

METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA ANALÍTICO Y DOCENTE, EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

METHODOLOGY FOR CONSTRUCTING AN ANALYTICAL TEACHING PROGRAM IN THE CONTEXT OF THE NEW MEXICAN SCHOOL

Víctor Ramírez López

*Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria
"Fray Matías de Córdova" (México)*

E-mail: vr4325053@gmail.com

ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5826-6141>

Recibido: 09/11/2023

Aceptado: 09/04/2024

Publicado: 17/04/2024

RESUMEN

El presente manuscrito, es producto de una suma de reflexiones generadas ante el encuentro con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este nuevo modelo educativo en México ha sido tema de discusión, diálogo y debate en distintos espacios y escenarios educativos. Su llegada, desde el 2022, ha tensionado la práctica del profesorado en torno a la construcción del programa analítico y docente. El objetivo central se circunscribe como una propuesta metodológica y práctica para la construcción de dichos programas. La metodología empleada partió de un ejercicio de revisión documental a través de un análisis hermenéutico y de un proceso de análisis fenomenológico de los distintos espacios de capacitación del colectivo docente.

Palabras clave:

codiseño; docentes; epistemologías; metodología; programa analítico; programa docente

Ramírez López, Víctor (2024). Metodología para la construcción del programa analítico docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 293-313. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>

ABSTRACT

This manuscript reflects on the encounter with the New Mexican School (NEM), a new educational model in Mexico that has been the subject of discussion, dialogue, and debate in various educational spaces and scenarios since 2022. The arrival of NEM has challenged teachers' practices in constructing analytical and teaching programs. The main objective is to propose a methodology for constructing such programs, both methodologically and practically. The methodology used involved a documentary review exercise, which included a hermeneutic and phenomenological analysis of the different training spaces available to teaching staff.

Keywords:

analytical program; co-design; epistemologies, methodology; teachers; teachers program

Introducci3n

La llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2022, parti3 con la premisa de provocar rupturas epist3micas, filos3ficas y pedag3gicas, de tal modo que el profesorado en un ejercicio de reflexi3n lograra resignificar la pr3ctica educativa y en atenci3n a las finalidades de este nuevo modelo educativo realizar virajes hacia otros horizontes. Bajo esta perspectiva, en M3xico, a trav3s del gobierno federal y de la Secretar3a de Educaci3n P3blica (SEP), se ha publicado el plan de estudios para la educaci3n b3sica. En 3l se destacan las finalidades formativas, la estructura curricular y los campos formativos. Cabe mencionar, que esta instituci3n gubernamental ha propuesto el programa sint3tico, documento en el que se expresan los contenidos que se desarrollar3n a lo largo de las fases de estudio en las escuelas del pa3s, pero a la par se propone que, en un ejercicio de reflexi3n, el profesorado contextualice estos contenidos a modo de generar el programa anal3tico, para despu3s culminar con el programa docente (la planeaci3n did3ctica).

En este texto se propone un recorrido metodol3gico y pr3ctico para construir el programa anal3tico, es decir, como generar dicho programa y con qu3 elementos. Finalmente, en esta misma l3gica, se hace una propuesta para dise1nar el programa docente,

pensado desde las bases epistémicas y filosóficas de la Nueva Escuela Mexicana.

Metodología

El texto que describimos tiene como objetivo central generar una propuesta metodológica para diseñar *el programa analítico* y *el programa docente* en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Para su diseño, se partió de un análisis e investigación documental de los planteamientos epistémicos, filosóficos y pedagógicos de este nuevo modelo educativo en educación básica en México. Implicó un ejercicio hermenéutico documental, y un acercamiento fenomenológico de los acontecimientos que se viven en los Consejos Técnicos Escolares, espacio en que se discute la Nueva Escuela Mexicana, y donde se reconoció que era necesario articular una propuesta metodológica reflexionada en función de las premisas del nuevo modelo educativo.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Breve contextualización de sus matices curriculares

Los docentes de educación básica están convocados al encuentro con un nuevo modelo educativo en México, bajo el nombre de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un proyecto que proclama en su discurso las posibilidades de que otra condición humana y social es posible. En sus intersticios, subyace la idea de que el relato de la modernidad está agotado y en crisis, esta se despliega y se extiende en el ámbito social, político, económico, ambiental y educativo.

La NEM, es un proyecto matizado desde la transmodernidad, entendida esta como “una perspectiva teórica, metodológica y ética, que pretende romper con la colonialidad del poder, del saber y del ser en el Mundo Occidental. Se basa en el reconocimiento de la exterioridad negada que surge como categoría de análisis de la alteridad desde el paradigma del Alter Tú” (Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016: 12). Bajo esta premisa se racionaliza la posibilidad de la recuperación del ser (negado), y colocarlo en el centro para su formación integral, se inscribe necesariamente en el

paradigma de la alteridad, porque no se puede concebir la educación huyendo del otro, y no es posible el conocimiento (más exactamente, el Saber), si no se construye en el encuentro de identidades y saberes, marcado por la apertura del ser a la diversidad cultural, a la diferencia (Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016). Al mismo tiempo, intenta recuperar las luces del proyecto decolonial, partiendo de la idea de que en América Latina somos herencia de una colonización eurocéntrica, imperial y colonial producto del pensamiento Moderno, que se manifiesta en la organización del estado-nación, los aparatos administrativos modernos, la expansión del mercado, la ciencia y la tecnología.

Para Paz, el proyecto decolonial en América Latina propone “la recuperación de aquellas categorías negadas propias del pensamiento y la praxis social de la periferia, desde los distintos niveles constitutivos del ejercicio de la colonialidad: poder (político y económico), saber (epistémico, filosófico, científico y estético-discursivo) y ser (subjetividad y construcción de la alteridad). Tales categorías negadas, lo han sido en virtud del ascenso histórico de un pensamiento único, que en su proceso de afirmación redujo lo establecido fuera de su horizonte de comprensión e interés político” (Paz, 2011: 71).

El sueño de la NEM es romper esas herencias, por lo menos en México, del eurocentrismo epistémico y de la colonización de estilos de vida. Por eso se ha confeccionado bajo un proyecto que cuestiona la hegemonía del poder que se ha instaurado en los espacios sociales y educativos. Gramsci (1975), explica la hegemonía como la dirección política, intelectual y moral, propias de las élites de poder. Este modelo educativo recupera el pensamiento complejo, porque se sostiene que no es posible la formación del pensamiento si no es desde la complejidad, entendiendo que toda realidad es compleja y el acercamiento a ella solo es posible desde la complejidad. Según Morin “si los modos simplificadores del conocimiento mutilan, más de lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de los que intentan dar cuenta, si se hace evidente que producen más ceguera que elucidación, surge entonces un problema: ¿cómo encarar la complejidad de un modo no-simplificador?” (Morin, 2005: 21). Bajo esta premisa se pasa de una educación con disciplinas fragmentadas a una interdisciplinar en

donde se recuperan saberes y conocimientos agrupados en campos formativos.

Existe desde este modelo, un resurgimiento crítico como uno de los cimientos epistémicos centrales del nuevo modelo, en este horizonte, la crítica está en función de desvelar y -para Germana- “superar el eurocentrismo -perspectiva epistemológica con la cual se construyeron históricamente las ciencias sociales en el siglo XIX- sin caer en el escepticismo relativista” (Germana, 2010: 211).

Bajo la teoría decolonial se sostiene que por herencia se ha aceptado que el modelo cientificista es la única opción epistémica posible. Este modelo cientificista -según Santos- “es también un modelo totalitario, en la medida en que se niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas” (Santos, 2010: 19). La NEM, se constituye como una micronarrativa, que abre la posibilidad de que se enseñe la ciencia legitimada, pero también se abra un espacio para los conocimientos populares, a modo de construir un diálogo de saberes.

Los espacios de diálogo y reflexión son importantes para la apropiación teórica y metodológica de esta propuesta, y se ha hecho a través en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que son un órgano colegiado multidisciplinario cuyo propósito es asesorar a la Junta Directiva y son de observancia obligatoria tanto para sus integrantes como para todos los servidores públicos de la Comisión” (SEP, 2023a: 1). En este espacio educativo los docentes reciben capacitación para apropiarse de los elementos teórico-metodológicos del nuevo plan de estudios.

El diseño del programa Sintético y Analítico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se precisa el trabajo académico a partir de dos elementos centrales: el programa sintético y el analítico. La Secretaría de Educación Pública en México (SEP), ha generado una serie de orientaciones metodológicas para provocar el diálogo y el análisis en colectivo para cristalizar los elementos que se vienen refiriendo en los CTE.

Se han desarrollado talleres intensivos de formación continua y sesiones ordinarias de los CTE, para ello la SEP, ha enviado de manera electrónica los insumos que en la práctica se traducen a orientaciones metodológicas. Esto ha causado hasta el momento confusión, claros-oscuros, incertidumbre, incluso tensiones, porque al parecer, no hay total claridad en el basamento filosófico, epistemológico y metodológico de la NEM. Por ello se planteó la necesidad de generar una propuesta metodológica, para construir el programa analítico y docente, que el gobierno mexicano considera fundamental para generar prácticas educativas en correspondencia con las realidades sociales, culturales y educativas.

El programa analítico se construye desde tres planos: el análisis del contexto socioeducativo de la escuela, contextualización y codiseño.

A/ Primer Plano. Análisis del contexto educativo: la lectura de la realidad

Uno de los elementos centrales para la configuración del programa analítico, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, es la lectura de la realidad, que posibilita la idea de problematizar el *statu quo*, siendo desde este ejercicio reflexivo desde donde se despliegan las oportunidades para identificar algunas patologías sociales, ambientales, humanas y educativas. Al respecto la SEP, a través del nuevo modelo educativo, menciona que “se proponen programas sintéticos, que organizan los contenidos que las y los estudiantes deben de aprender, pero que es necesario contextualizar para atender a la diversidad intercultural y social en su acción pedagógica” (SEP, 2022a, s. p.). En esta contextualización la lectura de la realidad es necesaria para generar estos procesos de contextualización. Surge en este nuevo modelo educativo el ejercicio del reconocimiento del territorio comunitario, visto como un espacio orgánico desde donde emergen prácticas comunitarias y ancestrales, costumbres, subjetividades, tradiciones, cosmovisiones, relaciones, etc.

La NEM supone una recuperación del territorio, porque considera que los saberes comunitarios también son válidos pero que han sido negados y aniquilados por el paradigma cientificista. Al respecto, Santos plantea la idea de que se construye una

monocultura del saber, que legitima y niega otros saberes: “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. La complicidad que une a las dos culturas reside en el hecho de que arrojan, en sus respectivos campos, ser cánones exclusivos de producción del conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de la ignorancia o de incultura” (Santos, 2010: 22). Supone el despojo, silencio y la negación de otros saberes y la exaltación de una única verdad, bajo la configuración de pensamiento único. Cabe sostener que la lectura de la realidad obliga a reconocer que en el territorio comunitario existen multiplicidad de saberes pero que, desde una epistemología racional científicista, no se reconocen negando que otras epistemologías son posibles. Santos llamó a esta idea “epistemicidio”, y explica que existe una “vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo” (Santos, 2010: 8).

El mismo Plan de estudios 2022, plantea la idea de que las maestras y los maestros decidan que enseñar y como enseñar, tomando en consideración a la comunidad y los saberes, a sus estudiantes y sus conocimientos. Esto coloca a los docentes sobre una base para que se piense en la posibilidad de construir una ecología de saberes, permitiendo una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos, más allá del conocimiento científico, e implica renunciar a cualquier epistemología general. “Existen muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, y también muchos y muy diversos conceptos de los criterios que se pueden usar para validarlo” (Santos, 2010: 50).

La comprensión racional de la ecología de saberes permite al docente comprender que otros saberes son posibles, que el saber convencional, europeo, colonizador, legitimado, verdadero, domesticador, único, puede comulgar y cohabitar con el saber popular, este que ha sido negado, silenciado, invalidado, discriminado, escondido en una sombra epistemológica dominante. Es posible la hibridación, enlace y diálogo ecológico y orgánico entre este tipo de saberes, rumbo a la construcción, capaz de reconocer

los saberes comunitarios y su incorporaci3n a la dinámica educativa, estableciendo un diálogo norte-sur.

Bajo el pensamiento de que es posible una educaci3n que responda a los escenarios socioeducativos, mirar la realidad cobra relevancia, en tanto que exige un posicionamiento en un paradigma de respeto a la diversidad y a la de la dignidad humana, entendiendo el compromiso de que hay otros que poseen saberes y conocimientos comunitarios, múltiples formas de vida y existencia, pero también con necesidades y características singulares que necesitan ser atendidas. Se reconoce la idea de que se necesita la recuperaci3n de los saberes y prácticas comunitarias: “niñas, niños y adolescentes se desenvuelven en espacios formativos que van más allá de las aulas, lo que implica generar y fortalecer los vínculos con las familias y la comunidad, así como las relaciones que se establecen para comprender los saberes y prácticas desde la diversidad de contextos culturales, lingüísticos y territoriales que existen en el país, al tiempo que se conozcan y respeten las normas y reglas de convivencia presentes en los lugares que comparten y las formas de organizaci3n” (SEP, 2022b: 29).

La lectura de la realidad surge en el contenido de la NEM, porque representa la oportunidad de que el profesorado problematice el territorio educativo. El avance del contenido del programa sintético, fase 3, plantea que “se refiere a la lectura de la realidad escuela-comunidad y regi3n-país-mundo que realiza el colectivo docente” (SEP, 2022c: 58). En torno a ella se ha construido la idea de que es necesario diseñar un programa analítico, que problematice las condiciones y situaciones culturales, sociales, ambientales, económicas y educativas de dicho territorio.

Por lectura de la realidad “se entiende al ejercicio de problematizaci3n sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos en términos de aprendizaje en relaci3n con el perfil de sus estudiantes, esto es, la reflexi3n fundamental sobre las características de los alumnos, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades” (SEP, 2022b: 57). Este concepto-idea, da las bases para comprender que la lectura es un dispositivo de problematizaci3n, es decir, permite la colocaci3n de inc3gnitas sobre el modo de estar y vivir en el mundo. Es preciso además desnaturalizar lo natural, es decir, lo ya dado, porque detrás de esa

naturalidad existen realidades que se esconden y que son necesarias sacarlas de la caverna para su estudio y comprensi3n; Bunge lo plantea de esta forma: “En la actualidad, miles de millones de seres humanos nos pasamos largas horas mirando pantallas de todo tipo. Desde luego, todos sabemos que los hechos y las ideas ḿs interesantes e importantes se encuentran detŕs de las pantallas. Este es el motivo de que se busquen hechos objetivos detŕs de las apariencias, causas o azar debajo de los eventos, comportamientos, y sistemas y patrones detŕs de los particulares, todas estas tareas exigen una imaginaci3n rigurosa; en particular, requieren de la ficci3n disciplinada antes que la fabricaci3n de mitos” (Bunge, 2007: 15).

Es preciso que el profesorado en comunidad logre leer la realidad territorial, romper las fronteras epistémicas y descubrir y conocer que hay en ella, que se oculta en las sombras de la naturalizaci3n. No es posible una mirada fragmentada de la realidad, sino que implica complejizarla, de tal modo que las realidades se colectivizan, se engarzan, se permean, dialogan, incluso algunas se detestan, pero encuentran sinergias como si fueran piezas de hologramas que al momento de unir las generan mayores explicaciones.

La lectura de la realidad en el análisis del contexto socioeducativo responde a diferentes escenarios, en un primer momento al escenario comunitario y despu3s al institucional, entendiéndose el escenario comunitario al espacio orgánico en el que se sitúa la escuela y es posible problematizar este escenario a partir de algunos cuestionamientos, por ejemplo: ¿existen pŕcticas patriarcales?, ¿de qu3 manera se manifiestan en la comunidad y en la escuela a trav3s de las niñas y niños?, ¿se generan pŕcticas discriminatorias?, ¿de qu3 tipo?, ¿c3mo permean hasta la instituci3n y el aula?, ¿existe clasicismo?, ¿c3mo se manifiesta en las pŕcticas de los estudiantes?, que problemas ambientales existen?, etc. La mirada no se centra solamente en la comunidad inmediata, sino que se extiende hasta los escenarios estatales, nacionales y globales. Adeḿs, es posible identificar los saberes comunitarios y ancestrales dentro de este escenario. ¿Cuáles son sus pŕcticas, costumbres y saberes de la comunidad?, ¿c3mo permean hasta la escuela?, ¿cuáles se pueden recuperar para su tratamiento en los

curricula escolares? pues atendiendo a que la NEM, sostiene la posibilidad de hacer dialogar los saberes cient́ficos y populares.

Por otra parte, en el escenario institucional, la problematizaci3n conlleva un proceso de reflexi3n del performance escolar, en cuanto a la identificaci3n de situaciones patol3gicas. Algunos cuestionamientos como apertura de la reflexi3n son los siguientes: ¿c3mo es el funcionamiento de la instituci3n?, ¿existen pr3cticas coloniales?, ¿de qu3 tipo?, ¿existe la discriminaci3n?, ¿c3mo se observa en la escuela?, ¿la escuela es una instituci3n inclusiva?, ¿por qu3?, ¿existen relaciones asim3tricas entre docentes, directivos y padres y madres de familia?, ¿c3mo se manifiestan?, ¿qu3 pr3cticas desiguales se observan en los estudiantes?, ¿existe violencia al interior de la escuela?, ¿de qu3 manera se manifiesta?, ¿cu3l es el rendimiento acad3mico de los estudiantes en los campos formativos?, ¿en qu3 campo formativo necesitan mayor apoyo?, ¿c3mo se puede contribuir a la mejor desde la instituci3n?, etc. La informaci3n recuperada a partir de este an3lisis es fundamental para definir la ruta de mejora en el Programa Escolar de Mejora Continua, en tanto que este tiene la bondad de poner en acci3n como colectivo docente acciones encaminadas a la mejora institucional, y parte “como una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagn3stico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problem3ticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos” (SEP, 2019: 5).

Cabe se~alar que en esta lectura de la realidad. en el escenario comunitario pueden participar el directivo, docentes y padres y madres de familia, quienes pueden brindar informaci3n relevante para efectos del reconocimiento de sus pr3cticas, costumbres y saberes. En el caso del escenario institucional el directivo y los docentes pueden generar un espacio de contemplaci3n cr3tica y problematizaci3n, para identificar las patologías institucionales.

Finalmente, en esta lectura de la realidad, se perspectiva un segundo momento, destinado al escenario grupal, en el que participa activamente el docente, los estudiantes y padres y madres de familia, con el objetivo de establecer un diagn3stico educativo de

los estudiantes, siendo posible su problematizaci3n a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es la situaci3n acad3mica de los estudiantes?, ¿qu3 dificultades de aprendizaje presentan?, ¿en qu3 campo formativo requieren apoyo?, ¿cuáles son sus necesidades e intereses?, ¿cuáles son sus Barreras para el Aprendizaje y la Participaci3n Social (BAPS)?, ¿existen desigualdades entre niñas y niños?, ¿de qu3 forma?, ¿qu3 estudiantes necesitan un trato m3s equitativo?, ¿qu3 alumnos presentan en mayor medida un bajo rendimiento?, ¿cuáles son sus causas?, ¿existen relaciones asim3tricas entre estudiantes?, ¿c3mo se manifiestan? etc. El insumo de esta problematizaci3n ser3 un referente adem3s para su tratamiento en el Programa Escolar de Mejora Continua.

B/ Segundo plano: Contextualizaci3n

Otro de los elementos dentro del programa analítico propuesto por la SEP, es la *contextualizaci3n*, este momento “se refiere al tratamiento de los programas sint3ticos para ponerlos en marcha en los distintos grados-fases. Retoma el plano de lectura de la realidad para trazar el horizonte de acci3n, esto es, los prop3sitos del ciclo escolar en cada grupo escolar, grado, fase y escuela” (SEP, 2022c: 27). El avance del contenido del programa sint3tico de la fase 3, sugiere que en este momento es en el que el colectivo analice el mapa curricular, en especial los contenidos de cada fase para establecer articulaciones entre contenidos de campos formativos y fases. En este plano se identifican algunas acciones a realizar de acuerdo con el documento Avance del contenido sint3tico Fase 3:

- 1.- Se construye-selecciona las situaciones-problemas que se tomar3n como base para el trabajo did3ctico: problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de g3neros, racismo, clasismo), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcci3n de la paz) y globales (mercados, econom3a, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos m3s). Estas situaciones problemas se tomar3n en cuenta dependiendo de la fase escolar y de las situaciones que permitan que las y los niños aborden de manera significativa problemas que puedan ser de su inter3s.

2.- Una vez delimitado el problema del entorno inmediato o mediato en donde se inscribe el plantel, el colegiado docente empezará a reflexionar y diseñar la manera de abordarlos ya sea por: Proyectos, Enseñanza por Problemas, Enseñanza globalizada, entre otro tipo de estrategias didácticas; buscando siempre una perspectiva de trabajo desde situaciones reales y sentidas por niñas, niños y adolescentes.

3.- Finalmente se asentarán en el documento del programa, las estrategias didácticas definidas para trabajar en los grados-fase y entre ellos, así como si se decide llevar a cabo estrategias de aprendizaje a nivel escuela que se rijan por las situaciones-problemas. También cabe aclarar que no hay restricción sobre el número de situaciones-problema, ni la disposición grado-fase-escuela (SEP, 2022c, pp. 62-63).

En este plano el ejercicio consiste básicamente en seleccionar las situaciones o los problemas que han sido identificados en el plano anterior (lectura de la realidad), en función de los distintos escenarios, la selección apela a la importancia y su relevancia. Las situaciones o problemas que se identifican cobran un sentido pedagógico para que en su tratamiento los estudiantes logren conectar con su realidad a través de los contenidos resignificados de acuerdo con el territorio. Se trata pues de generar contenidos territorializados. Cabe mencionar que no se trata propiamente de partir de las situaciones o problemas, sino de los contenidos articulados ya sea solamente en un campo formativo o más, cabe aclarar que la NEM, propone como plan de formación cuatro campos formativos: Lenguaje, De lo humano y lo comunitario, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades. Sin embargo, la base que sirve de articulación son las situaciones, porque se trata de presentarlos con estas ideas, que desde un enfoque crítico de la NEM, se propone la reflexión y cambio.

Ejemplo:

1.-Contenido/s: Se hace una búsqueda en el programa sintético de acuerdo con la fase y grado de los contenidos que pueden territorializarse en función de las situaciones o problemas.

2.- Ejes Articuladores: Se identifican en el plan de estudio los ejes articuladores de los contenidos identificados.

3.- Articulación de contenidos: Se busca que los contenidos puedan articularse en los campos formativos o en el mismo campo formativo.

4.- Problematicación (Incorporar situación problema). Para este momento los contenidos se problematizan y se acercan a la realidad del estudiante, por ejemplo: *Valoración de la naturaleza: Respeto, cuidado y empatía hacia la naturaleza, como parte de un todo interdependiente*. En la problematicación del contenido es preciso provocar reflexiones, en las que el estudiante pueda recuperar sus saberes previos generando algunos cuestionamientos: ¿es importante el cuidado y el respeto a la naturaleza?, ¿por qué?, ¿qué sucede actualmente con la naturaleza en el mundo?, ¿cómo podemos cuidar la naturaleza?, ¿han observado que en la comunidad existe poco respeto y cuidado por la naturaleza?, ¿que han logrado observar?, ¿es posible hacer algo al respecto?, ¿podemos poner en marcha un proyecto? Hay que señalar que el contenido se sitúa en función de la situación que se vive en la comunidad, la pregunta *¿Han observado que en la comunidad existe poco respeto y cuidado por la naturaleza?*, sitúa al estudiante en su contexto y en su realidad. Se añade que para su tratamiento es necesario la articulación con metodologías sociocríticas, estas son fundamentales para desarrollar la reflexión crítica de la realidad territorial y se asume que los estudiantes, colocan sus aprendizajes al servicio de la comunidad. Este tipo de metodologías, para Alvarado & García, se circunscriben dentro de un paradigma sociocrítico, este “se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretenden la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consiguen mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social” (Alvarado & García, 2008: 190). Dentro de estas destacan el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Servicio (AS), Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABP), Aprendizaje Basado en STEAM como enfoque.

No todos los contenidos se engarzan a situaciones o problemas; esto no significa que no se tengan que abordar, sino que, el tratamiento de estos, pueden generarse como temas de tal

modo que, los contenidos del programa sintético se desarrollen a lo largo del ciclo escolar.

C/ Tercer plano: Codiseño

Finalmente se propone el trabajo con el *Codiseño*, que “se refiere a la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los programas sintéticos y que dados los resultados de la lectura de la realidad (plano uno), sea necesario su abordaje. Los contenidos del codiseño no son necesariamente problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino que se refieren a necesidades específicas de las escuelas” (SEP, 2022a. p. 62). En este plano se abre la posibilidad de incorporar contenidos que no precisamente se estipulan en el programa sintético, sino que apelan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, las variantes lingüísticas que hablen, lengua de señas mexicana, etc. Se propone además que se justifique su incorporación a los contenidos, generando respuestas a los siguientes planteamientos: ¿por qué es importante la incorporación del contenido?, ¿cuál es su relevancia y pertinencia?

El programa docente o plano didáctico

Existe un espacio que no es parte del programa analítico, sin embargo, es el punto culminante del mismo, porque significa el momento de la construcción del programa docente o planeamiento didáctico. En este plano, atendiendo al momento de la contextualización y codiseño, el profesorado define la ruta metodológica y didáctica para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

La dinámica de trabajo que aquí se propone concatena las siguientes ideas: bajo la autonomía profesional, entendiendo esta como “la facultad de los colectivos docentes para tomar decisiones que permitan contextualizar, jerarquizar y ordenar los contenidos nacionales, así como incluir contenidos locales, de acuerdo con los intereses, habilidades y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que hagan posible su aprendizaje (MEJORED, 2024: s.p.). El profesor recurre a la revisión de los contenidos escolares que

proporciona el programa sintético, además reconoce los campos formativos y ejes articuladores concatenados, pero además construye el tema organizador y el propósito general. Para el desarrollo del programa docente la SEP (2022c) propone a través del programa sintético fase 3, lo siguiente:

- A) La estructuración de la planeación didáctica se puede realizar en lapsos de tiempo no muy grandes y con ello dar mejor seguimiento a los procesos de desarrollo de aprendizaje.
- B) Es importante cuidar la secuencia de actividades y que la situación-problema se articule con los contenidos analizados y los de codiseño, atendiendo a la secuencia y gradualidad.
- C) Las actividades por trabajar están determinadas con el grado de dificultad que permita al estudiantado ir desarrollando sus procesos de desarrollo de aprendizaje y atendiendo a la estrategia de proyecto, trabajo por problemas o lo que se haya decidido en el programa analítico.
- D) Es importante anticipar los materiales (libros de texto, entrevistas con familiares, miembros de la comunidad o del condominio, en su caso pequeños videos) que le permitan realizar las tareas que el proyecto demande (SEP, 2022c, pp. 64-65).

Para efectos de trabajo con la programación docente, se propone su articulación considerando como fuente fundamental el programa sintético y los contenidos, de tal forma que es preciso enunciarlos en la planeación, se establece el escenario de intervención ya sea en la comunidad, en la escuela o en el aula, de acuerdo a la situación o problema que se identificó en la lectura de la realidad, se genera un espacio para la problematización, y en él se construyen cuestionamientos para interesar al estudiantado, tales como apertura a la reflexión, recuperar los saberes previos y desde luego territorializar el contenido, de modo de que se corresponda con la realidad de ellos.

Se enuncian los ejes articuladores, estos que permiten la imbricación de contenidos en los campos formativos, el docente puede construir un propósito general que de cuenta de las

finalidades del proyecto y recupere las progresiones de aprendizaje de los programas sintéticos por fase, estas serán importantes para efectos del planeamiento de las estrategias y actividades a implementar y motivo además de evaluación. Finalmente definir la metodología socio-crítica a trabajar, apelando al campo formativo y a las finalidades del proyecto, precisando las etapas, las estrategias, las actividades a desarrollar.

La evaluación

Enunciamos la evaluación con enfoque formativo, esta tiene como propósito “fomentar la retroalimentación continua de las actividades y los esfuerzos que cada niña y niño realizan para avanzar en su proceso de aprendizaje. Tiene como intención posibilitar una auto y co-reflexión de los procesos de aprendizaje sin necesidad de pedir una demostración de estos, para lo cual es necesario considerar las condiciones del desarrollo infantil para apoyarse en ellas” (SEP, 2022b: 65). La evaluación formativa tiene múltiples implicaciones desde la constante observación del proceso educativo en el aula, de las interacciones en el aula, de la revisión de los entregables (cuadernos, mapas, dibujos, cuadros, maquetas, etc.), con el objetivo de retroalimentar a los estudiantes y orientarlos hacia la consecución y logro de los aprendizajes. El libro sin recetas de la SEP señala que “La retroalimentación ofrece una crítica constructiva, aclara las metas y expectativas, refuerza acciones y prácticas y ofrece información para corregir errores. Sobre todo, pone de manifiesto el compromiso del docente con sus estudiantes al promover una comunicación positiva entre ellos. Permite, también, desarrollar la introspección y favorece la autoevaluación, contribuyendo así a que los estudiantes realicen ajustes para mejorar su desempeño” (SEP, 2023b: 69). Por tanto, la evaluación formativa implica una constante comunicación con los estudiantes para ofrecerles retroalimentación a partir de observaciones verbales y escritas.

Un entregable de evaluación, es la evidencia final de aprendizaje, que concatena la suma de aprendizajes y capacidades de los estudiantes. Este producto final (entregable), puede traducirse en términos de que un producto sea tangible o intangible, el primero

refiriéndose a una evidencia física: maquetas, mapas conceptuales, periódico mural, trípticos, dípticos, videos, documentales, etc. Los intangibles son aquellas evidencias que no necesariamente sea física, sino observables, por ejemplo, en el desempeño de los estudiantes en una asamblea, un parlamento, una exposición, un debate, etc. Desde luego, pueden ser evaluados por medio de técnicas e instrumentos tales como: rúbrica, escala estimativa, lista de cotejo, etc. La evidencia final también es un producto valorativo para efectos de una evaluación sumativa y final. Cabe hacer una crítica al viejo positivismo educativo que sigue enquistado en los procesos de evaluación con finalidades de calificación y certificación. La NEM ha ganado algunas parcelas del territorio del Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, la transición a un tipo de evaluación cualitativa aún es tarea pendiente.

Figura 1. DISEÑO DEL PROGRAMA DOCENTE (PLANEAMIENTO DIDÁCTICO)

Contenido (os) del programa sintético:	Escenario de intervención: (aula, escuela, comunidad)
Problematización:	
Ejes articuladores: Campo o campos Formativos: Propósito general: Progresiones de desarrollo de aprendizaje (PDA):	
Metodología de trabajo	
<ul style="list-style-type: none"> • (STEAM, Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Problemas, Proyectos Comunitarios, etc.), de acuerdo con el campo formativo • Etapas según la modalidad del proyecto • Recursos y materiales didácticos • Evidencia de aprendizaje • Evaluación de la progresión del aprendizaje: Formativa y sumativa 	
Ajustes y Observaciones	

Fuente: *Elaboración propia*

Los libros de texto gratuitos como recurso didáctico

Los libros de texto gratuitos (LTG), en este modelo educativo son un parteaguas a las prácticas tradicionales y mecanizadas, desde donde el profesorado establecía rutinas, es decir, siguiendo una secuencia lineal del contenido página por página, hasta concluir una lección, asumiéndose como el primer recurso en donde se refugiaba la acción docente. A partir de la nueva propuesta educativa los LTG, solo son un apoyo y el profesor puede generar su uso metodológico haciendo una selección de los proyectos de los tres escenarios: comunidad, aula y grupo, bajo el nombre de *Proyectos Integradores*, además, tiene a su alcance el libro *Nuestros Saberes* que ofrece la exposición de contenidos disciplinares para toda la comunidad, además de *Múltiples Lenguajes* que “Incentivan las actividades creativas de los estudiantes por medio de la imaginación y la reflexión crítica entorno a contextos socioculturales” (SEP, 2023c: 16).

Reflexiones finales

Las dinámicas que subyacen en el sector educativo con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana han provocado en México sinérgicamente reflexiones, descolocación y reposicionamiento, ante sus basamentos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos. Hoy en día el profesorado enfrenta retos y desafíos ante un viraje hacia nuevas propuestas educativas, con matices de una pedagogía crítica que le obliga a preguntarse por su práctica docente y su quehacer cotidiano. Por eso no ha sido una tarea nada sencilla, más aún cuando se ha trabajado en los últimos treinta años con propuestas neoliberales, la última con un enfoque por competencias.

Los desafíos son múltiples: desde como trabajar un programa analítico y docente, hasta como trabajar por proyectos integradores y todas sus implicaciones. El reto es mayúsculo, cuando le indican al profesorado realizar una lectura de la realidad, práctica jamás realizada en modelos educativos anteriores. Por ello este manuscrito suma al análisis, a través de una propuesta metodológica para reorientar las prácticas docentes, y el establecimiento de un dispositivo más para la reflexión de la escuela como centro de aprendizaje.

Referencias

Alvarado, L.; García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16195>

Bunge, M. A. (2007). *La caza de la realidad*. Barcelona (España): Gedisa. <https://cursosfilos.files.wordpress.com/2019/04/bunge-a-la-caza-de-la-realidad.pdf>

Córdoba, M. E.; Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456009>

Germana, C. (2010). Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Nómadas*, 31, 211-221. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n32/n32a14.pdf>

Gramsci, A. (1975), *Cartas desde la cárcel*. Caracas (Venezuela): Fundación Editorial El perro y la rana. <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/cartas-de-la-carcel/cartas-de-la-carcel-gramsci.pdf>

MEJOREDU (2024). Blog entre docentes. México DF (México): Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/el-cambio-para-la-mejora-educativa/la-autonomia-profesional-en-tiempos-de-cambio-curricular>.

Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona (España): Gedisa. https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/morin_introduccion_al_pensamiento_complej.pdf

Paz, A. P. (2011). El proyecto des-colonial en Enrique Dussel y Walter Mignolo: hacia una epistemología otra de las Ciencias Sociales en América Latina. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 57-81. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100003&lng=es&tlng=es

Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo (Uruguay): Ediciones Trilce. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

SEP (2023a). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. México DF (México): Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Ramírez López, Víctor (2024). *Metodología para la construcción del programa analítico docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 293-313. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>

<https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/lineamientos-para-la-organizacion-y-funcionamiento-del-consejo-tecnico-de-educacion-2023>

SEP (2023b). *El libro sin recetas*. Ḿxico DF (Ḿxico): Secretaŕa de Educaci3n Ṕblica y Comisi3n Nacional de Libro e Texto Gratuitos. <https://docentesaldia.com/wp-content/uploads/2023/07/UN-LIBRO-SIN-RECETAS-PARA-LA-MAESTRA-Y-EL-MAESTRO.-FASE-5.pdf>

SEP (2023c). *La Nueva Escuela Mexicana y los Libros de Texto Gratuitos*. Ḿxico DF (Ḿxico): Subsecretaŕa de Educaci3n B́sica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-los-Libros-de-Texto-Gratuitos.pdf>

SEP (2022a) *Avance del contenido para el libro del docente. El dise1o creativo*. Ḿxico DF (Ḿxico): Secretaŕa de Educaci3n Ṕblica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/El-diseno-creativo.-Avance-del-contenido-del-Libro-del-docente.-Primer-grado.pdf>

SEP (2022b) *Plan de estudios para la educaci3n preescolar, primaria y secundaria*. Ḿxico DF (Ḿxico): Secretaŕa de Educaci3n Ṕblica.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

SEP. (2022c) *Avance del contenido del programa sintético de la fase 3*. Ḿxico DF (Ḿxico): Subsecretaŕa de Educaci3n B́sica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-3.pdf>

SEP (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. Ḿxico DF (Ḿxico): Subsecretaŕa de Educaci3n B́sica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>

Para saber ḿs del autor...

V́ctor Raḿrez Ĺpez

Director T́cnico en el nivel de educaci3n primaria adscrito a la Secretaŕa de Educaci3n Ṕblica.

Docente-asesor en la Escuela Normal de Licenciatura en Educaci3n Primaria "Fray Matías de C3rdova". Tapachula, Chiapas, Ḿxico.

Raḿrez Ĺpez, V́ctor (2024). *Metodoloǵa para la construcci3n del programa analítico docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 293-313. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>

Como citar este artículo...

Ramírez López, Víctor (2024). Metodología para la construcción del programa analítico y docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 22, 293-313.
DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.2937>

Ramírez López, Víctor (2024). Metodología para la construcción del programa analítico docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 293-313. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>