberativo de cada escuela para establecer como es que se va a llevar a cabo la formación a lo largo del ciclo escolar” (6m58s-7m4s), pero advierte que es sumamente importantes tener presente que: 1) el concepto de comunidad ha de entenderse de manera amplia, esto es, estudiantes, escuela, familias, población, y ambiente y fauna; 2) los tres planos son un ejercicio interpretativo de los profesores de la escuela, por ende es un punto de inicio, y deben emplear instrumentos para levantar información de lo que acontece en la comunidad; 3) estos planos no incluyen la planeación didáctica, ésta es el tercer proceso de la concreción curricular del Plan y Programas de Educación Básica y es desarrollado por el profesor de grupo y 4) Un programa analítico es dinámico, por ende, puede y debe ser revisado en las sesiones del CTE para hacer las reorientaciones, adaptaciones, adecuaciones y ajustes que la realidad demande.

Obstáculos para un sistema educativo con enfoque en justicia social

Esta virtuosidad de la gramática de la comunidad y de la justicia social que se presenta en la NEM puede cuestionarse, no porque el bien común sea un horizonte orientador para la educación en todos los niveles (Locatelli, 2018; Martí & Licandro, 2018; Mantilla, 2018), sino por las condiciones adversas del contexto socioeducativo nacional. Estos autores refieren que, si bien, en Latinoamérica se 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, la educación no puede ser por sí misma, una palanca para salir de las crisis estructurales.

Por otro lado, las manifestaciones de la crisis se reflejan en las condiciones existentes en los servicios educativos. Las desigualdades son profundas y son notorias 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. De igual forma, una desigual distribución entre las escuelas asentadas en la ciudad y en el ámbito rural provocan una segregación residencial y socioeconómica, que se acompaña de 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 (Rosseti, 2014).

Se suma a ello, el hecho de que, a pesar de que el sistema educativo privado tiene menor cobertura frente al sistema público, ejerce un efecto segregador. Además, la política federal del modelo regulatorio de zonificación forzada 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; pero una gran parte de la población no tiene esta posibilidad, a pesar de que viva en centros urbanos debido a la precarización de sus condiciones económicas.

En este tenor, en México, 3.6 millones de niñas y niños de entre 5 y 17 años que trabajan a lo largo y ancho de todo el país; de estos, 1.2 millones tiene menos de la edad mínima legal requerida para trabajar, es decir, son menores de 14 años que se encuentran trabajando “sin ningún tipo de regulación o supervisión legal, en total vulnerabilidad y desprotección de sus derechos humanos, entre ellos, el de tener acceso a la educación pública” (Vargas & Mejía, 2020, p. 4).

A este panorama complejo de las NNAJ que trabajan, se sumaron los resultados del primer informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación del ciclo escolar 2020-2021. Se encontró que:

En el 2020, 1 de cada 2 personas en edad escolar (0 a 17 años) vivía en condición de pobreza [...] Aunque la educación obligatoria es gratuita, existen gastos asociados con la asistencia a la escuela de algún miembro del hogar, que para la población con bajos ingresos representan un problema difícil de afrontar, lo que eleva la probabilidad de que NNAJ en esta situación no concluyan al menos la educación obligatoria [...]. (MEJOREDU, 2022b, p. 9)

En México, la educación obligatoria comprende preescolar, primaria y secundaria. Estos datos revelan entre líneas, que la causa de la deserción escolar es condición de pobreza del 50% de la población al que le asiste el derecho a la educación. Otra variable que obstaculiza el acceso al sistema educativo es:

...que 27.0% de la población en edad escolar residía en localidades con menos de 2 500 habitantes. Es probable que NNAJ en localidades pequeñas no tengan a su alcance escuelas y plan-

teles que abarquen toda la educación obligatoria, principalmente la secundaria y media superior, por lo que continuar estudiando llega a significar un gasto adicional para las familias que, en muchos de los casos, es complejo subsanar. (MEJOREDUE, 2022b, p. 9)

Una variable más que frena el ideal de la buena educación social para todas y todo es el hecho de que:

se estima que 2.1% de NNAJ de 0 a 17 años (aproximadamente 785 000) tenía alguna discapacidad. La atención educativa adecuada e inclusiva para toda la población con discapacidad en edad escolar es todavía una tarea pendiente para el SEN. (MEJOREDUE, 2022b, p. 9)

En este primer informe, una síntesis preliminar de los datos cuantitativos ratificó que:

las desigualdades en las condiciones de vida de la población y en sus contextos suelen estar estrechamente relacionadas con las condiciones de la oferta educativa; es decir, donde el contexto es desfavorable, la oferta educativa casi siempre es reducida y las escuelas -la mayor parte de las veces, cuentan con menores recurso humanos y materiales. (MEJOREDUE, 2022b, p. 9)

En este punto, se hace alusión a la estructura del sistema de educación básica que pervive y se reproduce cada periodo sexenal de gobierno sin importar el modelo educativo, esto es, servicio educativo de escuelas comunitarias atendidas por personas voluntarias, referidas como paraprofesionales; planteles multigrado (un solo docente para todas las funciones educativas, desde preescolar hasta la modalidad de telesecundaria). Dicho en otras palabras, segregación residencial y socioeconómica que se agudiza con la segregación cultural.

