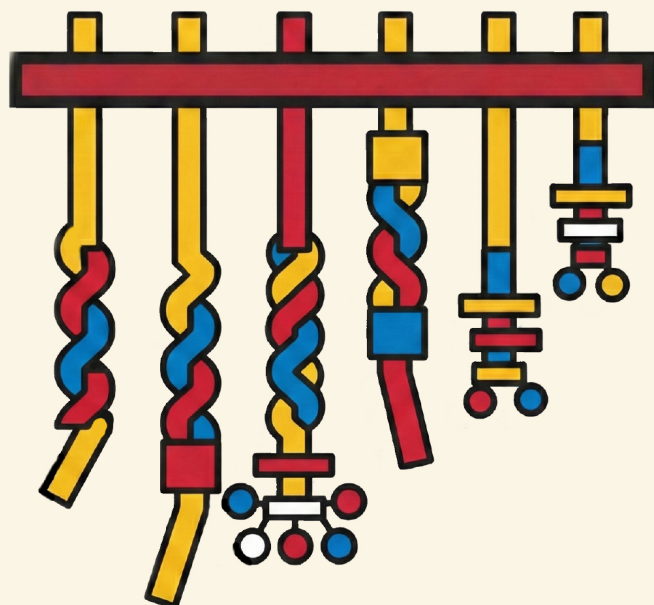
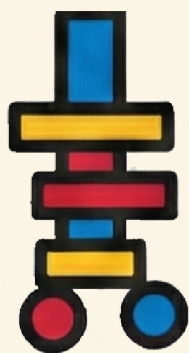


Telares pedagógicos de la práctica docente:

Hacia la transformación de
problemas socioeducativos



Edith Castañeda Mendoza
Coordinadora



Telares pedagógicos de la práctica docente:

Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Edith Castañeda Mendoza

Coordinadora

Edición a cargo de:

Juan de Dios Escalante Rodríguez



COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

Mauricio Beuchot Puente, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

Mario Magallón Anaya, Investigador CIALC-UNAM, México.

Stefano Santasilia, Universita Pegaso, Italia.

Juan de Dios Escalante Rodríguez, Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca, México.

Miguel Gallegos, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Carmen Burgos, Universidad Atacama, Chile.

Eduardo Macipe Flechas, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Coordinadora;

Edith Castañeda Mendoza

Primera edición 2025, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-1-1

352 páginas.

13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

<https://doi.org/10.32870/telarpedagogico>

Esta obra fue dictaminada por pares a doble ciego.

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org /comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

www.afrouniversidad.mx/

Interpec, A.C.

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

www.editorialinterpec.org

CAPÍTULO 2

EMANCIPACIÓN Y PRAXIS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Daniel Gómez Macedo

<https://orcid.org/0009-0002-9470-9872>

Vicente Paz Ruíz

<https://orcid.org/0000-0001-9842-065X>

Marcelino Martínez Nolasco

<https://orcid.org/0009-0001-9185-1091>

Liliana Chimal Ornelas

<https://orcid.org/0000-0002-1192-4618>

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un paradigma educativo que busca transformar las prácticas docentes hacia una pedagogía emancipadora y crítica. Este artículo analiza la emancipación y praxis docente en el contexto de la implementación de la NEM en profesores de educación básica en México.

A través de una metodología descriptiva con enfoque mixto, se examinan las concepciones teóricas de la emancipación desde perspectivas europeas y latinoamericanas, así como su aplicación práctica en el ámbito educativo mexicano.

Los resultados evidencian tensiones entre el discurso emancipador de la NEM y las condiciones materiales de su implementación, revelando procesos heterogéneos de apropiación docente que oscilan entre la reproducción y la transformación pedagógica. Se concluye que la emancipación docente requiere no solo reformas curriculares, sino transformaciones estructurales que permitan una praxis auténticamente liberadora.

Palabras clave

Educación básica, emancipación, educación pública, pedagogía crítica, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

La educación en México ha sido escenario de múltiples reformas a lo largo de la historia republicana, cada una identificable a un contexto político, económico y social distinto. La Nueva Escuela Mexicana –en lo sucesivo NEM– promulgada con la reforma al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a partir del 2019 y materializada en la Ley General de Educación, y formulada como un modelo pedagógico basado en

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

la formación integral, el fomento al pensamiento crítico, la educación para una ciudadanía democrática y la erradicación de las desigualdades sociales a través de la educación es el intento más reciente de transformación educativa.

En el epicentro de dicho cambio se encuentra el docente, actor pedagógico cuya acción mediadora entre contenidos y aprendizajes determina en gran medida el éxito o fracaso de cualquier reforma educativa. Reconceptualización del rol docente: de técnico ejecutor de currículos prediseñados a intelectual transformativo; esta propuesta se arraiga en el trasfondo de una perspectiva histórico-crítica.

CONTEXTO EDUCATIVO EN MÉXICO EN EDUCACIÓN BÁSICA

El sistema educativo mexicano se caracteriza por la complejidad estructural y la magnitud demográfica. En el ámbito educativo básico se encuentra preescolar por 3 años, primaria durante 6 años y secundaria por 3 años, abarcando a más de 25 millones de estudiantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2020). Este nivel es de carácter obligatorio según el Artículo 3º Constitucional y constituye la base de la formación ciudadana y del desarrollo humano integral.

El magisterio de educación básica es uno de los gremios laborales más numerosos del país, con más de 1.2 millones de docentes distribuidos principalmente en los contextos urbanos, rurales e indígenas (Secretaría de Educación Pública (SEP) 2021). La diversidad contextual presenta serias dificultades para la implementación de políticas educativas generalizadas, dada la variabilidad de las realidades socioeconómicas, sociodemográficas y culturales.

La gestión del sistema educativo es compartida entre la federación, los estados y los municipios, con la Secretaría de Educación Pública como órgano rector a nivel federal. Esta descentralización administrativa consolidada en la década de los noventa ha resultado en fuertes desigualdades entre los estados federativos en térmi-

nos de infraestructura, formación docente y resultados de aprendizaje (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 2019). Antecedentes de reformas educativas recientes. Para entender el surgimiento de la NEM, es de relevancia estudiar otras reformas educativas que la preceden.

