

La Nueva Escuela Mexicana desde el enfoque de educación en justicia social

The New Mexican School From the Approach of Education in Social Justice
María del Refugio Magallanes Delgado

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la convergencia del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana con las bases ideológicas de la corriente decolonial latinoamericana que considera a la educación con enfoque en justicia social como un medio que contribuye a la formación de una democracia participativa y de igualdad sustantiva. Esta educación social tiene como fin la transformación de mentalidades y comportamientos cívicos a partir de un currículo común y una enseñanza situada en la comunidad. Mediante un análisis cualitativo e interpretativo del marco teórico contextual ideológico y educativo se encontró que el proyecto de la enseñanza con justicia curricular exige resolver la asimetría existente en educación básica en los centros escolares urbanos y rurales tanto en infraestructura como en el tipo de organización y modalidad. Estas desigualdades refieren segregación residencial, socioeconómica y cultural en niñas, niños, adolescentes y jóvenes de nivel preescolar, primaria y secundaria. Se concluye que estos obstáculos del sistema educativo nacional justifican el horizonte de mejora de la educación desde la ideología decolonial y el profesorado es pieza clave en el avance de una educación integral y transformativa, sin embargo, no existen procesos de formación continua del profesorado para comprender y aplicar las bases de la educación social.

Palabras clave: Educación social; Justicia curricular; Bien común; Comunidad.

María del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México | mmagallanes@uaz.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

Abstract

The objective of this research is to analyze the convergence of the educational model of the New Mexican School with the ideological bases of the Latin American decolonial current that considers education with a focus on social justice as a means that contributes to the formation of a participatory democracy and substantive equality. The purpose of this social education is to transform mentalities and civic behaviours based on a common curriculum and teaching located in the community. Through a qualitative and interpretative analysis of the theoretical, contextual, ideological and educational framework, it was found that the project of teaching with curricular justice requires resolving the existing asymmetry in basic education in urban and rural schools, both in infrastructure and in the type of organization and modality. These inequalities refer to residential, socioeconomic and cultural segregation in children, adolescents and young people at the preschool, primary and secondary levels. It is concluded that these obstacles of the national education system justify the horizon of improvement of education from the decolonial ideology and teachers are key pieces in the advancement of a comprehensive and transformative education, however, there are no processes of continuous training of teachers to understand and apply the bases of social education.

Keywords: Social education; Curricular Justice; Common Good; Community.

Introducción

Estudios recientes de investigación educativa latinoamericana sustentan que la educación con enfoque en justicia social es imprescindible para deconstruir procesos de escolarización hegemónicos, refundar la democracia, contener las desigualdades sociopolíticas, económicas y culturales y construir un futuro mejor para las y los ciudadanos (De la Cruz Flores, 2016; Torres Santomé, 2022; Yedaidé & Barniu, 2024; Marín-Che & Pinto-Sosa, 2024). Por ende, es necesario que la política educativa se oriente la refundación del sistema educativo, la revaloración del conocimiento, del profesorado y de la escuela, y la reestructuración del currículo.

Así, Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez (2024) y Soler et al. (2024), sostienen que los países de América Latina experimentan múltiples crisis. 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, la reflexión profunda con referentes político-intelectuales latinoamericanos anclados en las vertientes decoloniales. Con este enfoque es posible analizar el avance de propuestas educativas con un posicionamiento ético, político y pedagógico contrahegemónico. Una característica de estas propuestas es que enfatizan el valor de la acción política transformadora y de la acción colectiva, es decir, el potencial que tiene la realidad material y social de los pueblos, las luchas sociales y territoriales para prefigurar una sociedad mejor.

Por tanto, para trazar este proceso decolonial es imprescindible la reformulación de los derechos humanos y la ética de la humanización para impulsar la formación de subjetividades de praxis crítica, con ello, ampliar fronteras, reconocer y potenciar diversidades, de formas buen trato y de buen vivir; y de dignidad humana para todos. Así, la educación y la escuela como espacios micropolíticos son el lugar para transformar la realidad, crear otro tipo de relaciones humanas y

sociales que aviven la percepción colectiva, es decir, el nosotros como comunidad (Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez, 2024).

En este sentido, 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) 2022, p. 173), que se orienten hacia una democracia participativa desde abajo, al pensamiento crítico y comunitario.

De esta manera, en la justificación de plan 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 cuales 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 garantizó 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, 2022). 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 en y desde un currículo con enfoque en justicia social.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar la convergencia del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana con las bases ideológicas de la corriente decolonial latinoamericana que considera a la educación con enfoque en justicia social como un medio que contribuye a la formación de una democracia participativa y de igualdad sustantiva. Se parte de la afirmación que se hace en la NEM sobre el enfoque decolonial como posibilitador de conciencia crítica y capacidad de agencia de los educandos, el profesorado y la escuela como hacedores y poseedores de vínculos culturales e identitarios con la comunidad que sirven de soporte a la educación democrática participativa y justa. Estas bases colocan al modelo educativo como una propuesta contrahegemónica y disruptiva en un sistema económico neoliberal y un gobierno de izquierda dominante en las cámaras de diputados y senadores, en las gobernaturas estatales y municipales.