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 los sistemas educativos están en condición de rezago frente a las revoluciones mundiales de “la ciencia y la tecnología, la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales” (Noguera & Marín, 2021, p. 41), desde la centuria pasada.

Además, los sistemas educativos no han sido capaces de adaptarse a la inercia democratizadora y superar la escasez de recursos financieros; 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 & Marín, 2021).

Es importante enfatizar que 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 & Ramírez, 2021, p. 168).

Por otro lado, si 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, 2022a, pp. 83-84), su instalación sociopo-

lítica reclama la gestión adecuada del conflicto, pero sobre todo, tener presente que lo común: “no es la panacea ante las políticas neoliberales y existe el riesgo de que sea cooptado por la lógica capitalista” (Fernández González & 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 bien deseable.

Se asume que en la escuela pública existe la posibilidad de que se instituya y materialice el derecho humano a la educación y promueva una educación social, pero también, vale la pena reconsiderar que: “la escuela no sólo tiene que ir hacia 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 & Acevedo, 2023, p. 29), es decir, emprender la ruptura de prácticas laborales y de política de formación continua y desarrollo profesional docente instituidas por la lógica el neoliberalismo para dar paso al enfoque con justicia social.

Sin embargo, Zeichner (2009), afirma que luchar por la justicia social desde la escuela demanda varios cambios sustantivos en la formación del profesorado y la docencia es una forma de contribuir en términos generales a la construcción de una sociedad más justa. Por tanto, las prácticas de justicia social, reflexión, investigación-acción y centros de desarrollo profesional docente han de formar con planes de estudio en y para la justicia social al profesorado. El objetivo de la formación del profesor para la justicia es prepararlos para que:

Sean conscientes de las circunstancias socioculturales, y reconozcan que existen múltiples formas de percibir la realidad, en las que influye la ubicación de cada uno en el orden social; tengan una idea positiva de los alumnos de orígenes diversos y consideren los recursos para el aprendizaje con que cuentan todos los alumnos, más que ver las diferencias como problemas que se deban superar; se consideren responsables y capaces de propiciar un cambio educativo que favorezca que los centros

educativos sean receptivos a todos los alumnos; comprendan cómo construyen los conocimientos los alumnos y sepan estimular esta construcción; conozcan la vida de sus alumnos, incluidos los fondos de conocimientos de sus comunidades; utilicen sus conocimientos sobre la vida de sus alumnos para diseñar una instrucción que se asiente sobre lo que ya saben para luego trascender de lo familiar. (Zeichner, 2009, pp. 43-44)

La idea del profesor que educa en y para la justicia social va más allá del respeto a la diversidad; éste:

Aborda explícitamente los temas de la opresión y la injusticia que van unidos a la clase social, la raza, el género y otros marcadores de la diferencia que están incrustados en las instituciones y las estructuras de la sociedad, y también en la mente de las personas. Asimismo, incluyen un componente activista que fomenta la idea del profesor como agente del cambio que actúa dentro y fuera de la escuela para combatir estas injusticias. (Zeichner, 2009, p. 44)

Visto de esta manera, en la propuesta de un sistema educativo con enfoque decolonial se entretajan los marcos políticos de la educación como bien público y como bien común, entendidos 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). Por ello, sin una transformación de las instituciones públicas, la crisis de los Estados de bienestar son una constante; y las crisis estructurales de las personas se profundizan cada vez más.

Estas contingencias estructurales no impiden imaginar que la transformación o prefiguración de una sociedad diferente al algo necesario, por el contrario, convocan a un posicionamiento del 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 González & Moncada, 2021, p. 190)

De esta manera, la proyección del sujeto emancipado del modelo neoliberal es esperanzador. Sin embargo, en el devenir sociohistórico, el Estado y la escuela son parte del cercamiento de los sujetos, entonces, las propuestas alternativas también necesitan ser interpeladas porque en la medida en que dejan de ser el elemento instituyente, el cambio, tienden a ser lo instituido, lo hegemonizado y lo direccionado para hacer de la educación un dispositivo tecnológico dominante.