ANTECEDENTES DE REFORMAS EDUCATIVAS RECIENTES

La Reforma Educativa de 2013 impulsada en el sexenio de Enrique Peña Nieto representó un parteaguas en la política mexicana a raíz de la obligación de la evaluación para el ingreso, permanencia y promoción de las y los docentes en el artículo 3º (Lloyd, 2020). Además de los argumentos discursivos sobre la calidad, la implementación de la Reforma Educativa fue interpretada por extensos sectores del magisterio como un mecanismo punitivo y de control laboral, antes que una esencia de mejora.

Esta reforma de 2013 fue un producto del paradigma neoliberal dominante en las políticas mundiales de educación en las últimas décadas: estandarización, competencia, rendición de cuentas y evaluación de alto impacto (Ornelas 2019). Este modelo provocó resistencia, la más visible y activa de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El cambio de gobierno en 2018 operó sobre este clivaje para establecer uno de los procesos de “contrarreforma” que alcanzó su derogación para dar paso a la Nueva Escuela Mexicana, propuesta para un nuevo marco legal y pedagógico de la nación. Este cambio no fue solo una transformación discursiva de los fines de la política, sino también de los medios para actualizarse.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS

La NEM está fundamentada en el Artículo 3º Constitucional reformado del 2019: la educación debe ser “democrática, nacional, humanis-

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

ta, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia” (Diario Oficial de la Federación (DOF) 2019). Sus fundamentos apuntan a superar el enfoque de competencias desde los “ejes articuladores” de: 1 formación integral como desarrollo humano, 2 pensamiento crítico y comprensión de la realidad, 3 construcción de ciudadanía democrática, 4 vínculo entre escuela y comunidad y 5 revalorización del magisterio. (Secretaría de Educación Pública (SEP) 2019)

A nivel curricular, la NEM propone una organización por campos formativos en lugar de asignaturas fragmentadas, buscando favorecer la integración de saberes. Los campos formativos son cuatro: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y De lo humano y lo comunitario (Secretaría de Educación Pública (SEP) 2022). Esta nueva estructura curricular pretende superar la compartimentalización del conocimiento y promover aprendizajes significativos situados en los contextos de vida del alumnado, vinculando lo escolar con lo social y lo cultural.

DESAFÍOS Y CONTROVERSIAS EN LA IMPLEMENTACIÓN

La implementación de la NEM ha enfrentado múltiples desafíos, en primera instancia, la formación docente representa un obstáculo significativo. “La mayoría de los profesores en servicio fueron formados bajo paradigmas educativos diferentes y carecen de formación en pedagogías críticas o emancipatorias” (Ruiz Cuéllar, 2020). Aunque los programas de actualización docente se han ampliado no alcanzan a la totalidad del magisterio, y tampoco profundizan en los fundamentos teóricos de la NEM. En segunda instancia, las condiciones materiales de muchas escuelas, especialmente en contextos rurales e indígenas, dificultan la implementación de las propuestas

La escasa o pobre infraestructura escolar, la falta de materiales educativos, las elevadas cargas administrativas y las condiciones laborales poco favorables limitan las posibilidades de renovación

pedagógica. La NEM puede convertirse en un discurso retórico sin sustantividad si no se abordan estas cuestiones, lo que lleva al tercer punto. Todavía hay tensiones y ambigüedades en los fundamentos teóricos de la NEM. “Algunos académicos y académicas han puesto en duda la coherencia conceptual del modelo, señalando que sus fundamentos se basan en eclecticismos teóricos poco elaborados” (Ornelas, 2019). Además, hay disputas acerca de si la NEM representa un verdadero quiebre con el modelo neoliberal o simplemente su adaptación con un lenguaje más progresista.

Por último, la súbita pandemia de COVID-19 interrumpió el proceso de implementación de la NEM, forzando un rápido desplazamiento a las modalidades de educación a distancia para las que no estaba preparado el sistema. Esto ha provocado importantes retrocesos en los aprendizajes y ha profundizado las desigualdades educativas, y plantea serias dudas sobre la viabilidad de las transformaciones propuestas por la NEM en el pospandémico marco (Schmelkes, 2020).

EMANCIPACIÓN DESDE LA TRADICIÓN CRÍTICA

El concepto de emancipación tiene raíces profundas en la filosofía europea, especialmente en la tradición crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt: Horkheimer y Adorno (2016). Estos autores pusieron a la razón instrumental bajo la crítica radical en el contexto del capitalismo moderno y la sociedad industrial. Argumentaron que este no es un tipo de racionalidad liberadora, ya que, en lugar de liberar a la humanidad, ha creado nuevas formas de dominación y alienación. En este sentido, la emancipación es la liberación de la razón detrás de la limitación del cálculo técnico y su restauración como una herramienta crítica que puede cuestionar las estructuras sociales existentes. Habermas (1987), el heredero moderno de la tradición filosófica mencionada anteriormente desarrolló este concepto como el interés en el conocimiento emancipatorio.

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

La distinción de Habermas (1987), radica en que analizó este concepto en relación con el término interés. Mencionó al interés técnico, que está orientado al control de la naturaleza, y al interés práctico, que implica la comprensión intersubjetiva. El interés emancipatorio apela a la autorreflexión que permite a las personas superar las ideologías que perpetúan la desigualdad.

En el campo de la educación, esta tradición crítica fue recogida por educadores como Henry Giroux (1983), quien presentó el concepto de intelectuales transformativos para referirse a los maestros que, en lugar de aceptar pasivamente en el conocimiento existente, lo cuestionan y reestructuran en base a la crítica de la sociedad. Según Giroux (1983), los docentes deben desarrollar una conciencia histórica y política que les permita entender que, aunque las escuelas son, de hecho, mecanismos de reproducción ideológica, también pueden ser lugares de resistencia y transformación (p.27).