La NEM expresa que el plan curricular flexible e integral para la educación básica alienta a la formación de agentes críticos y llama a la acción política orientada por el pensamiento humanista y democrático para concretar los derechos humanos de la población. El profesorado como agente de la transformación, a través del programa analítico de educación básica, emprende acciones de co-diseño curricular para crear puentes que faciliten la construcción y apropiación de filiaciones culturales y valores comunes para construir comunidad para sí y para el otro; y con ello, generar oportunidades reales al estudiantado y transformar su mentalidad.

La estructura del artículo va de lo general a lo particular, en este caso de lo latinoamericano a lo mexicano para exponer tres características esenciales del movimiento contrahegemónico del sistema educativo en América Latina. La primera es la reflexión multidimensional de lo común en la educación como recurso, actividad y lugar que remiten a la importancia de la comunidad y del organizador curricular con enfoque en justicia social en la ruta decolonial y la manera de hacer y conocer los mundos locales, nacionales y globales existentes. La segunda plantea 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 co-diseño del plan de estudios 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. La última parte 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

Se aplicó una metodología de carácter cualitativo con enfoque descriptivo e interpretativo, dado que se busca analizar en profundidad cómo se incorporó el enfoque de educación con justicia social en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana en nivel básico a partir de categorías como bien común, comunidad y justicia curricular, en virtud de que, según Denzin y Lincoln (2018), este enfoque permite explotar los significados, orientaciones e implicaciones subyacentes en la narrativa de los documentos analizados.

De esta manera, en la revisión sistemática de fuentes emitidas por la Secretaría de Educación Pública de México, instancia federal que regular el servicio educativo nacional, se identifican y describen las categorías analíticas de bien común, comunidad y justicia curricular para profundizar en el constructo social y político de los ideales de un horizonte de mejora del sistema de educación básica (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria) con enfoque de justicia social, es decir, una educación social en México.

El análisis del documento rector del modelo educativo de la NEM se desarrolló a partir de dos conceptos centrales que sirvieron como categorías teóricas en el análisis documental realizado. En primer lugar, la educación para el bien común desde una visión humanista decolonial, “implica enfatizar su carácter colectivo y la necesidad de entenderla como un proceso participativo de toda la sociedad” (Escofet, Gros & Payà, 2018, p. 58). Por último, la justicia curricular 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)

Estas dos categorías convergen y dotan de sentido sociopolítico a la 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.

El sistema educativo nacional contrahegemónico en Latinoamérica

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 poder 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, 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 educación 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 lo común, el cual forma parte “de los discursos de la armonía y la reconciliación alrededor de un nuevo bien común” (Dussel, 2021, p. 199), compatible con la justicia social.

Lo común: principio multidimensional en la reflexión educativa

Lo común en la educación es recurso, actividad y lugar. Lo común como recurso comprende una gran variedad de saberes cultural-ecológico-científicos. Si se aborda lo común como actividad, se pone el acento en el uso de esos recursos creativamente, en la producción de nuevos saberes y las maneras en que ponen esos saberes a disposición de las personas para dar cumplimiento al derecho al acceso abierto al conocimiento. Y lo común como lugar implica consideraciones

éticas en el diseño de infraestructuras de gobernanza (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), para emprender rutas nuevas.

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, 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. Sin embargo, 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 terminen encajonando lo que querían emancipar” (Dussel, 2021, p. 206), es un requisito ético. 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)

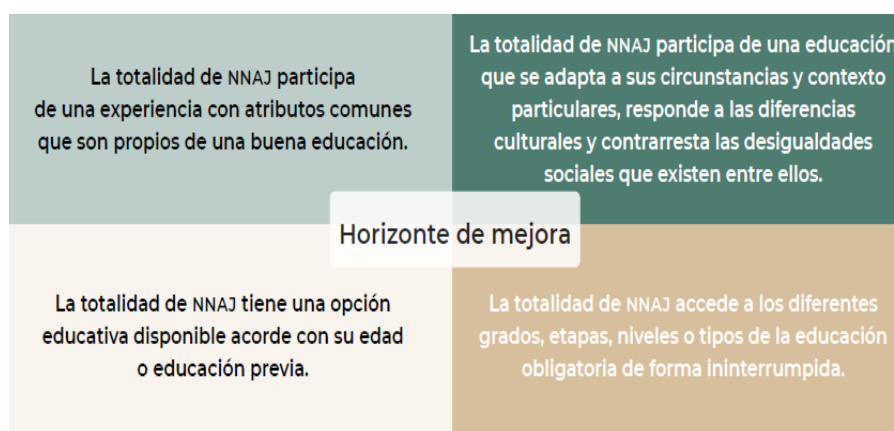
Este llamado a habitar el mundo más allá de la interpretación ambivalente es la apuesta a los derechos humanos y una humanidad que es capaz de salir al encuentro del bienestar para todos, esto es, vivir bien y de manera dignidad con dispositivos del multiculturalismo y la diversidad, lo cual implica 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. Este acogimiento se facilita con un currículo en y para la justicia social.