Conclusiones

El modelo educativo de la NEM toma la visión humanista decolonial para enfatizar la conexión existente entre la vida escolar y la vida social, por ello, los organizadores curriculares de planes y programas de educación básica colocan a la comunidad al centro seguidos de los campos formativos, que la vez, contienen asignaturas específicas que se fortalecen por acciones pedagógicas transversales, tanto de los campos como de los siete ejes. Estos ejes, inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, fomento a la lectura y la escritura, educación estética y vida saludable son los mediadores cognitivos para problematizar el acontecer social, de la comunidad, la familia, la escuela y el aula.

Con las metodologías activas se problematiza de manera progresiva y con la coplaneación efectuada por el profesorado, se genera una práctica educativa situada. Al problematizar se visibilizan las desigualdades e inequidades que afectan a la persona como ente individual y colectivo, pero también convoca a niñas, niños, adolescentes y jóvenes a reconocerse como agentes de cambio.

La integración de lo social a planes y programas se hace para reivindicar la situación de excluidos de niñas, mujeres, afrodescendientes, pueblos originarios y conocimientos en el acontecer sociohistórico colonizado por el modo de ser, pensar y actuar de la cultura neoliberal y para instituir una nueva historia nacional. Por lo tanto, se coloca a la educación como acontecimiento ético, de ahí que una educación social, 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 alrededor, es decir, los otros, en su diversidad.

El profesorado como agente cultural e intelectual 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. Pero la estructura financiera y laboral en el ámbito educativo es neoliberal, por tanto, desde esta racionalidad se fisura 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. Además, en la medida en que las corrientes decoloniales supra valoran el potencial de la participación social por encima de la realidad económica y material, también merman el influjo de la escuela como agencia democrática.

Sin embargo, queda esperar que lo que está prefigurando la NEM, la educación social que ha salido al encuentro de la justicia social y curricular resuelva de manera suficiente las desigualdades que el mismo sistema de educación básica reproduce cada ciclo escolar en los centros educativos multigrado, pentadocentes, tetradocentes, trido-

centes y bidocentes de preescolar, primaria y secundaria asentados en el entorno rural e incluso urbano. En estos centros, el profesorado intenta apropiarse del ideal de la enseñanza transformadora y de realizar programas analíticos que lo lleven, junto a sus estudiantes a un lectura circunstanciada de las realidades y problemáticas comunitarias que se han naturalizado, pero está cercado de incertidumbres propias de índole económica y cultural, y del malestar estructural de la comunidad.

Referencias

- Aguilar-Villanueva, L. F. (2022). La educación pública actual en busca de su reordenamiento. En F. Miranda López & A. Martínez Bordón (coords.). *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 39-56). Universidad Iberoamericana.
- Bautista Cárdenas, N. P. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial Manual Moderno.
- Cabaluz, J. F. (2024). Prólogo. En M. C. Martínez Pineda & E. Guachetá Gutiérrez. *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur* (pp. 9-14). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Collet, J., & Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: Entre la individualización y lo común. En J. Collet & S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina* (pp. 13-40). Morata.
- Colorines Educación. (2024). *CTE: Primera sesión. Problematicar en la NEM ¿qué implica?* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/UgSCrCkxPFw?si=y3tB4cNXbSmpoQoR>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022a). *La mejora continua de la educación en México. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Gobierno de México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos*. Gobierno de México.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, (46), 1-16.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, 45(180), 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet & S. Grinberg (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 197-219). Morata.
- Dussel, I., & Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Escofet, A., Gros, B., & Payà, M. (2018). ¿Hay algo viejo en lo nuevo? En A. Forés, & E. Subías, (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 51-55). Octaedro.
- Fernández González, N., & Moncada, H. (2021). Lo común en la educación: Praxis de lucha social en la escuela pública. En J. Collet & S. Grinberg (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas en América Latina y España* (pp. 119-129). Morata.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>
- Mantilla, É. (2018). Educación como fuente de cambio hacia modelos económicos orientados al bien común. En F. del Pozo, M. García, A. Zolá & C. Astorga, (comps.). *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. Universidad del Norte.
- Marín-Che, A. J., & Pinto-Sosa, J. E. (2024). Justicia curricular y desigualdades educativas en escenarios emergentes de aprendizaje. *Magis*, 17, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.jcde>
- Martí, J., & Licandro, O. (2018). El bien común como meta: Retos para las instituciones de educación superior en América Latina. En H. Grimaldo, (coord.). *El rol de la educación superior frente a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe* (pp. 95-114). UNESCO-IESALC & Universidad Nacional de Córdoba.

- Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2024). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C., & Marín, D. (2021). La educación hoy: entre aprendizaje e individualización. En J. Collet, & S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas en América Latina y España* (pp. 42-70). Morata.
- Perrenoud, F. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Gráo.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 109-119.
- Reyes Ruvalcaba, O. (2024). Dimensiones de la apropiación curricular. *Revista educ@rnos*, 71-93.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación primaria ciclo escolar 2022-2023*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). *Sugerencias para la concreción del Plan y Programas de Estudio 2022 de la Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023c). *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Educación Primaria*. SEP.

- Sisto, V., & Ramírez, L. (2021). La escuela: ahogada en estándares o indicadores, susurrando la construcción de lo común. En J. Collet, & S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 135-173). Morata.
- Soler Marín, C., Martínez Pineda, M. C., & Peña Rodríguez, A. (2024). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón, S. (2023, 16 de abril). *Los tres planos del programa analítico* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2MNfoTfloIg>
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2022, 20 de marzo). *Justicia curricular*. <https://jurjotorres.com/?p=7239>
- Vaillant, D. (2022). Políticas docentes y cambio educativo: La construcción de un pensamiento alternativo. En F. Miranda López, & A. Martínez Bordón, (coords.). *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 133-151). Universidad Iberoamericana.
- Vargas, A., & Mejía, S. (2020). *Infancia con derechos. Trabajo infantil y trabajo infantil forzado en México*. Fundación C&A.
- Yedaide, M., & Barniu, R. (2024). Derechos, flexibilidad y justicia curricular: El Programa de Educación Profesional Secundaria en Argentina. *Praxis educativa*, 28(1), 1-14.
- Zeichner, K. N. (2009). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

María del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

mmagallanes@uaz.edu.mx

Laura Rangel Bernal

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>

laura.rangel@uaz.edu.mx

Idealization of Mexican Teachers as Cultural and Intellectual Agents in the 2022 Educational Model**Abstract**

This research analyzes the idealization of basic education teachers as a cultural and intellectual agent of social transformation from the theoretical references of decolonial studies of education with a focus on social justice that are based on the educational model of the New Mexican School (NEM), the 2022 Basic Education Plan and programs and the resources derived from it that contribute to teachers concretizing this plan in their schools. A qualitative methodology of descriptive and interpretative scope was applied in the bibliographic materials consulted in the Latin American and national theoretical contextual framework that expose the decolonial movement and approach as enablers of critical consciousness and the capacity for agency of teachers. Teachers, through the dialogic communication of experience, professional knowledge and knowledge, and the theoretical support of action research, resignify the teaching profession. It was found that exercising curricular and professional autonomy to implement the 2022 Plan and synthetic programs and accompanying students in the knowledge of the local, national, and international reality and situation from the perspective of social justice and human rights is a counter-hegemonic praxis. It is concluded that the teachers of each school appropriate the new principles of education, the meaning of the curricular organizers and the plans of the analytical program that they co-design in a situated, therefore, differentiated way.

Keywords: Counter-hegemonic education; Social justice; Curriculum co-design; Cultural and intellectual agent

Idealização do Professorado Mexicano como Agente Cultural e Intelectual no Modelo Educacional de 2022

Resumo

Esta pesquisa analisa a idealização do professorado da educação básica como agente cultural e intelectual da transformação social a partir dos referenciais teóricos dos estudos decoloniais da educação com enfoque na justiça social que fundamentam o modelo educacional da Nueva Escuela Mexicana (NEM), o Plano e programas de educação básica de 2022 e os recursos dele derivados que contribuem para que os professores concretizem esse plano em suas escolas. Aplicou-se uma metodologia qualitativa de alcance descritivo e interpretativo nos materiais bibliográficos consultados no marco contextual teórico latino-americano e nacional que apresentam o movimento e a abordagem decolonial como possibilitadores da consciência crítica e da capacidade de agência do professorado. Os professores, por meio da comunicação dialógica da experiência, dos saberes e conhecimentos profissionais, e do apoio teórico da pesquisa-ação, ressignificam a profissão docente. Constatou-se que exercer a autonomia curricular e profissional para concretizar o Plano e programas sintéticos de 2022 e acompanhar os estudantes no conhecimento da realidade e da situação local, nacional e internacional a partir do enfoque da justiça social e dos direitos humanos é uma práxis contra-hegemônica. Conclui-se que o professorado de cada escola se apropria dos novos princípios da educação, do sentido dos organizadores curriculares e dos planos do programa analítico que cocodesignam de maneira situada e, portanto, diferenciada.

Palavras-chave: Educação contra-hegemônica; Justiça social; Cocodésign curricular; Agente cultural e intelectual