Desde la pedagogía crítica radical, por su parte, Peter McLaren (1997), destaca el lado económico y material de la opresión: la emancipación no es posible sin el desmantelamiento de las estructuras del capitalismo. Dicho de otro modo, el cambio social no se reduce a transformar las instituciones educativas. Entonces, para McLaren (1997), la pedagogía emancipatoria implica luchar en contra de las relaciones de explotación y opresión que constituyen la sociedad y sus escuelas, interconectando la crítica pedagógica con los otros movimientos sociopolíticos que reclaman la misma transformación. Aunque no pertenece al movimiento frankfurtiano, Michel Foucault (2002), proporciona las herramientas conceptuales pertinentes en cuanto a la libertad. Su obra reveló cómo poder, saber y subjetividad son elementos íntimamente conectados y constituidos, como las instituciones educativas operan como dispositivos de disciplina que producen sujetos normativos. En este contexto, querer ser libre es afirmar la posibilidad de subjetividad alternativa. Estas ideas críticas influenciaron profundamente el pensamiento pedagógico en

América Latina, tal como Freire (2005) y Zemelman (1992), quienes describen la educación como una acción de liberación basada en la concientización y acción. Por lo tanto, la emancipación se destaca por los autores como un proceso histórico y político que alcanza todas formas de opresión en campos de conocimiento y esferas sociales. Así mismo, de acuerdo con Castañeda y Pereira (2024):

Diferentes filósofos y pedagogos han hecho énfasis en la trascendencia de la formación docente como agente de transformación social. Los sistemas educativos, por lo tanto, han incluido, de manera formal, desde hace más de un siglo, al maestro como sustento ideológico de la formación del ciudadano y constructor de la nación. Sin embargo, a la distancia, actualmente parece que la sociedad y el magisterio carecen de memoria acerca del rol jugado por el docente en la transformación social. (p. 24)

LA PEDAGOGÍA LIBERADORA

Hablar de emancipación docente en América Latina es hablar de esperanza, de resistencia y de transformación. La educación, más que un proceso de transmisión de saberes, es un espacio de encuentro entre sujetos que buscan comprender su realidad para transformarla. En nuestro continente, profundamente marcado por la desigualdad y la herencia colonial, la idea de una educación liberadora no es una utopía distante, sino una necesidad vital.

La tradición crítica europea encontró en América Latina un terreno fértil para florecer, adaptándose a las condiciones de opresión y exclusión que caracterizan la región.

En este contexto, Paulo Freire (2005) se convirtió en una figura clave al proponer una pedagogía centrada en la liberación. Su obra *Pedagogía del oprimido* nos recuerda que la educación nunca

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

es neutral: puede ser un instrumento de dominación o un camino hacia la libertad. Freire concibe la emancipación como un proceso dialógico, donde los sujetos aprenden a leer el mundo antes que las palabras. Para él, el diálogo auténtico es el medio para desarrollar la conciencia crítica, aquella que permite reconocer las estructuras de opresión y actuar sobre ellas. De ahí su crítica a la “educación bancaria” y su apuesta por una educación problematizadora, en la que el maestro y el alumno construyen juntos el conocimiento a través de la praxis, es decir, la unión de la reflexión y la acción transformadora. Este pensamiento inspiró a muchos educadores latinoamericanos.

Para Hugo Zemelman (1992), por ejemplo, propone una epistemología del pensamiento situado, que invita a pensar desde la realidad concreta y no desde categorías impuestas. Para él, emanciparse es pensar con autonomía, es decir, liberarse de los marcos de interpretación que nos impiden ver lo que ocurre en nuestro presente.

De manera complementaria, Carlos Núñez Hurtado (2005) concibe la educación popular como un proceso metodológico y político que parte de la práctica de los sujetos, la reflexiona críticamente y la devuelve transformada a la acción. Su visión enfatiza que la educación emancipadora es un acto colectivo, no individual, y solo se realiza plenamente en comunidad. Por su parte, Rosa María Torres (2001) nos invita a mirar hacia dentro del sistema educativo y reconocer cómo las reformas neoliberales han reducido la autonomía del magisterio, convirtiendo a los docentes en simples ejecutores de políticas ajenas. Su llamado a la emancipación docente es, en el fondo, una reivindicación de la sabiduría pedagógica del aula, esa que nace de la experiencia cotidiana y del compromiso con los estudiantes.

PRAXIS PEDAGÓGICA: TEORÍA Y ACCIÓN EN DIÁLOGO PERMANENTE

El concepto de praxis tiene raíces profundas. En la filosofía clásica, Aristóteles ya distinguía entre praxis, poiesis y theoria, pero fue Karl

Marx (2012) quien resignificó el término al vincularlo con la transformación social. Para Marx, la praxis es la acción consciente que busca cambiar la realidad, y no solo interpretarla. (p. 12)

En el campo educativo, esta idea adquiere un sentido profundamente ético y político. La praxis pedagógica se entiende como la unidad dialéctica entre teoría y práctica, una relación viva que se renueva en cada acto educativo. En palabras de Freire (2005), es en la praxis donde la palabra cobra sentido, pues reflexionar sin actuar es mero verbalismo, y actuar sin reflexionar es activismo vacío (p. 21)

Para Carr y Kemmis (1986), desde la investigación-acción, retoman este principio al proponer que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica. Para ellos, no hay conocimiento pedagógico auténtico si no nace de la experiencia reflexionada (p. 162). De modo similar, Donald Schön (1983) propone la figura del profesional reflexivo, que aprende a través de la acción misma, enfrentando la incertidumbre de los contextos educativos reales (p.49). En América Latina, Adolfo Sánchez Vázquez (2003) llevó el concepto de praxis a un plano filosófico más profundo. Distinguió entre la praxis reiterativa, que repite esquemas establecidos, y la praxis creadora, que abre posibilidades inéditas de transformación. En la docencia, esta diferencia es crucial: emanciparse implica crear nuevas formas de enseñar y aprender, más humanas, críticas y comunitarias (p.113)

EMANCIPACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO MEXICANO

En México, la historia del magisterio ha estado marcada por la tensión entre control y autonomía. Según Arnaut (1998), el normismo posrevolucionario incorporó ideales de justicia social y transformación comunitaria, formando a maestros rurales como agen-

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

tes de cambio (p, 147) Para José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública, concebía al maestro como un “misionero cultural”, un mediador entre la cultura letrada y las comunidades marginadas (Fell, 1989; p. 67).

Desde la perspectiva de las escuelas normales rurales surgidas en los años veinte representaron un proyecto emancipador en sí mismas. Como documenta Elsie Rockwell (2007), los maestros rurales no solo enseñaban contenidos escolares, sino que se involucraban activamente en la vida comunitaria, integrando los saberes locales en su práctica pedagógica (p, 48). Sin embargo, con la burocratización del sistema educativo a partir de los años cuarenta, esta autonomía se fue erosionando. “La educación comenzó a regirse por criterios técnicos y administrativos, subordinando al docente a políticas centralizadas” (Arnaut, 1998, p. 144). Décadas después, las reformas neoliberales intensificaron esta tendencia: la figura del maestro pasó de ser un intelectual comprometido a un aplicador de programas y evaluaciones estandarizadas (Apple, 1986, p. 75).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsada en los últimos años, busca recuperar el sentido social del trabajo docente. Autores como Ornelas (2019) y Ruiz Cuéllar (2020) señalan que la NEM intenta revalorar al maestro como sujeto transformador, aunque advierten que este cambio no será posible mientras persistan las estructuras burocráticas y las lógicas de control denunciadas por Rivera Ferreiro (2019).

En esa misma línea, Latapí Sarre (2003) insiste en que ninguna reforma educativa será efectiva si no reconoce al maestro como profesional reflexivo, con capacidad para tomar decisiones pedagógicas y éticas en su contexto (p. 99). La emancipación docente, entonces, no es un privilegio, sino una condición necesaria para que la educación sea verdaderamente humana.

OBSTÁCULOS ESTRUCTURALES PARA LA EMANCIPACIÓN DOCENTE

Emanciparse no es solo una cuestión de voluntad individual. Existen estructuras institucionales, económicas y culturales que moldean la práctica docente. Apple (1986) mostró cómo las reformas educativas orientadas por la lógica neoliberal impusieron sistemas de control que reducen la creatividad y autonomía del profesorado.

En México, estos mecanismos se traducen en sobrecarga administrativa, evaluaciones estandarizadas y falta de tiempo para la reflexión pedagógica (Rivera Ferreiro, 2019).

A ello se suma una formación inicial docente que, aunque ha avanzado, aún no promueve plenamente la investigación-acción ni la construcción colectiva del conocimiento (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2022, p. 34). Frente a estos desafíos, la emancipación docente requiere crear espacios colectivos de diálogo y reflexión, donde los maestros puedan sistematizar sus experiencias y reconstruir su identidad profesional desde la práctica. La emancipación, más que una meta final, es un proceso permanente de autoconciencia y acción transformadora.

Pensar la emancipación docente es pensar la posibilidad de un futuro distinto para la educación latinoamericana. Es reconocer al maestro como sujeto histórico, portador de saberes y valores que trascienden los muros de la escuela. La praxis pedagógica, entendida como la síntesis viva entre teoría y acción, se convierte así en el camino para una educación verdaderamente humana, donde aprender sea también liberarse y transformar el mundo.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló con un enfoque descriptivo y una metodología mixta, puesto que se valieron de técnicas cuantitati-

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

vas y cualitativas para lograr una comprensión integral respecto de los procesos de emancipación y praxis docente necesarios para abordar la NEM. El diseño descriptivo “se enfoca en la descripción precisa de elementos, ya sea de fenómenos singulares, individual o colectivos” (Hernández, Fernández & Baptista (2014) p. 87) y, en el caso específico de la investigación, permitió caracterizar de forma sistemática las concepciones, prácticas y condiciones relacionadas con la aplicación de la NEM conforme a la perspectiva de los docentes de educación básica.

Asimismo, la combinación de ambos métodos, es decir, cuantitativos y cualitativos, responde a la complejidad del problema. Desde la perspectiva de la metodología mixta, los métodos y enfoques cuantitativos permiten reconocer patrones generales, frecuencia y las correlaciones entre diferentes variables en, Hernández, Fernández, & Baptista (2014) mencionan que “una muestra relativamente grande de individuos que representan a una población” (p. 86). Del mismo modo, nos refiere que “los métodos cualitativos, por su parte, permiten describir y analizar las actitudes, intenciones, comportamientos y percepciones de aquellos que son objeto del estudio” (p. 88).

Respecto de los métodos y herramientas que se utilizaron, hay que señalar que se tuvo como grupo a los profesores de educación básica y de los alumnos del PAP y MEB del 5º semestre de la especialización sobre Ciudadanía en la Unidad UPN 098 Oriente de la CDMX, mientras que las preguntas, reflexiones y cuestionamientos abordaron las percepciones, prácticas y reflexiones de los profesionales respecto de cómo se implementa la Nueva Escuela Mexicana. El análisis cualitativo, por otro lado, permitió interpretar los resultados desde la óptica de la educación, asimismo ciudadana y emancipadora para identificar los avances, logros y fracasos de los profesores respecto de la nueva educación. Con estos fines, se utilizó un cuestionario de 22 preguntas cerradas y abiertas que permitió abordar de forma detallada los saberes, conocimientos y dimensiones espacio-

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

temporales del trabajo en aula de los profesores de muestra. Se recolectaron los datos mediante Google Forms para el diseño de gráficos y tablas. El muestreo fue aleatorio respecto de los profesores, de un total de 23, de los cuales 16 eran del PAP y MEB, El único criterio de inclusión fue que pertenecieran a la Unidad 098 Oriente.

RESULTADOS

Se muestran los resultados más significativos que arrojó la encuesta aplicada a los 16 docentes que participaron de esta investigación, cada una con la interpretación cualitativa y frecuencia cuantitativa.

Figura 1. Nivel educativo en el que laboran los docentes encuestados

1. Nivel educativo en el que labora
16 respuestas



Fuente: elaboración propia 2025

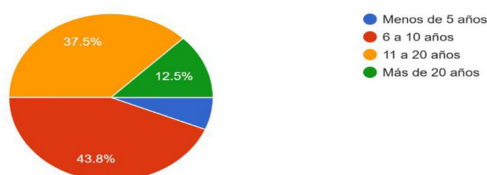
La mitad de los participantes labora en el nivel preescolar, lo cual evidencia una marcada representación de docentes dedicados a la educación inicial y de primera infancia. Este dato es relevante, ya que en dicho nivel se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, y las prácticas docentes suelen tener un alto componente lúdico, afectivo y formativo. El 25% de los docentes se desempeña en el nivel primaria, representando el segundo grupo más numeroso. Este sector suele caracterizarse por la implementación de estrategias de enseñanza diversificadas y por la aten-

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

ción a los procesos de lectoescritura, razonamiento lógico y socialización escolar. Por otro lado, los porcentajes menores corresponden a docentes de secundaria, educación especial, educación inicial, preescolar y secundaria combinados, y espacios no formales como la ludoteca. Aunque numéricamente pequeños, estos grupos aportan diversidad pedagógica, ya que representan distintos enfoques de atención a la infancia y adolescencia, desde la inclusión hasta el aprendizaje significativo fuera del aula tradicional.

Figura 2. Años de experiencia docente

2. Años de experiencia docente
16 respuestas



Fuente: elaboración propia 2025

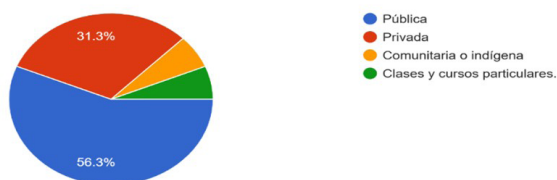
El grupo que más participa es el de docentes con 6 a 10 años de experiencia. Esto puede explicar, en parte, bajos niveles de estrés, al estar en una etapa de transición y bajos en consolidación de su identidad docente. En el caso de los docentes con 11 a 20 años de experiencia, puede ser que hayan estado en diferentes tipos de escuelas, contextos y políticas educacionales por lo que suelen hacer referencia a esos periodos. Lo mismo ocurre con los docentes con más de 20 años. Por otro lado, los docentes con menos de 5 años de experiencia han estado en menos contextos, por lo que su reflexión suele estar enfocada en su estar aquí y ahora. Encontramos con otro grupo de docentes con 11 a 20 años de experiencia que significa un 37.5% y corresponden a docentes más maduros y desarrollados con amplias

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

visiones globales y locales del sistema educativo. Luego, un 12.5% cuenta con más de 20 años de experiencia y un 6.3% que cuenta con menos de 5 años.

Figura 3. Tipo de escuela en la que laboran los docentes

3. Tipo de escuela
16 respuestas



Fuente: elaboración propia 2025

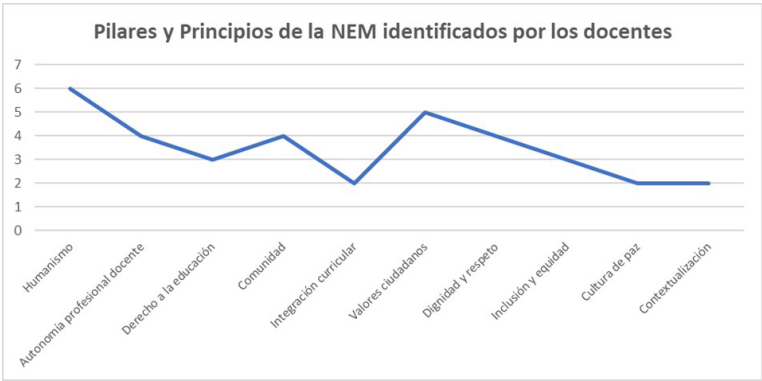
La mayoría de los docentes se desempeña en instituciones públicas, lo que evidencia una fuerte vinculación con el sistema educativo estatal. Este dato sugiere que buena parte de las experiencias y perspectivas pedagógicas compartidas provienen de contextos donde los recursos suelen ser limitados, pero la diversidad sociocultural es amplia. En este tipo de entornos, el docente frecuentemente asume un rol social y formativo que trasciende el aula. Un 31.3% labora en escuelas privadas, lo que representa un sector importante dentro del grupo.

Estos docentes suelen enfrentar condiciones institucionales distintas, caracterizadas por mayores exigencias de rendimiento y enfoques pedagógicos orientados al logro académico o a modelos educativos específicos. Su presencia en la muestra aporta una visión complementaria sobre la gestión educativa y las estrategias

Telares pedagógicos de la práctica docente:
Hacia la transformación de problemas socioeducativos

de innovación. Los docentes provenientes de escuelas comunitarias o indígenas y de clases particulares enriquecen la muestra con experiencias situadas en contextos alternativos. En el caso de las escuelas comunitarias o indígenas, se valora la práctica educativa desde la interculturalidad y la educación contextualizada; mientras que en los espacios particulares se destaca la atención personalizada y la flexibilidad pedagógica.

Figura 4. Pilares de la NEM identificados por los docentes

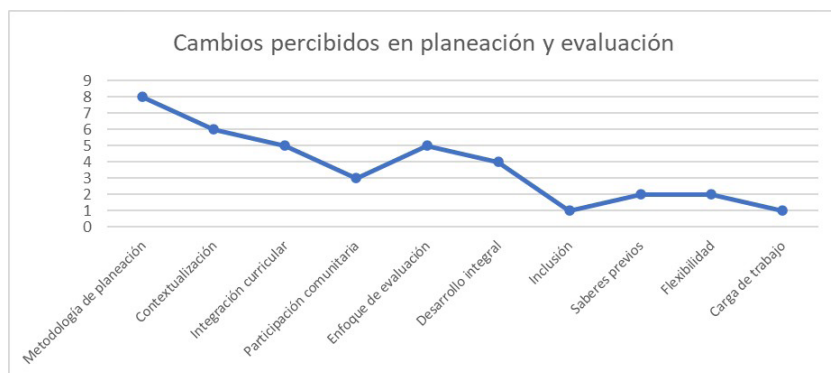


Fuente: elaboración propia 2025

Los docentes identifican el humanismo como el pilar más reconocido de la NEM (mencionado 6 veces), seguido por la autonomía profesional docente y el rol de la comunidad (4 menciones cada uno). Existe consenso en que la NEM se fundamenta en valores como la responsabilidad ciudadana, la identidad nacional y la interculturalidad. Los maestros también reconocen la importancia del derecho a la educación, la inclusión y la contextualización de los aprendizajes. Se observa una comprensión integral del modelo que va más allá de aspectos técnicos, abarcando dimensiones sociales, éticas y pedagógicas.

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Figura 5. Cambios percibidos en planeación y evaluación

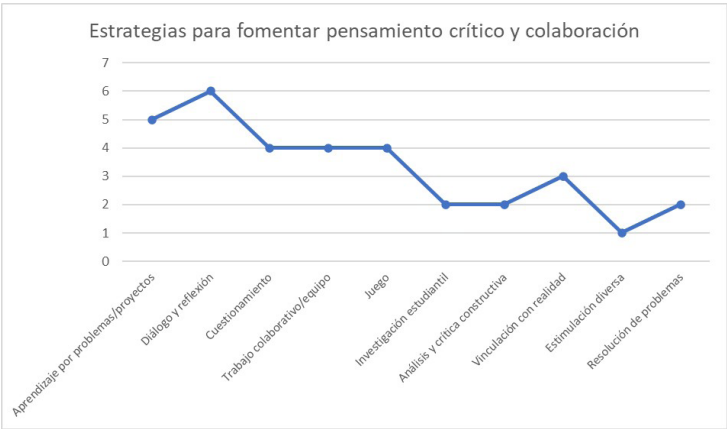


Fuente: elaboración propia 2025

Los docentes perciben un cambio paradigmático hacia la planeación por proyectos (8 menciones), que representa la transformación más significativa en su práctica. La contextualización de los aprendizajes es el segundo cambio más relevante (6 menciones), reflejando la intención de la NEM de vincular la educación con la realidad local. Se observa un cambio en la evaluación hacia enfoques formativos (5 menciones) que priorizan la retroalimentación y el aprendizaje continuo sobre la calificación. La integración curricular a través de campos formativos y ejes articuladores también es ampliamente reconocida. Un docente menciona el incremento en la carga de trabajo, lo que sugiere desafíos en la implementación inicial.

Telares pedagógicos de la práctica docente:
Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Figura 6. Estrategias para fomentar pensamiento crítico y colaboración

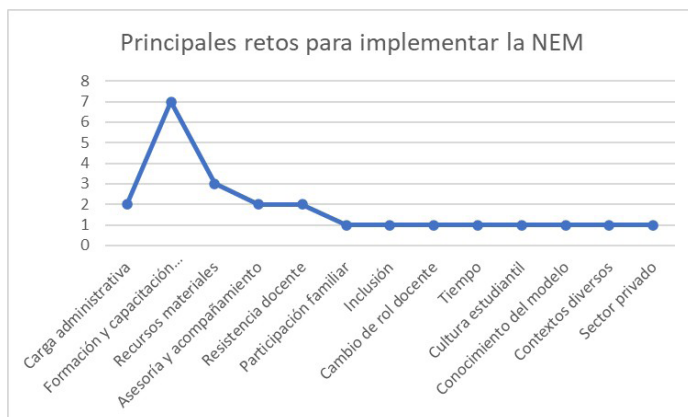


Fuente: elaboración propia 2025

Las estrategias más utilizadas para fomentar el pensamiento crítico son el diálogo y la reflexión (6 menciones), evidenciando que los docentes priorizan la comunicación y el intercambio de ideas. El aprendizaje basado en problemas y proyectos (5 menciones) se consolida como metodología preferente, alineándose con los planeamientos de la NEM. El cuestionamiento constante y el trabajo colaborativo (4 menciones cada uno) son prácticas recurrentes. Es notable la incorporación del juego como estrategia pedagógica (4 menciones), especialmente en niveles de preescolar y primaria. Los docentes muestran diversidad metodológica, adaptando estrategias según el nivel educativo y las características de sus estudiantes.

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Figura 7. Principales retos de la NEM



Fuente: elaboración propia 2025

El reto más crítico identificado es la formación y capacitación docente (7 menciones), lo que sugiere que los maestros no se sienten suficientemente preparados para implementar el modelo. La necesidad de recursos materiales e infraestructura (3 menciones) y la carga administrativa (2 menciones) representan obstáculos prácticos significativos. La resistencia al cambio por parte de algunos docentes evidencia la necesidad de procesos de transición mejor acompañados. Es relevante que se mencione el cambio de paradigma en el rol docente (de transmisor a guía) como un desafío cultural importante. La falta de participación familiar y las diferencias entre sector público y privado también emergen como áreas problemáticas. Los retos son múltiples y abarcan dimensiones pedagógicas, organizativas, materiales y culturales.

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Figura 8. Apoyos institucionales necesarios

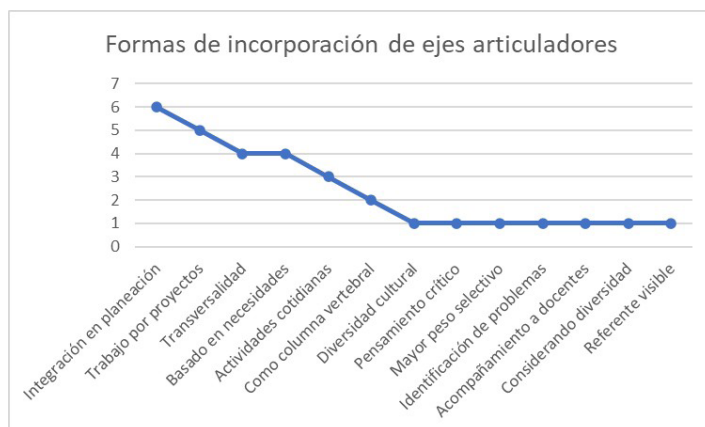


Fuente: elaboración propia 2025

La capacitación docente es abrumadoramente el apoyo más solicitado (12 de 16 respuestas), confirmando que la formación es la necesidad prioritaria para los maestros. Esta demanda es consistente con el principal reto identificado anteriormente. Los docentes enfatizan la necesidad de que la capacitación sea impartida por especialistas en NEM y no por directores o supervisores, sugiriendo que la calidad y profundidad de la formación actual es insuficiente. Los recursos materiales e infraestructura (3 menciones cada uno) son el segundo grupo de necesidades. La reducción de carga administrativa aparece como una demanda recurrente que permitiría a los docentes enfocarse en lo pedagógico. Es notable que un docente del sector privado menciona que debe buscar apoyos por cuenta propia, evidenciando desigualdades en el acceso a formación.

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Figura 9. Formas de incorporación de ejes articuladores

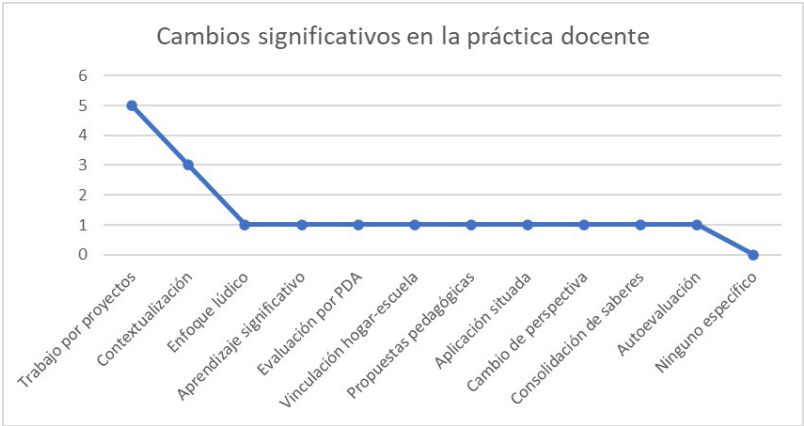


Fuente: elaboración propia 2025

Los docentes incorporan los ejes articuladores principalmente a través de su integración en la planeación (6 menciones) y el trabajo por proyectos (5 menciones), lo que muestra congruencia con los cambios metodológicos reportados anteriormente. La transversalidad (4 menciones) evidencia que los ejes no se trabajan de manera aislada sino integrada en todas las experiencias de aprendizaje. Es relevante que los docentes enfatizan trabajar los ejes basados en necesidades reales del contexto y los estudiantes (4 menciones), demostrando un enfoque situado. La metáfora de “columna vertebral” utilizada por algunos docentes refleja que comprenden los ejes como estructura fundamental, no como agregados. Las actividades cotidianas (3 menciones) muestran que la incorporación va más allá de lo curricular formal, permeando la convivencia diaria.

Telares pedagógicos de la práctica docente:
Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Figura 10. Cambios significativos en la práctica docente



Fuente: elaboración propia 2025

El cambio más significativo reportado es la transición al trabajo por proyectos (5 menciones), consolidándose como la transformación metodológica central de la NEM. La contextualización de los aprendizajes (3 menciones) aparece como segundo cambio más importante, evidenciando que los docentes están vinculando efectivamente la enseñanza con la realidad de sus estudiantes. El paso de metodologías tradicionales a enfoques lúdicos y significativos representa un cambio paradigmático importante, especialmente en educación inicial y preescolar. La adopción de rúbricas por PDA muestra cambios en la evaluación. Es notable que un docente menciona la transformación de su perspectiva sobre el quehacer educativo, sugiriendo que la NEM ha generado reflexión profunda sobre el rol docente. Los cambios reportados son concretos y diversos, abarcando metodología, evaluación, vinculación comunitaria y desarrollo profesional.

Los resultados muestran que los docentes de educación básica tienen una comprensión conceptual sólida de la NEM, identificando correctamente sus pilares (humanismo, autonomía docente, comuni-

dad) y principios. Sin embargo, existe una brecha significativa entre la comprensión teórica y la capacidad de implementación práctica.

Las Fortalezas identificadas son adopción generalizada del trabajo por proyectos, el énfasis en contextualización y vinculación comunitaria, el desarrollo de metodologías activas y participativas, la transformación hacia evaluación formativa y la Incorporación de valores y educación socioemocional

Desafíos críticos: es importante la formación docente insuficiente (el reto y la necesidad más mencionados), la falta de recursos materiales e infraestructura, la carga administrativa excesiva, la resistencia al cambio en algunos sectores y la disminución de las tensiones en sector privado con expectativas tradicionales de padres

Necesidades prioritarias: Es necesaria la capacitación profunda, especializada y continua. Asimismo, la reducción de carga administrativa. Del mismo modo, son necesarios los recursos materiales y tecnológicos. También es importante el acompañamiento pedagógico de calidad. Y el tiempo adecuado para planificación e implementación.

El impacto positivo observado en los docentes reporta crecimiento profesional significativo, desarrollo de nuevas competencias pedagógicas, y una visión más integral de la educación.

1. Principios de la Nueva Escuela Mexicana. Los docentes identifican como pilares de la NEM el humanismo, la comunidad, la inclusión, la autonomía profesional, el derecho a la educación, la interculturalidad y la identidad nacional. Estos principios reflejan una transición hacia un modelo educativo sociohumanista, que promueve la centralidad del estudiante y la transformación social (SEP, 2022). La apropiación de estos valores indica un cambio de paradigma hacia una educación integral, contextualizada y crítica.

2. Cambios en la Planeación y Evaluación. Las respuestas muestran que los docentes reconocen un cambio metodológico relevan-

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

te: la adopción del trabajo por proyectos, la evaluación formativa y la contextualización del aprendizaje. Se observa una transición de un modelo centrado en contenidos hacia un enfoque situado y constructivista, en el que la retroalimentación cobra relevancia. Según Freire (1970), este tipo de prácticas contribuye a la emancipación pedagógica, ya que fomentan la reflexión crítica y la autonomía docente.

3. Fomento del Pensamiento Crítico y la Colaboración. Las estrategias descritas —aprendizaje basado en problemas, diálogo, trabajo colaborativo y método socrático— muestran un avance hacia el aprendizaje activo y democrático. Este tipo de dinámicas fortalecen la construcción colectiva del conocimiento y promueven la participación equitativa dentro del aula, en coherencia con el enfoque humanista de la NEM (Díaz Barriga, 2021).

4. Valores y Ejes Articuladores. Las prácticas pedagógicas documentadas, como el ‘rincón de la paz’ o las dinámicas socioemocionales, evidencian una integración real de los ejes articuladores de la NEM: inclusión, vida saludable, pensamiento crítico e interculturalidad. Estas experiencias favorecen la educación socioemocional y el aprendizaje integral, consolidando la formación humanista y ciudadana de los estudiantes.

5. Retos y Apoyos Institucionales. Entre los principales retos mencionados se encuentran la carga administrativa, la falta de recursos didácticos y la escasa capacitación docente. Estos factores limitan la emancipación pedagógica al mantener estructuras rígidas y burocráticas. Los docentes demandan mayor acompañamiento institucional, espacios de reflexión colectiva y condiciones laborales dignas para lograr una implementación efectiva de la NEM.

6. Aprendizajes Personales del Docente. Las respuestas reflejan un proceso de desarrollo profesional y humano: empatía, resiliencia, autonomía, flexibilidad y reflexión crítica. Los docentes asumen la NEM como una oportunidad para revalorizar su práctica y su papel como agentes transformadores. Esta autopercepción coincide con la visión emancipadora de la educación planteada por Freire (1970), en la que el maestro se convierte en sujeto consciente de su praxis.

El análisis del documento 'Emancipación 2025' revela un proceso de apropiación crítica de la Nueva Escuela Mexicana. Los docentes manifiestan compromiso con los principios humanistas y sociales del modelo, aunque enfrentan limitaciones estructurales que obstaculizan su plena implementación. La NEM se configura como un proyecto ético y social que busca la emancipación docente y la formación integral del estudiante, centrada en la comunidad, la justicia social y la dignidad humana.

TENSIONES ENTRE DISCURSO Y PRÁCTICA DE LA EMANCIPACIÓN

Los resultados de esta investigación revelan una tensión fundamental entre el discurso emancipador de la NEM y las condiciones materiales e institucionales para su realización. Aunque la NEM plantea explícitamente la revalorización del magisterio como intelectual transformador (SEP, 2022), persisten estructuras que limitan la autonomía docente y dificultan el desarrollo de praxis crítica.

Esta tensión resuena con las críticas formuladas por autores como Michael Apple (1986) y Henry Giroux (1983) a las reformas educativas que proclaman retóricamente la autonomía docente mientras simultáneamente intensifican mecanismos de control y estandarización. En el caso mexicano, aunque la NEM eliminó las evaluaciones punitivas de la reforma anterior, mantiene dispositivos de regulación del trabajo docente (cargas administrativas, presiones

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

por cobertura curricular, supervisión vertical) que limitan las posibilidades de transformación.

Sin embargo, sería simplista reducir el análisis a la denuncia de esta contradicción. Los datos cualitativos revelan que, incluso en condiciones adversas, existen espacios de autonomía relativa que algunos docentes están aprovechando para desarrollar prácticas emancipadoras. Esto confirma la tesis de Paulo Freire (1970/2005) de que la educación contiene simultáneamente dimensiones reproductoras y transformadoras, y que los educadores críticos deben aprovechar las contradicciones del sistema para ampliar espacios de libertad.

CONCLUSIONES

Un hallazgo central de esta investigación es que la emancipación docente no es un proceso individual sino fundamentalmente colectivo. Los docentes con mayor desarrollo de praxis crítica son aquellos que participan en colectivos pedagógicos, redes de maestros o movimientos sociales. Esto coincide con planteamientos de autores como Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986), quienes enfatizan que la investigación-acción y la transformación pedagógica requieren comunidades de práctica reflexiva.

En el contexto mexicano, existe una rica tradición de organización magisterial que va más allá del sindicalismo corporativo, incluyendo movimientos pedagógicos alternativos y experiencias de educación popular (Rockwell, 2007). La NEM podría potenciarse significativamente si reconociera y apoyara institucionalmente estos espacios colectivos de reflexión y transformación pedagógica, en lugar de concebirlas como externas o incluso antagónicas al sistema educativo oficial.

Los resultados evidencian que la formación inicial y continua constituye un factor determinante en el desarrollo de praxis emancipadora. Los docentes con mayor apropiación crítica de la NEM son

aquellos que han tenido acceso a formación en pedagogía crítica, educación popular o marcos teóricos similares. Esto plantea interrogantes sobre la formación normalista y universitaria en México.

Como han señalado diversos autores (Arnaut, 1998; Torres, 2001), las instituciones formadoras de docentes requieren transformaciones profundas para superar enfoques técnico-instrumentales y desarrollar perspectivas críticas. Esto implica no solo actualizar contenidos curriculares, sino transformar las pedagogías de formación, promoviendo metodologías participativas, investigación-acción y vinculación con comunidades.

Sin embargo, la formación no puede reducirse a cursos teóricos desvinculados de la práctica. Los planteamientos de Donald Schön (1983) sobre el profesional reflexivo y las propuestas latinoamericanas de sistematización de experiencias (Núñez Hurtado, 2005) ofrecen marcos valiosos para pensar formaciones que articulen reflexión teórica y transformación práctica.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal. (320 pp.)
- Arnaut, M. (1998). *Historia de la educación en México: del periodo posrevolucionario al siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica. (432 pp.)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid; Martínez Roca (208 pp.)
- Castañeda, E. & Pereira, J. (2024) *Docentes Investigadores: Su formación, Docentes de Licenciatura y Posgrado, en Docentes que investigan, transforman y reflexionan la educación en estudios de licenciatura y posgrado*. INTERPEC, México. Cap. 1

Telares pedagógicos de la práctica docente: Hacia la transformación de problemas socioeducativos

- Creswell, J.W & Plano Clark, V. L. (2018) *Diseño y realización de la Investigación de métodos mixtos* (3a ed.) Madrid: Editorial SAGE. (520 pp.)
- Diario Oficial de la Federación (2019, mayo 15). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (49.ª ed.). México: Siglo XXI Editores. (192 pp.)
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México Siglo XXI Editores. (272 pp.)
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Educador. (240 pp.)
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1-2). Taurus. (Obra original publicada en 1981)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2016). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta. (Obra original publicada en 1947)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). Censo de Población y Vivienda 2020.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). La educación obligatoria en México: Informe 2019.
- Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de Discusión, 6. SEP.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigacio-

- nes sobre la Universidad y la Educación.
- Marx, K. (2012). *Tesis sobre Feuerbach*. En *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1845)
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press.
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: Una mirada de conjunto. *Decisio*, 10, 3-13.
- Ornelas, C. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué hay de nuevo? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 7-28.
- Rivera Ferreiro, L. (2019). Conflicto magisterial y reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 451-478.
- Rockwell, E. (2007). Desarrollo docente y comunidad en las zonas rurales de México: La práctica profesional más allá del aula [Teacher development and community in rural Mexico: Professional practice beyond the classroom]. Nueva York: Routledge. (256 pp.)
- Ruiz Cuéllar, G. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Ruptura o continuidad con el modelo educativo neoliberal? *Revista de Educación Superior*, 49(195), 133-152.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Ética y praxis*. México: Fondo de Cultura Económica. (352 pp.)
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: El caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós (310 pp.)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2021). Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Torres, R. M. (2001). *Itinerarios por la educación latinoamericana*:

Telares pedagógicos de la práctica docente:
Hacia la transformación de problemas socioeducativos

Cuaderno de viajes. Paidós.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría.*

Anthropos/El Colegio de México.