La justicia social como enfoque político considera a la educación como un bien primario que impulsa la equidad, apuntala el 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 y 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).

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: “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”, era necesaria en el país (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 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 ilustración:

Figura 1. El horizonte de mejora de la educación en México



Fuente: MEJOREDU (2020a, p. 17).

Nota. Una lectura vertical de la ilustración 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 plan y programa analítico que elabora cada docente según el contexto a fin de propiciar una experiencia de enseñanza y aprendizaje situada. En consecuencia, la totalidad de NNAJ no se desafilian del sistema educativo, es decir, no hay deserción escolar.

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, priorizando 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, 2022).

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), es un acto necesario para fomentar una educación para el nosotros, esto es, una educación social. 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, 2022).

Para la NEM, problematizar es la base de un pensamiento crítico. Problematizar en un término polisémico, se refiere a realizar una acción; es la reflexión que tiene una persona sobre un planteamiento y tomar acciones para resolverlo; es cuestionarse y recordar; 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, ayuda a comprender el mundo y las circunstancias que lo conforman, conocer prejuicios, 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 de planes 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, 2022, 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, 2022, p. 85)

Sin ahondar en la manera en 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, 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, 2022, 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, 2022, 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 responderá a las características y necesidades de cada escuela. Solamente de esta manera, 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 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, 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 fungen 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, 2022).

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 profesorado. 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 Humano a lo Comunitario) con sus respectivos proyectos; los proyectos transversalizan los siete ejes formativos y reiteran al estudiante 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.

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; Montilla, 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 (Rossetti, 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 la 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 planteles 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. (MEJOREDU, 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. (MEJOREDU, 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. (MEJOREDU, 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 posibilida-

des 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, 2022, pp. 83-84), su instalación sociopolítica 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.

En efecto, la política educativa neoliberal 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, pero 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.

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 del neoliberalismo para dar paso al enfoque con justicia social.

Por otra parte, 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). 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 prefigurar una sociedad diferente, 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 hegemónico 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 se manera progresiva y con la co-planeación 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 al plan 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 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.

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, tridocentes y bidocentes de preescolar, primaria y secundaria asentados en el entorno rural e incluso urbano. En estos centros, el profesorado intenta apropiarse del ideal del aprendizaje transformador y de realizar programas analíticos que lo lleven, junto a sus estudiantes a una lectura circunstanciada de las realidades y problemáticas comunitarias que se han naturalizado, pero está cercado de incertidumbres 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.
- Cabaluz, J. F. (2024). Prólogo. En M. C. Martínez Pineda & E. Guachetá Gutiérrez, (ed.). *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. Problematizar en la NEM ¿qué implica?* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/UgSC1CkxPFw?si=y3tB4cNXbSmp0Q0R>
- 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 (MEJOREDUC). (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.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- 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>
- 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*, XLV(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. Subias, (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*, XL(162), 178-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>
- 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 de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe* (pp. 95-114). UNESCO-IESALC y 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.
- Montilla, 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* (pp. 412-420). Universidad del Norte.
- Noguera, C., & Marín, D. (2021). La educación hoy: Entre aprendificación 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.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular.

- 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. (2024). *Educación para la justicia social: Rutas y herramientas pedagógicas*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- 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.
- Yedaidé, M., & Barniu, R. (2024). Derechos, flexibilidad y justicia curricular: El Programa de Educación Profesional Secundaria en Argentina. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-14.

Autores

María del Refugio Magallanes Delgado. Doctora en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" y posdoctora en Derechos Humanos por el Inter American Institute for Research and Teaching in Human Rights. Docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior, programas de posgrado en educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, nivel II y cuenta con el reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional de la Secretaría de Educación Pública. Responsable del Grupo de investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales" de la Unidad Académica de Docencia Superior y directora editorial de la publicación indexada Revista de Investigación Educativa, *Intervención Pedagógica y Docencia* de la UAZ.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es parte del proyecto: Formación docente y desarrollo profesional en México, 2000-2025 (UAZ-2025-39300) registrado y avalado en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas.