



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Autonomía docente: un estudio comparado en escuelas primarias
indígenas en el estado de Hidalgo**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

Juan Pablo Martínez López

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Sócrates López Pérez

COMITÉ TUTORAL

Dr. Octaviano García Robelo

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

ICSHu/DCED/001/2026

Asunto: Autorización de impresión

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO

Directora de Administración Escolar

Presente

El Comité Tutorial de la tesis titulada: **"Autonomía docente: un estudio comparado en escuelas primarias indígenas en el estado de Hidalgo"**, realizada por el sustentante Martínez López Juan Pablo con número de cuenta 477666 perteneciente al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, segunda generación, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"

Pachuca de Soto, Hidalgo a 13 de enero de 2026

El Comité Tutorial



Dr. Socrates López Pérez
Director



Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
Miembro del comité



Dr. Octaviano García Robelo
Miembro del comité



“Sin esfuerzo no pasa nada, no hay quincena, pero si no te diviertes, coño, no vale la pena. Todos hablan, yo sólo oigo esa voz que dice "Rema, ignora callos en las yemas por esa meta suprema"... no sé si sea mucho, pero soy el adulto que quería ser de chico.

Más allá de falacias, mañana va a amanecer. No seré más alto que ayer, mas tengo tanto que crecer. Podría ser más recatado, disminuir el tumulto, un poco más sensato, atlético, más culto. Podríamos ser tanto más, me disculpo, pero creo que estamos haciendo bien eso de ser adultos tú y yo.”

LNG/SHT

A Joaquín y Ami que me vieron crecer, caer y levantarme

A Juan Patricio, Rosario y Alejandro por ser la familia que alguien necesita para llegar tan lejos

Al Dr. Sócrates, Dr. Octaviano, Dra. Maritza y a todas y todos mis maestros que creyeron en mí y me dieron guía para escribir este trabajo

A la UAEH por abrirme un espacio para aprender y formarme

Resumen

La presente investigación analiza de manera comparativa la operacionalización de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con énfasis en el modelo de autonomía docente, en tres escuelas primarias con población mayoritariamente indígena del estado de Hidalgo. El estudio se centra en comprender cómo las disposiciones normativas y curriculares de la NEM se traducen en prácticas pedagógicas concretas, particularmente en la transición del programa sintético al programa analítico, así como en las percepciones, saberes y estrategias que desarrollan las y los docentes frente a dicho modelo educativo.

El objetivo principal fue examinar el grado de apropiación de la autonomía docente propuesta por la NEM, considerando tanto los marcos normativos como las dinámicas escolares y comunitarias. Para ello, se analizaron testimonios docentes, prácticas de integración curricular, formas de liderazgo escolar y redes de interacción entre actores educativos (docentes, directivos, familias y comunidad). Asimismo, se indagó el nivel de conocimiento y comprensión que el profesorado posee sobre el modelo educativo, así como las tensiones que emergen entre el currículo oficial y los saberes comunitarios.

Metodológicamente, la investigación se sustenta en el método comparado de George Bereday, siguiendo sus cuatro fases clásicas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. En la fase descriptiva se realizó un acopio sistemático de información sobre los contextos socioculturales y lingüísticos de las comunidades, la organización institucional de las escuelas, las prácticas docentes asociadas a la NEM y la documentación escolar relevante. La fase interpretativa articuló los datos empíricos con diversos marcos teóricos de las ciencias sociales, entre ellos la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann, la fenomenología de Schutz, la teoría de la conciencia histórica de Rüsen y el enfoque weberiano de poder y dominación legítima, lo que permitió explicar los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas y decisiones pedagógicas. Posteriormente, la yuxtaposición colocó los casos en paralelo para identificar semejanzas, diferencias y criterios de comparabilidad, mientras que la comparación integró los hallazgos para explicar los contrastes y convergencias en la apropiación del modelo NEM.

El diseño de investigación se complementó con un enfoque de estudio de caso, retomando los aportes de Stake, lo que permitió analizar de manera intensiva la interacción entre dos dimensiones centrales: los actores educativos y los programas o políticas (Ley General de Educación 2019 y Plan de Estudios de la NEM). Asimismo, se adoptó un enfoque etnográfico y englobalizador que posibilitó observar los casos de forma holística y situarlos dentro de sistemas educativos más amplios. Se empleó una metodología mixta que integró entrevistas en profundidad, observaciones de aula, talleres participativos, análisis documental, cuestionarios y Análisis de Redes Sociales (ARS), herramienta clave para visualizar las relaciones de poder, centralidad, mediación y periferia entre los actores escolares.

Los resultados muestran que la NEM se encuentra en una fase incipiente de consolidación. Si bien se identifican avances hacia prácticas pedagógicas situadas, trabajo colegiado y una

mayor vinculación escuela-comunidad, persisten estructuras verticales y limitaciones institucionales (como la falta de capacitación específica, recursos insuficientes y cargas burocráticas) que restringen el pleno ejercicio de la autonomía docente. El ARS evidenció que la dirección escolar continúa ocupando posiciones de alta centralidad, aunque emergen indicios de diversificación relacional, con docentes que asumen roles de mediación y articulación comunitaria. Las conclusiones destacan que la autonomía docente situada constituye el principal motor para la implementación efectiva de la NEM, en tanto permite resignificar el currículo, integrar saberes comunitarios y transformar el aula en un espacio culturalmente pertinente. En suma, el estudio demuestra que la autonomía no es un atributo individual, sino un proceso relacional y dinámico que se construye en la intersección entre políticas, actores y contextos socioculturales.

Abstract

This study analyzes, from a comparative perspective, the implementation of the New Mexican Educational Model (Nueva Escuela Mexicana, NEM), with a particular focus on the teacher autonomy framework, in three primary schools with predominantly Indigenous populations in the state of Hidalgo, Mexico. The research examines how the normative and curricular guidelines of the NEM are translated into concrete pedagogical practices, especially in the transition from the standardized synthetic curriculum to the locally constructed analytical curriculum, as well as the perceptions, knowledge, and strategies developed by teachers in response to this educational model.

The main objective was to assess the degree to which teacher autonomy, as proposed by the NEM, is appropriated in practice, considering both regulatory frameworks and school–community dynamics. To this end, the study analyzed teacher testimonies, processes of curricular integration, forms of school leadership, and networks of interaction among educational actors, including teachers, school administrators, families, and community members. Additionally, it explored teachers’ levels of understanding of the educational model and the tensions that arise between the official curriculum and community-based knowledge.

Methodologically, the research is grounded in George Bereday’s classical comparative method, following its four phases: description, interpretation, juxtaposition, and comparison. The descriptive phase involved the systematic collection of data on the sociocultural and linguistic contexts of the communities, the institutional organization of the schools, teaching practices associated with the NEM, and relevant school documentation. The interpretive phase connected empirical data with theoretical frameworks from the social sciences, including Berger and Luckmann’s sociology of knowledge, Schutz’s phenomenology, Rüsén’s theory of historical consciousness, and Weber’s analysis of power and legitimate domination, enabling a deeper understanding of the meanings attributed by actors to their pedagogical practices and decisions.

The research design was further strengthened through a case study approach informed by Stake, combined with an ethnographic and holistic perspective. A mixed-methods strategy was employed, integrating in-depth interviews, classroom observations, participatory workshops, documentary analysis, questionnaires, and Social Network Analysis (SNA). This methodological integration made it possible to visualize patterns of power, centrality, mediation, and periphery within school networks. Overall, the findings indicate that while the NEM has fostered emerging forms of situated teacher autonomy and school–community collaboration, its consolidation remains constrained by persistent vertical structures and limited institutional support.

Índice

Índice de tablas	10
Presentación.....	11
1. Construcción de la metodología	15
1.1. Introducción	15
1.2 Planteamiento del problema	18
1.3. Justificación.....	21
1.4. Objetivos	22
1.5. Preguntas de investigación	23
1.5.1 Pregunta General	23
1.5.2 Preguntas Específicas:.....	23
1.6 Hipótesis.....	24
1.7. Alcances y limitaciones.....	25
2. Marco Teórico	26
2.1-Nueva Escuela Mexicana y la autonomía docente.....	27
2.1.1 El cambio en la relación docente-conocimiento propuesto por el PEB 2022	29
2.1.2 Campo Formativo.....	30
2.2.3 Campo	31
2.3 Teoría del sujeto social de Hugo Zemelman dentro del modelo de la NEM.....	33
2.4 Sujeto y Conciencia Histórica como ángulo de construcción del conocimiento.....	37
2.5 Sujeto histórico y el proceso de Historicidad	39
2.6 Identidad docente una construcción a partir de Lebenspraxis.....	41
2.7 La conciencia histórica para Jörn Rüsen	43
2.8 La construcción social de la Vida Cotidiana	45
2.8.1 Antecedente al conceto de cotidiano, propuesta de Alfred Schutz.....	47
3. Modelo educativo	50
3.1.1 El plan de Iguala y la formación del Estado Homogeneizador	50
3.1.2 Leyes de reforma y el Estado Homogeneizador.....	52
3.1.3 Estado-nación a Estado Multicultural	55
3.1.4 Modelo Indigenista.....	56
3.1.5 La traición a los acuerdos de San Andrés	59
3.1.6 Estado Pluricultural	61
3.1.7 Reforma al artículo 2 y el Estado Pluricultural	63

3.1.8 Estado Pluricultural dentro del proceso educativo mexicano.....	64
3.1.9 Enfoque Intercultural en la educación.....	66
4. Marco Normativo	67
4.1. Legislación educativa en México	67
4.1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	67
4.1.2 Ley general de educación.....	68
4.1.3 Sistema Nacional de Educación Pública	68
4.1.4 Ley estatal de educación de Hidalgo.....	69
4.2 Panorama general de la Educación indígena en México	72
4.2.1 Antecedentes	72
4.2.2 La Nueva Escuela Mexicana para educación indígena	75
5.- El método comparado como base para el desarrollo de esta investigación	77
5.1 La propuesta de estudio de caso	79
5.2 Enfoque de Análisis	80
5.3 Instrumentos de recolección de datos.....	82
5.3.1 Cuestionario	83
5.3.2 Entrevista Semi estructurada.....	87
5.3.3 Taller pedagógico como dispositivo de observación y codiseño	88
a) Creación del Mapa de Cartografía Social	93
b) Reflexión sobre el Acoso Escolar y Comunitario.....	94
c) Desarrollo del Programa Analítico.....	94
5.4 Triangulación de datos	95
6.Resultados.....	97
6.1 Matriz de estudio del PEB.....	98
6.2 Escuela Primaria.....	111
Cuauhtémoc, El Bethi, Chilcuautla	111
6.2.1 Docentes	112
6.2.2 Contexto Educativo	113
6.2.3 Infraestructura Escolar	113
6.2.4 Resultados de las entrevistas semiestructuradas.....	114
6.2.5 Resultados del taller	116
6.3 Escuela Primaria Indígena Lázaro Cárdenas. Huehuetla, Hidalgo.....	117
6.3.1 Docentes	118

6.3.2 Contexto Educativo	119
6.3.3 Infraestructura Escolar	120
6.3.4 Resultado de entrevistas semiestructuradas	121
6.3.5 Resultados del taller	124
6.4 Escuela primaria Indígena Nicolás Bravo, Atempa, Calnali.....	125
6.4.1 Docentes	126
6.4.2 Contexto Educativo	127
6.4.3 Infraestructura escolar	127
6.4.4 Resultados de las entrevistas semiestructuradas.....	129
6.4.5 Resultados del taller	132
7. Análisis de resultados y Conclusiones	133
7.1 Autonomía docente.....	134
7.1.1 Primaria Cuauhtémoc, El Bethi, Chilcuautla Hidalgo.	134
7.1.2Primaria Lázaro Cárdenas, Huehuetla, Hidalgo.....	138
7.1.3 Primaria Nicolas Bravo, Atempa, Calnali, Hidalgo.....	144
7.2 Análisis de redes sociales	149
7.2.1 Resultados de ARS de la implementación de la NEM.....	152
7.3.3 Análisis comparativo de las 3 escuelas (Huehuetla, El Bethi y Atempa).....	159
7.3 Marco jurídico, normativo y sociológico del rol docente	161
7.4 La autonomía docente como cambio en el marco jurídico y normativo.	164
7.4.1 Transformaciones pedagógicas: de asignaturas a campos formativos	169
7.5 Programas analíticos, materiales y autonomía docente.....	169
7.6 Estrategias y relaciones escuela–comunidad.....	170
8.- Resumen de conclusiones.....	171
8.1.-Prospectiva sobre el fenómeno	171
8.2.- Implementaciones del modelo	172
8.3.- Utilidad de la metodología.....	172
Bibliografía	175

Índice de tablas

Tabla 1	Tabla 1, relación entre el texto La labor del maestro: formar y formarse y la NEM	35
Tabla 2	Subtipos de significados y motivos	49
Tabla 3	Situación de los datos	96
Tabla 4	Situación de los datos2	96
Tabla 5	Tabla de análisis de la Nueva Escuela Mexicana	99
Tabla 6	Tabla del modelo interpretado por SEPH (modelo Plan de Estudios para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria 2022)	107
Tabla 7	Docentes Primaria Cuauhtémoc	112
Tabla 8	Contexto Educativo Primaria Cuauhtémoc	113
Tabla 9	Infrasestructura escolar Primaria Cuauhtémoc	114
Tabla 10	Docentes Primaria Indígena Lázaro Cárdenas	119
Tabla 11	Contexto Educativo Primaria Indígena Lázaro Cárdenas	119
Tabla 12	Infraestructura escolar Primaria Indígena Lázaro Cárdenas	121
Tabla 13	Docentes primaria Indígena Nicolás Bravo	127
Tabla 14	Contexto educativo Primaria Indígena Nicolás Bravo	127
Tabla 15	Infraestructura escolar Primaria Indígena Nicolás Bravo	129
Tabla 16	Autonomía docente Primaria Cuauhtémoc	135
Tabla 17	Tabla de relación social Primaria Cuauhtémoc	137
Tabla 18	Autonomía docente Primaria Lázaro Cárdenas	140
Tabla 19	Relación social Primaria Lázaro Cárdenas	143
Tabla 20	Autonomía docente Primaria Nicolás Bravo	146
Tabla 21	Relación social Primaria Nicolás Bravo	148

Presentación

La presente tesis doctoral se propone analizar las experiencias de las y los docentes ante el cambio en su rol profesional, derivado de la implementación de la reforma educativa de 2019 y materializado en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esto ha implicado que una reconfiguración de las funciones y responsabilidades del magisterio, como ocurre en el subsistema de educación primaria del estado de Hidalgo.

Uno de los principales efectos de esta reforma ha sido la redefinición del papel docente, concebido ahora como un actor más protagónico en los procesos educativos, en respuesta a una demanda histórica del magisterio por participar de manera más activa en las decisiones pedagógicas y en el diseño curricular, lo que ha sido interpretado como parte de un nuevo pacto social¹. En este sentido, la NEM propone fortalecer la autonomía docente y el codiseño curricular, rompiendo con esquemas anteriores que limitaban la intervención del profesorado en la planificación educativa. Este viraje implica que las y los docentes redefinan su relación con el conocimiento, trascendiendo el papel de meros transmisores de contenidos prescritos por el estado.

El Plan de Estudios de Educación Básica (PEB) (2022) eje normativo de la NEM, promueve una reconfiguración del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientada a integrar la memoria histórica y los saberes comunitarios en el currículo. Esta perspectiva busca articular elementos de la vida cotidiana de estudiantes y docentes dentro del proceso educativo, con el fin de lograr aprendizajes más significativos y socialmente pertinentes.

Una de las transformaciones centrales ha sido el paso de un currículo organizado en materias fijas a una estructura basada en campos formativos. Esta modificación implica no solo un cambio en los contenidos educativos, sino en el rol docente, quien ahora participa activamente en la selección, diseño y adaptación de contenidos pedagógicos, integrando conocimientos vinculados a los saberes comunitarios y a los contextos culturales específicos de sus estudiantes. Este proceso de codiseño, compartido entre el Estado y el profesorado, es la esencia de la autonomía docente propuesta por la NEM.

¹ (2010, pág. 8)

En este marco, se plantea que docentes, alumnos y alumnas se reconozcan como sujetos históricos, capaces de construir interpretaciones de la realidad y de proyectar soluciones a problemáticas sociales, generando nuevos modelos de futuro. La educación, desde esta perspectiva, se entiende como un proceso sociocultural complejo, que incide en la configuración subjetiva, psicoemocional y en las dinámicas de las relaciones sociales que conforman la realidad educativa. No obstante, este espacio educativo también se configura como escenario de disputas, tensiones y conflictos de poder, donde convergen diversas visiones del mundo y proyectos ideológicos.

La investigación se estructura en torno a tres ejes analíticos. En primer lugar, se examina la relación histórica entre el estado mexicano y la población indígena, para comprender el trasfondo de las políticas educativas y su impacto en las comunidades originarias. En segundo término, se realiza un análisis teórico-metodológico de la NEM, sustentado principalmente en las propuestas de Hugo Zemelman y Marcela Gómez Sollano, cuyas ideas nutren el enfoque del nuevo currículo.

Finalmente, se analizó como la propuesta de autonomía docente inscrita en el modelo de la NEM ha sido ejercida por las y los docentes dentro de su práctica educativa, se observó cómo se ha operacionalizado la propuesta por las y los docentes la responsabilidad de co diseñar programas analíticos, es decir fungir como mediadores entre las familias, la comunidad y las autoridades educativas, y liderar procesos educativos que integren elementos socioculturales y comunitarios, superando los límites de los modelos anteriores que restringían su participación en la elaboración de contenidos educativos.

El modelo de la NEM pretende ampliar la participación docente a través del codiseño de programas educativos orientados a la formación de sujetos críticos, con conciencia histórica, compromiso social y capacidades para construir soluciones a problemáticas comunitarias. Dicho enfoque fomenta valores como la solidaridad, la interculturalidad, el respeto al medio ambiente y el reconocimiento de los saberes locales, proponiendo una visión integral del proceso educativo.

Para alcanzar estos objetivos, se ha promovido un reordenamiento en la forma de estructurar el conocimiento, organizándolo en campos formativos que permitan articular distintas disciplinas para abordar problemas concretos en el aula. Bajo este enfoque, la

autonomía docente implica la capacidad de transformar interpretaciones del mundo comunitario en proyectos pedagógicos, generando vínculos entre diversos saberes para la resolución de situaciones reales.

En consecuencia, las y los docentes son interpelados para desempeñarse como diseñadores de programas analíticos, articuladores entre los contextos socioculturales y educativos, y actores fundamentales en el desarrollo socioeconómico y político de sus comunidades. Su labor involucra también la tarea de contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y consciente, capaz de afrontar los desafíos locales con herramientas cognitivas sólidas, integradas en el perfil de egreso definido por el modelo educativo.

La implementación de la NEM, como en toda política pública, no se reduce a la transmisión de lineamientos oficiales, sino que implica procesos de apropiación, resistencia, negociación y resignificación en los que intervienen las experiencias docentes, las culturas escolares, las trayectorias institucionales y los contextos socioculturales específicos. Esto es especialmente relevante en regiones indígenas como las estudiadas (Valle del Mezquital, Huasteca y zona Otomí-Tepohua) donde la diversidad lingüística y cultural, los vínculos comunitarios, la organización escolar y las condiciones estructurales imprimen características particulares a la apropiación del modelo

Esta tesis busca comprender estos procesos bajo un enfoque metodológico que permita captar simultáneamente la singularidad de cada caso y los elementos que los hacen comparables. Por ello, esta investigación se sustenta en el método comparado propuesto por George Bereday (1968), su propuesta metodológica se organiza en cuatro fases (descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación) que constituyen un procedimiento sistemático para examinar múltiples sistemas educativos y establecer relaciones significativas entre ellos. La pertinencia del método para este estudio radica en que los casos analizados presentan diversidad lingüística, cultural, institucional y pedagógica, lo que requiere un enfoque capaz de ordenar la información sin perder la complejidad de cada contexto.

La reconfiguración del papel docente representa, en última instancia, un reto histórico: transitar de un rol meramente transmisor de conocimientos a uno transformador, en un contexto marcado por la diversidad cultural, la desigualdad estructural y la necesidad

de una educación pertinente y culturalmente situada, donde emergen necesidades formativas para asumir este rol, a las que no se les ha dado respuesta.

1. Construcción de la metodología

1.1. Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), a través del Plan de Educación Básica (PEM) (2022) y la Ley General de Educación de Hidalgo (2022, pág. 25) asigna un papel clave al docente en la integración del currículo, otorgándole autonomía profesional para adaptar los contenidos nacionales presentados en los programas sintéticos a su contexto, esto genera un cambio en la relación docente-conocimiento.

Esto ha proporcionado a las y los docentes, por un lado, la oportunidad de involucrarse en el diseño del currículo y no solo en su ejecución, asumiendo así un rol activo en la toma de decisiones. Por otro lado, ha generado incertidumbre sobre los procesos de diseño e implementación del programa analítico y la planificación por proyectos; como alternativas curriculares que recuperan las problemáticas de la realidad del contexto socioeducativo, para la organización didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la vida cotidiana.

Problemáticas muchas veces ignoradas por los contenidos rígidos de las materias escolares, esto supone la construcción de aulas como espacios heterotópicos, donde se pueda construir relaciones diferentes en la vida cotidiana. Es por eso que proponen realizar un diagnóstico integral que permita identificar problemáticas tomadas de la realidad en las que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes en la comunidad educativa,

Para ello se propone que identifiquen estas problemáticas para estructurar una planificación por proyectos orientada a fomentar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo en el estudiantado, mediante acciones y estrategias contextualizadas. Para lograrlo, las y los docentes deben alinear su enseñanza con los estándares educativos nacionales o regionales, considerando los programas sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y cuestiones locales, comunitarias y regionales como parte de su planificación didáctica en cada campo formativo.

El codiseño es un pequeño paso en el reconocimiento de la autonomía docente, por tal es importante observar el problema que existe en el marco de la flexibilidad curricular, lo que implica que los docentes asuman como propios los planes y programas de estudio, un

proceso que exige una reconfiguración de su enfoque y de los contenidos, a nivel de la microestructura curricular, lo cual le confiere al docente la posibilidad de tomar decisiones en la organización.

Esta corresponsabilidad que les otorga la libertad de co-diseñar los contenidos de los programas y los materiales educativos será determinante para los contenidos vistos dentro del aula, teniendo en cuenta las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género y diversidad sexual que prevalecen en sus contextos.

Es decir, que los programas sintéticos del Plan de Estudios 2022, deben ser comprendidos y dominados por los docentes, quienes, a través de un esfuerzo colectivo en sus instituciones, a partir del diagnóstico integral comunitario, elaboran los programas analíticos, en los que integran contenidos vinculados al contexto socioeducativo, correspondientes a cada grado para su implementación en el aula, a través de metodologías sociocríticas, que promuevan un aprendizaje activo y contextualizado. A partir de estas directrices, se han identificado varias áreas de oportunidad.

Por un lado, existen materiales que orientan a las y los docentes en el análisis de los programas sintéticos, el contexto y el diseño de los programas analíticos. Sin embargo, persiste la incertidumbre entre el profesorado sobre cómo elaborar estos programas, ya que los procesos metodológicos y prácticos para su implementación no están completamente claros, pues se enfrentan a concepciones curriculares teóricas y metodológicas nuevas para ellos, pues a lo largo de la experiencia vivida en el ejercicio de la docente, refieren que se les entregaba los programas de asignaturas desarrollados, los cuales estaban concebidos en una organización disciplinar, y ahora al estar concebidos en campos formativos, también se requiere de una comprensión interdisciplinar para la organización de los programas analíticos.

Además, no existe una formación específica a la que los docentes puedan recurrir para promover la reflexión, el análisis y el diseño de los programas analíticos en cada campo formativo. Aunque los docentes tienen habilidad para realizar diagnósticos, reconocen la falta de competencias para identificar y priorizar las necesidades y problemáticas de sus

contextos socioeducativos, sobre la integración de contenidos para dar respuesta a través de proyectos.

Por ello, se ha introducido la figura del Sujeto Histórico (2024, pág. 253) en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se define como el encuentro de realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares que permiten a maestros, maestras y estudiantes dar sentido a sus acciones cotidianas. Esta construcción del Sujeto Histórico se basa en el contexto social, político e histórico en el que los docentes de educación básica desarrollan su labor. La NEM utiliza este concepto como diagnóstico base para plantear proyectos escolares que respondan a las problemáticas que maestros y alumnos enfrentan en su entorno diario.

Para abordar estas transformaciones desde una perspectiva rigurosa, esta investigación adopta el método comparado propuesto por George Bereday (1968, pág. 39) cuya secuencia metodológica (descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación) permite analizar las variaciones en la apropiación de la NEM entre distintos contextos educativos. La diversidad sociocultural, lingüística y organizativa de las escuelas indígenas de Hidalgo hace pertinente este enfoque, puesto que posibilita comprender cómo se configura la autonomía docente en escenarios diferenciados y cómo se articulan los procesos de codiseño curricular en función de las condiciones locales.

En la fase de descripción se recopilaron datos sobre la organización escolar, las prácticas pedagógicas, los recursos disponibles, las dinámicas entre actores educativos y las características socioculturales de cada comunidad. Posteriormente, la fase de interpretación permitió articular esta información con marcos teóricos de la sociología del conocimiento, la fenomenología de la vida cotidiana, la conciencia histórica y la teoría weberiana de la dominación legítima. La yuxtaposición facilitó colocar los casos en paralelo para identificar patrones, tensiones y divergencias en la apropiación de la NEM y en el ejercicio de la autonomía docente. Finalmente, la fase comparativa integró los hallazgos esenciales para explicar cómo los factores socioculturales, institucionales y políticos inciden en la reconfiguración del rol docente y en la elaboración de programas analíticos.

En suma, la metodología diseñada permite observar la transición hacia la autonomía docente como un proceso situado, heterogéneo y profundamente condicionado por las realidades comunitarias. Esta aproximación busca no solo documentar prácticas, sino

comprender los marcos interpretativos que las sustentan y las tensiones que emergen al interior de las escuelas en el marco de la implementación de la NEM.

1.2 Planteamiento del problema

La siguiente investigación aborda el problema de como las y los docentes de educación básica en poblaciones mayoritariamente indígenas están operacionalizando la propuesta de autonomía docente, trayendo elementos comunitarios como elementos educativos a partir de su diagnóstico, para la resolución de problemas comunitarios en sus programas analíticos, propuesto en El Plan de Estudios de Educación Básica (PEB) (2022), por la Nueva Escuela Mexicana, en el subcapítulo de Integración Curricular (2022, pág. 32), en donde se señala que parte del proceso educativo debe desarrollarse a través de proyectos que los estudiantes resolverán en el aula.

Desde una perspectiva internacional, la UNESCO (2025) en su texto *Teaching in Freedom, Empowering Teachers*, reconoce que los docentes son una base crítica de la fortaleza a largo plazo de toda sociedad, al proporcionar a niñas, niños, jóvenes y adultos los conocimientos y habilidades que necesitan para desarrollar su potencial. No obstante, advierte que en numerosos contextos las y los maestros no cuentan con la libertad ni el apoyo que necesitan para realizar su labor vital (2025, pág. 3) especialmente en aquellos atravesados por desigualdades socioculturales, como ocurre en comunidades indígenas. Esta afirmación confiere pertinencia social y educativa al presente estudio, al enfocar la autonomía docente como un componente clave para garantizar una educación inclusiva y contextualizada, alineada con las necesidades históricas, culturales y comunitarias del estudiantado.

En el mismo documento, se resalta que ser un docente empoderado implica tener la libertad para apoyar el desarrollo de los currículos nacionales y la autonomía profesional para elegir los métodos más apropiados que permitan una educación más efectiva, inclusiva y equitativa (2025, pág. 4). Este planteamiento se vincula directamente con la propuesta del Plan de Estudios de Educación Básica (2022), el cual promueve la integración de los saberes locales y comunitarios en los programas analíticos. Así, la autonomía docente no solo representa un elemento técnico de la planificación educativa, sino un acto de reivindicación

cultural y transformación social, permitiendo que las y los docentes, como sujetos históricos, diseñen procesos formativos sustentados en las realidades de sus comunidades.

La propuesta de autonomía docente es un cambio enmarcado dentro de una nueva política educativa que promueve la integración de los saberes locales y las experiencias que viven las y los docentes en su vida cotidiana, algo que se había dejado de lado con el modelo educativo anterior, basado en la homogeneización y la búsqueda de la excelencia educativa.

Buscando subsanar parte de las problemáticas educativas surgidas con la reforma educativa anterior (2013) centrada en la calidad educativa, siguiendo la línea de políticas educativas unificadoras de contenidos, sacrificando los saberes locales. Este enfoque, que cita Plá como inclusión diferencial (2019, pág. 27)², provocó una uniformización de los contenidos que no contemplaba la diversidad cultural y local que rodeaban las comunidades educativas. En este sentido, el PEB plantea un cambio significativo al revalorar y restituir esos saberes locales dentro del proceso educativo, reconociéndolos como una parte fundamental del conocimiento que se debe impartir en las aulas.

Uno de los puntos clave que propone esta reforma es la transformación de la relación entre el docente y el conocimiento, al plantear que las y los maestros ya no solo son transmisores de contenidos estandarizados, sino facilitadores de un proceso activo de construcción de conocimiento. Este enfoque da lugar a una autonomía docente que va más allá de la planificación del aula; implica la capacidad de los docentes para contextualizar los contenidos educativos, adaptándolos a las realidades históricas y culturales de sus comunidades (sujetos históricos). De este modo, la autonomía se convierte en una herramienta que les permite romper con la jerarquización tradicional del conocimiento y cuestionar el sistema educativo que históricamente ha favorecido la homogeneización y la desvalorización de los saberes locales.

² Para acercarse a esta noción (Calidad educativa), Plá recurre a tres categorías analíticas (2019): histéresis, supra cognición e inclusión diferencial. En su perspectiva, la "inclusión diferencial" se refiere a la implementación de criterios de justicia social que, bajo la apariencia de inclusión universal, en realidad reflejan una desigualdad estructural. De esta manera, el concepto de "Calidad Educativa" se establece como una norma oficial, normalizando una visión educativa excluyente de las expresiones de diversidad, como las culturas de los pueblos originarios.

El conocimiento que muchas veces se consideraba un atraso o falta de calidad, como argumenta Gallardo (2023, pág. 43) ahora se pretende como para base en la construcción de una conocimiento formal dentro de las aulas, Así, la autonomía docente se convierte en un acto de revalorización de las experiencias locales, donde las y los docentes al reconocer la importancia de esos saberes, pueden transformarlos en recursos pedagógicos que no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también fortalecen la identidad y la resolución de problemáticas comunitarias.

El PEB propone que las y los docentes participen en el diseño de los programas de que se verán en el aula, lo cual implica contextualizar los contenidos según las realidades socioculturales de sus comunidades educativas. Este proceso de contextualización no es solo un ejercicio pedagógico, sino una transformación del entorno educativo, donde las y los docentes, al trabajar como sujetos históricos, no solo imparten contenidos, sino que también facilitan procesos de interpretación crítica de la realidad que permitan a los estudiantes reconocer su lugar en el mundo y, a su vez, transformar su entorno.

En este sentido, la autonomía docente se encuentra directamente vinculada a la capacidad de las y los maestros para contextualizar los saberes que imparten, adaptándolos a las condiciones y realidades que atraviesan sus estudiantes. La autonomía no es un proceso aislado, sino un proceso de construcción colectiva, donde los docentes y estudiantes, al ser sujetos históricos, diseñarán el contenido educativo a partir de su interacción con el mundo real. De acuerdo con el PEB, el conocimiento no es estático, sino que se produce a través de la acción y reflexión constante sobre el contexto. Por lo tanto, docentes y estudiantes se convierten en Sujetos Históricos (2022, pág. 10) que, al comprender su entorno y su lugar en la historia, pueden diseñar y vivir una educación que tenga un impacto transformador en sus comunidades.

1.3. Justificación

El interés de esta investigación surge a partir de la poca evidencia que se encontró acerca de la operacionalización del Plan Nacional de Educación Básica (PNB) en educación indígena en el estado de Hidalgo, se identificaron dos documentos donde se aborda el tema de la autonomía docente para poblaciones mayoritariamente indígena pero no con las condiciones deseas para esta investigación. Se realizó la investigación en bibliotecas digitales (Google académico y Elsevier) y bibliotecas físicas (UAEH, UPNH) para la búsqueda de investigaciones, al igual que textos que abordarán la autonomía docente a partir de la implementación de El Plan de Estudios de Educación Básica (2022), identificando dos investigaciones que abordan en sus cuerpos teóricos el tema de la autonomía docente en escuelas con población mayoritariamente indígena en el Estado de Hidalgo:

-Ortiz Bravo (2023). UPNH. El educador comunitario en la selección de contenidos locales en una escuela comunitaria de Hidalgo, ciclo escolar 2023.Acatlan.

-Yatsiry Hernández Andrade. (2019). UPNH, Generar la autonomía en Anayeli (un sujeto con discapacidad múltiple) a través de actividades cotidianas. Tenango.

Estás investigaciones elaboraron sus análisis en escenarios educativos que tomaron el modelo de la Nueva Escuela Mexicana para escenarios distintos a lo propuesto por esta investigación, el primero dentro del modelo CONAFE y la segunda con un modelo de autonomía propuesto como una forma de liberación del núcleo familiar arraigado a la idea de la discapacidad inútil para la joven Anayeli. Por lo tanto, está investigación pretende abonar al estudio de la educación indígena en el estado de Hidalgo desde la operacionalizando de la política educativa de autonomía docente dentro de aulas del subnivel de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Educación indígena.

Para esta investigación, es de suma importancia analizar cómo se está recibiendo y operacionalizando el modelo educativo los docentes de educación indígena dentro de las instituciones escolares.

1.4. Objetivos

- **GENERAL**

Analizar cómo ha sido la experiencia de las y los docentes de primaria en poblaciones mayoritariamente indígenas en el estado de Hidalgo con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, en la parte de autonomía docente.

- **ESPECÍFICOS**

1. Identificar las características del nuevo rol docente promovido por el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con énfasis en la autonomía profesional como eje para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas en escuelas de educación indígena del estado de Hidalgo.

2. Analizar la experiencia docente en la construcción de los programas analíticos, con la utilización del sujeto histórico como punto de partida para el análisis de la realidad.

3. Analizar cómo ha cambiado el rol del docente en la operacionalización de la autonomía docente en las y los docentes de primarias con población mayoritariamente indígena.

1.5. Preguntas de investigación

1.5.1 Pregunta General:

¿Cómo ha sido la experiencia de las y los docentes de educación primaria en contextos indígenas del estado de Hidalgo con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo relacionado con la autonomía docente y la construcción de los programas analíticos?

1.5.2 Preguntas Específicas:

1. ¿Cómo se configura el ejercicio de la autonomía docente en la práctica pedagógica cotidiana de las y los maestros de escuelas indígenas del estado de Hidalgo bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana?
2. ¿Qué transformaciones se observan en la identidad profesional del docente indígena a partir del nuevo rol promovido por la Nueva Escuela Mexicana?
3. ¿Qué estrategias de apropiación curricular y metodológica desarrollan las y los docentes para articular los programas analíticos con la realidad sociocultural de sus comunidades escolares?

1.6 Hipótesis

La implementación de la reforma educativa de 2019, materializada en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan de Estudios de Educación Básica 2022, plantea una transformación del rol docente, al otorgarle mayor autonomía pedagógica y responsabilidad en el codiseño curricular, especialmente en el subsistema de educación indígena en Hidalgo. Sin embargo, esta política educativa opera sobre una vieja estructura caracterizada por limitaciones institucionales, normativas y administrativas que obstaculizan el ejercicio pleno de dicha autonomía.

La insuficiencia de recursos financieros y humanos, así como la persistencia de prácticas burocráticas y modelos centralistas, genera tensiones entre el discurso oficial del cambio y las condiciones reales para su implementación, provocando que los avances en la construcción de programas analíticos y en la integración de saberes comunitarios dependan más de la iniciativa individual y colectiva del magisterio que de un soporte estructural sólido por parte del estado.

Por lo que se hipotetiza que las y los docentes del subsistema de educación indígena en Hidalgo ejercen una autonomía situada, que se manifiesta como un proceso creativo y adaptativo: reinterpretan los lineamientos de la NEM, contextualizan los contenidos educativos y los transforman en propuestas pedagógicas que integran los saberes comunitarios, pese a las carencias de formación específica, apoyo técnico y recursos disponibles. Esta autonomía, aunque limitada por la estructura institucional, contribuye al fortalecimiento de su identidad profesional y al desarrollo de prácticas educativas culturalmente pertinentes, posicionando al magisterio como un actor clave en la construcción de proyectos escolares con impacto comunitario.

1.7. Alcances y limitaciones

La presente investigación abarca un estudio detallado sobre las escuelas primarias pertenecientes al subsistema de primaria indígena general y primaria general con población mayoritariamente indígena de la secretaria de Educación Pública en el estado de Hidalgo.

El período de estudio se extendió desde 2021 hasta 2025, e incluyó a docentes y directivos encargados de los grados de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año de cada una de estas instituciones. El objetivo fue evaluar la operacionalización del modelo de la Nueva Escuela Mexicana dentro del subsistema educativo primaria indígena en estas regiones, así como entender la experiencia y el desempeño de los docentes a cargo de los mencionados niveles educativos.

Casos:

- Escuela Primaria Bilingüe Nicolás Bravo, ubicada en la comunidad de Atempa, municipio de Atempa, Hidalgo, con clave de centro de trabajo 13DPB0283X.
- Escuela Primaria General Cuauhtémoc, situada en la comunidad de El Bethi, municipio de Chilcuautla, Hidalgo, con clave de centro de trabajo 13DPR1927F.
- Escuela Primaria Indígena Lázaro Cárdenas, en el municipio de Huehuetla, Hidalgo, con clave de centro de trabajo 13DPB2729L.

2. Marco Teórico

Este trabajo de investigación aborda la figura del docente como un sujeto activo en la construcción de su propia historia y autonomía, ubicando su papel dentro de un contexto social y cultural que influye y se ve influenciado por las estructuras educativas. En este sentido, se hace necesario explorar algunas dimensiones del pensamiento social que permitan comprender cómo la figura del docente se configura no solo como un agente de transmisión de conocimiento, sino como un sujeto histórico con la capacidad de transformar su realidad y la de su entorno.

Esta relación entre autonomía docente y sujeto histórico se configura, así como un campo de tensión y de posibilidad. Por un lado, las políticas educativas contemporáneas, en especial las de corte neoliberal, han tendido a limitar la autonomía mediante la estandarización y la rendición de cuentas tecnocrática, por lo tanto, se propone en primera instancia observar cómo se realizó el cambio de la relación entre docente-conocimiento con la implementación de la propuesta de autonomía docente

Para ello se buscó en primera instancia, explorar los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que elementos teóricos se proponen para ejercer la autonomía docente a partir del análisis del cambio que hubo en la relación docente-conocimiento tanto en su origen como en su sustento jurídico. En segundo lugar, se aborda el papel del docente dentro de la educación como un fenómeno integrador en el mundo social, es decir un sujeto determinado por parte del estado, y por mucho tiempo con una consigna homogeneizadora, por lo que propone a través una revisión histórica en la relación del estado-Nación y las poblaciones mayoritariamente indígenas.

Por último, se realizó un análisis teórico y metodológico de la propuesta de la NEM, se realizó un análisis teórico-conceptual del propuesto por el PEB, analizando la propuesta de perfil de egreso, eje articulador, campo formativo.

2.1-Nueva Escuela Mexicana y la autonomía docente

La Nueva Escuela Mexicana, a través del Programa de Estudios (2022), asigna un papel clave al docente en la implementación del currículo, otorgándole autonomía profesional para adaptar los contenidos nacionales presentados en los programas sintéticos a su contexto. Esto ha proporcionado a las y los docentes, por un lado, la oportunidad de involucrarse en el diseño del currículo y no solo en su ejecución, asumiendo así un rol activo en la toma de decisiones. Por otro lado, ha generado incertidumbre sobre los procesos de diseño e implementación del programa analítico y la planificación por proyectos; como alternativas curriculares que recuperan las problemáticas de la realidad del contexto socioeducativo, para la organización didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la vida.

Es necesario realizar un diagnóstico integral que permita identificar problemáticas tomadas de la realidad en las que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes en la comunidad educativa, para que los docentes identifiquen las necesidades y áreas de oportunidad que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes. Esto implica diseñar un programa analítico que contemple todos los componentes esenciales para organizar la enseñanza y el aprendizaje en los tiempos y espacios establecidos; con el propósito de resignificar los aprendizajes, para que estos tengan sentido y sean significativo.

Además, se debe estructurar una planificación por proyectos orientada a fomentar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo en el estudiantado, mediante acciones y estrategias contextualizadas. Para lograrlo, las y los docentes deben alinear su enseñanza con los estándares educativos nacionales o regionales, considerando los programas sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y cuestiones locales, comunitarias y regionales como parte de su planificación didáctica en cada campo formativo.

La NEM reconoce la relevancia de la autonomía en el marco de la flexibilidad curricular, lo que implica que los docentes asuman como propios los planes y programas de estudio, un proceso que exige una reconfiguración de su enfoque y de los contenidos, a nivel de la microestructura curricular, lo cual le confiere al docente la posibilidad de tomar decisiones en la organización. Esto les otorga la libertad de co-diseñar los contenidos de los

programas y los materiales educativos para adaptarlos a las necesidades formativas de sus estudiantes, teniendo en cuenta las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género y diversidad sexual que prevalecen en sus contextos.

Los programas sintéticos del PEB, deben ser comprendidos y dominados por los docentes, quienes, a través de un esfuerzo colectivo en sus instituciones, a partir del diagnóstico integral comunitario, elaboran los programas analíticos, en los que integran contenidos vinculados al contexto socioeducativo, correspondientes a cada grado para su implementación en el aula, a través de metodologías sociocríticas, que promuevan un aprendizaje activo y contextualizado. A partir de estas directrices, se han identificado varias áreas de oportunidad.

Por un lado, existen materiales que orientan a las y los docentes en el análisis de los programas sintéticos, el contexto y el diseño de los programas analíticos. Sin embargo, persiste la incertidumbre entre el profesorado sobre cómo elaborar estos programas, ya que los procesos metodológicos y prácticos para su implementación no están completamente claros, pues se enfrentan a concepciones curriculares teóricas y metodológicas nuevas para ellos, pues a lo largo de la experiencia vivida en el ejercicio de la docente, refieren que se les entregaba los programas de asignaturas desarrollados, los cuales estaban concebidos en una organización disciplinar, y ahora al estar concebidos en campos formativos, también se requiere de una comprensión interdisciplinar para la organización de los programas analíticos.

Además, no existe una formación específica a la que los docentes puedan recurrir para promover la reflexión, el análisis y el diseño de los programas analíticos en cada campo formativo. Aunque los docentes tienen habilidad para realizar diagnósticos, reconocen la falta de competencias para identificar y priorizar las necesidades y problemáticas de sus contextos socioeducativos, sobre la integración de contenidos para dar respuesta a través de proyectos.

Para ello la NEM ha introducido la figura del Sujeto Histórico (2024, pág. 253) como diagnóstico base para plantear proyectos escolares que respondan a las problemáticas que maestros y alumnos enfrentan en su entorno diario, definiéndolo como el encuentro de

realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares que permiten a maestros, maestras y estudiantes dar sentido a sus acciones cotidianas. Esta construcción del Sujeto Histórico se basa en el contexto social, político e histórico en el que los docentes de educación básica desarrollan su labor.

2.1.1 El cambio en la relación docente-conocimiento propuesto por el PEB 2022

El PEB (2022) plantea una nueva relación del docente con el conocimiento, está basada en una forma diferente de organizar el conocimiento dentro aula. El docente ordenará de otra manera el conocimiento que utilizará en la planeación de su clase, el cambió de contenidos fijos a campos formativos.

Será el concepto de Campo (2022, pág. 130) un eje fundamental en esta nueva relación. Desde esta concepción, el campo educativo no es estático, sino que se transforma constantemente en función de los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Por ello, la labor docente trasciende la mera transmisión de contenidos y se orienta a la creación de espacios de diálogo donde los estudiantes puedan cuestionar, reflexionar y construir conocimiento.

Para ello, toman la propuesta de Sollano y Zemelman (2006), el docente como agente activo del proceso de enseñanza aprendizaje, cada docente y estudiante es un ser histórico que viene con una serie de experiencias, contextos y realidades que influirán en su forma de aprender. La educación debe reconocer esa diversidad y trabajar para que todos los alumnos y alumnas, sin importar su origen o circunstancias, puedan participar de manera significativa en la construcción del conocimiento. El docente, en este sentido, no solo debe estar preparado para enseñar, sino también para aprender de sus estudiantes, reconociendo en ellos su rol como sujetos históricos.

La nueva relación del docente con el conocimiento está marcada por una visión dialógica, crítica y transformadora. El docente debe ser un guía en el proceso de construcción del conocimiento, reconociendo al alumno como sujeto histórico y al campo educativo como un espacio vivo y en constante transformación. Esto implica una constante reflexión sobre su práctica pedagógica, donde se forma y se forma a sí mismo a través de la interacción con sus estudiantes y el conocimiento que juntos construyen.

La idea de que el docente no es una figura autoritaria que impone un saber único, sino un facilitador que fomenta la curiosidad, el pensamiento crítico y la capacidad de autogestión del aprendizaje en los estudiantes. En este proceso, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva, en el que el docente y los estudiantes interactúan en un constante intercambio de ideas, donde se valora tanto el conocimiento académico como las experiencias personales de cada uno. El docente, al fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso de las diferentes perspectivas, puede generar una atmósfera que impulse el desarrollo integral de los alumnos, permitiéndoles cuestionar el mundo que los rodea y, al mismo tiempo, participar activamente en su transformación.

Este cambio de paradigma también implica un reto para las y los docentes en términos de su propia formación continua. El hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea dinámico y flexible requiere que las y los educadores no solo mantengan una actualización constante en cuanto a los avances pedagógicos y tecnológicos, sino que también se reconozcan a sí mismos como sujetos históricos en constante evolución. De este modo, los docentes deben estar dispuestos a cuestionar sus propias prácticas, aprender de sus estudiantes y estar en una constante búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender, lo cual contribuye al enriquecimiento mutuo de todos los participantes en el proceso educativo.

2.1.2 Campo Formativo

La propuesta de campo formativo PNB (2022, pág. 130) tomada desde Sollano y Zemelman (2022, pág. 9) propone como una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo (2022, pág. 122):

El sentido que se construya en un campo formativo se basa en la relación entre los objetos de conocimiento que lo integren y los sujetos que participan en su acercamiento a través de la enseñanza y del aprendizaje.

Para ello que se toma como punto de referencia la propuesta de Campo que propone de Sollano y Zemelman (2022, pág. 9), partiendo del supuesto que el conocimiento dado está incompleto, los docentes deberán ser conscientes que el contenido comprendido como que él conocimiento no es un corpus cerrado, sino más bien en continua construcción, como se comprende con la realidad dada. Es por ello que se propone un nuevo modelo de comprender la realidad y los contenidos, no en materias cerradas que fragmentaran el conocimiento, sino situar los procesos formativos en los que contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan profesoras y profesores.

La propuesta de Zemelman (2022, pág. 115) es el reconocimiento como sujeto histórico a las y los alumnos, trayendo con esto una problematización de la realidad cumpliendo la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad este cuestionamiento, la NEM lo retoma para las cuatro propuestas de Campo Formativo (Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y sociedades y De lo humano a lo comunitario).

El mismo Zemelman (2022, pág. 122), en si propuestas de áreas temáticas, propone como principio de análisis social una foto grafía comprendida desde 4 campos, una propuesta tomada por la NEM, el campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento.

2.2.3 Campo

La propuesta de Sollano y Zemelman (2006, pág. 33) plantea una nueva forma de comprender la relación entre conocimiento y práctica educativa a partir de la *concepción de campo educativo*, entendido como un espacio dinámico donde se articulan múltiples dimensiones de la realidad. Desde esta perspectiva, los autores proponen realizar *recortes analíticos de la realidad* que permitan problematizar los enfoques y estructuras educativas, desplazándolos de los marcos tradicionales sustentados en conocimientos teóricos previamente establecidos. Este proceso busca reconocer el dinamismo de la realidad (concebida como movimiento constante) y su carácter procesual, situándolos dentro del campo educativo como elementos fundamentales para la construcción de conocimiento pedagógico.

Estas reflexiones están fundamentadas en una doble posición inicial que se articula en torno a dos aspectos fundamentales:

1. La necesidad de distanciarse de los contenidos conceptuales del conocimiento acumulado.
2. La posibilidad de articular distintos planos y dimensiones específicas dentro del ámbito educativo, integrando nuevas nociones cuando se aborda la problemática educacional.

Dados estos dos aspectos, los autores proponen una categoría de articulación en la comprensión de Campo, está reconoce su función tanto en la comprensión de la realidad como en el ejercicio del razonamiento. Esta doble dirección permite desentrañar las dinámicas que estructuran la educación como un campo complejo y mutable, donde el conocimiento se configura no como algo fijo, sino como un proceso en constante transformación y co-diseño.

En primer lugar, la articulación Hugo Zemelman (2006, pág. 40) la concibe se entiende como una forma de concebir la realidad educativa. Esto implica que se debe situar y entender los despliegues temporales y espaciales (los momentos y niveles) de la educación como modalidades históricamente concretas. Estas no son entidades fijas ni predeterminadas, sino que surgen de un proceso de interacción y transformación.

La educación, en este sentido, se articula como un proceso que ocurre en un tiempo y espacio específicos, pero que siempre está marcado por sus dimensiones históricas y sociales. La medición de esos momentos y niveles temporales se convierte entonces en una herramienta para comprender cómo los eventos educativos se interrelacionan y cómo sus transformaciones responden a contextos y dinámicas sociales más amplias.

En segundo lugar, la articulación Zemelman la presenta como una forma de razonamiento (2006, pág. 41) que permite pensar la realidad de manera más flexible. Este razonamiento privilegia las lógicas de lo constituyente (es decir, los elementos que dan origen y fundamento a la realidad educativa) por encima de las lógicas de lo estructurado. Aquí, el enfoque no se centra en los contenidos predeterminados, sino en los procesos que constituyen la educación y su constante reconfiguración. En este horizonte, se busca reflexionar sobre la educación no desde los parámetros estables de conocimiento, sino reconociendo sus tensiones, contradicciones y transformaciones constantes.

El texto de Zemelman (2006, pág. 41). cita el libro de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe Hegemonía, estrategia socialista (1985), donde tomarán el concepto de articulación, en él se destaca que la identidad de los objetos no se constituye como un engranaje fijo dentro de un mecanismo, sino que se articula mediante la interacción con otros objetos. Esto implica que la identidad de la educación no puede ser comprendida como una estructura cerrada y definida, sino como un proceso abierto en el que la interacción de sus diversos elementos impide una definición estática de la educación. Los objetos (en este caso, los elementos educativos) no se engarzan de manera mecánica, sino que su presencia mutua genera una reconfiguración constante de las identidades de los mismos

Será esta concepción de articulación la que permitirá conceptualizar la idea de Campo, la cual hace referencia a la capacidad de articular ámbitos de referencia específicos, los cuales no deben ser entendidos como contenidos rígidos, sino como recortes de realidad que invitan a ser reconfigurados. Construir la realidad como campo compromete con una formade aprehensión relacional (2006, pág. 42).

La propuesta de Sollano y Zemelman se propone dentro del Plan de Educación Básica no como un sistema cerrado, sino como un proceso dinámico, interconectado y en constante transformación. Al enfatizar la articulación como una forma de concebir tanto la realidad educativa como el razonamiento detrás de ella, los autores nos permiten comprender cómo los elementos educativos interactúan y se reconfiguran en función de contextos históricos, sociales y culturales. Esta visión de la educación, como un campo abierto y flexible, ofrece una perspectiva crítica que desafía los marcos estáticos tradicionales, abriendo nuevas posibilidades para la transformación del conocimiento y de las prácticas educativas en un escenario siempre cambiante.

2.3 Teoría del sujeto social de Hugo Zemelman dentro del modelo de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana, a través del Programa de Estudios 2022, atribuye al docente un rol protagónico en la implementación del curriculum, al dotarle de autonomía profesional para contextualizar los contenidos nacionales presentados en los programas

sintéticos³. Esto ha abierto para las y los docentes, por un lado, una oportunidad de aprendizaje y toma de decisiones para ser parte de los diseñadores del curriculum y no simplemente promotores y ejecutores del mismo. Por otro lado, se ha generado incertidumbre acerca de los procesos de diseño e implementación del programa analítico y, por consiguiente, el de planificación por proyectos.

Por lo que se requiere realizar un análisis socioeducativo de su contexto que les permita identificar necesidades y áreas de oportunidad para el aprendizaje de las y los alumnos, realizar el diseño de un programa analítico⁴ con todos los componentes necesarios para organizar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en los espacios y tiempos determinados, así mismo, estructurar una planificación por proyectos que sean orientados a generar un pensamiento crítico a través de acciones y estrategias situadas. Para ello el docente debe alinear su enseñanza con los estándares educativos nacionales o regionales, al considerar los programas sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios, locales y regionales como contenidos necesarios, en su planeación didáctica

La NEM reconoce la importancia de la autonomía curricular, donde el docente debe asumir como propios los planes y programas, lo que implica un trabajo de reformulación de su enfoque y sus contenidos. Esto significa que tienen más libertad de resignificar los contenidos de los programas de estudios y los materiales educativos con el fin de replantearlos de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género y diversidad sexualidad en las que se ejerce la docencia.

Los programas sintéticos del Plan de Estudios 2022 deben de ser aceptados y dominados por las y los profesores y a través de un esfuerzo colectivo en sus instituciones elaboran los programas analíticos de cada grado para poder implementarlos en sus aulas. Con estas máximas se han identificado las siguientes áreas de oportunidad

³ Es el Programa que proponen las autoridades educativas federales, incluye contenidos nacionales, en otras palabras, está dirigido a todas las escuelas de los distintos Estados. Tiene a su vez un sentido dialógico en el que se entiende por síntesis un reordenamiento y ordenación. Despliega los elementos y organiza el qué, hasta qué punto y cómo se enseñan y aprenden los objetos de conocimiento.

⁴ El Programa analítico es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y, en particular de las características de desarrollo y aprendizaje, y las expectativas e intereses de los alumnos.

Existen materiales que orientan a las y los profesores a realizar un análisis de los programas sintéticos, realizar un análisis de las situaciones contextuales y diseñar los programas analíticos. Aun así, existe incertidumbre en el personal docente en la elaboración de los programas analíticos, ya que no quedan claros los procesos metodológicos y prácticos para su implementación.

No existe un proceso formativo disponible para que las y los docentes recurran para promover la reflexión, análisis y diseño de los programas analíticos. Las y los docentes tienen dominio la realización de diagnósticos, pero reconocen la falta de habilidad para identificar y priorizar necesidades y problemáticas de los contextos socioeducativos.

Es por ello que se ha desarrollado la figura de Sujeto Histórico dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta se define como el encuentro de realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares, que hacen posible que maestras y maestros, así como las y los estudiantes le den sentido a las acciones que realizan en su vida cotidiana.

Esta configuración se dará a partir del contexto social, político, histórico en el que viven y enseñan las y los maestros de educación básica del país. La construcción del Sujeto Histórico comprende la interconexión de diversos ámbitos del mundo social, es por ello que la NEM utilizará esto como diagnóstico base para plantear proyectos escolares que respondan a las problemáticas que tanto maestros como alumnos encuentran en su entorno cotidiano.

El documento oficial cita el texto de Hugo Zemelman *La labor del maestro: formar y formarse para conceptualizar al Sujeto Histórico* (2022, pág. 88), por lo que se propone un análisis de la propuesta del autor. (Tabla 1)

Tabla 1 | Tabla 1, relación entre el texto *La labor del maestro: formar y formarse* y la NEM

Propuesta del Plan de Estudios 2022	Referencia Hugo Zemelman
Es necesario diferenciar lo histórico, que alude a un contenido específico, de estar en la historia, entendida esta perspectiva como el encuentro de realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares, que hacen posible que maestras y maestros, así como las y los estudiantes le den sentido a las acciones que realizan en su vida cotidiana. En esto radica la importancia de ubicar los hechos en su tiempo y espacio; de reconocer los criterios con los cuales se construyeron, considerando su despliegue y consecuencias en la vida concreta. Pág.88	Gómez-Sollano M, Zemelman H. <i>La labor del maestro: formar y formarse.</i> México: Editorial Pax México; 2006. p. 30
Se trata de entender la historia y su relación con el aprendizaje desde el espacio concreto de las y los estudiantes, así como del profesorado, es decir, desde donde toman decisiones que los sitúan en un contexto, pero, a la vez, les permiten actuar frente a los desafíos del presente. Pág.88	Zemelman H. <i>El magisterio frente a los desafíos del presente.</i> En: Gómez-Sollano G, Zemelman H. <i>La labor del maestro: formar y formarse.</i> México:

	Editorial Pax México; 2006. pp. 72-73
La problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, tiene la función de proponer la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento. Pág. 105	Saavedra M. Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica. En: Gómez Sollano M., Zemelman H. Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente. México: Editorial Pax; 2005, p. 57.
El campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo Pág. 143	Granja-Castro J. Configurar lo educativo como campo de articulación. En: Gómez-Sollano M, Zemelman H. La labor del maestro: formar y formarse. México: Editorial Pax México; 2006. pp. 40-42

Fuente: Elaboración propia

Para Zemelman (2023, pág. 15) el Sujeto produce y construye historia, no la historia como meta temporalidad separada del Sujeto sino como una parte del proceso histórico; el Sujeto nace en un mundo con circunstancias específicas ajenas a él y muchas veces con consecuencias que tampoco puede controlar, siendo esto a lo que describe como realidad del Sujeto:

La realidad no está hecha de fragmentos insulares separados unos de otros, sin ningún tipo de ambivalencia, por límites claramente diferenciados, sino de entidades con contornos vagos y borrosos que a menudo se vierten unas en otras

Es en esta realidad donde se produce lo social, en donde el Sujeto comprende a partir de los histórico y es sólo al cuestionar está realidad dada que podemos comprender la negación de la otredad de los sucesos históricos y la construcción de la realidad, es por tal que Zemelman (2023, pág. 15) propone la labor de fragmentación de la realidad para comprenderla inscrita en lo político, social, religioso, etc., poniendo atención y énfasis en la dimensión de la utopía de la conciencia histórica, siendo está la dimensión más importante para determinar lo social-histórico.

Es este social-histórico que, al construir expectativas futuras, que permitan al Sujeto cuestionar la realidad dada para construir procesos de cambio. Por lo tanto, el Sujeto debe

ser consciente tiempo-circunstancia para poder ejercer de su capacidad como agente de cambio. Por lo tanto, la Historia siempre será la historia del Sujeto.

Es por ello que se configura el sujeto histórico, inmerso en un presente que es el futuro del pasado y el pasado del futuro, donde la realidad y el sujeto aparecen como producto-productente en función de lo considerado posible como lo citará (2006, pág. 17), da la posibilidad de cambio partiendo de la conciencia histórica del Sujeto.

Esto tiene una implicación enorme en la labor docente y la conformación del Campo Formativo ya que significa que cada vez que un maestro o maestra realiza una acción pedagógica en ella se involucran no sólo el contenido que transmite o la técnica que utiliza, sino también su propio ser, su subjetividad, sus utopías, sus valores, sus opciones (2023, pág. 18), esto se verá reflejado en la construcción del conocimiento por campos formativos, ya que la selección de contenido para ser puesto dentro de un campo formativo será determinado por su visión.

Dentro del texto *La labor del maestro: formar y formarse* se aborda un sistema de campos para poder comprender un hecho educativo, la propuesta de Josefina Vázquez Castro (2006, pág. 42) propone configurar lo educativo como un campo de articulación que enlace realidades emergentes, siendo este donde se articulan planos y dimensiones específicas (económica, política, cultural y psicosocial) que darán la posibilidad al acercamiento hacia la realidad del Sujeto.

2.4 Sujeto y Conciencia Histórica como ángulo de construcción del conocimiento

Hugo Zemelman en su libro *Necesidad de Conciencia* (2002), aborda el concepto del sujeto histórico y su relación con la construcción del conocimiento, el autor refiere la necesidad de replantear el entendimiento tradicional del conocimiento, que ha sido dominado por una visión cosificada de la realidad y de la historia.

En el texto se propone una visión rígida y determinista de la realidad, por lo que el autor sugiere que debemos considerar el conocimiento como un proceso dinámico, un espacio de posibilidades, en el que el sujeto histórico no es solo un espectador pasivo, sino un actor activo capaz de transformar su entorno a través de la construcción del esfuerzo exige concebir a la historia desde el ser sujeto con capacidad de construcción de sentidos (2002, pág. 9).

El autor toma como propuesta inicial, redefinir la manera en que entendemos el conocimiento, alejándonos de la dicotomía tradicional entre sujeto y objeto. Esta estructura ha sido limitante, pues ha despojado al sujeto de su capacidad de agencia, tratándolo más bien como un simple receptor pasivo de una realidad externa y objetiva. Será esta visión acerca de la realidad como algo que engulle al sujeto, sin que tenga la posibilidad de modificarla o reconfigurarla. La propuesta de Zemelman es que, por el contrario, la realidad debe ser entendida como un campo de posibilidades, un conjunto de sentidos que el sujeto puede organizar y transformar a medida que construye su conocimiento.

El conocimiento no debe ser concebido como una verdad absoluta e inmutable, sino como un proceso dinámico, en el que el sujeto juega un papel fundamental en la creación de significados. En este sentido, la historia debe ser vista desde el sujeto mismo, como un ser capaz de construir sentidos y significados a partir de su interacción con el mundo que lo rodea. Para ello, el sujeto debe resolver la naturaleza de su relación con su entorno, lo que implica una conjugación de elementos propios de su ser, pero también de aquellos elementos que le son ajenos. Esta concepción nos lleva a la necesidad de entender la historia como un proceso vivido y transformado por el sujeto, quien es capaz de interpretar la realidad y convertirla en un espacio de significados.

Para Zemelman es necesario romper con la idea de que la realidad es una entidad objetiva y cerrada (2002, pág. 20), algo que nos envuelve de manera pasiva. En cambio, debemos concebir la historia y la realidad como una constelación de ámbitos de sentidos posibles, donde las fuerzas ocultas detrás de las formas históricas se desplazan a través de diversos tiempos y espacios. Este cambio de enfoque requiere que entendamos las fuerzas que constituyen al sujeto (2002, pág. 17), en especial la necesidad de ser sujeto, como una fuerza callada pero determinante en nuestra existencia. El sujeto no es un ente estático, sino un ser en constante construcción, que transgrede los límites impuestos por las categorías históricas preexistentes.

Estos límites serán el desafío que se nos presenta el propio autor, cómo conceptualizar al sujeto desde sus límites (2002, pág. 9), sin reducirlo a los parámetros establecidos por su determinación histórica. Los conceptos con los cuales entendemos el mundo deben ser transgredidos y renovados, ajustados a la capacidad del sujeto para transformar la realidad.

En la vida cotidiana, esto se traduce en la capacidad de transformar lo indeterminado en horizontes nuevos, ocultos, aunque presentes, en nuestra experiencia diaria (2002, pág. 10). Este proceso de transformación implica la necesidad de mantener la capacidad de asombro a lo largo de toda la vida, convirtiendo ese asombro en un imperativo de conciencia que lleva al sujeto a cuestionar y transformar su mundo.

Zemelman (2002, pág. 11) propone un sujeto histórico se encuentra en una constante tensión, atrapado entre la negación de su estado y la necesidad de trascenderlo, la tensión que alimenta el desafío por reconocer la dialéctica interna del sujeto para desenvolver su capacidad para transformarse en sujeto constructo. Por un lado, el hombre se enfrenta a la necesidad de superarse a sí mismo, de no aceptar su condición como agotada, sino de buscar siempre la trascendencia.

Por otro lado, el hombre también se enfrenta a la sumisión a los parámetros establecidos (2002, pág. 95), que lo cosifican en una identidad estática y subordinada. Esta tensión, que refleja la lucha del hombre contra su propia vida y su propio ser.

Este enfoque histórico-crítico propuesto resalta la importancia de la subjetividad en la relación entre el sujeto y el conocimiento, transformando nuestra visión tradicional de la historia y la forma en que interactuamos con el mundo. Al entender la historia como un proceso dinámico, en lugar de un conjunto de hechos inmutables, se reconoce que el conocimiento es construido por el sujeto a través de sus experiencias y significados personales.

Esta perspectiva tiene implicaciones significativas en espacios como el aula, donde la interacción entre diversos puntos de vista permite la creación de nuevos significados y comprensiones. De este modo, el aula se convierte en un espacio clave para fomentar la reflexión y el intercambio de ideas, ampliando tanto el horizonte individual como el colectivo y abriendo posibilidades para nuevas formas de comprender y transformar la realidad.

2.5 Sujeto histórico y el proceso de Historicidad

La propuesta de historicidad de Hugo Zemelman para el sujeto histórico se da a partir de un constante cambio en los contenidos del conocimiento, es por ello que se produce un desajuste entre lo real como contenido posible y el contenido como realidad aprehendida teóricamente

(2006, pág. vii). Esto representa plantearse una manera que tendrán las y los sujetos históricos de relacionarse con el contenido acumulado sin perder de vista las peculiaridades del contexto en que es planteado (dicho conocimiento).

Cualquier contenido teórico (2006, pág. 1) debe recrearse y comprenderse en una articulación con el contexto del medio real en que ha sido construido, para ello el autor propone distinguir entre la conciencia teórica, que organiza todo un sistema de información y la conciencia crítico-histórica que no está referida a ningún tipo de información organizada, más bien a la incógnita que plantea el movimiento de la realidad concebida como exigencia de objetividad

Es esta conciencia crítico-histórica (2006, pág. 2) tomará como base para crear un proceso de historicidad que construirá el conocimiento, es por ello que pone un punto central para el proceso de recreación, la conciencia a estar abierto a lo nuevo, esto implica un uso de la teoría diferente de la lógica de la formulación de hipótesis o de cualquier forma de razonamiento apriorístico

Esto refiere como diría Zemelman un distanciamiento de la realidad que conduzca a la consideración en el razonamiento a lo que está determinado que en este caso sería lo teórico, lo que está ya dispuesto en los libros del conocimiento. Es por ello que se busca con la propuesta de historicidad trascender lo establecido o lo ya dado, ya que sólo al generar una distancia es posible producir una relación útil para organizar una apertura a lo nuevo-no determinado que dará posibilidad a la transformación de lo real.

Esta apertura (2006, pág. 3) no es tarea sencilla pues se requiere superar todo un universo de visiones y de teorizaciones que, en gran medida, conforman el modo habitual de pensar; por lo tanto, es necesario que las y los maestros rompan con las bases de los contenidos de información o con cualquier realidad dada, es por ello que el autor propone observar el contenido de información como un producto (2006, pág. 3):

concebirlo como un producto, esto es, como algo inacabado, en devenir, y, por lo mismo, referido a un ámbito de realidad no determinado, aunque determinable

Es sólo al concebir que los productos teóricos están inacabados que se produce una apertura del mismo conocimiento, por ello Hugo Zemelman propone pensar lo educativo

como un campo en el que se articulan planos y dimensiones específicas abiertos a las actualizaciones; el uso crítico de la teoría consistirá por lo tanto en una problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones de modo tal que permita definir un campo de relaciones posibles, antes que reducir estas relaciones a los contenidos expresos en los conceptos y a las jerarquizaciones propuestas por los cuerpos teóricos (2006, pág. 2)

El sujeto histórico (2006, pág. 17) por lo tanto reside en un presente que es futuro del pasado y pasado del futuro donde la realidad y el sujeto se comprenden como un producto histórico en función de lo considerado posible. Por lo tanto, Zemelman (1987, pág. 9) definirá al sujeto histórico como un productor de historicidad, capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad.

Reconocer la volatilidad del conocimiento dado resulta indispensable para comprender los procesos interculturales que han atravesado los pueblos originarios, así como las resistencias históricas que estos han sostenido. Como cita Plá (2019, pág. 21), políticas educativas dislocadas de las condiciones locales con un impacto externo que han generado resultado por las propias condiciones locales y no por lo exterior.

2.6 Identidad docente una construcción a partir de Lebenspraxis

La comprensión del campo educativo y del campo formativo propuestos por Sollano y Zemelman (2006) tiene una convergencia con lo propuesto por Jörn Rüsen (2007) como conciencia histórica, fundamental en el modo en que se construye la identidad docente, entendida no solo como un rol profesional definido por funciones administrativas o técnicas, sino como una construcción histórica y social estrechamente vinculada a la experiencia vital de los sujetos y a sus contextos culturales.

La propuesta de Sollano y Zemelman entiende el campo educativo como un espacio dinámico y procesual, en el que los saberes no se presentan como estructuras fijas ni cerradas, sino como articulaciones de múltiples dimensiones históricas, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la educación es un campo en constante transformación, en el que los conocimientos se configuran a partir de la interacción entre distintos elementos y se reconfiguran continuamente en función de los contextos sociales. Esta visión relacional y

abierto del campo educativo desafía las estructuras tradicionales del conocimiento y propone una manera flexible y crítica de razonar sobre la realidad.

Por su parte, Jörn Rüsen (2007, pág. 171) , desarrolla el concepto de Lebenspraxis, es decir, la vida práctica cotidiana, para explicar cómo se construye la conciencia histórica. Rüsen sostiene que la memoria histórica, aunque importante, está orientada a mantener vivo el pasado, pero no logra establecer un vínculo estructural con las expectativas del futuro.

Es la conciencia histórica la que permite comprender las interrelaciones entre pasado, presente y futuro, dotando de sentido las experiencias históricas y proyectándolas hacia nuevos horizontes. Esta conciencia histórica no solo organiza cognitivamente el pasado, sino que también orienta moralmente la acción en el presente y el diseño de futuros posibles. Esta concepción dinámica y procesual tanto del conocimiento educativo como del conocimiento histórico tiene profundas implicaciones para la identidad docente.

Tradicionalmente, la identidad docente ha sido en gran medida una construcción estatal, definida por funciones específicas que el Estado asigna a las y los docentes y que moldean su quehacer cotidiano. Sin embargo, las reformas educativas recientes han buscado articular, dentro del aula, el conocimiento proveniente de la vida cotidiana (Lebenspraxis) y el conocimiento formal (Fachwissenschaft). Esta articulación ha generado un cambio sustancial en la identidad docente, pues ha desplazado el énfasis de un rol técnico y transmisor de saberes a un papel más complejo, donde él o la docente se reconoce como sujeto histórico, capaz de problematizar la realidad, articular saberes diversos y participar activamente en la construcción de nuevos sentidos educativos.

En este sentido, tanto la noción de campo formativo en la Nueva Escuela Mexicana, como la propuesta de conciencia histórica de Rüsen, coinciden en que el conocimiento y la identidad profesional no pueden entenderse como entidades fijas ni predeterminadas. Ambos enfoques parten de la premisa de que el conocimiento está en constante construcción y debe situarse en relación con las condiciones históricas, sociales y culturales de quienes lo producen y lo viven. Para Sollano y Zemelman, la articulación es clave para comprender la realidad educativa, mientras que para Rüsen, la conciencia histórica es esencial para trascender la mera repetición de la memoria y proyectar nuevas posibilidades de acción.

Así, la identidad docente se constituye en un proceso de articulación entre lo vivido y lo aprendido, entre la memoria y la conciencia histórica, entre las exigencias del presente y las proyecciones hacia el futuro. Se trata de una identidad en movimiento, siempre sujeta a resignificaciones, y profundamente vinculada tanto a las estructuras del saber disciplinar como a las prácticas y expectativas sociales. Esta visión rompe con modelos educativos fragmentados y propone, en cambio, una educación situada, donde los campos formativos y la conciencia histórica se convierten en herramientas para formar sujetos críticos, capaces de transformar tanto su práctica docente como la sociedad en la que actúan.

Tanto Sollano y Zemelman como Rüsen coinciden en subrayar que la educación y la identidad docente no pueden entenderse como algo estático, sino como procesos profundamente históricos, relacionales y transformativos, donde los saberes, las prácticas y las identidades se articulan constantemente para responder a los desafíos de una realidad siempre cambiante.

2.7 La conciencia histórica para Jörn Rüsen

Jörn Rüsen es, posiblemente, uno de los teóricos más destacados en lo que respecta al estudio de la relación entre historiografía y la forma en que el pasado se reconceptualiza en el presente. A lo largo de sus investigaciones, Rüsen ha abordado diversos temas, entre los que se incluyen lo que denomina la matriz disciplinar de la historia (2007, pág. 171), los desafíos inherentes a la memoria, la cultura y la conciencia histórica (2001), así como la comparación entre diferentes tradiciones culturales de conocimiento histórico y la didáctica de la historia o *Geschichtsdidaktik* (2007, pág. 172) como una rama autónoma dentro de la historiografía.

El enfoque de Rüsen ((2007) citado en (2025)) busca elaborar una teoría comprensiva sobre la producción de conocimiento histórico. La culminación de esta teoría se materializa en lo que él denomina la matriz disciplinar de la historia. En el centro de esta matriz se encuentra la idea de circularidad: las relaciones entre el conocimiento científico producido por los historiadores (*Fachwissenschaft*) y las presuposiciones e intereses de la vida cotidiana que lo inspiran (*Lebenspraxis*).

Los historiadores, de manera inevitable, operan dentro de esta conjunción. La matriz se compone de cinco elementos fundamentales: a) el entendimiento del pasado responde a

intereses diversos, que son constitutivos de la forma en que lo interpretamos; b) las teorías que aportan perspectiva sobre nuestras orientaciones temporales e intereses investigativos; c) los métodos historiográficos que permiten el distanciamiento de la historia vivida; d) como resultado de estos procesos, la historia se convierte en una disciplina particular; y e) finalmente, la historia nos proporciona una orientación existencial y un sentido de identidad que nos permite convivir con los demás y desarrollar un razonamiento moral, volviendo así al Lebenspraxis. La conciencia histórica se encuentra en este último punto, donde la disciplina histórica y la historia en la vida práctica se vuelven a fusionar.

Es importante destacar que, aunque la conciencia histórica tiene sus raíces en la memoria histórica, ambas no son lo mismo (2025, pág. 4). Son formas distintas de discurso histórico. La memoria histórica está orientada a mostrar cómo el pasado se mantiene presente, pero no aborda la relación estructural entre memoria y expectativas, ignorando así el papel esencial del futuro en la representación del pasado (2007, pág. 175) La memoria está vinculada más a un aspecto inconsciente de la experiencia. Por su parte, la conciencia histórica incorpora la memoria, pero también abarca los procesos cognitivos que nos permiten representar el pasado de manera diferente. L

La memoria (2007, pág. 192) presenta el pasado como una fuerza en movimiento guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa explícitamente las interrelaciones entre pasado y presente, guiada por concepciones de cambio temporal y por pretensiones de verdad, la memoria está atascada en el pasado, la conciencia histórica abre relaciones con el futuro

La estructura que sustenta el proceso de articulación temporal de la conciencia histórica es la narración (2007, pág. 193). Existen cuatro formas narrativas que configuran diferentes tipos de conciencia histórica. Cada una de estas formas ofrece una manera particular de dotar de sentido, tanto consciente como inconscientemente, cognitiva y emocionalmente, al pasado para orientar nuestra acción en el presente, siempre con miras al futuro. Las cuatro formas de conciencia histórica son:

-Tradicional: Su función principal es preservar las tradiciones. La acción hacia el futuro se basa en adaptaciones que emulan definiciones preestablecidas de las formas de vida dentro de una cultura. El pasado perdura en el presente y se proyecta hacia el

futuro sin alteraciones. La acción se realiza de esta manera porque siempre ha sido así.

-Ejemplar: El pasado se presenta como una serie de ejemplos que enseñan la validez y utilidad de reglas generales de conducta. El pasado provee paradigmas que guían las acciones en el presente y el futuro. La acción se realiza porque se emulan valores universales y atemporales.

-Crítica: Es una contra narración que desafía las formas anteriores o cualquier narrativa hegemónica para abrir paso a nuevas perspectivas. Su objetivo es generar rupturas. La acción se orienta contra las tradiciones para romper con ellas y establecer nuevos tipos de relaciones entre pasado, presente y futuro.

-Genética: En esta narrativa, la idea de cambio es central. La relación entre pasado, presente y futuro se observa como dinámica, siendo consciente de los diferentes puntos de vista, de las diversas perspectivas y de la necesidad de reconocer y respetar las diferencias. La acción se lleva a cabo reconociendo tanto las similitudes como las diferencias con el pasado y con una conciencia activa sobre las múltiples posibilidades de transformar el futuro.

Esta tipología narrativa establece una jerarquía según su complejidad cognitiva y moral, lo cual influye en los resultados tanto en términos psicológicos (ontogenéticos) (2025, pág. 5) como socioculturales, Además, como señala el propio Rüsen (2001), existe una notable semejanza con la teoría del desarrollo moral.

Si bien la construcción teórica de la conciencia histórica de Rüsen es mucho más abarcadora, en este contexto me he centrado en los aspectos relacionados con la experiencia y la expectativa, así como en su impacto en el razonamiento moral para la acción futura, y en los modos narrativos de construcción del sentido histórico.

2.8 La construcción social de la Vida Cotidiana

La vida cotidiana es una realidad construida a través de las experiencias subjetivas de los individuos que la conforman en un tiempo cotidiano, Berger y Luckmann (2001) proponen que es necesario tener en cuenta esto debido que existen unas innumerables formas, dado que

naces en un mundo ya tipificado, es necesario recurrir a una conciencia del pasado para recrear lo determinado, lo que Rösen llama conciencia histórica (2025, pág. 4), estas determinaciones enmarcadas en paréntesis fenomenológico (2001, pág. 26), para determinar en la conciencia, la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del aquí de mi cuerpo y el ahora.

Berger y Luckmann propondrán el ejemplo de la diversidad de interpretaciones (2001, pág. 36) describiendo la experiencia de la espera y como determina un tiempo a partir de una conciencia y es a partir de aquí que la vida cotidiana logra domesticar en el tiempo cotidiano. Es por ello que los autores recurren a uno de los conceptos fundamentales dentro de su propuesta fenomenológica que es la conciencia humana es intencional. Esto significa que siempre está dirigida hacia algo, ya sea un objeto concreto o una idea abstracta.

De esta manera, nunca podemos aprehender la conciencia en su forma pura, sino solo la conciencia de algo específico. Este fenómeno se aplica tanto a los objetos externos del mundo como a aquellos elementos internos de nuestra realidad subjetiva.

Berger y Luckmann (2001, pág. 36) abordaron que la conciencia tiene capacidad de moverse entre distintas esferas de realidad, siendo capaz de reconocer que el mundo se compone de realidades múltiples. El paso de una esfera de realidad a otra genera una sensación de transición o impacto, como un cambio de perspectiva que puede alterar mi percepción de lo que me rodea:

Mi conciencia, pues, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad. Dicho de otra forma, tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples. Cuando paso de una realidad a otra, experimento por esa transición una especie de impacto.

La tensión de la conciencia alcanza su máximo apogeo en la vida cotidiana (2001, pág. 37), donde se presenta de manera intensa, urgente y masiva. En este escenario, la conciencia se ve abrumada por una realidad ordenada, un conjunto de fenómenos que parecen existir independientemente de nuestra percepción. Esta realidad cotidiana se nos presenta como un mundo ya objetivado, constituido por objetos y situaciones que existen antes de que tomemos conciencia de ellos.

Este orden preestablecido está en gran medida condicionado por el lenguaje utilizado en la vida cotidiana, el cual organiza y da sentido a las experiencias humanas. Así, el lenguaje no solo transmite información, sino que también estructura la realidad compartida, marcando las pautas a través de las cuales podemos comprender y dar sentido a nuestro mundo.

Además, la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, un espacio compartido con otros. Esta intersubjetividad marca una diferencia fundamental entre la vida cotidiana y otras formas de realidad que experimentamos, como aquellas relacionadas con lo subjetivo o lo individual. La conexión con otros seres humanos establece una base común sobre la cual construimos nuestras experiencias y entendimientos.

Es por ello que se observa un cambio radical en la tensión de la conciencia cuando nos enfrentamos a experiencias trascendentales o fuera del mundo cotidiano, lo que los autores llaman salto (2001, pág. 41). Este salto implica una transformación profunda en la percepción de la realidad, llevando la conciencia hacia una nueva comprensión, más allá de la estructura objetiva y cotidiana que normalmente experimentamos.

Así, el análisis fenomenológico de la vida cotidiana no solo nos permite comprender cómo percibimos el mundo, sino también cómo somos capaces de experimentar, interpretar y transformar esa realidad en función de nuestras vivencias individuales y compartidas.

2.8.1 Antecedente al concepto de cotidiano, propuesta de Alfred Schutz

La importancia de Schutz para Berger y Luckmann (2001, pág. 9) fue fundamental, ya que además de profesor e influencia directa en el pensamiento de ambos, introdujo el concepto Mundo Social que trajo desde la perspectiva filosófica (Husserl) hacia una perspectiva de la sociología fenomenológica. Este es el cambio significativo por el cual ambos autores le brindan reconocimiento en su obra a Schutz, se puede notar en las primeras páginas del libro de La Construcción social de la realidad:

Lo mucho que debemos al desaparecido Alfred Schutz se pondrá de manifiesto en diversas partes del presente tratado. Sin embargo, desearíamos reconocer aquí la influencia de las enseñanzas y los escritos de Schutz sobre nuestras ideas

La sociología fenomenológica se centra principalmente en la intersubjetividad (1997, pág. 268), entendida como la vivencia compartida con otros, en la que se establecen vínculos a través de influencias mutuas, favoreciendo la comprensión recíproca. Esta perspectiva genera un objeto de estudio que aborda interrogantes fundamentales, tales como: ¿Cómo conocemos las mentes ajenas? ¿Cómo conocemos a otros 'yo'? ¿Cómo se produce la reciprocidad de perspectivas? ¿Cómo se genera la comprensión y la comunicación recíproca?

Es esta intersubjetividad la que produce múltiples tipificaciones dentro de las relaciones humanas, y estas tipificaciones determinarán la acción social, ya que las relaciones serán propuestas por el actor a partir del proceso tipificador. La intersubjetividad (esta es la base de la propuesta de Berger y Luckman (1997, pág. 268) de relaciones Cara a Cara, por lo tanto.

... existe en el «presente vivido» en el que nos hablamos y nos escuchamos unos a otros. Compartimos el mismo tiempo y espacio con otros. «Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, significa que capto la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia

Es fundamental para Schutz que los actores sociales generen un proceso de tipificar, ya que se da en cualquier parte del mundo de la Vida Cotidiana, la acción social está determinada por tipo de experiencias anteriores. Las tipificaciones culturales determinan la acción Mientras tipificamos rutinariamente a los demás, las personas también se autotipifican (1997, pág. 268): Hasta cierto punto, el hombre tipifica su propia situación dentro del mundo social y las diversas relaciones que tiene con sus semejantes y con los objetos culturales.

Es aquí donde se centra la importancia del lenguaje, ya que cuando utilizamos el lenguaje estamos tipificando, al lenguaje (1997, pág. 269) se le puede considerar una mina de tipologías de la que nos servimos para dar sentido al mundo social. Es esta relación entre tipificación y lenguaje que le da fundamento a la socialización, los sujetos adquieren y almacenan tipificaciones para entablar relaciones sociales de diversos tipos (que Berger y Luckmann desarrollarán en tres momentos).

Estas tipologías para Schutz (1997, pág. 269) han traspasado la línea del tiempo, siendo institucionalizadas para el uso dentro de la vida cotidiana. La sociedad crea y aprueba estas tipologías haciendo un Habitus de ellas, creando tipificaciones preconstituidas para los sujetos, es por ello que Schutz habla de recetas, Las personas utilizan las recetas para controlar las múltiples situaciones en las que se encuentran todos los días. Así, cuando alguien nos saluda con la receta ¿qué tal estás? respondemos con la receta bien, ¿y tú?, Berger y Luckmann dirán que nacemos en una sociedad ya objetivada.

Es importante destacar la importancia que tenía para Schutz (1997, pág. 280), dentro del mundo social la conciencia profunda (durée) porque es aquí donde se encuentra el proceso del establecimiento del significado, de la comprensión, la interpretación y la auto interpretación, El fundamento de una sociología fenomenológica debía ser descubrir «el modo en que se constituye el significado en la experiencia individual del ego solitario.

Tal es la importancia que le da a esta direccionalidad de la conciencia profunda, que desarrolla dos conceptos fundamentales para la comprensión de la acción social (1997, pág. 280)., Significados y Motivos, los Significados hacen referencia al modo en que los actores determinan qué aspectos del mundo social son importantes para ellos, mientras los motivos se refieren a las razones que explican la acción de los actores

Alfred Schutz desarrolla dos subtipos de significados y motivos, detallados en la siguiente tabla:

Tabla 2 Subtipos de significados y motivos

	Subtipo 1	Subtipo 2
Significados	Contexto de significado subjetivo: a través de nuestra propia construcción mental de la realidad definimos ciertos componentes de la realidad como significativos.	Contexto de significado objetivo: los conjuntos de significados que existen en la cultura y que son compartidos por toda la colectividad de los actores.

Motivos	Motivos Para: constituyen las razones por las que un actor emprende ciertas acciones para alcanzar cierto objetivo o producir una ocurrencia futura.	Motivos Porque: son «objetivos», pueden estudiarse retrospectivamente recurriendo a métodos científicos. Debido a que las acciones ya han ocurrido, las razones que las explican son accesibles tanto para el actor como para el científico social.
---------	--	---

Tabla: Elaboración propia

Es importante señalar que para Schultz los Motivos Porque (1997, pág. 281), le dan el sentido a la investigación, ya que son estos los impulsos de la acción social, y por tanto deberá ser el objeto de estudio de la actividad científica de la Vida Cotidiana, ya que la base de la interacción social esta fundada en la reciprocidad de motivos, Los motivos para del actor se convertirán en motivos porque de su copartícipe y viceversa.

Este breve acercamiento al pensamiento de Schutz permite introducir las aportaciones de Berger y Luckmann (1997, pág. 282), quienes enriquecen la obra de Schutz al integrar la, intentan aproximarse a la obra de Max Weber sobre la acción social. En su enfoque, los autores sostienen que la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social. En otras palabras, las personas son los productos de una sociedad que ellas mismas han creado.

3. Modelo educativo

3.1 Panorama general de la Educación indígena en México

3.1.1 El plan de Iguala y la formación del Estado Homogeneizador

En el año 1821 Agustín de Iturbide, proclamo el plan de Iguala, un documento político, en el cual se declaraba a la Nueva España como país soberano e independiente. Siendo este parte fundamental para la construcción política y social del México naciente, la construcción de este estuvo influenciado directamente por las Cortes de Cádiz debido a que más de setenta

diputados mexicanos participaron entre 1810 y 1821 en las asambleas de las Cortes, muchos de ellos participaron en la construcción del Estado Mexicano, significando una herencia de ideas francesas, inglesas y españolas, además de ser un ensayo político para varios funcionarios del futuro México Independiente.

Muchas de las ideas educativas que se propusieron para este México naciente fueron heredadas de Gaspar Melchor de Jovellanos, un educador y estadista español, muerto en 1811, que fungió como consejero del rey y miembro destacado la Sociedad Económica Amigos del País, organización dedicada al aumento de la producción económica por medio del fomento de inversiones técnicas, la disminución de los privilegios de la nobleza, la iglesia y los gremios, y el establecimiento de escuelas.

En 1812 las Cortes de Cádiz con la participación de futuros dirigentes del México independiente como Miguel Ramos Arizpe, Lucas Alamán, Pablo de la Llave, Lorenzo de Zavala y Manuel Gómez Pedraza, etc., establecieron la Instrucción del gobierno económico-político de las provincias, donde se planteaba el Plan de Enseñanza Pública en toda la monarquía, aunque nunca logró su funcionamiento debido a que la propuesta llegó después de la Independencia en 1821.

Será esta (la Instrucción del gobierno económico-político de las provincias) la primera Ley Española propuesta por Gaspar Melchor de Jovellanos, que incluía un plan detallado para varios niveles educativos como la enseñanza de las primeras letras, estudios para personas mayores, universitarios, mujeres, etc. Aun cuando no tuvo aplicación en el México naciente debido a la Independencia, esta ejerció una influencia directa en los proyectos educativos estatales futuros.

La propuesta del Plan de Enseñanza Pública (2017, pág. 12) propuesta en las Cortes de Cádiz será la base para los ministros de Relaciones y Justicia, Lucas Alemán y Pablo de La Llave tomaran la orden del encargado del ejecutivo (Agustín de Iturbide) para formular en 1821 un plan general de educación dentro del Reglamento general de instrucción pública, donde se plantean cuatro conceptos sobre la educación:

- El papel del estado como unificador de toda la educación
- El papel del estado como supervisor de la instrucción impartida por la iglesia

- El papel del estado como favorecedor de una enseñanza moderna
- El papel del ayuntamiento municipal como promotor de la educación primaria

Es este papel unificador dentro de la educación, herencia colonial, la que propone un modelo de Estado Nación que favorezca a la homogenización de la población, vislumbrando la formación de instituciones mestizas que promovían la herencia europea. Los pueblos indígenas no fueron contemplados dentro del nacimiento del Estado nacional, no formaron parte de su contrato social; se buscó su integración a partir de un proceso de universalización donde la cultura indígena era un obstáculo para la modernidad como se puede notar directamente en el Plan de Iguala

¿quién de vosotros puede decir que no desciende de español? Ved la cadena dulcísima que nos une; añadid los otros lazos de la amistad, la dependencia de intereses, la educación é idioma y la conformidad de sentimientos, y veréis son tan estrechos y poderosos, que la felicidad común del reino es necesario la hagan todos reunidos en una sola opinión y en una sola voz.

Al comparar el proyecto mexicano de 1823 con la ley española de 1821 se nota que el primero contiene varias ideas y directrices sobre la educación parecidas a la legislación del país europeo, el nacimiento del proyecto educativo en México se basó en la negación del otro, legitimándose y capitalizándose por medio del sometimiento, el despojo y la apropiación de los recursos de los pueblos ya antes conquistados y sometidos durante el virreinato.

3.1.2 Leyes de reforma y el Estado Homogeneizador

Con el término de la guerra de Independencia, el Estado-Nación mexicano tuvo épocas de turbulencia política y estructuración social. Entre 1855 y 1863, durante los gobiernos de Juan Álvarez, Ignacio Comonfort y Benito Juárez se promulgaron las Leyes de Reforma, las cuales tenían como objetivo principal la separación de la Iglesia y el Estado (Ley Lerdo), el fin de la propiedad comunal de la tierra, y la eliminación del fuero eclesiástico. Siendo tan controversiales para un Estado no laico como el mexicano hasta ese momento.

Estas leyes buscaban reformular el sentido que se buscaba desde la Independencia, el sentido de lo mexicano, buscando homogenizar a la población, siendo el sector indígena uno de los más afectados, ya que los objetivos del nuevo Estado-Nación estaban planteados hacia la modernidad, esto hizo que las poblaciones indígenas tuvieran que competir con la población citadina y mestiza por los recursos y las nuevas formas de trabajo, quedando atrapados como un obstáculo del progreso.

Guerrero y Guerrero (2016), describen como los pueblos indígenas no fueron contemplados dentro del nacimiento del Estado nacional, no formaron parte de su contrato social; se buscó su integración a partir de un proceso de universalización, que no tenía como fin la adhesión de los indígenas, en términos de la suma de sus características culturales, sino desde una racionalidad formal, causal, que permitió el nacimiento de México como un Estado constitucional, pero que se basó en la negación del otro, legitimándose y capitalizándose por medio del sometimiento, el despojo y la apropiación de los recursos de los pueblos ya antes conquistados y sometidos durante el virreinato.

Es por ello por lo que muchas de las instituciones planteadas desde el proceso de Reforma buscaban como un fin la mexicanización de todos los pobladores, como lo plantea Pérez (2010, pág. 10), con la Ley Lerdo:

La época de la guerra de reforma se planteó la Ley Lerdo, la cual fue un punto de partida para fundar el estado liberal, enfrentar el poder de la iglesia y desarraigar a las comunidades indígenas de su relación con la tierra

Es interesante observar que muy pocos participantes de la historia nacional oficial del periodo reformista hayan sido de origen indígena, por ejemplo Benito Juárez, Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, siendo estos algunos de los participantes que pusieron un poco más de freno a la crítica de un Estado monocultural, eurocéntrico, que vio en el Estado Frances y Español un modelo a seguir; esto se puede observar en la facción más conservadora que viajó a Roma para pedir un emperador al papa. Como lo cita Guerrero Galván (2016, pág. 292) :

El indio quedó como subalterno tras la Constitución de 1824, se reivindicó como aglutinante histórico-cultural a los antepasados mexicanos (a los indios muertos),⁴ pero

se reconoció tácitamente que todo el derecho válido sería el heredado del *ius commune*, por lo que cualquier otra experiencia jurídica y cultural sería negada

Es este planteamiento homogeneizador de un Estado-Nación liberal, que tenía como uno de los objetivos principales participar dentro de las esferas de los países de primer mundo; adoptando medidas y leyes que otorgaban como lo plantea Germán Sandoval, igualdades abstractas (Constitución y ley) y desigualdades concretas (acceso a la justicia). Esto se demuestra incluso en los textos constitucionales escritos en español habiendo una mayoría de nuevos ciudadanos indígenas monolingües de su lengua materna.

Siendo la lengua unas de las grandes discusiones que se tendrían en la transformación de un Estado-nación liberal y el Estado multicultural. Como lo plantea María del Carmen Ventura Patiño (2006, pág. 3), su texto *Multiculturalismo y reforma del Estado*, en donde cita una discusión teórica en el ámbito académico entre liberalismo y multiculturalismo:

La discusión gira en torno de si puede haber compatibilidad entre los derechos colectivos y los individuales al interior de una sociedad liberal y de cómo garantizar el ejercicio de la libertad individual al interior de las colectividades.

La tensión entre la homogeneidad impuesta por el Estado y la diversidad cultural de sus ciudadanos se vuelve un punto crítico en este debate. La implementación de políticas que reconozcan y respeten las diferencias culturales no solo es un imperativo moral, sino también una necesidad pragmática para lograr una cohesión social real. Al ignorar las particularidades de los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios, el Estado corre el riesgo de profundizar las desigualdades existentes, perpetuando así un ciclo de exclusión que limita el acceso a derechos fundamentales.

Por otro lado, es fundamental considerar cómo la integración de perspectivas multiculturales podría enriquecer el tejido social. La diversidad no debería ser vista únicamente como un desafío, sino como una oportunidad para construir un Estado más inclusivo y plural. Esto implica no solo adaptar las leyes y políticas públicas, sino también fomentar un diálogo intercultural que permita a todos los ciudadanos participar activamente en la construcción de una sociedad que celebre sus diferencias y busque un bienestar

colectivo, garantizando el respeto a los derechos de cada grupo dentro de un marco democrático.

3.1.3 Estado-nación a Estado Multicultural

Las discusiones sobre el tránsito de un Estado liberal hacia uno multicultural tuvieron repercusiones de enorme relevancia para el reconocimiento de la diversidad multiétnica. Este giro estructural implicó que algunos Estados avanzaran hacia el derecho a la diferencia, lo que, como señala López Pérez (2010, pág. 15) supuso que:

La discusión de este siglo, y la respuesta de ¿qué hacer con los indios? Se encamina al reconocimiento de estos en sus derechos propios, en la convivencia a partir de sus diferencias, en una cultura política de tolerancia, y por lo tanto transformar al Estado en sus bases principales y que sea reconocido como un Estado multiétnico y pluricultural.

Este proceso ha implicado una prolongada discusión entre el modelo liberal y el multicultural. María Ventura, en *Multiculturalismo y reforma del Estado* (2006), describe este debate como aquel que gira en torno a la compatibilidad entre los derechos colectivos y los individuales, situando ambos tipos de derechos al mismo nivel y generando interrogantes fundamentales: ¿por qué sería necesario establecer un tipo de derechos específicos para los pueblos indígenas si estos ya cuentan con la protección jurídica al ser individuos?

En este contexto, López (2010, pág. 17) advierte que:

El problema indígena está dentro de este escenario y tiene que resolver las formas de enlace a las leyes de funcionamiento de lo público desde el Estado actual y frente a sus propias formas culturales de lo político, lo social y lo público.

Así, se trata de un cambio trascendental en la transformación del Estado-nación liberal hacia un Estado multinacional y poliétnico. Esta transición cuestiona la profunda herencia griega de las *polis*, que llegó a la política occidental una propuesta homogeneizadora, donde los ciudadanos eran exclusivamente quienes compartían ancestros, lengua y cultura comunes, negando por completo la diversidad de los imperios multilingües y multiétnicos.

Este nuevo paradigma puede observarse en el desarrollo histórico del artículo 2º de la Constitución mexicana, el cual, como plantea Guerrero Galván (2016, pág. 168):

resume una de las reivindicaciones más importantes que se han hecho en México sobre justicia social, pues reconoce la deuda histórica de la nación mexicana para con los pueblos indígenas que ya ocupaban el territorio hace 5,000 años.

La última reforma a dicho artículo, en 2011, incorporó el principio pro persona, lo que implica que, al aplicar normas de derechos humanos, deben preferir la norma o la interpretación más favorable a la persona (2023). No obstante, aunque este avance normativo supuso un cambio en las formas de ejercer el poder estatal, la deuda histórica con el reconocimiento pleno de la diversidad se hizo más visible a partir del levantamiento zapatista de 1994, que abrió un nuevo capítulo en las luchas por la transformación del Estado y el reconocimiento de los pueblos indígenas.

3.1.4 Modelo Indigenista

A inicios de la década de 1920 (presidente Adolfo de la Huerta), se instauró de manera un proyecto de educación escolarizada para las regiones rurales de México. Dicha educación no estuvo orientada de manera diferenciada hacia los pueblos indígenas, sino que se dirigió al campesinado en general y a aquellos sectores marginados de la sociedad creando un modelo homogenizador.

Tras cuatro décadas de un modelo educativo centrado en la castellanización, la educación rural y la construcción de un modelo de unidad nacional, el panorama educativo en las regiones indígenas reflejaba elevadas tasas de monolingüismo en lenguas maternas, índices elevados de analfabetismo y deserción escolar, limitada cobertura educativa y una escasa relevancia de la escuela dentro de las expectativas de los pueblos indígenas (1993, pág. 45). Será durante las décadas de 1960 y 1970, que empezó el desarrollo de una oferta educativa

diferenciada hacia los pueblos indígenas, con el fin de contrarrestar los intensos procesos de aculturación⁵ que estos experimentaban a través del sistema educativo formal.

A pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, pronto la propuesta bilingüe se combinó con la propuesta bicultural (2016). Esta última fue promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), que desempeñó un papel clave en la formulación de la educación bilingüe bicultural. Esta organización se convirtió en la principal voz crítica de la educación escolarizada en las regiones indígenas, logrando establecer las bases para una política pública educativa orientada a los pueblos indígenas.

Como antecedente de este movimiento, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la cual dio paso en 1978 a la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La DGEI asumió el reto de normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural, garantizando que las políticas educativas consideraran la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios.

En 1993 se promulgó la Ley General de Educación, la cual introduce la descentralización del sistema educativo. En su artículo 38, bajo el título de la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (1993, pág. 18)

Esta legislación surge en el contexto de las movilizaciones del magisterio derivadas de la propuesta de descentralización educativa presentada por el presidente Carlos Salinas de Gortari, así como del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que demandaba una educación más inclusiva, demandando que la enseñanza fuera en las lenguas originarias. Este fenómeno subraya la relevancia de fomentar la pluriculturalidad. No obstante, a pesar de estas demandas, el artículo 38 de la Ley General de Educación

⁵La aculturación como lo cita Aguirre Beltrán (1982) es el proceso de adaptación gradual de un grupo o individuo a una cultura diferente a la suya. Este proceso no implica necesariamente el abandono de los patrones de la cultura de origen.

limitaba las reformas exclusivamente al nivel educativo básico, sin establecer una conexión con los niveles educativos superiores.

Con el cambio de gobierno en el año 2000, se propuso la directriz de avanzar hacia un Estado democrático que fomente la pluralidad y amplíe las oportunidades, por lo que se estableció la educación intercultural y bilingüe como una prioridad política educativa. No obstante, no se reconoció la autonomía de los pueblos indígenas para gestionar el nuevo modelo educativo por sí mismos. En este sentido, Dietz (2014, pág. 168) señala que la educación intercultural se transforma en un espacio oficialmente reconocido para las demandas étnicas, demandas que ya no pueden ser canalizadas de otra forma una vez que el Estado-nación se ha retirado de los otros ámbitos tradicionales del indigenismo integrador.

Es por ello que la oficialización de esta reforma se dará en el año 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) cuya misión incluye promover la integración del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evaluar el progreso de este enfoque en términos de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los niveles, tipos y modalidades educativas. Esto se realiza en coordinación con las unidades y órganos administrativos competentes de la Secretaría de Educación Pública, con el objetivo de asegurar una educación de calidad que sea cultural y lingüísticamente pertinente (2025).

Para el año 2002, se llevaron a cabo reformas en el artículo 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las que se reconoció explícitamente el derecho a la cultura. Esta modificación fue impulsada por la diputada Verónica Sada Pérez, del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional (PAN), quien presentó la iniciativa el 22 de octubre del citado año, el documento expone lo siguiente (2002):

De conformidad con lo dispuesto en la fracción II del artículo 71 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la fracción II del artículo 55 del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, en representación de un grupo de diputados del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional, sometemos a la consideración de esta asamblea la presente iniciativa con proyecto de decreto, por el que se reforma la fracción XXIX-J del artículo 73; se adiciona la fracción XXIX-K del artículo 73; y se adiciona la fracción

IX del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con base en los siguientes fundamentos.

Con este pronunciamiento, el Estado Mexicano establece las bases para el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus comunidades como entidades de interés público, es decir, como sujetos de derechos sociales, económicos y culturales en el ámbito educativo. Esto dio lugar a la implementación de nuevas políticas públicas y cambios significativos en los métodos de enseñanza en México.

Con ello, se consolidó la reforma a la fracción IX del artículo 3º de la Constitución, que estableció lo siguiente: IX.- Toda persona tendrá derecho a disfrutar, preservar, difundir y desarrollar cualquier manifestación y expresión cultural y artística, siempre que estas sean lícitas. Esta modificación transformó al Estado Mexicano en un Estado Multicultural y Pluriétnico, lo que conllevó a la implementación de nuevas políticas educativas y a una serie de transformaciones sustanciales dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

3.1.5 La traición a los acuerdos de San Andrés

Durante el conflicto en Chiapas entre el gobierno federal y las comunidades en resistencia, los gobiernos priistas mostraron una profunda incapacidad para comprender las demandas históricas de los pueblos indígenas, particularmente aquellas relacionadas con la pertenencia y el derecho a la tierra. Estas exigencias no eran nuevas: hundían sus raíces en la larga tradición de lucha zapatista, que se materializó en las negociaciones de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (1996). Dichos acuerdos representaban una oportunidad histórica para redefinir la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios, incorporando el reconocimiento de su derecho a la libre determinación, así como derechos jurídicos, políticos, sociales, económicos y culturales.

En este contexto, uno de los elementos más controvertidos fue la oposición de las comunidades zapatistas a la reforma del Artículo 27 constitucional, impulsada durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Esta reforma transformó la naturaleza del ejido, promoviendo su privatización y apertura al mercado, lo cual fue interpretado por las comunidades como una amenaza directa a su autonomía territorial y a la concepción comunitaria de la tierra como bien colectivo. Ante esta coyuntura, y como respuesta al

endurecimiento de la política estatal, surgió la propuesta del Gobierno de Transición en Rebeldía, liderado por Amado Avendaño Figueroa, quien fue nombrado como gobernador de transición por las bases zapatistas en 1995. En palabras del propio Avendaño (1995):

Dentro de estas contingencias surgió el Gobierno de Transición en Rebeldía. La idea de transición me la transmitió personalmente el Subcomandante Marcos una mañana del 12 de mayo de 1994; la acepté porque es la adecuada y la correcta por el momento de cambio por el que está transitando nuestra Patria.

No obstante, el proceso de negociación con el Estado quedó rápidamente entrampado. Durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), las tensiones se agudizaron: se arrastraron miles de asesinatos y desplazamientos forzados, como el caso paradigmático de la masacre de Acteal (1997), que evidenció la violencia paramilitar en la región y el incumplimiento de los compromisos firmados.

La esperanza de transformar las estructuras de relación entre el Estado y los pueblos indígenas se desdibujó cuando el Poder Legislativo alteró sustancialmente las propuestas originales acordadas en las mesas de negociación, particularmente las relativas a la Mesa Tres, en la que se discutía la autodeterminación de los pueblos. El texto final de la reforma dejó fuera los avances sustantivos alcanzados, subordinando los derechos indígenas a las leyes secundarias y al respeto a los derechos de terceros, lo que en la práctica neutralizó el espíritu de los Acuerdos de San Andrés.

Frente a este escenario, los zapatistas rechazaron las elecciones organizadas por el Estado y reafirmaron su propuesta de una Transición Constituyente hacia una nueva Constitución, que recogiera los principios de autonomía y justicia social para los pueblos indígenas (1995):

Comprendo con el Comité Clandestino Revolucionario Indígena que tenemos la imperiosa necesidad de hacer un alto en la vida de Chiapas y de México, para crear las condiciones de credibilidad y de honestidad en las autoridades electorales.

Con la llegada del nuevo milenio, el conflicto siguió sin resolverse. Durante la campaña presidencial de Vicente Fox Quesada, el entonces candidato prometió solucionar el conflicto en quince minutos. Sin embargo, su gobierno terminó impulsando una reforma constitucional que, si bien representó un giro simbólico hacia el reconocimiento de un Estado

pluricultural (reforma al Artículo 2° en 2001), dejó fuera las principales demandas de los pueblos indígenas, especialmente aquellas relativas a la autonomía territorial y el control sobre sus recursos naturales. La formulación aprobada por el Congreso mantuvo las limitaciones impuestas por las leyes secundarias, reproduciendo la subordinación histórica de los pueblos indígenas frente al Estado.

Así, el periodo comprendido entre 1994 y 2001 revela una tensión constante entre los discursos de inclusión multicultural promovidos por el Estado y la resistencia activa de los pueblos indígenas, quienes denunciaron la cooptación y vaciamiento de los acuerdos originalmente pactados en San Andrés. En lugar de consolidar un nuevo pacto social, el Estado mexicano perdió una oportunidad histórica de redefinir su relación con los pueblos originarios sobre bases de justicia, reconocimiento y autodeterminación.

3.1.6 Estado Pluricultural

Con la contrarreforma propuesta al artículo 2 de la Constitución en el 2001 se inicia el proceso de construcción de un nuevo paradigma constitucional ya no monocultural, sino pluricultural. Esto a partir de lo acordado por el gobierno enviar la iniciativa al congreso para la aprobación de Ley en materia de Derechos y Culturas indígenas, Democracia y justicia, Desarrollo y Mujeres Indígenas. Como lo Narran en su texto Guerrero Galván (2016, pág. 346):

Hasta el 5 de diciembre de 2000 el Ejecutivo Federal en turno envía la Iniciativa al Congreso de la Unión tal como la elaboró la Cocopa. El Senado de la República, como Cámara de origen, realizó el dictamen de reforma constitucional que aprobó y lo mismo hicieron las cámaras de diputados federal y la mayoría de las locales, para que se publicara la reforma en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001.

Dictando el artículo 2, que estableció en sus primeros cinco párrafos el reconocimiento de la nación mexicana pluricultural (principio del pluralismo cultural), define los sujetos de los derechos y reconoce el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas. Esto se tomó como un engaño por parte del gobierno, ya que no resolvía el problema que exigían, como lo siguen narrando los autores (2016, pág. 346):.

Las controversias constitucionales impugnaban la violación del procedimiento de reforma constitucional establecido en el artículo 135.9 Para resolver el caso conforme a derecho debieron no solamente aplicar estrictamente la técnica jurídica, sino también los fines del derecho a los pueblos indígenas: justicia, igualdad, bien común.

Pese a que seguiría la deuda histórica, este sería un paso histórico del gobierno al reconocimiento de la diversidad, esto daba pautas también a la participación directa en la vida pública del Estado, la Justicia y la Democracia, supondrían un nuevo paradigma, de comprender la conformación social y al reconocimiento del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

En el año 2002 se realiza la modificación al artículo 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde establece el derecho a la Cultura, esta iniciativa presentada por la diputada Verónica Sada Pérez, del grupo parlamentario del PAN, el martes 22 de octubre del año citado, que dicta (2002, pág. 1):

De conformidad a lo dispuesto en la fracción II del artículo 71 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la fracción II del artículo 55 del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, a nombre de un grupo de diputados del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional, sometemos a la consideración de esta asamblea la presente Iniciativa con proyecto de Decreto por el que se reforma la fracción XXIX-J del artículo 73; se adiciona la fracción XXIX-K del artículo 73; y se adiciona la fracción IX del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con base en la siguiente.

Es a partir de este pronunciamiento que el Estado Mexicano pone bases para el reconocimiento hacia los pueblos indígenas y sus comunidades como entidades de interés público, es decir, como sujetos de derechos sociales, económicos y culturales dentro del ámbito educativo. Generando nuevas políticas y cambios en las formas de enseñanza dentro de México

Es por ello que dentro de la propuesta de reforma hay puntos importantes a señal, que denotan el cambio conceptual que se les darían a las nuevas políticas públicas, por ejemplo, la reconceptualización de Cultura:

La cultura es un bien común, pues se sustenta justo en la libre expresión de las personas. De ahí que todos debemos gozar del derecho a disfrutar, preservar, difundir y emprender cualquier manifestación y expresión cultural y artística, siempre y cuando éstas sean lícitas. Reafirmamos que la cultura no debe ser un privilegio restringido, por el contrario, su esencia es fundamentalmente libre y abierta, independientemente de la condición económica, social o política de quien la exprese o de quien la percibe.

De tal forma, es primordial que este derecho a la cultura florezca en un marco de libertad, diversidad, pluralidad y respeto, de manera que, a partir de la sana convivencia, sin prejuicios y en condiciones de igualdad, todos los participantes se favorezcan y al mismo tiempo contribuyan al desarrollo y bienestar de los demás (2002, pág. 15)

Con esto quedaría asentado en la fracción IX del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como: IX.- Toda persona tendrá derecho a disfrutar, preservar, difundir y desarrollar cualquier manifestación y expresión cultural y artística, siendo lícitas. Transformando al estado mexicano en un Estado Multicultural y poli étnico, que traerá consigo políticas educativas y modificaciones sustanciales en la institución educativa (SEP).

3.1.7 Reforma al artículo 2 y el Estado Pluricultural

Con la contrarreforma propuesta al artículo 2 de la Constitución en el 2001 se inicia el proceso de construcción de un nuevo paradigma constitucional ya no monocultural, sino pluricultural. Esto a partir de lo acordado por el gobierno enviar la iniciativa al congreso para la aprobación de Ley en materia de Derechos y Culturas indígenas, Democracia y justicia, Desarrollo y Mujeres Indígenas. Como lo Narran en su texto Luis y Alfonso Guerrero Galván (2016):

Hasta el 5 de diciembre de 2000 el Ejecutivo Federal en turno envía la Iniciativa al Congreso de la Unión tal como la elaboró la Cocopa. El Senado de la República, como Cámara de origen, realizó el dictamen de reforma constitucional que aprobó y lo mismo hicieron las cámaras de diputados federal y la mayoría de las locales, para que se publicara la reforma en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001

Dictando el artículo 2, que estableció en sus primeros cinco párrafos el reconocimiento de la nación mexicana pluricultural (principio del pluralismo cultural), define los sujetos de los derechos y reconoce el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas. Esto se tomó como un engaño por parte del gobierno, ya que no resolvía el problema que exigían, como lo siguen narrando los autores:

Las controversias constitucionales impugnaban la violación del procedimiento de reforma constitucional establecido en el artículo 135.9 Para resolver el caso conforme a derecho debieron no solamente aplicar estrictamente la técnica jurídica, sino también los fines del derecho a los pueblos indígenas: justicia, igualdad, bien común.

Pese a que seguiría la deuda histórica, este sería un paso histórico del gobierno al reconocimiento de la diversidad, esto daba pautas también a la participación directa en la vida pública del Estado, la Justicia y la Democracia, supondrían un nuevo paradigma, de comprender la conformación social y al reconocimiento del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

3.1.8 Estado Pluricultural dentro del proceso educativo mexicano

En el año 2002 se realiza la modificación al artículo 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Unión, 2002), en donde establece el derecho a la Cultura, esta iniciativa presentada por la diputada Verónica Sada Pérez, del grupo parlamentario del PAN, el martes 22 de octubre del año citado, que dicta:

De conformidad a lo dispuesto en la fracción II del artículo 71 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la fracción II del artículo 55 del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, a nombre de un grupo de diputados del grupo parlamentario del Partido

Acción Nacional, sometemos a la consideración de esta asamblea la presente Iniciativa con proyecto de Decreto por el que se reforma la fracción XXIX-J del artículo 73; se adiciona la fracción XXIX-K del artículo 73; y se adiciona la fracción IX del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con base en la siguiente

Es a partir de este pronunciamiento que el Estado Mexicano pone bases para el reconocimiento hacia los pueblos indígenas y sus comunidades como entidades de interés público, es decir, como sujetos de derechos sociales, económicos y culturales dentro del ámbito educativo. Generando nuevas políticas y cambios en las formas de enseñanza dentro de México

Es por ello que dentro de la propuesta de reforma (Unión, 2002) hay puntos importantes a señal, que denotan el cambio conceptual que se les darían a las nuevas políticas públicas, por ejemplo, la reconceptualización de Cultura:

La cultura es un bien común, pues se sustenta justo en la libre expresión de las personas. De ahí que todos debemos gozar del derecho a disfrutar, preservar, difundir y emprender cualquier manifestación y expresión cultural y artística, siempre y cuando éstas sean lícitas. Reafirmamos que la cultura no debe ser un privilegio restringido, por el contrario, su esencia es fundamentalmente libre y abierta, independientemente de la condición económica, social o política de quien la exprese o de quien la percibe.

De tal forma, es primordial que este derecho a la cultura florezca en un marco de libertad, diversidad, pluralidad y respeto, de manera que, a partir de la sana convivencia, sin prejuicios y en condiciones de igualdad, todos los participantes se favorezcan y al mismo tiempo contribuyan al desarrollo y bienestar de los demás

Con esto quedaría asentado en la fracción IX del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como: IX.- Toda persona tendrá derecho a disfrutar, preservar, difundir y desarrollar cualquier manifestación y expresión cultural y artística, siendo lícitas. Transformando al estado mexicano en un Estado Multicultural y poli étnico,

que traerá consigo políticas educativas y modificaciones sustanciales en la institución educativa (SEP).

3.1.9 Enfoque Intercultural en la educación

La necesidad social de pensar en una alternativa para repensar y reorganizar el orden social para crear condiciones más justas entre las culturas y lenguas que conviven en un territorio. La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración por la diversidad cultural étnica y lingüística que caracteriza al ser humano.

Esta propuesta educativa con enfoque intercultural nace como una ventana de oportunidad para fomentar el dialogo entre las partes de una sociedad estratificada. Es esta misma sociedad que se ha consolidado el sistema del mundo moderno, donde se dan, según Restrepo y Rojas (2010), cinco fenómenos que permiten su asentamiento definitivo hasta nuestros días:

1. La instauración del capitalismo como sistema económico... la colonialidad en América se inicia a través del capitalismo como nuevo núcleo del poder económico.
2. El avance en materia de ciencia y tecnología que permitió, a través de la navegación, la expansión de las conquistas a lo largo y ancho del continente.
3. La secularización de la vida y desplazamiento de lo religioso a segundo plano.
4. La creación de Estados dependientes de las metrópolis, es decir, colonias ubicadas en lugares periféricos y dependientes del epicentro del poder.
5. Por último, la universalización o universalismo que desplaza toda forma de vida y la amolda a los valores y formas de vida propias de Europa.

Es por ello que valdrá la pena hacer notar lo que propone Catherine Walsh (2023), el proyecto Intercultural debe ser un proyecto epistemológico -político superior a la visión multicultural y pluricultural:

la interculturalidad supone creación de relaciones múltiples y construcción permanente de diálogos simétricos; asimismo, busca desarrollar una interrelación

equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes

Es decir, dentro del proceso del reconocimiento debe existir alteridad de las desigualdades en muchos de los ámbitos, es por eso que no sólo se trata de reconocer o tolerar la diferencia en sí, sino desarrollar procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres, saberes, sentidos y prácticas diversas.

4. Marco Normativo

4.1. Legislación educativa en México

4.1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La Constitución Mexicana, promulgada en 1917 (2024), establece las bases fundamentales para el sistema educativo del país. En el artículo 3º, se establece el derecho de los mexicanos a recibir educación pública y gratuita. Este artículo es clave en la legislación educativa en México, ya que define principios esenciales como:

- Educación laica: El Estado mexicano asegura que la educación no esté influenciada por ninguna doctrina religiosa.
- Educación gratuita: La educación debe ser proporcionada sin costo para los estudiantes, especialmente en los niveles básicos.
- Educación obligatoria: La educación básica (preescolar, primaria y secundaria) es obligatoria para todos los niños y adolescentes del país.
- Calidad educativa: La Constitución también enfatiza la necesidad de asegurar que los contenidos educativos sean de calidad para promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Este artículo ha sufrido diversas reformas a lo largo de los años para adecuarse a los cambios sociales y económicos del país. La última gran reforma educativa, impulsada en 2019, permitió una nueva visión de la educación en México, denominada La Nueva Escuela Mexicana.

4.1.2 Ley general de educación

La Ley General de Educación (LGE), que fue promulgada en 2019 (2019) y modificada en diversas ocasiones, regula el funcionamiento de la educación en México. Esta ley tiene como objetivo principal organizar y normar el sistema educativo nacional para garantizar la cobertura, calidad y equidad. Entre sus aspectos clave están:

- Organización del Sistema Educativo Nacional: Establece la estructura del sistema educativo mexicano, que se divide en tres niveles: educación básica (preescolar, primaria y secundaria), educación media superior (preparatoria y técnica), y educación superior (universidades y tecnología avanzada).
- Sistema de Evaluación: La ley impulsa la creación de mecanismos de evaluación para medir el desempeño de los estudiantes y las instituciones educativas, con el fin de garantizar la calidad de la educación.
- Derechos y Obligaciones: Regula los derechos de los estudiantes, docentes y autoridades educativas, asegurando que los principios constitucionales, como la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, sean cumplidos en todas las entidades del país.

4.1.3 Sistema Nacional de Educación Pública

El Sistema Nacional de Educación Pública está conformado por las instituciones educativas de carácter público en México, que incluyen las de los tres niveles educativos: básico, medio superior y superior. Las principales características del sistema son:

- Gratuidad: Como ya se mencionó, las instituciones públicas deben ofrecer educación gratuita en los niveles básicos y medio superior.
- Accesibilidad: Asegura que los estudiantes de cualquier parte del país tengan acceso a la educación, aunque existen disparidades significativas en la cobertura y la calidad dependiendo de la región.
- Diversidad: El sistema incluye una amplia gama de modalidades educativas, tales como educación indígena, educación a distancia, y educación para personas con discapacidad, entre otras.

Este sistema se organiza principalmente en tres niveles:

1. Educación básica: Comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, los cuales son obligatorios y gratuitos.
2. Educación media superior: Incluye preparatorias y técnicas, y su cobertura también ha crecido con el paso de los años.
3. Educación superior: Engloba universidades, tecnológicos y otros centros de formación superior que también son públicos y gratuitos en muchas de sus modalidades.

4.1.4 Ley estatal de educación de Hidalgo

Cada estado en México tiene la facultad de establecer sus propias normativas educativas a nivel estatal, siempre respetando los principios establecidos en la Constitución y la Ley General de Educación. En el caso de Hidalgo, su Ley Estatal de Educación regula y organiza el sistema educativo en el estado, adaptándose a las necesidades regionales. Entre sus disposiciones más relevantes se incluyen:

- Autonomía estatal: La ley define la organización y operación del sistema educativo en Hidalgo, respetando la legislación federal, pero también dando espacio a las especificidades del contexto local.
- Aseguramiento de la calidad: Establece mecanismos para garantizar que los servicios educativos ofrecidos en el estado sean de alta calidad, y plantea estrategias para mejorar la infraestructura escolar, así como la capacitación y actualización del personal docente.
- Promoción de la equidad: Busca mejorar el acceso a la educación en las zonas rurales y marginadas del estado, promoviendo el respeto por las culturas indígenas y la inclusión de estudiantes con discapacidades.

4.1.4.1 Sistema Estatal de Educación Pública en Hidalgo

El Sistema Estatal de Educación Pública de Hidalgo es una estructura que opera en coordinación con el Sistema Nacional de Educación Pública, pero tiene una organización y

prioridades propias que responden a las necesidades específicas de la región. Algunas de sus características incluyen:

- Escuelas públicas en todo el estado: El sistema estatal ofrece educación en todo el territorio hidalguense, desde las áreas urbanas hasta las rurales, priorizando las poblaciones más necesitadas.
- Educación indígena: Dado que Hidalgo cuenta con comunidades indígenas, el sistema estatal ha desarrollado programas educativos específicos para garantizar la inclusión y el respeto a las lenguas y culturas originarias.

Coordinación con otras instancias: El sistema estatal se coordina con las autoridades federales y locales para implementar las políticas educativas, y también con instituciones de educación superior para promover la formación continua del profesorado

4.1.4.2 Ley de educación en el Estado de Hidalgo

La Ley de Educación para el Estado de Hidalgo (2024), publicada el 30 de noviembre de 2020, tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación de calidad a todos los habitantes del estado, promoviendo el acceso, la equidad, la inclusión y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. A continuación, te hago un resumen de los puntos clave de esta ley:

- Derecho a la educación: La ley establece que la educación es un derecho fundamental, gratuito, laico, inclusivo y de calidad para todas las personas en el estado de Hidalgo. Abarca todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior.
- Principios fundamentales: Se basa en principios de equidad, inclusión, respeto a la diversidad cultural, y el fortalecimiento de valores humanos, cívicos y éticos. Se establece también la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, especialmente para grupos vulnerables.
- Autonomía de las instituciones educativas: La ley reconoce la autonomía de las instituciones educativas en el estado, tanto en el ámbito público como

privado, pero siempre respetando los lineamientos generales establecidos por la legislación nacional y estatal.

- Educación para todos: Se subraya la importancia de crear condiciones para que todas las personas, independientemente de su situación económica, social o cultural, puedan acceder a la educación, especialmente las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y otros grupos marginados.

- Desarrollo docente y profesionalización: La ley promueve la profesionalización constante de los docentes mediante capacitación y formación continua. También se destacan las políticas para mejorar la calidad educativa, como la evaluación y la mejora de la infraestructura educativa.

- Participación social y de la comunidad: Se fomenta la participación activa de la sociedad y las comunidades en los procesos educativos, permitiendo la colaboración de padres de familia, estudiantes, organizaciones civiles y otros actores locales.

- Derechos y deberes de los estudiantes: La ley establece los derechos y deberes de los estudiantes, como el derecho a recibir educación de calidad, así como el compromiso de los estudiantes de respetar las normas y participar activamente en su formación.

- Gobernanza y responsabilidades: Se asignan responsabilidades tanto al Ejecutivo del Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, como a los diferentes organismos educativos y a los municipios, para garantizar el cumplimiento de la ley y promover el desarrollo educativo en el estado.

- Educación superior y tecnología: Se establece el impulso a la educación superior, técnica y tecnológica, con un enfoque de innovación y adaptabilidad a las necesidades del mercado laboral, así como el uso de tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.2 Panorama general de la Educación indígena en México

4.2.1 Antecedentes

A inicios de la década de 1920 (presidente Adolfo de la Huerta), se instauró de manera un proyecto de educación escolarizada para las regiones rurales de México. Dicha educación no estuvo orientada de manera diferenciada hacia los pueblos indígenas, sino que se dirigió al campesinado en general y a aquellos sectores marginados de la sociedad creando un modelo homogenizador.

Tras cuatro décadas de un modelo educativo centrado en la castellanización, la educación rural y la construcción de un modelo de unidad nacional, el panorama educativo en las regiones indígenas reflejaba elevadas tasas de monolingüismo en lenguas maternas, índices elevados de analfabetismo y deserción escolar, limitada cobertura educativa y una escasa relevancia de la escuela dentro de las expectativas de los pueblos indígenas (1993, pág. 45). Será durante las décadas de 1960 y 1970, que empezó el desarrollo de una oferta educativa diferenciada hacia los pueblos indígenas, con el fin de contrarrestar los intensos procesos de aculturación⁶ que estos experimentaban a través del sistema educativo formal.

A pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, pronto la propuesta bilingüe se combinó con la propuesta bicultural (2016). Esta última fue promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), que desempeñó un papel clave en la formulación de la educación bilingüe bicultural. Esta organización se convirtió en la principal voz crítica de la educación escolarizada en las regiones indígenas, logrando establecer las bases para una política pública educativa orientada a los pueblos indígenas.

Como antecedente de este movimiento, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la cual dio paso en 1978 a la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La DGEI asumió el reto de normar, supervisar y

⁶La aculturación como lo cita Aguirre Beltrán (1982) es el proceso de adaptación gradual de un grupo o individuo a una cultura diferente a la suya. Este proceso no implica necesariamente el abandono de los patrones de la cultura de origen.

evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural, garantizando que las políticas educativas consideraran la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios.

En 1993 se promulgó la Ley General de Educación, la cual introduce la descentralización del sistema educativo. En su artículo 38, bajo el título de la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (1993, pág. 18)

Esta legislación surge en el contexto de las movilizaciones del magisterio derivadas de la propuesta de descentralización educativa presentada por el presidente Carlos Salinas de Gortari, así como del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que demandaba una educación más inclusiva, demandando que la enseñanza fuera en las lenguas originarias. Este fenómeno subraya la relevancia de fomentar la pluriculturalidad. No obstante, a pesar de estas demandas, el artículo 38 de la Ley General de Educación limitaba las reformas exclusivamente al nivel educativo básico, sin establecer una conexión con los niveles educativos superiores.

Con el cambio de gobierno en el año 2000, se propuso la directriz de avanzar hacia un Estado democrático que fomente la pluralidad y amplíe las oportunidades, por lo que se estableció la educación intercultural y bilingüe como una prioridad política educativa. No obstante, no se reconoció la autonomía de los pueblos indígenas para gestionar el nuevo modelo educativo por sí mismos. En este sentido, Dietz (2014, pág. 168) señala que la educación intercultural se transforma en un espacio oficialmente reconocido para las demandas étnicas, demandas que ya no pueden ser canalizadas de otra forma una vez que el Estado-nación se ha retirado de los otros ámbitos tradicionales del indigenismo integrador.

Es por ello que la oficialización de esta reforma se dará en el año 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) cuya misión incluye promover la integración del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evaluar el progreso de este enfoque en términos de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los niveles, tipos y modalidades educativas. Esto se realiza en coordinación con las unidades y órganos administrativos competentes de la Secretaría de

Educación Pública, con el objetivo de asegurar una educación de calidad que sea cultural y lingüísticamente pertinente (2025).

Para el año 2002, se llevaron a cabo reformas en los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las que se reconoció explícitamente el derecho a la cultura. Esta modificación fue impulsada por la diputada Verónica Sada Pérez, del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional (PAN), quien presentó la iniciativa el 22 de octubre del citado año. El documento expone lo siguiente (Unión, 2002):

De conformidad con lo dispuesto en la fracción II del artículo 71 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la fracción II del artículo 55 del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, en representación de un grupo de diputados del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional, sometemos a la consideración de esta asamblea la presente iniciativa con proyecto de decreto, por el que se reforma la fracción XXIX-J del artículo 73; se adiciona la fracción XXIX-K del artículo 73; y se adiciona la fracción IX del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con base en los siguientes fundamentos.

Con este pronunciamiento, el Estado Mexicano establece las bases para el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus comunidades como entidades de interés público, es decir, como sujetos de derechos sociales, económicos y culturales en el ámbito educativo. Esto dio lugar a la implementación de nuevas políticas públicas y cambios significativos en los métodos de enseñanza en México.

Con ello, se consolidó la reforma a la fracción IX del artículo 3º de la Constitución, que estableció lo siguiente:

IX.- Toda persona tendrá derecho a disfrutar, preservar, difundir y desarrollar cualquier manifestación y expresión cultural y artística, siempre que estas sean lícitas. Esta modificación transformó al Estado Mexicano en un Estado Multicultural y Pluriétnico, lo que conllevó a la implementación de nuevas políticas educativas y a

una serie de transformaciones sustanciales dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

4.2.2 La Nueva Escuela Mexicana para educación indígena

Los antecedentes de la educación indígena en México, expuestos en los apartados anteriores, evidencian una trayectoria marcada por modelos homogenizadores que privilegiaron la castellanización y la integración cultural (1920–1970), seguidos por intentos de educación bilingüe y bicultural impulsados desde movimientos indígenas (como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC)) y por la posterior institucionalización de políticas interculturales. Sin embargo, aunque estas reformas representaron avances normativos significativos, persistió la centralización curricular y la falta de autonomía pedagógica, limitando la incorporación plena de los saberes comunitarios en los procesos educativos.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una ruptura epistemológica respecto a los modelos anteriores, al transitar de una educación dirigida a los pueblos indígenas hacia una educación construida con los pueblos indígenas. Bajo un enfoque crítico, comunitario y humanista, la NEM reconoce por primera vez que la diversidad cultural y lingüística no debe ser solamente atendida, sino constituir el punto de partida de la planificación curricular. De acuerdo con la SEP (2025) “ninguna niña o niño indígena será excluido de la educación pública en México, lo que reafirma el compromiso de superar la histórica desigualdad educativa en comunidades con altos índices de marginación.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, coordina actualmente la producción de materiales educativos especializados para población indígena, migrante y afrodescendiente, bajo criterios de pertinencia cultural y lingüística. Ello incluye la distribución de ejemplares de libros de texto gratuitos en lenguas indígenas nacionales para toda la educación básica, promoviendo la revitalización lingüística dentro del aula, la escuela y la comunidad. En el ciclo escolar 2018–2019, 58,316 docentes atendieron a 1,229,943 estudiantes indígenas en

21,911 escuelas, lo que muestra la dimensión de la responsabilidad educativa en estos contextos.

El marco normativo de la NEM se sustenta en el artículo 3° constitucional (fracción II, incisos f y g), el cual establece que la educación impartida en comunidades indígenas deberá ser plurilingüe, intercultural e inclusiva, promoviendo la preservación del patrimonio histórico y cultural. Posteriormente, la Ley General de Educación (art. 15, fracción VII) refuerza este enfoque al señalar que la educación deberá fomentar la comprensión y valoración de la pluralidad étnica, cultural y lingüística. Dichos principios fueron ampliados por la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019), que impulsa la construcción de culturas escolares basadas en la diversidad y el trabajo comunitario.

El Plan de Estudios de Educación Básica (2022)) profundiza esta visión al reconocer que “solo las escuelas que conocen de cerca la comunidad pueden dar respuestas concretas a problemas concretos. Así, la NEM promueve que el currículo se construya desde el territorio y con la comunidad, mediante el codiseño de programas analíticos, la incorporación de los saberes locales y la autonomía docente como mecanismo de justicia curricular. En este sentido, los docentes son considerados sujetos históricos capaces de transformar las prácticas escolares en diálogo con la cultura, la lengua y la memoria comunitaria.

No obstante, la implementación de la educación intercultural en la NEM enfrenta retos concretos: superar barreras lingüísticas, generar estrategias metodológicas comunitarias, y desarrollar evaluaciones flexibles y culturalmente pertinentes. Por tanto, el éxito del modelo dependerá no solo de la normativa vigente, sino del empoderamiento docente y de su capacidad para ejercer una autonomía real en la construcción de proyectos educativos situados.

En suma, la NEM constituye el punto de mayor avance histórico en materia de educación indígena al integrar la interculturalidad crítica, la justicia curricular y la autonomía docente como principios articuladores del currículo. Este enfoque responde a demandas históricas de los pueblos indígenas y representa una oportunidad para resignificar la educación desde la identidad, los saberes comunitarios y la transformación social de los territorios.

5.- El método comparado como base para el desarrollo de esta investigación

El presente estudio se sustenta en el método comparado propuesto en el libro *El Método Comparativo en Pedagogía* de George Bereday (1968), cuya obra constituye un referente clásico en el campo de la pedagogía comparada. Este enfoque metodológico permite analizar sistemas educativos distintos a partir de una secuencia ordenada de fases que posibilitan comprender tanto las particularidades de cada caso como los elementos que los hacen comparables. Dada la diversidad sociocultural y organizacional de las escuelas analizadas, el método comparado ofreció una ruta sistemática para organizar la información, interpretarla desde marcos teóricos pertinentes y establecer relaciones significativas entre los casos seleccionados.

La primera fase, la descripción (1968, pág. 42), describir los sistemas pedagógicos y las prácticas educativas, esta etapa se concentra en recopilar información precisa y verificable relativa al funcionamiento del sistema educativo en estudio; sin embargo, tomando en cuenta que estos datos con elementos contextuales que permitan comprender la complejidad del entorno escolar

En esta investigación, la descripción incluyó aspectos como la organización institucional de cada escuela, las características socioculturales de las comunidades, las prácticas docentes, las dinámicas entre actores educativos y los elementos locales que influyen en la apropiación del currículo. Esta fase permitió construir una base sólida de información comparable entre las distintas regiones observadas.

Posteriormente, se desarrolló la fase de interpretación, que consiste en analizar y valorar la información recopilada mediante marcos provenientes de las ciencias sociales. La interpretación, entendida como la articulación entre los datos empíricos y los procesos históricos, políticos, económicos y socioculturales, permite explicar por qué los sistemas educativos funcionan de determinadas maneras. Esta etapa fue clave para comprender las particularidades de cada caso, pues permitió situar las prácticas docentes, las formas de liderazgo escolar y las dinámicas comunitarias en marcos analíticos más amplios relacionados con la historia local, la estructura social y las condiciones de política educativa.

Siguiendo a Bereday, la interpretación no se limita a describir hechos, sino que busca explicar los factores que los originan.

Una vez analizada la información, se procedió a la fase de yuxtaposición, en la cual se colocan en paralelo los sistemas educativos estudiados. Esta fase consiste en examinar simultáneamente los casos para identificar semejanzas, diferencias y criterios de comparabilidad. La yuxtaposición permitió establecer un diálogo entre los contextos escolares, superando la mirada aislada de cada uno de ellos y posibilitando reconocer patrones compartidos, tensiones comunes y elementos distintivos. Siguiendo la propuesta de Bereday, esta etapa facilitó construir una matriz comparativa que muestra cómo las condiciones socioculturales, las prácticas docentes y las formas de organización escolar se expresan de manera particular en cada región, pero también evidencian convergencias que permiten un análisis comparativo riguroso.

Es por ello que se propone para esta investigación un método comparado ya que proporcionó. La secuencia de descripción, interpretación y yuxtaposición permitió organizar los datos, dotarlos de sentido y establecer relaciones significativas entre los casos estudiados.

En esta investigación de desarrolló, la fase de descripción contempló un acopio sistemático de información que permitió construir un panorama preciso de cada contexto escolar. Esto incluyó la caracterización sociocultural y lingüística de las comunidades participantes; la organización interna de las escuelas y los recursos disponibles; las prácticas docentes asociadas a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las relaciones entre actores escolares (docentes, directivos, familias y autoridades); así como la revisión de documentación institucional, como planeaciones, programas, actas y materiales. A ello se sumaron los datos obtenidos mediante entrevistas, observaciones de aula y el análisis de redes de interacción, lo que permitió captar de manera integral la dinámica educativa en cada región.

Posteriormente, la fase de interpretación articuló estos datos con diversos marcos teóricos provenientes de las ciencias sociales. Desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann se examinó cómo las prácticas docentes se construyen intersubjetivamente; con la fenomenología de Schutz se analizaron los sentidos y significados que los actores otorgan a sus acciones cotidianas; mediante la teoría de la

conciencia histórica de Rüsen se interpretó la apropiación del currículo NEM; y a partir de Weber se abordaron las relaciones de poder y los tipos de dominación legítima presentes en la organización escolar. Esta articulación teórica permitió dotar de profundidad interpretativa a los datos recolectados.

En la fase de yuxtaposición, los casos fueron colocados en paralelo para identificar semejanzas, diferencias y criterios de comparabilidad. Para ello se consideraron las características históricas y socioculturales de cada municipio; el nivel de apropiación del modelo NEM por parte de los colectivos docentes; las dinámicas relacionales entre actores escolares, apoyadas en el análisis de redes sociales; los grados de autonomía pedagógica y curricular; las tensiones entre el currículo oficial y los saberes comunitarios; la presencia de prácticas gerencialistas, burocráticas o, en contraste, de autorregulación colegiada; así como los roles del director y las configuraciones del liderazgo escolar. Este examen simultáneo permitió construir una matriz comparativa robusta.

Finalmente, la fase de comparación integró los hallazgos anteriores para establecer semejanzas estructurales entre los casos, identificar diferencias significativas en prácticas y configuraciones escolares, explicar las razones que originan dichos contrastes y evaluar el rol e impacto de la educación en cada comunidad. Esta fase culminante del método comparado permitió comprender cómo factores socioculturales, institucionales y pedagógicos influyen en la apropiación de la Nueva Escuela Mexicana y en la configuración de las dinámicas escolares en contextos diversos.

5.1 La propuesta de estudio de caso

Dado que esta investigación propone un método de comparación de casos, se retoma la perspectiva de Stake (1998) acerca del estudio de caso en su obra *Investigación con estudio de casos*. Para este autor, la investigación educativa implica la búsqueda de modelos y constantes, con el propósito de comprender significados, relaciones y contextos que configuran el objeto de estudio. En este marco, Stake plantea dos categorías fundamentales para la observación: los actores (personas) y los programas (leyes o políticas) (1998, pág. 8).

El presente trabajo adopta estas categorías como ejes de análisis, con el objetivo de identificar las relaciones y puntos de convergencia entre ambos elementos. En particular, se

busca examinar la interacción entre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el cuerpo docente de cada institución, lo que permitirá comprender cómo se articulan las políticas educativas con las prácticas y experiencias de los actores escolares.

Los estudios de caso cita Mendoza (2023, pág. 426) al igual que las encuestas, tienen un propósito básico y un carácter observacional, ya que no implican manipulación de variables. Por esta razón, resulta complejo considerar como estudio comparativo el contraste entre dos casos; más bien, la comparación adquiere relevancia en función del contexto o de la problemática que se aborda.

Un estudio comparado se centra en la relación entre el tiempo y el espacio de un fenómeno, mientras que una investigación comparativa busca profundizar en los métodos y en la diversidad de aproximaciones posibles. De este modo, una investigación puede incluir varios estudios de caso como parte de su diseño, este enfoque permite abordar la complejidad inherente a fenómenos particulares mediante un análisis profundo y contextualizado.

5.2 Enfoque de Análisis

Esta investigación se sustenta en parte bajo el enfoque de estudio de caso de Martínez Rizo (2019, pág. 60) quien plantea que este tipo de diseño se caracteriza por el análisis intensivo de un número reducido de sujetos, utilizando entrevistas y otras técnicas cualitativas. El objetivo es profundizar en la comprensión de los fenómenos en contextos específicos, permitiendo captar la complejidad de las interacciones sociales y educativas.

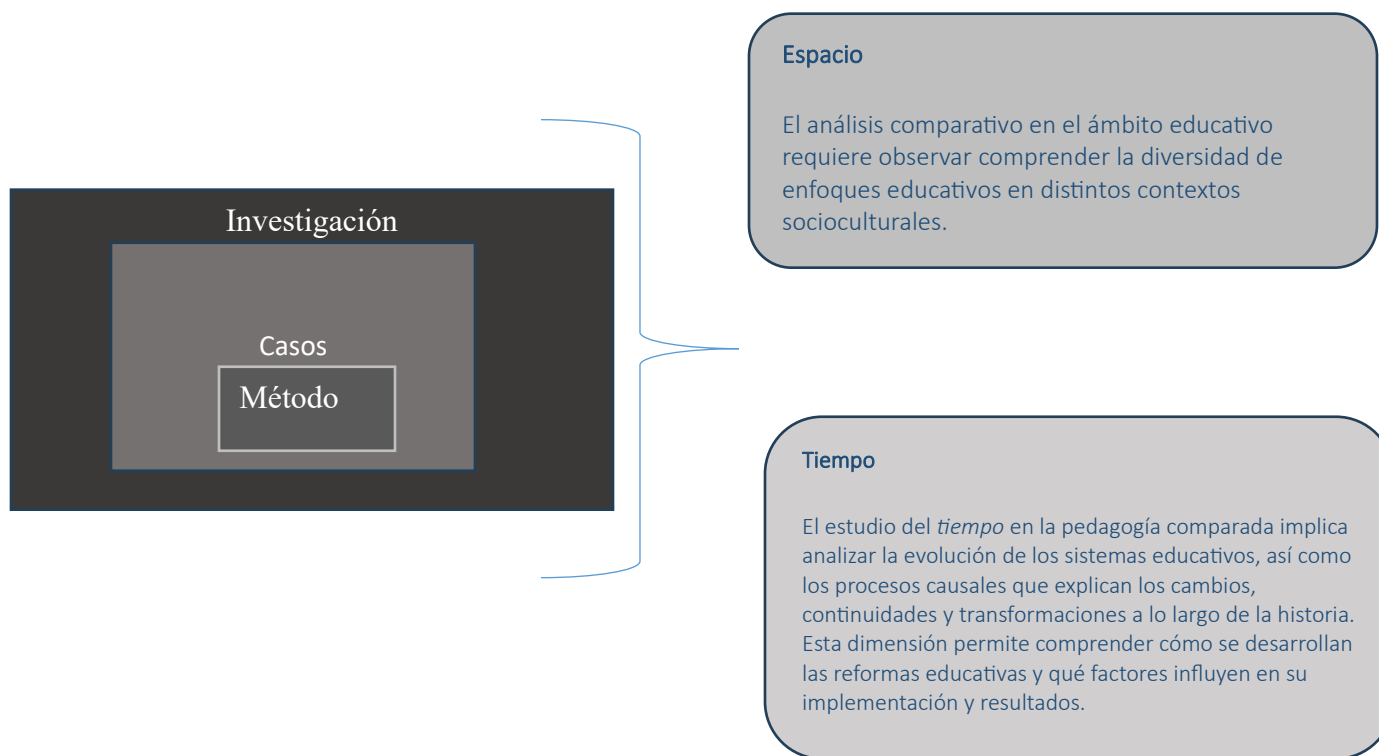
Para ello, se adopta un enfoque etnográfico, que posibilita observar los casos de manera holística. Esta perspectiva resulta pertinente cuando se busca comprender procesos causales, identificar patrones comunes y reconocer similitudes entre los sujetos y sus entornos. La etnografía, en este sentido, no solo aporta herramientas metodológicas, sino también una mirada interpretativa que enriquece el análisis contextual.

Además, se incorporó el enfoque englobalizador propuesto por Mendoza (2023, pág. 27) el cual plantea la necesidad de situar diversos espacios dentro de un mismo sistema analítico. Este enfoque permite comparar lugares distintos bajo criterios compartidos,

reconociendo sus particularidades, pero también sus vínculos estructurales. Al considerar que los contextos educativos forman parte de sistemas más amplios, se facilita el análisis de sus características en función de las dinámicas que los atraviesan.

La combinación de ambos enfoques (etnográfico y englobalizador) dio luz para proponer el estudio comparativo, al integrar la profundidad del estudio de caso con una visión sistémica que permite establecer relaciones entre los distintos escenarios investigados.

A continuación, se presenta una imagen que sintetiza la propuesta de enfoque adoptada en esta investigación:



Elaborado a partir de la propuesta de Mendoza (2023)

5.3 Instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación se recurrió a un conjunto de instrumentos que permitieron obtener información desde diversas fuentes y perspectivas, con el fin de garantizar la validez y profundidad del análisis sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en contextos indígenas. La estrategia metodológica contempló tres herramientas principales: el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el taller pedagógico, las cuales se complementaron entre sí para ofrecer una visión integral del fenómeno estudiado.

En primer lugar, se aplicó un análisis documental de la literatura especializada y de los materiales normativos de la NEM. Con este propósito se elaboró una matriz que articula dimensiones, categorías, variables e indicadores para sistematizar el análisis del programa de la NEM.

En segundo término, se diseñaron y aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas dirigidas al personal docente de las escuelas participantes. Estos instrumentos permitieron indagar sobre las percepciones, experiencias y prácticas del magisterio en torno a la implementación del modelo educativo, atendiendo particularmente a dos categorías analíticas fundamentales: cultura e infraestructura. La información obtenida se presentó de manera narrativa para cada institución, integrando tanto los datos contextuales como las voces de las y los docentes.

Finalmente, se desarrolló un taller pedagógico concebido como un dispositivo de observación, reflexión y codiseño, cuyo objetivo fue explorar cómo las y los docentes construyen programas analíticos y planifican proyectos escolares en el marco de la NEM. Esta dinámica, además de propiciar un espacio de trabajo colectivo, permitió observar en la práctica los procesos mediante los cuales se ejerce la autonomía docente y se incorporan elementos culturales y comunitarios en la planeación educativa.

De este modo, la combinación de análisis documental, cuestionarios, entrevistas y taller constituyó un andamiaje metodológico que hizo posible triangular la información y profundizar en la comprensión del fenómeno, brindando los elementos necesarios para otorgar validez y solidez a la presente investigación.

5.3.1 Cuestionario

El cuestionario se empleó como un instrumento clave para recolectar información de los docentes y, de esta manera, contar con insumos que permitieran comprender el contexto en el que se implementa la NEM. Su diseño respondió a la necesidad de explorar dimensiones del entorno que inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la construcción de proyectos escolares pertinentes y culturalmente situados.

Para ello, se establecieron dos categorías de análisis que orientaron la recolección y posterior interpretación de los datos: análisis territorial y análisis cultural. Estas categorías fueron seleccionadas con la finalidad de conocer el contexto socioeducativo-contextual de las comunidades escolares, entendido como el entramado de factores geográficos, económicos, sociales y culturales que condicionan la práctica docente y el ejercicio de la autonomía pedagógica.

El análisis territorial permitió identificar cómo los factores estructurales del entorno influyen en las dinámicas educativas, mientras que el análisis cultural ofreció un marco para comprender el papel de la identidad, la lengua y las tradiciones en los procesos formativos. De esta forma, el cuestionario no solo aportó datos cuantitativos y cualitativos relevantes, sino que también posibilitó una aproximación más profunda a las realidades escolares, garantizando que el estudio atendiera tanto a los condicionantes materiales como a las particularidades culturales de las comunidades investigadas.

5.3.1.1 Análisis territorial

La propuesta conceptual con respecto al análisis territorial en el ámbito educativo que se abordará para este capítulo tomará factores geográficos, socioeconómicos y culturales de una región y como estos impactan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la Nueva Escuela Mexicana, este tipo de análisis permite evaluar de manera contextualizada la efectividad del modelo educativo en distintas zonas, especialmente en aquellas que históricamente han sido marginadas o cuyos contextos presentan características particulares, como es el caso de las comunidades indígenas.

El análisis territorial no solo se refiere a la localización geográfica de las instituciones educativas, sino también a las características sociales, culturales y económicas que definen a las comunidades en las que estas se encuentran. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se busca garantizar que todas las niñas, niños y jóvenes, independientemente de su lugar de residencia o contexto cultural, tengan acceso a una educación de calidad que fomente la inclusión y el respeto por la diversidad.

En comunidades indígenas, como las que habitan los municipios de Atempa, El Bethi y Huehuetla, las particularidades culturales y lingüísticas juegan un papel crucial. Las lenguas originarias, las costumbres, las creencias y los modos de vida son aspectos esenciales que deben ser respetados y comprendidos para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa. Esto implica que las políticas y prácticas educativas deben adaptarse a las realidades locales, reconociendo las diferencias culturales sin que estas representen barreras para el acceso al aprendizaje de calidad.

5.3.1.2 Cultura

La comprensión de la cultura, especialmente en el contexto de las comunidades indígenas del estado de Hidalgo, resulta esencial para la construcción de una educación que no solo se base en la transmisión de conocimientos académicos, sino que reconozca y valore las formas de vida y de pensamiento de los pueblos originarios.

En este sentido, las categorías de etnia y lengua juegan un papel central en la estructuración de la identidad cultural y en la formulación de una propuesta educativa que responda a las particularidades de estos grupos. La propuesta teórica desarrollada por Mendoza, Raesfeld y López (2020) ofrece un marco de reflexión en el que se puede visualizar la cultura no como un conjunto fijo de elementos, sino como un espacio dinámico de significados e interpretaciones, configurado por las interacciones sociales y la historia de cada comunidad.

En este sentido, la etnia se configura como una construcción social que se articula a través de la lengua, las tradiciones, las costumbres y las prácticas que definen a un grupo. Las culturas indígenas, lejos de ser estáticas, son procesos en constante transformación que se dan en interacción con el entorno social y político.

La lengua, por su parte, no es solo un medio de comunicación, sino el espacio donde se enraízan los valores, las creencias y las cosmovisiones de los pueblos. La relación entre lengua y cultura es, en este contexto, inseparable. Al ser el vehículo de transmisión cultural, la lengua permite que las prácticas y los saberes ancestrales se mantengan vivos, pero también posibilita la adaptación y la reconfiguración cultural en función de los cambios que experimentan las comunidades.

El análisis de las escuelas en las comunidades indígenas de Hidalgo permite visualizar cómo la educación puede servir como un puente entre la cultura tradicional y las nuevas formas de conocimiento. Al incorporar la etnia y la lengua en los procesos educativos, la Nueva Escuela Mexicana no solo propicia una educación inclusiva, sino que también refuerza el derecho de los pueblos indígenas a definir su propia forma de vivir y aprender. Tal como señalan Mendoza, Raesfeld y López (2020, pág. 195) la diversidad cultural no debe ser vista como un obstáculo, sino como un elemento esencial para el enriquecimiento mutuo, donde se reconocen las diferencias, pero también se busca la integración de los saberes indígenas en los currículos educativos, respetando su autonomía y su cosmovisión.

El concepto de Descripción densa de Clifford Geertz (2003, pág. 19) resulta clave en este contexto, ya que permite abordar las prácticas culturales de las comunidades indígenas en su complejidad. Esta metodología no se limita a observar las conductas superficiales, sino que permite una inmersión profunda en los significados que los individuos otorgan a sus acciones y en las estructuras simbólicas que sustentan sus interacciones. A través de este enfoque, se hace posible reconocer las dinámicas propias de las comunidades y cómo estas se reflejan en la educación. No se trata solo de adaptar las prácticas pedagógicas a los contextos lingüísticos y étnicos, sino de comprender cómo estas comunidades configuran el conocimiento y el aprendizaje dentro de sus propios marcos culturales.

Para abordar este análisis, se establecieron dos categorías fundamentales: etnia y lengua. Estas categorías fueron seleccionadas como herramientas clave para la categorización, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas culturales y sociales de los grupos en estudio. La etnia, entendida como un factor que agrupa a las personas según características comunes como la descendencia, tradiciones o prácticas culturales, se complementa con la lengua, que es un reflejo tanto de la identidad como de la

historia compartida de los individuos. De este modo, al considerar ambas categorías, se busca no solo clasificar, sino también interpretar las complejas interrelaciones que existen entre los grupos humanos en función de estos elementos distintivos.

5.3.1.3 Infraestructura Escolar

Existe un amplio consenso entre la comunidad educativa en que la infraestructura física educativa (2025, pág. 10) juega un papel crucial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos estudios han señalado que la calidad y adecuación de los espacios escolares tienen un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Desde la disposición de las aulas hasta los recursos disponibles, todos estos factores influyen en la concentración, motivación y, en última instancia, en los logros académicos. Por lo tanto, mejorar la infraestructura educativa no solo representa una inversión en el entorno físico, sino también en el potencial de los estudiantes para alcanzar su máximo rendimiento.

En México (INEE, 2025)., se cuenta con una normativa específica, un marco institucional definido y diversas acciones de política pública que sitúan la infraestructura física educativa como un componente clave dentro de la agenda de mejora del sistema educativo. De hecho, en las recientes estrategias sectoriales presentadas por el gobierno mexicano (2012-2018), la IFE se reconoce como un elemento fundamental para fortalecer la equidad y la capacidad de inclusión del sistema educativo

Es por ello que se la infraestructura escolar se presenta como una categoría clave para analizar cómo impacta directamente en la calidad educativa y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Este enfoque permitirá comprender mejor las condiciones físicas, materiales y tecnológicas de los espacios educativos, y cómo estas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al considerar la infraestructura como un elemento fundamental, se podrá identificar cómo su mejora o deterioro afecta la operatividad de los nuevos modelos pedagógicos propuestos, contribuyendo a la creación de entornos más inclusivos, accesibles y adecuados para el desarrollo integral de los estudiantes.

5.3.2 Entrevista Semi estructurada

Con el propósito de profundizar en el nivel de conocimiento y apropiación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) por parte del magisterio, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de las escuelas participantes. Este instrumento buscó recabar información de primera mano sobre las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas asociadas al modelo, así como valorar el grado en que los principios de la NEM han sido comprendidos e incorporados en el quehacer educativo cotidiano.

La entrevista se estructuró tomando como categoría central de análisis el análisis educativo, pues el objetivo fundamental fue obtener datos sobre el conocimiento que poseen las y los docentes respecto a los fundamentos y lineamientos del modelo. Desde esta perspectiva, se consideró indispensable identificar tanto las formas en que los maestros acceden a la información y a la capacitación sobre la NEM, como los procesos mediante los cuales reinterpretan y aplican dichos contenidos en su práctica profesional.

5.3.2.1 Análisis educativo

La propuesta orientada al análisis socioeducativo se centra en el estudio y la implementación de los principios fundamentales que sustentan la NEM por parte del cuerpo docente. El objetivo principal de esta investigación es comprender de manera integral cómo los y las docentes han adoptado este modelo educativo, así como evaluar los efectos de las acciones formativas y los canales utilizados para la difusión y aplicación de dicho enfoque pedagógico.

El análisis se lleva a cabo mediante un enfoque metodológico que permite examinar tanto las percepciones de los docentes como la efectividad de las estrategias de capacitación y los recursos empleados en la implementación de la NEM. A través de este estudio, se pretende identificar las fortalezas y limitaciones del modelo en su aplicación práctica, así como los factores que facilitan o dificultan su integración en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Para ello, se diseñaron preguntas clave dirigidas a los docentes participantes, estructuradas en tres secciones. La primera tiene como objetivo indagar sobre su acercamiento al modelo, con interrogantes tales como: ¿Conoce usted el modelo de la NEM?,

¿Por qué medio conoció el modelo de la NEM? y ¿Cuál ha sido su experiencia con la capacitación relacionada con la NEM?

En una segunda instancia, se busca evaluar el nivel de conocimiento y apropiación de los cuatro pilares fundamentales de la NEM: 1. Integración Curricular, 2. Autonomía curricular y profesional del magisterio, 3. Comunidad como núcleo integrador del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Estas preguntas constituyen la base para explorar la relación entre los docentes y la Nueva Escuela Mexicana, proporcionando datos relevantes para el análisis de su implementación.

Finalmente, se diseñaron interrogantes para conocer la comprensión de los conceptos clave propuestos por la NEM, tales como: Comunidad, Campo Formativo, Eje Articulador, Programa Sintético, Programa Analítico, Proyectos Escolares y Libros de Texto.

5.3.3 Taller pedagógico como dispositivo de observación y codiseño

La propuesta de taller pedagógico desarrollada en el marco de esta investigación se configuró como un dispositivo metodológico orientado al análisis del papel docente en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con énfasis en contextos de educación indígena en el estado de Hidalgo. Este espacio permitió observar, documentar y reflexionar sobre la manera en que el profesorado construye propuestas educativas contextualizadas a partir de su autonomía profesional, respondiendo a los principios normativos de inclusión, equidad y calidad que guían al modelo.

El objetivo general de la investigación (analizar el papel docente en la implementación de la NEM y su incidencia en la configuración de la identidad profesional) se operacionalizó en el taller mediante el codiseño de programas analíticos y el trabajo colaborativo con estudiantes, lo que permitió examinar tanto la autonomía pedagógica como los procesos reflexivos asociados a la reconfiguración de la identidad docente.

El análisis de los objetivos específicos reveló tres hallazgos centrales:

1. El profesorado asume nuevas funciones derivadas del modelo educativo vigente, especialmente en lo relativo a la atención de problemáticas escolares desde perspectivas culturalmente situadas.
2. La práctica docente se adapta de manera diferenciada a los contextos indígenas, generando retos y oportunidades que inciden directamente en la construcción de una identidad profesional anclada en lo local y en el vínculo con la comunidad.
3. Las prácticas pedagógicas, como la cartografía social y la reflexión colectiva sobre el acoso escolar, evidencian el grado de congruencia entre el discurso normativo y la práctica docente, además de fortalecer la apropiación del modelo en contextos reales.

Asimismo, se constató que la incorporación de elementos culturales y lingüísticos en el diseño curricular incrementa la comprensión, el compromiso y la participación del alumnado, generando aprendizajes más significativos. El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes derivó en propuestas pedagógicas que responden a problemáticas reales, consolidándose como estrategias de mejora continua.

Un hallazgo clave fue la constatación de que los y las docentes actúan como agentes contextualizadores, capaces de traducir los lineamientos del modelo en acciones pedagógicas pertinentes. Las percepciones recogidas reflejaron tanto tensiones y resistencias como procesos de adaptación e innovación pedagógica, orientados por la pertinencia cultural. Además, la experiencia del taller se constituyó en un espacio formativo alternativo, que, ante la limitada capacitación institucional, fortaleció la profesionalización docente y resignificó su rol en contextos de diversidad cultural.

En suma, este dispositivo metodológico permitió comprender con mayor profundidad el impacto del modelo educativo actual en la práctica docente indígena, aportando un cuerpo de conocimiento situado que puede orientar futuras estrategias de intervención y mejora educativa desde una perspectiva crítica.

El taller se estructuró en torno a la temática Ante el acoso escolar, la solución somos todos, dirigida a estudiantes de segundo grado de primaria, con el propósito de sensibilizar sobre la convivencia armónica y el respeto mutuo. Su desarrollo se dio en el marco del Diplomado Pedagogías para la Memoria y el Re-conocimiento de los Saberes Indígenas, con

la participación de 16 docentes de tres escuelas ubicadas en una región de alta presencia indígena.

A partir del objetivo general de la investigación (analizar el papel docente en la implementación de la NEM y su incidencia en la configuración de la identidad profesional) se identificaron prácticas pedagógicas concretas mediante las cuales los docentes articulan demandas sociales, culturales y comunitarias con los lineamientos curriculares.

El codiseño de programas analíticos y el trabajo colaborativo con estudiantes funcionaron como mecanismos clave para examinar tanto la autonomía pedagógica como los procesos reflexivos implicados en la reconfiguración de la identidad profesional del docente.

El análisis de los objetivos específicos evidenció, en primer lugar, que los docentes asumen nuevas funciones derivadas del modelo educativo vigente, especialmente en lo que respecta a la atención de problemáticas escolares desde perspectivas culturalmente situadas. En segundo lugar, se identificaron diversos retos y oportunidades asociados a la adaptación de la práctica docente al contexto indígena, lo cual incide directamente en la construcción de una identidad profesional anclada en lo local y en el vínculo con la comunidad.

En tercer lugar, se analizaron prácticas pedagógicas en relación con los principios rectores de la NEM, como la elaboración de cartografía social y la reflexión colectiva sobre fenómenos como el acoso escolar, las cuales permitieron evaluar el grado de congruencia entre el discurso normativo y la práctica docente.

Asimismo, se constató que la inclusión de elementos culturales y lingüísticos en el diseño curricular mejora la comprensión, el compromiso y la participación del alumnado, impactando de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes generó propuestas pedagógicas contextualizadas que responden a problemáticas reales, constituyéndose en estrategias relevantes para la mejora continua del proceso educativo.

Desde el enfoque metodológico, el taller operó como un espacio de investigación-acción, proporcionando evidencia empírica relevante para el análisis de las dinámicas docentes en

contextos educativos indígenas. Se emplearon técnicas cualitativas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, diagnóstico rural participativo y mapeo colectivo, lo que permitió una aproximación profunda y situada a las prácticas educativas.

Entre los hallazgos más relevantes se identificó que el y la docente actúan como agente contextualizador, capaz de traducir los lineamientos del modelo en acciones pedagógicas pertinentes. Las percepciones docentes recogidas durante el proceso revelaron tensiones, adaptaciones y apropiaciones del modelo educativo, así como la emergencia de prácticas innovadoras orientadas por criterios de pertinencia cultural.

Además, se evidenció que la experiencia del taller funcionó como un espacio formativo alternativo, en ausencia de procesos formales de capacitación, contribuyendo al fortalecimiento profesional del docente y a la resignificación de su rol en contextos de diversidad cultural.

Esta experiencia metodológica permitió comprender con mayor profundidad el impacto del modelo educativo actual en la práctica docente en entornos indígenas, ofreciendo un cuerpo de conocimiento situado que puede orientar procesos de intervención y mejora educativa desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Esta herramienta se enmarca en una metodología cualitativa, centrada en el análisis de un taller concebido como dispositivo de observación, reflexión y codiseño de contenidos educativos, en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en escuelas indígenas. El propósito central del taller fue explorar cómo las y los docentes de educación primaria en comunidades indígenas del estado de Hidalgo construyen programas analíticos y planifican proyectos escolares a partir de los lineamientos de la NEM, con especial atención a la problemática del acoso escolar.

Este espacio de trabajo surgió como resultado del diplomado Pedagogías para la Memoria y el Re-conocimiento de los Saberes Indígenas⁷ y permitió observar de qué manera los elementos sociales y culturales de las comunidades se traducen en componentes educativos. Se buscó, en particular, identificar cómo estas influencias inciden en el diseño de

⁷ Resultado del Proyecto Pronaces-Conahcyt 322682

programas analíticos pertinentes, culturalmente situados y socialmente comprometidos. La actividad principal del taller se organizó en torno al tema Ante el acoso escolar, la solución somos todos, dirigida a estudiantes de segundo grado de primaria, con el objetivo de sensibilizarlos sobre la importancia de la convivencia armónica y el respeto mutuo.

El trabajo de campo se llevó a cabo en tres escuelas ubicadas en una región de alta presencia indígena, cuya selección estuvo condicionada por la dificultad de acceso a otros planteles. En total participaron 16 docentes, todos pertenecientes a la Secretaría de Educación de Hidalgo, quienes, al operar bajo el modelo pedagógico de la NEM, cuentan con un margen de autonomía para adaptar sus enfoques de enseñanza.

La metodología integró una combinación de técnicas cualitativas orientadas a ofrecer una visión holística y contextualizada del fenómeno. En primer lugar, se implementó la metodología de Diagnóstico Rural Participativo (DRP) (Verdejo, 2003), adaptada al entorno escolar, que facilitó la participación activa de docentes y estudiantes en la identificación de problemáticas y en la generación de propuestas de solución vinculadas a la convivencia escolar. Asimismo, se aplicó el Manual de Mapeo Colectivo de Pablo Ares y Julia Risler (2013), igualmente adaptado al aula, con el fin de realizar un mapeo participativo que permitiera visualizar redes de interacción, áreas de conflicto y posibles rutas de intervención colaborativa.

Las herramientas específicas empleadas durante el proceso incluyeron:

- Observación participante, realizada en sesiones escolares centradas en el tema del acoso escolar, planteado en el libro Proyectos Escolares para segundo de primaria (p. 150), lo que permitió un análisis directo de las interacciones y estrategias pedagógicas empleadas.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes, orientadas a explorar sus percepciones sobre el acoso escolar y su papel en la transformación de los entornos educativos.
- Análisis documental de materiales didácticos y recursos utilizados en los proyectos, con el objetivo de evaluar su pertinencia en el contexto indígena y su congruencia con los principios de la NEM.

El proceso de codiseño de programas analíticos generó experiencias diversas entre el profesorado: para algunos representó un alivio al encontrar un marco colaborativo que facilitaba la planeación, mientras que para otros supuso cierta confusión. Retomando lo planteado por Stake (1998, p. 98), la posibilidad de que distintos investigadores u observadores analicen el mismo fenómeno resulta fundamental para dotar de validez a la experiencia; en este caso, la repetición de la dinámica del taller permitió a los docentes tomar decisiones colectivas y contextualizadas, integrando las necesidades particulares de su alumnado con las realidades socioculturales de sus comunidades.

Este ejercicio de reflexión y creación conjunta favoreció la construcción de propuestas educativas inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes, contribuyendo a fortalecer comunidades escolares más conscientes y comprometidas con la erradicación del acoso escolar. En consonancia con la pregunta orientadora formulada por Stake (1998, pág. 98) ¿Qué cambios en las circunstancias pueden propiciar que los profesores pongan en práctica métodos alternativos para mejorar su enseñanza?, el estudio evidencia que el fortalecimiento de la autonomía docente, sustentado en un análisis reflexivo del contexto, puede generar respuestas pedagógicas más efectivas e innovadoras.

5.3.3.1 Actividades realizadas

a) Creación del Mapa de Cartografía Social

El primer paso de la actividad fue la elaboración de un mapa de los trayectos que los estudiantes recorren desde sus casas hasta la escuela. Para esto, cada estudiante utilizó papel y lápiz para crear una representación sencilla de su entorno cercano. Durante el proceso, las y los docentes incorporaron símbolos o dibujos que representaban puntos clave en su camino, como calles, plazas, tiendas u otros lugares familiares.

Una vez terminados los mapas, los estudiantes recibieron la instrucción de marcar en ellos los sitios donde habían presenciado o vivido situaciones de acoso escolar o comunitario. Utilizaron colores o símbolos específicos para resaltar las áreas que consideraban más problemáticas. Este ejercicio les permitió reflexionar sobre cómo el acoso no solo ocurre

dentro de la escuela, sino también en el trayecto hacia ella o en otros lugares públicos de su comunidad.

b) Reflexión sobre el Acoso Escolar y Comunitario

Después de la presentación de los mapas, se organizó una sesión de reflexión grupal guiada por los mismos docentes. En este espacio, se discutieron las diversas formas en las que el acoso escolar y comunitario se puede manifestar, así como sus causas y consecuencias. Las y los docentes, identificaron patrones comunes en sus experiencias, como la violencia física y verbal, el aislamiento social y la intimidación.

También se abordó la relación entre el acoso en la escuela y en la comunidad, lo que permitió a los estudiantes hacer conexiones entre las dinámicas de su entorno escolar y social. En este sentido, se reflexionó sobre cómo los valores de respeto, empatía y cooperación son esenciales tanto en la escuela como en la vida diaria, y cómo estos principios pueden contribuir a la prevención del acoso.

c) Desarrollo del Programa Analítico

Por último, después de la reflexión, se procedió a la creación del programa analítico de la actividad. Este programa fue codiseñado por docentes y estudiantes con el propósito de desarrollar un plan de acción para prevenir el acoso escolar tanto en la escuela como en la comunidad.

Las y los docentes participaron de manera activa en la creación de este programa, aportando ideas sobre posibles soluciones y estrategias para mejorar la convivencia escolar. Se discutieron medidas como la formación de grupos de apoyo entre compañeros, la implementación de espacios de diálogo donde los estudiantes pudieran compartir sus inquietudes, y la realización de campañas de sensibilización tanto en la escuela como en la comunidad. Además, se consideraron actividades recreativas y culturales que promovieran el respeto y la inclusión, basadas en los valores de la comunidad.

La propuesta final del programa analítico incluyó actividades dentro y fuera del aula, con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso de los estudiantes hacia la creación de un ambiente más seguro y respetuoso. Los docentes, guiados por los principios de la autonomía docente establecidos en la NEM, adaptaron los contenidos y estrategias a las características específicas de la comunidad indígena, integrando elementos culturales y del entorno como parte esencial de la solución al problema del acoso.

5.4 Triangulación de datos

La triangulación de datos constituye una estrategia metodológica esencial en la investigación cualitativa, pues permite aumentar la credibilidad de las interpretaciones, confirmar hallazgos y mostrar la consistencia de un fenómeno observado en distintas condiciones. Como señala Stake (1998, pág. 98), es posible distinguir al menos cuatro tipos principales de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica. Lejos de buscar establecer una verdad definitiva, estas estrategias se orientan a explorar, contrastar y enriquecer el significado de las observaciones.

En este sentido, la triangulación busca ofrecer descripciones sólidas e incuestionables de los casos estudiados, de manera que cualquier observador, en condiciones semejantes, pudiera registrar hallazgos equivalentes. Para ello, las afirmaciones descriptivas y las interpretaciones se presentan de forma que el lector pueda evaluar su veracidad y considerar perspectivas alternativas. Así, la triangulación se aplica de manera prioritaria a aquellos datos o supuestos que son relevantes y esenciales para comprender el caso en estudio (1998, pág. 96).

Robert Stake (1998, pág. 97) desarrolló una clasificación sobre el grado de necesidad de triangulación según la naturaleza de los datos. Su propuesta distingue entre descripciones incuestionables, descripciones dudosas, datos fundamentales, interpretaciones clave y persuasiones del autor. Esta clasificación se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 3 Situación de los datos

Situación de los datos	Necesidad de triangulación
Descripción incuestionable	Se requiere poco esfuerzo para confirmarla.
Descripción dudosa y cuestionada	Requiere ser confirmada.
Datos fundamentales para un aserto	Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlos.
Interpretaciones clave	Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlas.
Persuaciones del autor, identificadas como tales	Se requiere poco esfuerzo para confirmarlas.

Tabla elaborada a partir de la propuesta de Robert Stake

Dada la escasez de información existente sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en contextos indígenas, resulta indispensable corroborar y contrastar los datos obtenidos a fin de otorgar mayor solidez a la investigación. En este marco, la categoría de información dudosa o cuestionada resulta particularmente pertinente, pues alude a los estudios previos sobre capacitación docente en escuelas primarias indígenas y a la aplicación del modelo de la NEM, cuya efectividad y alcance aún requieren un análisis más profundo.

De acuerdo con lo planteado por Stake (1998) la presente investigación adopta una estrategia de triangulación que permite confirmar descripciones, fortalecer interpretaciones y enriquecer los hallazgos. Para operacionalizar este enfoque, se elaboró una tabla que organiza los distintos tipos de datos recolectados, su clasificación dentro del esquema de Stake y los resultados asociados:

Tabla 4 Situación de los datos²

Datos para el análisis	Situación de los datos	Necesidad de triangulación	Resultado

Modelo pedagógico que utilizan los docentes para la construcción de programas analíticos.	Descripción incuestionable	Se requiere poco esfuerzo para confirmarla.	Matriz de la NEM
Nivel de conocimiento de los docentes del modelo de la NEM.	Descripción dudosa y cuestionada	Requiere ser confirmada.	Resultados de entrevistas y taller de observación
Territoriales, biográficos de escuelas y docentes.	Datos fundamentales para un aserto	Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlos.	Resultados de cuestionarios de cultura e infraestructura.
Autonomía docente: Observación y análisis en la construcción de programas analíticos	Interpretaciones clave	Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlas.	Resultados de entrevistas, cuestionario y taller de observación.
Experiencia de la aplicación del modelo de la NEM	Persuaciones del autor, identificadas como tales	Se requiere poco esfuerzo para confirmarlas.	Resultados de entrevistas y taller de observación

Tabla elaborada a partir de la propuesta de Robert Stake

6.Resultados

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar los resultados obtenidos a partir de tres ejes fundamentales: el análisis documental de la NEM, la aplicación de instrumentos de investigación a docentes y directivos de las tres escuelas estudiadas y el análisis de redes sociales, orientado a observar cómo fluye la información vinculada a la capacitación sobre la NEM dentro de las instituciones escolares.

A). Análisis documental de la NEM

En primer lugar, se realizó un análisis documental de los lineamientos y materiales normativos que conforman la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. Este ejercicio permitió identificar los fundamentos teóricos y pedagógicos del modelo, así como sus principales objetivos y áreas de incidencia en la práctica docente. El análisis se sistematizó en una matriz que articula dimensiones, categorías, variables e indicadores, lo que permitió desglosar los componentes clave de la NEM y su posible traducción a los contextos escolares indígenas.

B). Implementación de instrumentos en escuelas indígenas

El segundo eje se centró en la aplicación de instrumentos de recolección de información, específicamente entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y un taller pedagógico. Estos se aplicaron a docentes y directivos de tres escuelas de educación indígena en el estado de Hidalgo, lo que permitió obtener información directa sobre las percepciones, experiencias y estrategias del magisterio frente a la implementación de la NEM.

El objetivo central de este análisis fue examinar el papel del personal docente en la adopción del modelo, considerando sus características, responsabilidades y los retos que enfrenta en el aula. Los resultados evidencian que, a pesar de la escasa capacitación recibida por parte del Estado y del conocimiento parcial o limitado que muchas y muchos docentes poseen sobre la NEM, el profesorado ha logrado implementar con eficacia proyectos escolares que articulan saberes locales con contenidos curriculares. Estos hallazgos reflejan el compromiso, la creatividad y la capacidad de adaptación de los docentes frente a las exigencias del sistema educativo.

6.1 Matriz de estudio del PEB

Para sustentar teóricamente este trabajo, se elaboró una matriz que integra los conceptos clave del modelo NEM, los cuales sirvieron como fundamento para el diseño de los instrumentos de investigación utilizados en la recolección de datos.

Esta matriz responde a la necesidad de articular, de manera sistemática, tanto los postulados oficiales de la NEM plasmados en el Plan de Estudios de Educación Básica 2022 y otros documentos normativos, como las aportaciones teóricas de diversos autores cuyas reflexiones enriquecen y problematizan los conceptos que configuran este nuevo paradigma educativo. Dichos conceptos (Comunidad, Perfil de Egreso, Eje Articulador, Campo

Formativo, y Fase o Grado) son ejes esenciales para comprender el sentido pedagógico, social y epistemológico de la propuesta curricular de la NEM, así como su traducción en prácticas docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cada uno de estos elementos ha sido abordado en esta matriz desde tres dimensiones complementarias: la definición o abordaje conceptual, la cita correspondiente del documento oficial de la NEM que lo sustenta, y referencias textuales de autoras y autores cuyas obras permiten establecer puentes críticos y analíticos con los planteamientos oficiales. De este modo, se ha buscado no solo describir los fundamentos del modelo, sino también generar marcos de interpretación que permitan analizar su implementación en contextos específicos.

La matriz teórica aquí presentada constituye, por tanto, la base para los instrumentos de investigación empleados en el estudio, al ofrecer un marco analítico coherente que orienta tanto la formulación de preguntas de investigación como la construcción de categorías para el análisis de los datos. En este contexto, el propósito de dichos instrumentos fue analizar cómo ha cambiado el rol del docente a partir de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, identificando transformaciones en sus funciones, prácticas pedagógicas y relaciones con la comunidad educativa:

Tabla 5 Tabla de análisis de la Nueva Escuela Mexicana

Nueva Escuela Mexicana		
Concepto	Abordaje	Cita documento oficial
Comunidad	El espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve.	Plan de estudios de la educación básica 2022, p. 78
		Cita textual
		Freinet C. Por una escuela del pueblo. México: Fontamara; 1994, p. 23
Perfil de Egreso	Los rasgos globales del aprendizaje ofrecen una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica, en los que se	Cita documento oficial
		Plan de estudios de la educación básica 2022, p. 99
		Cita textual

Nueva Escuela Mexicana		
Concepto	Abordaje	Cita documento oficial
	articulan las capacidades y los valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos, un conjunto de las cualidades y los saberes que les permitan seguir aprendiendo	SEP del Estado de Chihuahua. Comentarios a la propuesta del plan de estudios para educación básica 2022.
Eje articulador	Son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes, lo que requiere que se pongan en juego diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el contenido-eje articulador para que pueda otorgarle un significado personal, verdaderamente significativo.	Cita documento oficial
		Plan de estudios de la educación básica 2022, p. 104
		Cita Textual
		Shoshana Zuboff. La era del capitalismo de la vigilancia. Barcelona: Editorial Planeta; 2020. pp. 249-251
Campo Formativo	Constructo de puntos en encrucijada que permitan articular lo indeterminado y potenciar desarrollos virtuales que requerirán ser trabajados con mayor profundidad y fineza. Articulación alude a constantes transformaciones en la identidad de un proceso, al decir de Laclau: los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno.	Cita documento oficial
		Plan de estudios de la educación básica 2022, p. 78
		Cita textual
		-Gómez-Sollano M, Zemelman H. La labor del maestro: formar y formarse. México: Editorial Pax México; 2006. p. 30. -CONFIGURAR LO EDUCATIVO COMO CAMPO DE ARTICULACIÓN (Laclau y Mouffe, 1985; p. 118)
Fase o Grado	Es la continuidad del proceso educativo a lo largo de la educación básica, en concordancia con el desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes en su complejidad y especificidad.	Cita documento oficial
		Plan de estudios de la educación básica 2022, p. 159
Comunidad		
Por una escuela del pueblo, Celestine Freinet		

Nueva Escuela Mexicana		
Concepto	Abordaje	Cita documento oficial
Referencias del autor	Referencias de la Obra	Propuesta de la NEM
<p>Durante la segunda guerra mundial Celestine Freinet creo dentro los campos de concentración de Vichy, nuevas técnicas educativas que desarrollarían esa escuela activa a la medida cuya realización en las clases de primaria ha parecido por largo tiempo una utopía.</p> <p>Es por ello que terminada la guerra publicaría dos de sus más grandes obras, <i>La educación del trabajo</i> y <i>Ensayo de psicología sensible</i>, que iluminan por dentro toda su pedagogía experimental. Será en el primero donde desarrolle el concepto de comunidad, propuesto desde el proceso de organizar (pág. 4).</p>	<p>El autor propone que el alumno desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve.</p> <p>El alumno será definido como una parte de la comunidad, por lo que el autor propone dejar que el niño escoja su actividad dentro del marco de actividades de la comunidad, contentándonos con ayudarlo en sus esfuerzos, a avanzar con éxito hacia la maestría y la perfección (pág. 39).</p> <p>Es por ello que propone como fin último educativo que el alumno debe trabajar en función de la comunidad, y que esta comunidad tiene que conocer las realizaciones individuales, de los equipos y de los grupos (pág. 51).</p>	<p>La comunidad, como un eje central se definirá como la forma de organización de la que podemos aprender que la solidaridad, la igualdad, la justicia y el respeto son valores indispensables para la conciencia del ser humano.</p> <p>Por lo tanto la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas, las cuales se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad urbana o rural. (2022, pág. 79)</p> <p>Al igual que los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan las y los estudiantes, sólo pueden ser incorporados de manera integral en su vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan, incluyendo a la escuela.</p>

Perfil de Egreso		
Referencias del autor(ers)	Referencias de la Obra	Propuesta de la NEM
<p>La controversia educativa entorno a la NEM, trajo consigo propuestas de adaptación y modificación al Plan de Estudio dentro de las entidades federativas, como lo fue el Estado de Chihuahua en año 2022,</p> <p>La Secretaría de Educación y Deporte inició el análisis del Marco Curricular y el Plan y</p>	<p>El secretario Javier González Mocken, estableció un grupo de trabajo integrado por Asesores Técnico Pedagógicos de los subsistemas estatal y federalizado, quienes se encargaron de revisar los planes, programas y la política educativa que se proyecta implementar de manera piloto en el ciclo 2022-2023.</p>	<p>La NEM retoma 10 puntos que serán la base para definir lo que espera de los egresados de la escuela básica:</p> <p>1.-Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo,</p>

<p>los Programas de Estudio 2022 para la Educación Básica, con el propósito de definir sus fortalezas y debilidades, así como las propuestas que aportará el Estado de Chihuahua para la transformación del modelo educativo y poder elevar la excelencia académica. (2023)</p> <p>El resultado de Esta propuesta estatal fue retomada en la NEM para el desarrollo de la propuesta para el Perfil de Egreso (2022, pág. 9).</p>		<p>a construir su identidad personal y colectiva.</p> <p>2.- Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana.</p> <p>3.- Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación.</p> <p>4.- Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida</p> <p>5.- Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial.</p> <p>6.- Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama.</p> <p>7.- Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e</p>
--	--	---

		<p>indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes comunitarios.</p> <p>8.- Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa.</p> <p>9.- Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros.</p> <p>10.- Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria.</p>
--	--	--

Eje Articulador		
Shoshana Zuboff. La era del capitalismo de la vigilancia. Barcelona: Editorial Planeta; 2020.		
Referencias del autor	Referencias de la obra	Propuesta NEM
<p>Shoshana Zuboff, reconocida socióloga estadounidense y profesora pionera en la Universidad de Negocios de Harvard, dedicada a los estudios acerca del capitalismo actual, desarrollando ideas de las formas de control sobre la información. (2021)</p> <p>La autora estudia la transformación de información en datos, que servirán de fuente para empresas.</p> <p>Es por ello que desarrolla propuestas para el estudio de flujos de información en trabajadores de fábricas, en redes sociales, etc.</p>	<p>El capitalismo de vigilancia es un concepto propuesto por la socióloga Shoshana Zuboff refiriéndose a la mercantilización de datos personales, es decir, en la transformación de información personal en una mercancía sujeta a la compraventa con fines de lucro, poniendo el ejemplo de las redes sociales y la venta de información.</p> <p>La autora describe en su texto un nuevo tipo de capitalismo que nos llevará a convertirnos en ratas de laboratorio de la psicología conductista.</p> <p>Zuboff desarrolla en el texto el verbo informate (2020), que supondrá el conocimiento que los trabajadores utilizarán para sobrepasar los procesos de automatización.</p>	<p>La pandemia de COVID-19 trajo cambios sustanciales en los modos de comunicación en la sociedad mundial, esto sucedió de un día a otro obligó a la población de todo el planeta a dejar el espacio público y abandonar el encuentro con otras personas (2022) creando un caos informativo generado desinformaciones o propuestas educativas con fines de lucro, (2006) durante la pandemia se observó empresas dedicadas a proveer plataformas escolares en línea, de gestión educativa y del aprendizaje, ...a cambio de la extracción de datos personales de los usuarios (2022) es por ello que la NEM propuso como de punto de referencia el cuestionamiento de Zuboff en torno a los datos personales, para el desarrollo del Eje Articulador, (constituir un punto de encrucijada que permita atisbar lo indeterminado y potenciar desarrollos virtuales que requerirán ser trabajados con mayor profundidad y fineza) toma :</p> <p>Nos preocupa que las compañías acumulen nuestros datos personales y nos preguntamos por qué tienen que hacer negocio con ellos. «¿Quién es el dueño de los datos? (2020, pág. 192)</p> <p>Esta pregunta produjo que los sistemas educativos entre ellos la NEM, consideraron que las ideas son objetos autónomos e independientes entre sí y con respecto al estudiantado, las maestras y los maestros, la</p>

		<p>didáctica y las instituciones educativas que las producen o transmiten a considerar el conocimiento y los saberes como equivalentes de la información (2022, pág. 36).</p> <p>La propuesta de eje articulador deberá tener relación directa con la realidad social, como lo propone la autora, La educación y el llamado trabajo del conocimiento incrementaron nuestro dominio del lenguaje y del pensamiento, que son las herramientas con las que creamos un sentido personal y formamos nuestras propias opiniones (2020, pág. 292).</p>
--	--	---

Campo formativo		
<p>Granja-Castro J. Configurar lo educativo como campo de articulación. En: Gómez-Sollano M, Zemelman H. La labor del maestro: formar y formarse. México: Editorial Pax México; 2006. pp. 40-42.</p>		
Referencias del autor	Referencias de la obra	Propuesta NEM
<p>La obra de Hugo Zemelman es basta, pero uno de sus más grandes esfuerzos fue el de proponer categorías que pueden ser útiles en el esfuerzo por iniciar una investigación es por ello que propone en su libro <i>Conocimiento y sujetos sociales</i> una propuesta de conceptos ordenadores para poder comprender el presente: la selección de los conceptos ordenadores para cada área temática (económica, política, cultural y psicosocial) se ajusta a las proposiciones expuestas en el apartado referente a la selección de conceptos (2023, pág. 129). Estos tendrán la capacidad de fundirse en un concepto base cuyo referente sea las relaciones sociales que se</p>	<p>Esta obra surge del Primer Diplomado de Formación Epistemológica, impartido por el doctor Hugo Zemelman en El Colegio de México, recopilando un grupo de trabajos monográficos que es parte de una reflexión epistemológica sobre el conocimiento social y la formación (pág. v).</p> <p>En esta obra establece que la realidad no está dada, sino en continua construcción: ...la idea de que la realidad social no está dada en el sentido de que esté establecida de manera inexorable; está más bien dándose en un proceso de cambios y transformaciones permanente e intenso.</p> <p>Es por ello que establece puntos de encuentro en el proceso de entendimiento de la realidad en el presente la selección de</p>	<p>A partir de lo propuesto por la NEM para conformar <i>Campo formativo</i>, (una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo), se toma como punto de referencia la obra de Zemelman, los conceptos propuestos constituyen instrumentos para construir observables, construyendo conceptos fundidos que servirán como</p>

<p>establecen entre los diversos sujetos económicos locales, y debe atender a las condiciones de producción, al proceso de producción real y a la realización de la producción (pág. 132).</p>	<p>conceptos ordenadores y con ello construir un campo en donde se puedan ordenar los datos.</p>	<p>recortes disciplinarios (2023, pág. 130).</p> <p>Es por eso que la construcción del campo formativo dependerá de la relación aula sociedad directa: El sentido que se construya en un campo formativo se basa en la relación entre los objetos de conocimiento que lo integren y los sujetos que participan en su acercamiento a través de la enseñanza y del aprendizaje (pág. 122).</p>
--	--	--

El Plan de Estudios 2022 para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria constituye el documento rector de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y plantea una transformación profunda en los enfoques pedagógicos, organizativos y de gestión escolar. La Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), en su papel de instancia estatal encargada de la implementación, ha realizado una interpretación del modelo con el objetivo de adecuarlo a las particularidades del contexto regional, sin perder de vista los lineamientos federales.

En este apartado se presenta una tabla que sintetiza dicha interpretación, la cual busca ordenar y clarificar los principales componentes del plan: propósitos formativos, estructura curricular, organización de campos formativos y ejes articuladores, así como los mecanismos de evaluación y de autonomía curricular previstos. Esta sistematización permite comprender cómo el modelo federal se traduce en directrices operativas a nivel estatal y cómo dichas adaptaciones inciden en los procesos pedagógicos de las escuelas de educación básica en Hidalgo.

El análisis de esta tabla es fundamental, ya que permite no solo identificar los elementos de continuidad y ruptura con planes anteriores, sino también visibilizar los retos y oportunidades que la SEPH enfrenta al implementar la NEM en contextos caracterizados por su diversidad cultural, lingüística y territorial.

Tabla 6 Tabla del modelo interpretado por SEPH (modelo Plan de Estudios para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria 2022)

Matriz			
Dimensión	Categoría	Variable	Indicadores
1. Perfil de Egreso	1.1 Pensamiento Crítico	1.1.1 Análisis de la realidad 1.1.2 Inducción 1.1.3 Deducción 1.1.4 Observación	1.1.1.1-1.10.1.1 Construcción de conciencia social Sentido histórico
	1.2 Cosmovisión y lenguas	1.2.1 Creencia Religiosa 1.2.2 Creencia No religiosa 1.2.3 Valores éticos 1.2.4 Conocimiento de la lengua	
	1.3 Procesos dialógicos	1.3.1 Valores 1.3.2 Roles en los procesos dialógicos-sociales.	
	1.4 Interpretar fenómenos y hechos	1.4.1 Interpretación de fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales. 1.4.2 Autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.	
	1.5 Formar parte de la naturaleza	1.5.1 Percepción de sí mismos como parte de la naturaleza. 1.5.2 Relación del cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible.	
	1.6 Formas de pensar	1.6.1 Análisis argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial. 1.6.2 Conciencia de otras personas en su vida y la diversidad.	
	1.7 Potencialidades	1.7.1 Identificación de potencialidades cognitivas, físicas y afectivas y su impacto en la vida social-comunitaria.	
	1.8 Igualdad de derechos	1.8.1 Reconocimiento de la igualdad a través de reconocimiento de la diversidad.	
	1.9 Diversidad	1.9.1 Reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que	

		caracterizan a la nación mexicana.	
	1.10 Ciudadanía	1.10.1 Reconocimiento de las ciudadanas y ciudadanos. 1.10.2 Derecho a una vida digna (a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad).	
2.- Campo Formativo	2.1 Lenguajes	2.1.1 Construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar 2.1.2 Conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos	2.1.1.1-2.4.1 Sujeto social
	2.2 Saberes y pensamiento científico	2.2.1 La comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social	
	2.3 Ética, naturaleza y sociedades	2.3.1 Aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente	
	2.4 De lo humano y lo comunitario	2.4.1 Reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica en un espacio donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo	

		así al goce de un mayor bienestar	
Dimensión	Categoría	Variable	Indicadores
3.- Eje Articulador	3.1 Inclusión	3.1.1 Una educación que comprenda una educación incluyente de carácter decolonial sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación básica, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana	3.1.1.1- 3.7.1 Sentido Crítico
	3.2 Pensamiento crítico	3.2.1 Propiciar en las y los estudiantes de la educación básica un desarrollo gradual de capacidades que implica un proceso a partir del cual establecen relaciones entre conceptos, ideas, saberes y conocimientos, que tiene como condición la construcción de relaciones en los que predomina el diálogo.	
	3.3 Interculturalidad crítica	3.3.1 Se parte de que las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan.	
	3.4 Igualdad de género	3.4.1 Supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta.	

	3.5 Vida saludable	3.5.1 Conciencia Ambiental	
	3.6 Apropriación de las culturas a través de la lectura y la escritura	3.6.1 El acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permite a las y los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, y que puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven, donde lo íntimo y compartido están coligados de forma invariable	
	3.7 Artes y experiencias estéticas	3.7 La exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza.	

6.2 Escuela Primaria Cuauhtémoc, El Bethi, Chilcuautila

El contexto socioeconómico de la comunidad de El Bethi (HGOCHL006) (2013), situada en el municipio de Chilcuautila, en el estado de Hidalgo, refleja las características predominantes de muchas comunidades rurales en la región. El municipio de Chilcuautila se localiza en la zona del Valle del Mezquital, un área eminentemente rural.

Chilcuautila se distingue por sus recursos naturales, particularmente en actividades agrícolas y ganaderas. La región posee un clima cálido-húmedo, favorable para el cultivo de productos como maíz, frijol y caña de azúcar, así como para la cría de ganado. El Bethi, similar a otras comunidades rurales de este municipio, se encuentra alejada de los centros urbanos, lo que implica que el acceso a servicios básicos como salud, educación y transporte es limitado, dependiendo de la infraestructura y las políticas de desarrollo local.

La comunidad de El Bethi enfrenta altos índices de marginación, con una población que experimenta niveles elevados de pobreza y vulnerabilidad. Esta situación repercute negativamente en su acceso a servicios esenciales, infraestructura adecuada y oportunidades de desarrollo, lo que, a su vez, incide en los resultados del sistema educativo local.

La Escuela Cuauhtémoc, una institución de nivel primario, atiende a los niños y niñas de la comunidad indígena, brindando una educación que busca ser sensible a las particularidades culturales de los estudiantes, a la vez que intenta superar las barreras estructurales presentes en la región.

La población estudiantil de la escuela está compuesta principalmente por niños y niñas de familias indígenas otomíes y hñahñu, que conservan su lengua materna como medio primordial de comunicación, aunque muchos de ellos no dominan el español de manera fluida, lo que representa un reto significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva socioeconómica, la mayoría de las familias se encuentran en situación de pobreza extrema. Las actividades productivas locales, como la agricultura de subsistencia, la ganadería y las labores domésticas, constituyen las principales fuentes de ingresos, pero también limitan el acceso a servicios de calidad en áreas como salud, educación y alimentación. La limitada capacidad adquisitiva de las familias también afecta el acceso a

recursos educativos, como libros, materiales escolares y tecnologías, lo que contribuye a profundizar las desigualdades.

Un fenómeno preocupante en esta comunidad es la alta tasa de abandono escolar. Las condiciones laborales en el hogar, las dificultades económicas y la insuficiencia de infraestructura para el transporte escolar inducen a muchos niños a abandonar la escuela antes de completar la educación primaria. Además, algunos estudiantes deben participar en las labores agrícolas familiares, lo que afecta su asistencia regular a clases.

6.2.1 Docentes

En la primaria Cuauhtémoc, se identificaron a los seis docentes que laboran en la institución, utilizando su clave de contratación como herramienta principal. Este proceso permitió obtener información relevante sobre el perfil de los maestros, incluyendo datos relacionados con su identidad étnica y su vínculo con alguna lengua originaria.

A través de la recopilación de información por medio de un cuestionario, se logró obtener una visión más clara sobre las características étnicas y lingüísticas de los docentes. El conocimiento sobre la pertenencia a lenguas originarias es particularmente valioso, ya que facilita la implementación de estrategias pedagógicas que resalten y respeten las tradiciones y costumbres de las distintas comunidades. Esto no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas dentro del sistema educativo.

Tabla 7 Docentes Primaria Cuauhtémoc

Docente	Lugar de Nacimiento	Lugar de residencia	Etnia a la pertenece	Tipo de lengua materna	Dominio de la lengua materna
D1	Chilcuautla	El Xothi	Hñahñu	Hñahñu	Habla, lee y escribe
D2	Chilcuautla	El Bethi	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe
D3	Tasquillo	Tepatepec	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe
D4	El Dadhó	El Dadhó	Hñahñu	Hñahñu	Habla, lee y escribe
D5	Mixquiahuala	Progreso	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe
D6	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe

6.2.2 Contexto Educativo

Las y los docentes poseen un conocimiento general sobre la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), observándose que la mayor parte de dicha información proviene de fuentes electrónicas en línea. Además, existe una percepción generalizada sobre la insuficiencia de la capacitación recibida, lo que sugiere la necesidad de fortalecer los procesos formativos para una adecuada implementación de dicha propuesta.

Doc ente	¿Conoce Usted el Modelo de la NEM?	¿A través de que medio usted conoció el modelo de la NEM?	¿Como ha sido su experiencia con la capacitación de la NEM?
D1	Si	Internet, Reuniones, Documentación	Mala
D2	Si	Documentos, Reuniones, Platicas	Muy mala
D3	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Cts.	Regular
D4	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Internet, Cts.	Regular
D5	Si	Internet, Reuniones, Documentación	Mala
D6	Si	Internet, Reuniones, Documentación	Mala

Tabla 8 Contexto Educativo Primaria Cuauhtémoc

6.2.3 Infraestructura Escolar

La infraestructura de las escuelas presenta deficiencias, como la ausencia de espacios adecuados para llevar a cabo actividades pedagógicas, así como la falta de material didáctico y recursos tecnológicos. Aunque las aulas son semi-funcionales, son bastante simples y, en algunos casos, no están completamente equipadas. No obstante, tanto la comunidad educativa como los docentes han colaborado para mejorar las condiciones físicas del entorno, logrando algunas mejoras mediante gestiones de los padres y proyectos comunitarios

Tabla 9 Infraestructura escolar Primaria Cuauhtémoc

Nombre de la escuela	Total de edificios	Total de salones	Total de baños	Total de oficinas administración	Canchas	Taller-Laboratorio
Cuauhtémoc	9	6	2	1	1	0
Subnivel	Biblioteca	Enfermería	Comedor	Agua	Luz	Internet
Primaria General	1	0	0	SI	SI	SI
Área	Drenaje	Bomba de agua	Cisterna	Canchas	Techados	Jardines
790.63m2	SI	SI	SI	1	1	4

6.2.4 Resultados de las entrevistas semiestructuradas

Con el propósito de identificar el grado de apropiación, comprensión y aplicación de los principios de la NEM, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes. Estas entrevistas, diseñadas bajo un enfoque de análisis educativo, permitieron indagar en torno a tres dimensiones centrales: (A) el acercamiento y la capacitación respecto al modelo, (B) la apropiación de los pilares fundamentales y categorías conceptuales de la NEM, y (C) las transformaciones en la práctica docente.

A) Acercamiento y capacitación

Los docentes entrevistados coincidieron en señalar que la capacitación recibida en torno a la NEM ha sido parcial e insuficiente. Algunos de ellos (D1, D6) la describieron como ambigua y superficial, limitándose a lineamientos generales sin profundizar en estrategias concretas. Otros (D2, D4) mencionaron que gran parte de la formación se dio en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), mediante el intercambio de experiencias con compañeros y directivos, quienes tampoco contaban con plena claridad.

Un sector del magisterio (D5) señaló que la experiencia previa en escuelas multigrado y en metodologías por proyectos facilitó la transición, dado que ya aplicaban enfoques

integradores antes de la formalización del modelo. No obstante, persiste la percepción de que las autoridades educativas deberían fortalecer los talleres de acompañamiento y actualización docente para consolidar el proceso.

B) Apropiación de los pilares y categorías de la NEM

En cuanto a la integración curricular y los campos formativos, las y los entrevistados coincidieron en que este tránsito ha sido complejo. La mayoría manifestó que la transición de asignaturas tradicionales a campos formativos genera dificultades de comprensión tanto en los alumnos como en los padres de familia (D1, D2, D6). Aun así, reconocieron que el enfoque favorece una visión más transversal e interdisciplinaria (D3, D5).

Respecto a la autonomía curricular y profesional, todos los docentes expresaron sentir mayor libertad en el diseño de proyectos y planeaciones. Sin embargo, también señalaron que esta autonomía conlleva una mayor responsabilidad y que, en muchos casos, se ve limitada por las condiciones materiales y culturales del contexto comunitario (D1, D4).

En lo referente a la comunidad como núcleo del aprendizaje, los testimonios reflejan un consenso positivo. Los docentes (D3, D4, D5) destacaron la importancia de integrar saberes locales, tradiciones, lengua materna y problemáticas comunitarias en el aula, lo cual permite dar mayor sentido social y cultural al aprendizaje.

Finalmente, en relación con las categorías específicas de la NEM (programas sintéticos, programas analíticos, ejes articuladores y libros de texto), se identificó que aún prevalece una comprensión parcial. Por ejemplo, los programas sintéticos son valorados como una guía útil (D4, D6), pero requieren procesos de contextualización para convertirse en programas analíticos pertinentes. Sobre los libros de texto, los docentes señalaron dificultades para articularlos al contexto local y, en muchos casos, la necesidad de seleccionar y adaptar contenidos (D1, D5).

C) Transformaciones en la práctica docente

En términos de práctica educativa, los entrevistados reconocieron que la NEM ha favorecido una mayor flexibilidad y creatividad pedagógica. Docentes como D3 y D5 subrayaron que trabajar desde proyectos comunitarios posibilita que los estudiantes asuman un papel más activo, investiguen y construyan conocimiento propio. De igual forma, se

destacó que la implementación del modelo, propicia un aprendizaje más colaborativo, al involucrar a alumnos, familias y comunidad en general.

No obstante, los testimonios también visibilizan tensiones y retos importantes:

- La dificultad para adaptar el lenguaje técnico del modelo a los padres de familia (D1, D2).
- La falta de claridad en torno a los ejes articuladores (D2, D3).
- La percepción de que algunos contenidos fundamentales, como matemáticas, pueden quedar relegados en ciertos proyectos (D5, D6).
- La sensación de que la politización del modelo ha generado desinformación y críticas sin fundamento, lo que debilita su legitimidad social (D1, D2, D6).

En general, los docentes entrevistados señalaron que, aunque la NEM no representa una ruptura radical con prácticas previas, sí constituye un replanteamiento más estructurado y con fundamentos claros (D1, D3, D5).

6.2.5 Resultados del taller

El desarrollo del taller se dio con los seis docentes de la escuela primaria, participaron de manera activa y comprometida. Mostraron una actitud respetuosa y colaborativa en cada una de las actividades propuestas, generando un ambiente dinámico que propició el intercambio de ideas y experiencias. Se observó un mayor nivel de participación en los espacios de reflexión colectiva, particularmente en torno a los temas de la autonomía docente y el codiseño de programas de estudio.

A lo largo del taller, las y los docentes compartieron diversas impresiones y reflexiones que enriquecieron la sesión. Sus testimonios revelan tanto el interés por mejorar su práctica como la identificación de áreas de oportunidad:

- Docente 1 expresó: Nos hace falta más herramientas para crear contenidos, tenemos que estar buscando información en libros anteriores, lo cual evidencia una necesidad por fortalecer los recursos didácticos disponibles y avanzar hacia una mayor autonomía curricular.

- Docente 2 comentó: La cartografía puede ser una buena herramienta para varias actividades que vienen en los libros, identificando el potencial de esta estrategia para enriquecer el trabajo en el aula.
- Docente 3 destacó el conocimiento previo de los estudiantes sobre su entorno, mencionando: Los niños conocen muy bien su espacio, corren todos los días por ahí, ellos pueden hacer buenos mapas, lo que resalta la importancia de integrar saberes comunitarios al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Docente 4 señaló: Me gustó la actividad, puedo hacer algo parecido para mis clases, mostrando una disposición positiva hacia la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.
- Docente 5 reflexionó: Esto ya se vio en CTS, pero a veces no lo entendemos, lo que sugiere que, aunque ciertos contenidos ya han sido abordados, es necesario profundizar en su comprensión y aplicación.
- Docente 6 mencionó: Es muy interesante lo de los mapas, se pueden hacer hasta en temas de matemáticas e historia, lo que denota una visión interdisciplinaria y creativa del uso de herramientas como la cartografía.

En conclusión, el taller promovió una mayor conciencia sobre la importancia de fortalecer la autonomía docente y el codiseño de los programas de estudio, a partir de la exploración de herramientas didácticas contextualizadas. La participación activa y las reflexiones compartidas por los docentes son un indicio claro del compromiso por innovar y mejorar la práctica educativa en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

6.3 Escuela Primaria Indígena Lázaro Cárdenas. Huehuetla, Hidalgo

La Escuela Primaria se encuentra en el municipio de Huehuetla (HGOHUH013) (2013), en el estado de Hidalgo, México. Este municipio está ubicado en la Sierra Otomí-Tepehua, una región montañosa que forma parte de la sierra hidalguense, con una población mayoritariamente indígena. Los habitantes de esta zona pertenecen, principalmente, a los grupos otomíes y tepehuas, quienes mantienen vivas sus tradiciones, lengua y costumbres.

Huehuetla es un lugar de alta marginación, donde los índices de pobreza son elevados y la mayoría de los pobladores viven en condiciones de vulnerabilidad. La comunidad

enfrenta retos en términos de acceso a servicios básicos, infraestructura y oportunidades de desarrollo, lo que impacta directamente en el ámbito educativo.

La escuela Lázaro Cárdenas es una institución educativa de educación primaria indígena que atiende a los niños y niñas de la comunidad y sus cercanías, brindando una educación que se adapta a su realidad cultural, pero que también intenta superar las barreras estructurales que enfrenta la zona.

La población estudiantil de la escuela Lázaro Cárdenas está conformada mayoritariamente por niños y niñas de familias indígenas otomíes y tepehuas, que hablan su lengua materna y, en muchos casos, solo la utilizan como medio de comunicación. Aunque la lengua indígena sigue siendo un pilar fundamental de la identidad de la comunidad, muchos de los estudiantes no dominan el español de manera fluida, lo que representa un desafío para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En términos socioeconómicos, la mayoría de las familias viven en condiciones de pobreza extrema. Las actividades productivas locales, como la agricultura de subsistencia, la ganadería y las labores domésticas, son fuentes importantes de ingresos, pero también limitan el acceso de las familias a servicios de calidad, como salud, educación y alimentación adecuada. La baja capacidad adquisitiva de las familias también repercute en el acceso a materiales escolares, como libros, cuadernos y tecnologías, lo que agrava las desigualdades.

La tasa de abandono escolar es una de las preocupaciones principales, ya que las condiciones laborales en el hogar, las dificultades económicas y la falta de infraestructura adecuada para el transporte a la escuela suelen hacer que los niños abandonen la escuela antes de concluir su educación primaria. Además, algunos de los niños deben ayudar en las labores agrícolas, lo que afecta su asistencia regular a clases.

6.3.1 Docentes

En la escuela primaria Lázaro Cárdenas de Huehuetla, se identificó a los seis docentes que trabajan en la institución, utilizando como principal herramienta su clave de contratación. Este procedimiento permitió obtener información relevante sobre el perfil de los maestros, incluyendo datos sobre su identidad étnica y su relación con alguna lengua indígena.

Mediante un cuestionario, se recopiló información que brindó una visión más detallada sobre las características étnicas y lingüísticas de los docentes. El conocimiento sobre su vinculación con lenguas originarias es especialmente valioso, ya que facilita el diseño de estrategias pedagógicas que respeten y destaquen las tradiciones y costumbres de las comunidades. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que también apoya la conservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito escolar

Tabla 10 Docentes Primaria Indígena Lázaro Cárdenas

Docente	Lugar de Nacimiento	Lugar de residencia	Etnia a la pertenece	Tipo de lengua materna	Dominio de la lengua materna
D7	Juntas Chicas	Huehuetla	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe
D8	Huehuetla	Huehuetla	Tepehua	Tepehua	Habla, lee y escribe
D9	El Olivo	Huehuetla	Hñahñu	Hñahñu	Habla, lee y escribe
D10	Huehuetla	Linda Vista	Tepehua	Tepehua	Habla, lee y escribe
D11	El Olivo	Huehuetla	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe
D12	San Antonio	San Antonio	Otomí	Otomí	Habla, lee y escribe

6.3.2 Contexto Educativo

Los docentes cuentan con un conocimiento general acerca de la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), siendo la mayoría de la información obtenida a través de fuentes electrónicas en línea. Asimismo, se percibe de manera general que la capacitación recibida es insuficiente, lo que indica la necesidad de reforzar los procesos formativos para asegurar una implementación efectiva de la propuesta.

Tabla 11 Contexto Educativo Primaria Indígena Lázaro Cárdenas

Docente	¿Conoce Usted el Modelo de la NEM?	¿A través de que medio usted conoció el modelo de la NEM?	¿Como ha sido su experiencia con la capacitación de la NEM?
D7	Si	Internet, Reuniones, Documentación	Mala
D8	Si	Internet, Reuniones, Documentación	Mala
D9	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Internet, Cts.	Mala
D10	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Internet, Cts.	Mala
D11	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Internet, Cts.	Mala
D12	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Internet, Cts.	Mala

6.3.3 Infraestructura Escolar

La infraestructura de la escuela presenta ciertas carencias, como la falta de espacios adecuados para el desarrollo de actividades pedagógicas, material didáctico y recursos tecnológicos. Las aulas, aunque funcionales, son sencillas y en algunos casos no están completamente equipadas. Sin embargo, la comunidad y los docentes han trabajado juntos para mejorar las condiciones físicas del espacio, con algunas mejoras a través de gestiones de los padres y proyectos comunitarios.

El acceso a tecnología es limitado. Aunque existen algunos dispositivos, como computadoras o tabletas, no hay una conectividad estable a internet, lo que restringe el acceso a herramientas digitales y a plataformas educativas en línea. A pesar de estas limitaciones, la comunidad educativa ha demostrado un gran esfuerzo por implementar proyectos que promuevan la enseñanza de la tecnología.

La comunidad de Huehuetla tiene una fuerte identidad cultural indígena. Las costumbres, tradiciones y el uso de la lengua otomí son elementos importantes que forman parte del contexto educativo. Sin embargo, el bilingüismo (tepehua-español) presenta retos significativos en la enseñanza. Los estudiantes que provienen de familias que hablan predominantemente otomí pueden tener dificultades para comprender y comunicarse en español, lo que impacta en su rendimiento académico.

En respuesta a este desafío, la escuela ha implementado programas que integran el uso de la lengua indígena en las actividades diarias, promoviendo el bilingüismo y respetando las tradiciones culturales. Las maestras y maestros, muchos de los cuales pertenecen a la misma comunidad, buscan crear un ambiente en el que la educación no sea vista como un proceso de asimilación cultural, sino como una vía para que los niños puedan desarrollarse en su lengua materna y, al mismo tiempo, adquirir herramientas en español y en el conocimiento académico occidental.

Además, la educación intercultural-bilingüe juega un papel fundamental, ya que busca integrar el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas con los conocimientos tradicionales de la comunidad. Este enfoque pretende que los estudiantes puedan valorar su propio patrimonio cultural mientras se preparan para enfrentar los desafíos del mundo moderno

Tabla 12 Infraestructura escolar Primaria Indígena Lázaro Cárdenas

Nombre de la escuela	Total de edificios	Total de salones	Total de baños	Total de oficinas administración	Canchas	Taller-Laboratorio
Lázaro Cárdenas	6	6	2	1	1	0
Subnivel	Biblioteca	Enfermería	Comedor	Agua	Luz	Internet
Primaria Indígena	0	0	0	SI	SI	No
Área	Drenaje	Bomba de agua	Cisterna	Canchas	Techados	Jardines
4216m2	No	SI	SI	1	1	1

6.3.4 Resultado de entrevistas semiestructuradas

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes D7–D12 permitió profundizar en la comprensión de la manera en que el magisterio interpreta, asimila y aplica la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su práctica cotidiana. En este bloque se destacan aspectos relacionados con la capacitación recibida, la apropiación de los pilares del modelo, la vinculación con la comunidad y las transformaciones en la enseñanza.

A) Acercamiento y capacitación

Los testimonios reflejan percepciones diversas respecto a la capacitación. Mientras algunos docentes (D7, D9, D11) señalaron que el proceso ha sido gradual y positivo, permitiéndoles comprender las fases y fundamentos del modelo, otros (D8, D10, D12) expresaron que la transición resultó inicialmente sorpresiva, confusa y demandante, debido a la falta de materiales y claridad conceptual.

En particular, docentes como D10 y D12 indicaron que la capacitación formal se complementó con la búsqueda autónoma de información en internet, talleres locales o mediante el intercambio entre colegas. Asimismo, emergió la percepción de que la capacitación ha permitido comprender que muchos contenidos no son del todo nuevos, sino reorganizados bajo otra lógica curricular (D8, D12).

B) Apropiación de los pilares y categorías de la NEM

En relación con los campos formativos, los docentes destacaron que, aunque su comprensión inicial fue compleja (D8, D10, D12), han logrado identificar que estos mantienen las asignaturas tradicionales bajo nuevas categorías. Docentes como D7 y D9 enfatizaron que esta organización resulta más general e integradora, favoreciendo la relación entre contenidos.

Respecto a la autonomía curricular y profesional, los testimonios de D7, D9 y D11 subrayaron la percepción de mayor libertad para diseñar proyectos y planeaciones, aunque reconocieron que esta implica un esfuerzo adicional en investigación y planeación. Por el contrario, D8 y D12 señalaron que la autonomía se ve parcialmente limitada por la complejidad de los documentos y el tiempo requerido para comprenderlos.

En lo referente a la comunidad como núcleo de aprendizaje, se encontró un consenso en torno a su relevancia. Todos los docentes entrevistados mencionaron que integran elementos comunitarios en sus planeaciones, ya sea mediante tradiciones locales (D8), enseñanza de lengua indígena (D9), investigaciones con familias (D10), o el uso de recursos comunitarios en los proyectos (D11, D12). Este aspecto fue identificado como el eje distintivo del modelo.

Sobre las categorías específicas de la NEM, se registraron opiniones matizadas:

Los programas sintéticos son valorados como guías de selección de contenidos (D7, D8, D11), aunque algunos docentes señalaron la necesidad de mayor claridad para implementarlos (D10, D12).

Los programas analíticos se reconocen como un reto que exige adaptación contextual (D7, D9, D11, D12), con énfasis en la dificultad de articularlos en la práctica cotidiana.

Los ejes articuladores fueron comprendidos por docentes como D7 y D11 como recursos útiles para conectar aprendizajes, aunque otros (D8, D10, D12) señalaron dificultades en su integración plena.

En cuanto a los libros de texto, se aprecia una postura de adaptación: algunos los consideran un apoyo pertinente y contextualizado (D7, D9), mientras que otros los ven como materiales que requieren ajustes y complementos (D10, D12).

C) Transformaciones en la práctica docente

Los testimonios dan cuenta de una reconfiguración del rol docente. Para D7, el cambio principal radica en pasar de exponer contenidos a fungir como guía y coordinadora de aprendizajes. De forma similar, D8 y D9 enfatizaron que ahora los alumnos se involucran más en los proyectos, investigan y participan activamente.

Se identificaron también estrategias innovadoras derivadas de la implementación del modelo, como el uso de juegos para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado (D10), o la integración de costumbres y saberes locales (D8, D9, D12). Estas prácticas evidencian un tránsito hacia metodologías más participativas y contextualizadas.

No obstante, persisten desafíos significativos:

La complejidad del diseño de planeaciones en la lógica de transversalidad (D8, D10, D12).

La resistencia de algunos docentes y padres de familia acostumbrados al plan anterior (D8, D10, D12).

La percepción de que los cambios no son radicales en contenidos, sino en la organización curricular y en la exigencia de mayor preparación docente (D12).

En cuanto a la politización de la reforma, la mayoría coincidió en que no afecta directamente la práctica cotidiana (D7, D8, D9, D11). Sin embargo, algunos (D10, D12) señalaron que la falta de información en padres de familia sí genera tensiones y resistencia al cambio.

En general, los docentes D7–D12 valoraron la NEM como una experiencia positiva y enriquecedora, que fortalece la vinculación entre escuela y comunidad, promueve mayor participación de los alumnos y otorga más libertad al docente. Sin embargo, advirtieron que su implementación requiere de tiempo, acompañamiento pedagógico continuo y adaptación a las condiciones locales.

6.3.5 Resultados del taller

El taller de desarrollo con los seis docentes de la escuela primaria participó activamente, mostrando disposición, respeto y una actitud dinámica en el desarrollo de las actividades. A lo largo de la jornada, se involucraron especialmente en los espacios de reflexión, donde compartieron sus opiniones y experiencias relacionadas con la autonomía docente y el codiseño de programas de estudio.

Los participantes demostraron interés en comprender cómo pueden adaptar y enriquecer los contenidos educativos desde sus propias prácticas, valorando la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas. La reflexión colectiva permitió identificar tanto las fortalezas como las inquietudes que surgen al incorporar nuevas estrategias en el aula.

A continuación, se recogen algunos testimonios destacados durante el taller:

- Docente 7: Es muy interesante cómo se puede estudiar los espacios y cómo los mapas nos pueden engañar. Esta reflexión evidenció el interés del docente por cuestionar y profundizar en los contenidos geográficos, resaltando el valor del pensamiento crítico en el aula.
- Docente 8: No entendí bien la actividad, ¿cómo se puede relacionar con otras materias? Este comentario permitió abrir un diálogo sobre la interdisciplinariedad y cómo el codiseño puede favorecer conexiones entre áreas del conocimiento.
- Docente 9: Es interesante la actividad, pero puedo confundir a los alumnos con tanta información. Esta preocupación fue clave para discutir la importancia de dosificar los contenidos y adaptar las estrategias a los niveles de comprensión de los estudiantes.
- Docente 10: Me gustó la actividad, es interesante y pueden participar todos los alumnos. Su testimonio destacó el potencial inclusivo de las propuestas trabajadas, reconociendo que todos los estudiantes pueden involucrarse activamente.

- Docente 11: Espero que la directora nos pueda dar más herramientas para la búsqueda de información. Esta necesidad manifestó el interés por seguir desarrollando su autonomía docente a través del acceso a recursos y acompañamiento institucional.
- Docente 12: Yo doy geografía, esto me puede ayudar mucho para mis clases. Con esta afirmación, el docente reconoció el valor práctico de los contenidos del taller y cómo pueden integrarse de manera significativa en su asignatura.

En general, el taller promovió un ambiente de diálogo profesional donde se valoró la colaboración entre docentes, el análisis crítico de las prácticas pedagógicas y la apropiación gradual de herramientas para el codiseño curricular. La experiencia fortaleció la noción de autonomía docente, entendida no solo como libertad para tomar decisiones, sino como capacidad para construir conocimiento de manera colectiva y contextualizada.

6.4 Escuela primaria Indígena Nicolás Bravo, Atempa, Calnali

La Escuela Primaria Indígena Nicolás Bravo se encuentra en la comunidad de Atempa (HGO CAL001) (2013), dentro del municipio de Calnali, en el estado de Hidalgo. Esta zona pertenece a una región rural que forma parte de la Huasteca Hidalguense, caracterizada por su población indígena, principalmente población nahua, quienes mantienen tradiciones, lengua y costumbres.

Atempa, además de reconocerse como una comunidad indígena, mantiene una activa vida social que se organiza mediante sus autoridades, elegidas y renovadas cada año en la Asamblea General. El Consejo de Ancianos es la autoridad permanente e imperecedera en la comunidad. A lo largo del año, los miembros de la comunidad participan en trabajos colectivos, convocados por las autoridades y los comités existentes. La resolución de conflictos y la sanción de faltas o delitos internos recaen en la autoridad comunitaria, que toma las decisiones pertinentes y aplica las sanciones correspondientes cuando es necesario.

Casi el 94% de la población de la comunidad habla una lengua indígena, y se observa que el náhuatl se utiliza en todos los ámbitos, tanto por jóvenes como por adultos. La

organización del trabajo y las ceremonias se basan en las actividades agrícolas que forman parte fundamental de su vida diaria.

La escuela Nicolás Bravo es una institución educativa de educación primaria indígena que atiende a los niños y niñas de la comunidad de Atempa, Calnali y sus alrededores. La escuela ofrece una enseñanza que respeta y valora la realidad cultural de los estudiantes, pero también busca superar las dificultades estructurales que enfrenta la región.

La población estudiantil de la escuela Nicolás Bravo está principalmente compuesta por niños y niñas de familias indígenas nahuas, quienes hablan su lengua materna, siendo este el medio principal de comunicación en muchos casos. Aunque la lengua indígena sigue siendo un aspecto fundamental de la identidad de la comunidad, muchos estudiantes no dominan el español de manera fluida, lo que representa un reto significativo para su aprendizaje

A nivel socioeconómico, la comunidad de Atempa, al igual que muchas otras en zonas rurales de México, enfrenta desafíos significativos. La población suele estar compuesta por familias de bajos recursos, con un acceso limitado a servicios básicos como salud, transporte, y, en algunos casos, tecnología. Esto se refleja también en las condiciones de la infraestructura escolar, que en muchos casos carece de los recursos suficientes para ofrecer una educación de calidad.

6.4.1 Docentes

En la escuela primaria Nicolás Bravo en Atempa, se realizó una identificación de los cuatro docentes que laboran en la institución llamando la atención que quinto y sexto grado conforman un solo grupo, se utilizó la clave de contratación para obtener información relevante sobre el perfil de los maestros, incluyendo detalles sobre su identidad étnica y su vínculo con alguna lengua indígena.

A través de un cuestionario, se recopiló información adicional que proporcionó una visión más profunda sobre las características étnicas y lingüísticas de los docentes. Conocer su conexión con lenguas originarias resulta fundamental, ya que facilita el diseño de estrategias pedagógicas que respeten y resalten las tradiciones y costumbres de las

comunidades. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que también contribuye a la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito escolar.

Tabla 13 Docentes primaria Indígena Nicolás Bravo

Docente	Lugar de Nacimiento	Lugar de residencia	Etnia a la pertenece	Tipo de lengua materna	Dominio de la lengua materna
D13	Huejutla	Huejutla	Ninguna	Español	Habla, lee y escribe
D14	Huejutla	Calnali	Nahua	Náhuatl	Habla, lee y escribe
D15	Papatlatla	Papatlatla	Nahua	Náhuatl	Habla, lee y escribe
D16	Calnali	Calnali	Nahua	Náhuatl	Habla, lee y escribe

6.4.2 Contexto Educativo

Los docentes presentan un conocimiento general sobre los principios y objetivos de la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), evidenciándose que la mayor parte de esta información proviene de fuentes electrónicas en línea. Asimismo, se percibe una opinión generalizada sobre la insuficiencia de la formación recibida, lo que indica la necesidad de reforzar los procesos formativos para garantizar una implementación efectiva y adecuada de dicha propuesta educativa.

Tabla 14 Contexto educativo Primaria Indígena Nicolás Bravo

Docente	¿Conoce Usted el Modelo de la NEM?	¿A través de que medio usted conoció el modelo de la NEM?	¿Como ha sido su experiencia con la capacitación de la NEM?
D13	Si	Internet, Reuniones, Documentación	Mala
D14	Si	Documentos, Reuniones, Platicas	Muy mala
D15	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Cts.	Regular
D16	Si	Autoridad, Documentación, Reuniones, Internet, Cts	Regular

6.4.3 Infraestructura escolar

La infraestructura escolar presenta algunas deficiencias, como la falta de espacios adecuados para realizar actividades pedagógicas, así como la escasez de material didáctico y recursos

tecnológicos. Aunque las aulas cumplen su función, son bastante simples y en algunos casos carecen de equipamiento completo. A pesar de esto, tanto la comunidad como los docentes han colaborado para mejorar las condiciones físicas del entorno, realizando algunas mejoras gracias a gestiones de los padres y proyectos comunitarios.

El acceso a la tecnología es limitado. Aunque existen dispositivos como computadoras y tabletas, la conectividad a internet es inestable, lo que restringe el acceso a herramientas digitales y plataformas educativas en línea. A pesar de estas limitaciones, la comunidad educativa ha mostrado un gran esfuerzo por implementar proyectos que fomenten la enseñanza tecnológica.

La comunidad de Atempa posee una fuerte identidad cultural indígena, donde las costumbres, tradiciones y el uso de la lengua otomí son elementos fundamentales del contexto educativo. Sin embargo, el bilingüismo (náhuatl-español) presenta retos significativos en el proceso de enseñanza. Los estudiantes provenientes de familias que hablan principalmente otomí pueden enfrentar dificultades para comprender y comunicarse en español, lo que impacta en su rendimiento académico.

Para abordar este desafío, la escuela ha puesto en marcha programas que incorporan el uso de la lengua indígena en las actividades diarias, promoviendo el bilingüismo y respetando las tradiciones culturales. Los docentes, muchos de los cuales pertenecen a la misma comunidad, buscan crear un ambiente en el que la educación no sea vista como un proceso de asimilación cultural, sino como una oportunidad para que los niños se desarrollen en su lengua materna y, al mismo tiempo, adquieran herramientas en español y en el conocimiento académico occidental.

Además, la educación intercultural-bilingüe juega un papel crucial, ya que integra el aprendizaje de ciencias y matemáticas con los conocimientos tradicionales de la comunidad. Este enfoque tiene como objetivo que los estudiantes valoren su patrimonio cultural mientras se preparan para enfrentar los retos del mundo moderno.

Tabla 15 Infraestructura escolar Primaria Indígena Nicolás Bravo

Nombre de la escuela	Total de edificios	Total de salones	Total de baños	Total de oficinas administración	Canchas	Taller-Laboratorio
Nicolás Bravo	3	6	2	1	2	0
Subnivel	Biblioteca	Enfermería	Comedor	Agua	Luz	Internet
Primaria Indígena	1	0	1	SI	SI	No
Área	Drenaje	Bomba de agua	Cisterna	Canchas	Techados	Jardines
1161m2	Si	No	No	2	2	1

6.4.4 Resultados de las entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas realizadas a los docentes D13, D14 y D16 aportan una mirada complementaria sobre el proceso de implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en contextos escolares de la región. Sus testimonios revelan tanto avances en la apropiación del modelo como limitaciones derivadas de la falta de capacitación, la complejidad en la planeación y las tensiones derivadas del contexto social y político.

A) Acercamiento y capacitación

La capacitación aparece como un punto crítico. La docente D13 señaló que en la Huasteca la formación recibida ha sido muy superficial y limitada, restringida en gran medida a temas de lengua indígena, sin una orientación integral para la implementación de la NEM. Esta carencia ha obligado a los docentes a buscar alternativas, como imprimir materiales y trabajar de manera empírica.

Por su parte, D14 y D16 identificaron los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como el espacio principal de capacitación. D14 percibió que este proceso ha permitido conocer los objetivos del modelo de manera gradual, mientras que D16 reconoció avances, aunque con un inicio marcado por confusión y falta de claridad. En los tres casos se advierte una necesidad de acompañamiento más profundo y sostenido, que permita traducir los lineamientos oficiales en prácticas concretas de aula.

B) Apropiación de los pilares y categorías de la NEM

En relación con la integración curricular, D13 expresó que al principio resultó excesiva y difícil de aplicar, pues los lineamientos parecían demasiado amplios en contraste con lo que realmente se lograba en la práctica. D14 y D16, en cambio, identificaron que los campos formativos y ejes articuladores guardan una estrecha relación, y valoraron positivamente la posibilidad de trabajar contenidos de manera transversal, aunque reconocen que aún están en proceso de aprendizaje.

Sobre la autonomía curricular y profesional, los tres docentes coincidieron en que existe mayor libertad para adaptar proyectos al contexto. D14 destacó que puede incorporar necesidades específicas de sus alumnos al plan sintético y luego trasladarlas al analítico. D16, en cambio, indicó que esta autonomía requiere tiempo, lecturas constantes y mayor preparación para no perder de vista los objetivos oficiales.

El papel de la comunidad como núcleo del aprendizaje fue ampliamente valorado. D13 subrayó la riqueza de vincular contenidos escolares con saberes locales, como las fases de la luna relacionadas con la siembra de maíz o la producción de caña. D14 ejemplificó esta relación con proyectos sobre plantas medicinales en los que los niños escriben en español y náhuatl, reforzando la pertinencia cultural del aprendizaje. Para D16, la comunidad representa el entorno inmediato donde se articula la vida escolar con actividades colectivas, lo cual otorga sentido a los proyectos.

Respecto a los conceptos clave de la NEM, los testimonios reflejaron matices:

-Los programas sintéticos son reconocidos como una guía inicial (D14, D16), aunque D13 admitió no haberse involucrado a fondo en ellos.

-Los programas analíticos fueron valorados como un reto metodológico. D13 los percibió útiles para adaptar los libros de texto al contexto, D14 los considera una guía práctica derivada del plan sintético, y D16 reconoció que al inicio hubo gran confusión, aunque ahora ha logrado avanzar en su comprensión.

-En cuanto a los ejes articuladores, D14 los calificó como recursos útiles y bien integrados, mientras que D13 y D16 señalaron dificultades para aplicarlos plenamente, sobre todo en inclusión y transversalidad de contenidos.

-Sobre los libros de texto, D13 y D14 reconocieron que los utilizan de manera selectiva, retomando proyectos pertinentes y omitiendo los que no se ajustan a su contexto; D16 admitió que al inicio hubo desconocimiento, pero posteriormente logró adaptarlos a su planeación analítica.

C) Transformaciones en la práctica docente

Los tres docentes coincidieron en que la NEM ha generado cambios significativos en la práctica docente. D13 afirmó que el cambio alcanza aproximadamente un 75% de su trabajo cotidiano, en tanto que ahora los niños investigan, preguntan en casa y se involucran más activamente. D14 sostuvo que la enseñanza por proyectos no es del todo nueva, pero sí está siendo fortalecida con mayor sistematicidad, lo que permite aprendizajes significativos vinculados con la vida diaria. D16 destacó transformaciones en los métodos, en la participación de los padres y en la reorganización de los contenidos, aunque reconoció rezagos en áreas como ortografía y matemáticas, debido a la nueva organización de los materiales.

Entre los principales retos identificados se encuentran:

-La falta de tiempo y recursos para desarrollar proyectos y atender las necesidades específicas de los alumnos (D13).

-Las dificultades iniciales en la elaboración de planeaciones y la comprensión de los nuevos documentos oficiales (D16).

-El desafío de abordar inclusión y diversidad en contextos con problemáticas sociales y familiares complejas (D13).

-La necesidad de ajustar los libros de texto para que respondan al contexto real de los grupos (D13, D14, D16).

En cuanto a la politización de la reforma, las posturas fueron diferenciadas. D13 reconoció escuchar comentarios sobre la utilización política de la educación, aunque afirmó no profundizar en ello; D14 fue tajante al afirmar que educación y política no deberían mezclarse; mientras que D16 consideró que la reforma ha generado polémica y cambios drásticos, con ventajas y desventajas que deberán ajustarse en el futuro.

En general, los docentes D13, D14 y D16 perciben la NEM como un proceso en construcción: rico en aprendizajes, pero aún incompleto en su comprensión e implementación. Reconocen avances en la vinculación con la comunidad y la flexibilidad curricular, pero insisten en la necesidad de una capacitación más sólida y en la adecuación de materiales que permitan

6.4.5 Resultados del taller

Los cuatro docentes de la escuela primaria participaron activamente en el taller, mostrando un notable interés y dinamismo durante el desarrollo de las actividades. Su implicación fue especialmente destacada en la elaboración colectiva del mapa del taller, así como en las reflexiones finales, donde expresaron sus ideas y experiencias con entusiasmo y compromiso.

Durante el taller, se observó un fuerte involucramiento por parte de los docentes en la exploración de nuevas formas de enseñanza, vinculadas al codiseño de programas de estudio y a la autonomía docente. Se generó un ambiente de colaboración en el que se propició el intercambio de ideas, experiencias y propuestas pedagógicas que pueden ser adaptadas al contexto específico de su comunidad escolar.

Los testimonios recabados al cierre del taller reflejan tanto el impacto positivo de la experiencia como su potencial de aplicación en las aulas:

- Docente 13: Fue una gran idea, ahora veo que puedo proponer cosas para mis clases, utilizaré esta técnica para recolectar datos en mis clases.
- Docente 14: A los niños les va a encantar hacer mapas, el problema es que no tenemos materiales donde dibujarlos.
- Docente 15: Nos gustó mucho la actividad, podemos mapear plantas, animales, etc..
- Docente 16: Me gustó la actividad, es interesante y pueden participar todos los alumnos.

Estos comentarios evidencian una apropiación significativa de los contenidos del taller, así como una apertura hacia metodologías participativas e inclusivas. Además, revelan el deseo de los docentes por tener un rol más activo en el diseño y adaptación de los programas de estudio, fortaleciendo así su autonomía profesional.

7. Análisis de resultados y Conclusiones

El análisis de los resultados se construyó tomando como eje la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, a fin de comprender cómo se reconfigura el rol docente en contextos de educación indígena. Para garantizar validez y solidez interpretativa, los hallazgos fueron sometidos a un proceso de triangulación metodológica que articuló entrevistas, observación y revisión documental, siguiendo los lineamientos de Robert Stake sobre estudios de caso.

Con esta base, los resultados se presentan organizados en torno a la pregunta de investigación general, la cual orienta todo el capítulo:

- ¿Cómo ha sido la experiencia de las y los docentes en su nuevo rol con el marco de la Nueva Escuela Mexicana a partir de la autonomía profesional, y de qué manera este rol contribuye al fortalecimiento de la identidad docente y a la mejora continua de la práctica educativa en contextos de educación indígena en el estado de Hidalgo?

A partir de esta cuestión central, el análisis se estructura en tres apartados que dialogan con las preguntas específicas:

1. Autonomía profesional y decisiones pedagógicas. Se examina cómo la autonomía profesional de las y los docentes influye en la toma de decisiones en las escuelas indígenas, mostrando los márgenes de acción que habilita la NEM y las tensiones que persisten en la práctica cotidiana.
2. Fortalecimiento de la identidad profesional docente. Se analizan las formas en que el nuevo rol contribuye a consolidar la identidad docente en contextos indígenas, considerando tanto los principios rectores de la NEM como la manera en que estos se resignifican en la vida escolar y comunitaria.
3. Estrategias de mejora continua de la práctica educativa. Se describen las principales estrategias promovidas por la NEM para impulsar la mejora educativa en escuelas con población mayoritariamente indígena, y se detalla cómo son implementadas por los docentes en Hidalgo, señalando innovaciones, resistencias y aprendizajes colectivos.

De esta manera, el capítulo ofrece un recorrido analítico que va de lo general a lo particular, mostrando cómo las experiencias docentes revelan tanto los alcances como los desafíos de la Nueva Escuela Mexicana en contextos indígenas.

7.1 Autonomía docente

7.1.1 Primaria Cuauhtémoc, El Bethi, Chilcuautla Hidalgo.

Los testimonios de docentes de esta escuela reflejan, en general, una percepción positiva sobre la autonomía al diseñar y ejecutar proyectos educativos, especialmente en el marco de las propuestas pedagógicas actuales. Esta autonomía se manifiesta en la posibilidad de adaptar contenidos, seleccionar temas relevantes y contextualizar el aprendizaje de acuerdo con las realidades locales y comunitarias.

Uno de los aspectos más valorados es la libertad para reorganizar los temas de estudio. Como señala el Docente 1, se ha dejado atrás la rigidez del trabajo secuencial con los libros de texto, lo que permite desglosar y trabajar los contenidos desde diferentes puntos de partida. Esta flexibilidad facilita una enseñanza más significativa y situada, que involucra tanto al alumnado como a las familias y a la comunidad.

El Docente 2 destaca la importancia de partir del contexto comunitario como base para la planeación, enfatizando el trabajo colaborativo entre estudiantes y padres de familia. El Docente 3 reconoce que, aunque la autonomía es favorable, representa un reto cuando la planeación no coincide con la vivencia cotidiana del alumnado, lo que obliga a reajustar constantemente estrategias.

Por su parte, el Docente 4 expresa que, si bien existe mayor libertad para decidir qué y cómo enseñar, también persisten resistencias de algunos padres de familia que dificultan la implementación de cambios profundos. El Docente 5, con experiencia en escuelas multigrado, señala que la metodología por proyectos no es nueva, pues ya se practicaba desde hace décadas, y subraya que permite integrar contenidos de distintas asignaturas sin fragmentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el Docente 6 valora la posibilidad de seleccionar y adaptar recursos, priorizando los más útiles y pertinentes, aun cuando no todo el material oficial se logre cubrir.

Estos testimonios permiten comprender que la autonomía docente no se reduce a la percepción subjetiva de libertad en la planeación, sino que también se expresa en las redes sociales que sostienen el trabajo pedagógico.

Tabla 16 Autonomía docente Primaria Cuauhtémoc

Docente	Nivel de Autonomía (1-5)	Justificación
Docente 1	5	Manifiesta una libertad total para elegir temas, reorganizar el libro, involucrar el contexto comunitario y padres de familia, y ve un cambio profundo en la metodología.
Docente 2	3	Se percibe una autonomía moderada, ya que retoma el contexto y trabaja con los alumnos y padres, pero no se menciona una libertad plena en la planeación.
Docente 3	3	Reconoce cierta flexibilidad al adaptar la planeación al contexto de los alumnos, aunque también expresa complicaciones al ajustarse a las realidades estudiantiles.
Docente 4	3	Describe la planeación como algo colectivo y laborioso, con libertad parcial condicionada por las limitaciones del entorno y la resistencia de los padres.
Docente 5	5	Tiene una visión muy clara y positiva sobre la autonomía docente, habla desde su experiencia de trabajo multigrado y valora la integración de contenidos sin fragmentar.
Docente 6	4	Refleja una alta autonomía al decidir qué contenidos trabajar, adaptándose al contexto y siendo consciente de no cumplir con todo lo que dictan los libros.

7.1.1.2 Relación social en la formación de programas analíticos

El análisis de la red social de esta escuela muestra que la planeación y la construcción de programas analíticos se sostienen en relaciones internas sólidas, especialmente con el alumnado y el director, mientras que las instancias externas (autoridades educativas y sindicales) permanecen en un nivel secundario.

En primer lugar, se confirma que los estudiantes son el centro de referencia para la práctica docente. Cada profesora establece un vínculo fuerte con el grupo que atiende: la Profesora de 1º con sus alumnos (5), la de 2º con los de segundo (5), la de 3º con los de tercero (5), y así sucesivamente. Esto refleja que el diseño de programas analíticos parte de la interacción directa con los estudiantes, quienes constituyen el núcleo del proceso educativo.

El director de la primaria (ACTOR41) ocupa también un lugar central en la red. Todos los docentes reportan una relación máxima (5), lo que confirma que, a pesar del énfasis en la autonomía docente, la dirección escolar mantiene un rol jerárquico como validador y articulador del trabajo pedagógico.

En contraste, las autoridades externas como el Secretario de Educación (ACTOR42) y el Secretario General del Sindicato (ACTOR52) presentan relaciones débiles, con valores mínimos (1). Esto muestra que las decisiones y estructuras burocráticas tienen poca incidencia en la labor cotidiana de las y los maestros. En cambio, el Delegado Sindical de la escuela (ACTOR51) sí aparece con un peso constante (5), lo que indica que su papel se percibe como más cercano y con mayor relevancia en la dinámica escolar.

Un aspecto importante a resaltar es la participación de las familias y la comunidad. Tanto los representantes de madres de familia de grupo (ACTOR31) como la Sociedad de Madres de Familia de la Escuela (ACTOR32) mantienen un nivel moderado de relación (3). Esto sugiere que la familia sí interviene en el trabajo docente, pero de manera más de acompañamiento que de incidencia directa. En cambio, la relación con la comunidad y sociedad en general (ACTOR61) es mucho más fuerte, con valores altos (5), lo que evidencia que el vínculo comunitario constituye un soporte fundamental para la contextualización de proyectos escolares.

Finalmente, los supervisores y asesores (ACTOR62) muestran una relación constante y significativa con todas las docentes (4). Esto indica que, a diferencia de otros contextos, en esta escuela los acompañamientos técnicos y pedagógicos sí juegan un papel importante como guía y apoyo en la planeación analítica.

En síntesis, la red social que sustenta la planeación en esta escuela combina una doble centralidad: por un lado, el alumnado y el director, que son los actores principales del proceso escolar; por otro, la comunidad y los asesores, que refuerzan el trabajo docente con un acompañamiento técnico y un respaldo contextual. En contraste, las instancias externas de mayor jerarquía (Secretaría de Educación, sindicato central) se mantienen en un plano periférico, con escasa relevancia en la vida cotidiana de la escuela.

Estos hallazgos, reflejados en la tabla presentada, muestran que la autonomía docente no se ejerce de manera aislada, sino que se teje dentro de una red situada de relaciones que combina la fuerza de los vínculos inmediatos (alumnos, familias, comunidad, director) con el acompañamiento técnico de los asesores, mientras que la influencia de las estructuras burocráticas es limitada.

Tabla 17 Tabla de relación social Primaria Cuauhtémoc

		Alu mn os 1°	Alu mn os 2°	Alu mn os 3°	Alu mn os 4°	Alu mn os 5°	Alu mn os 6°	Repr esent ante de madr es de famil ia de grup o	Soc ieda d de Ma dres de Fa mili a de la Esc uela	Dir ecto r de la Pri mar ia	Sec reta rio de Edu caci ón	Del ega do Sin dica l de la esc uela	Sec reta rio Gen eral del Sin dica to	Co mun idad y Soci eda d	Sup ervis ores y ases ores
		AC TO R21	AC TO R22	AC TO R23	AC TO R24	AC TO R25	AC TO R26	ACT OR3 1	AC TO R32	AC TO R41	AC TO R42	AC TO R51	AC TO R52	AC TO R61	AC TO R62
Pro fes ora ler . Añ o	AC TO R11	5	4	3	2	1	1	3	3	5	1	5	1	5	4

Profesora 2do. Año	ACTOR12	3	5	4	3	2	1	3	3	5	1	5	1	5	4
Profesora 3er. Año	ACTOR13	2	4	5	4	2	1	3	3	5	1	5	1	5	4
Profesora 4º. Año	ACTOR14	1	1	2	5	4	2	3	3	5	1	5	1	5	4
Profesora 5º. Año	ACTOR15	1	1	2	3	5	4	3	3	5	1	5	1	5	4
Profesora 6º. Año	ACTOR16	1	2	3	3	4	5	3	3	5	1	5	1	5	4

7.1.2 Primaria Lázaro Cárdenas, Huehuetla, Hidalgo

A partir del análisis de los testimonios de los docentes, se observa una tendencia clara hacia una mayor autonomía en la planificación y ejecución de las prácticas educativas bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. La mayoría de los docentes manifiestan una apropiación significativa del contexto comunitario como eje articulador de su práctica, lo cual fortalece la relación entre escuela, familia y comunidad.

Aquellos con mayor nivel de autonomía (nivel 5) destacan por elegir libremente contenidos, adaptar proyectos escolares a su realidad local e involucrar activamente a los estudiantes en procesos de investigación y aprendizaje significativo. Estos docentes perciben cambios positivos en la participación, comprensión y motivación de sus alumnos.

Por otro lado, algunos docentes aún transitan un proceso de adaptación, enfrentando desafíos como la falta de documentos claros al inicio, la resistencia de algunos padres o la necesidad de capacitarse más a fondo. Sin embargo, incluso estos muestran disposición al cambio y valoran los elementos innovadores de la propuesta educativa actual.

La Tabla 20 evidencia cómo las y los docentes de la Primaria Lázaro Cárdenas ejercen niveles diversos de autonomía en la planeación y ejecución de sus clases, con valores que oscilan entre la autonomía plena (5) y la moderada (3). En sus justificaciones se observa un énfasis en la integración de proyectos con la comunidad, el fortalecimiento de la identidad cultural y la adaptación crítica de los contenidos oficiales, aunque también se reconocen limitaciones en los procesos de apropiación del modelo.

Esta dimensión individual se complementa con la información de la Tabla 19, que muestra la intensidad de las relaciones sociales que cada docente mantiene con actores clave de la escuela y la comunidad. A través del sistema de colores se revela que el ejercicio de la autonomía no se desarrolla de manera aislada, sino en función de la fortaleza de los vínculos con estudiantes, padres, directivos, sindicato y asesores. De este modo, el contraste entre ambas tablas permite comprender cómo la autonomía percibida por los docentes se traduce (o se ve condicionada) por las redes sociales que posibilitan la construcción de programas analíticos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Tabla 18 Autonomía docente Primaria Lázaro Cárdenas

Docente	Nivel de Autonomía (1-5)	Justificación
Docente 5	5	Elige contenidos y proyectos, relaciona actividades con la comunidad. Coordina pero deja protagonismo a los alumnos. Alta autonomía en planificación y ejecución.
Docente 6	4	Integra campos formativos y fechas cívicas con actividades comunitarias. Observa cambios positivos en alumnos y padres. Aunque sigue ciertos lineamientos, adapta libremente.
Docente 7	5	Planea desde su contexto y necesidades del aula. Trabaja proyectos que fortalecen identidad cultural (lengua indígena). Alta apropiación del enfoque de la NEM.
Docente 8	3	Aunque empieza con dificultades, muestra voluntad de adaptación. Planea con apoyo de investigación, involucra a padres, pero reconoce poca transformación estructural.
Docente 9	4	Trabaja con comunidad, aplica investigación con alumnos, adapta uso de libros de texto según su grupo. Muestra flexibilidad y análisis contextual.
Docente 10	3	Reconoce cambios limitados pero positivos. Enfoca trabajo en investigación y comunidad. Aún en proceso de apropiación, pero con buena disposición.

El estudio de la Tabla 19 revela que la labor de las y los docentes de la Primaria Lázaro Cárdenas se encuentra atravesada por una densa red de relaciones sociales, donde los vínculos con estudiantes, familias, directivos y comunidad determinan en buena medida la manera en que se construyen los programas analíticos.

El uso de los valores y colores permite advertir que los lazos más sólidos se establecen con el alumnado y con los actores comunitarios, mientras que las relaciones con instancias sindicales y autoridades educativas tienden a situarse en niveles bajos o intermitentes. Esto muestra que el proceso de codiseño curricular no sólo depende de la voluntad individual del profesorado, sino también de la fortaleza (o fragilidad) de sus conexiones con quienes participan en la vida escolar.

A la par, la Tabla 20 ofrece una mirada al plano subjetivo de la práctica pedagógica, evidenciando cómo cada docente percibe y ejerce distintos niveles de autonomía, con valores que van de la autonomía plena (5) hasta la moderada (3). En sus justificaciones se observa un énfasis en el trabajo por proyectos, la integración comunitaria y el fortalecimiento de la identidad cultural (particularmente en lo relativo a la lengua indígena), aunque también aparecen relatos de limitaciones y procesos de adaptación aún en construcción.

El contraste entre ambas tablas permite comprender que la autonomía docente, lejos de ser un atributo aislado, se materializa en el entramado de relaciones sociales que posibilitan (o condicionan) la apropiación de la Nueva Escuela Mexicana.

7.1.2.1 Relación social en la formación de programas analíticos

El análisis de la Primaria Lázaro Cárdenas muestra que la construcción de programas analíticos se sustenta en una red social donde el alumnado y el director constituyen los principales nodos de relación, mientras que las instancias comunitarias y burocráticas presentan niveles de interacción muy diferenciados.

En primer lugar, se confirma la centralidad del alumnado como punto de referencia para la planeación. Cada profesora mantiene vínculos más fuertes con los estudiantes de su propio grado, con valores que alcanzan el nivel máximo (5). De este modo, la planeación analítica se construye, ante todo, desde la dinámica del aula y las necesidades de los grupos inmediatos.

Un segundo nodo clave lo constituye el director de la escuela (ACTOR41), con quien todos los docentes reportan relaciones muy sólidas (5). Este patrón reafirma que, a pesar del énfasis de la Nueva Escuela Mexicana en la autonomía, persiste un esquema de validación vertical, en el que la dirección escolar funge como garante y articulador del trabajo docente.

En contraste, se observan carencias importantes en la relación con la Sociedad de Madres de Familia (ACTOR32), donde todos los registros marcan un valor de cero. Este dato es significativo, pues indica que la organización formal de madres de familia no cumple un papel activo en la construcción de los programas, lo que limita el potencial de la corresponsabilidad educativa. Sin embargo, sí existe una interacción más constante con los representantes de grupo (ACTOR31) y, sobre todo, con la comunidad en general

(ACTOR61), donde los docentes reportan valores altos (5). Esto muestra que, aunque las estructuras formales de participación no se activan, la comunidad local sí influye en los proyectos escolares y en la contextualización del aprendizaje.

En cuanto a las autoridades externas, el patrón es desigual. La relación con el Secretario de Educación (ACTOR42) se mueve entre niveles bajos (1-2), lo que refleja una distancia marcada entre las decisiones burocráticas y la práctica cotidiana. En cambio, las conexiones con el Delegado Sindical de la escuela (ACTOR51) son sistemáticamente fuertes (5), mostrando que la estructura sindical sí ejerce un papel de acompañamiento y respaldo cercano. No obstante, el Secretario General del Sindicato (ACTOR52) apenas aparece como un actor periférico, con valores mínimos (1).

Por último, los supervisores y asesores (ACTOR62) presentan relaciones variables, que oscilan entre 2 y 4 según el grado. En algunos casos, como en primero y tercero, los puntajes altos (4) sugieren un acompañamiento técnico más activo, mientras que en otros (sexto grado, con valor 2) su influencia es menor.

En conjunto, la red social de la Primaria Lázaro Cárdenas muestra un doble carácter:

Por un lado, se sostiene en relaciones sólidas y consistentes con los estudiantes y el director, que concentran la mayor parte de los vínculos.

Por otro lado, revela una ausencia significativa de la Sociedad de Madres de Familia como órgano colectivo, sustituida en la práctica por la interacción directa con la comunidad y representantes de grupo.

Estos resultados, observables en la Tabla 19, permiten concluir que la autonomía y la planeación docente en la Lázaro Cárdenas no se construyen en aislamiento, sino en el entramado de redes locales, donde el peso de la comunidad y del sindicato se hace presente, aunque persistan limitaciones en la participación estructurada de las familias y en la incidencia de autoridades educativas externas.

Tabla 19 Relación social Primaria Lázaro Cárdenas

		Alu mn os 1°	Alu mn os 2°	Alu mn os 3°	Alu mn os 4°	Alu mn os 5°	Alu mn os 6°	Repr esent ante de madr es de famil ia de grup o	Soc ieda d de Madr es de Fam ilia de la Esc uela	Dir ecto r de la Pri mar ia	Sec reta rio de Edu caci ón	Del ega do Sin dica l de la esc uela	Sec reta rio Gen eral del Sin dica to	Co mun idad y Soci eda d	Sup ervis ores y ases ores
		AC TO R21	AC TO R22	AC TO R23	AC TO R24	AC TO R25	AC TO R26	ACT OR3 1	AC TO R32	AC TO R41	AC TO R42	AC TO R51	AC TO R52	AC TO R61	AC TO R62
Pro fes ora 1er . Añ o	AC TO R11	5	4	4	3	1	1	2	0	5	1	5	1	5	4
Pro fes ora 2do. Añ o	AC TO R12	3	5	4	3	2	1	3	0	5	2	5	1	5	3
Pro fes ora 3er . Añ o	AC TO R13	2	4	5	4	2	1	3	0	5	1	5	1	5	4
Pro fes ora 4°. Añ o	AC TO R14	1	1	2	5	4	2	4	0	5	1	5	1	5	4

Profesora 5°. Año	AC TO R15	1	1	2	3	5	4	3	0	5	2	5	1	5	4
Profesora 6°. Año	AC TO R16	1	2	3	3	4	5	3	0	5	1	5	1	5	2

7.1.3 Primaria Nicolás Bravo, Atempa, Calnali, Hidalgo

Los testimonios de las y los docentes de la Primaria Nicolás Bravo permitieron identificar una percepción en general positiva respecto a la autonomía profesional en el diseño y ejecución de proyectos educativos. Esta autonomía se expresa principalmente en la posibilidad de contextualizar contenidos, reorganizar los programas analíticos y vincular los aprendizajes con las realidades comunitarias, aunque también emergen tensiones derivadas de la novedad del modelo y de las condiciones particulares de la comunidad.

Uno de los aspectos más destacados es la capacidad de algunos docentes para adaptar y rediseñar los proyectos. Tal es el caso del Docente 13, quien reporta autonomía plena (nivel 5) y manifiesta satisfacción al contar con libertad para seleccionar contenidos y conectar los proyectos con problemáticas de la comunidad. Su experiencia refleja cómo el enfoque por proyectos, cuando se trabaja con claridad y seguridad profesional, permite un aprendizaje más significativo y arraigado en el entorno inmediato.

En un nivel cercano, los Docentes 15 y 16 expresan autonomía alta (nivel 4). El primero señala que ha logrado construir planes analíticos con base en los sintéticos y, aunque reconoce retos, asume con proactividad la tarea de adaptar proyectos y seleccionar contenidos pertinentes. La segunda, pese a ser nueva en la comunidad, ha encontrado en la investigación y el diálogo con actores sociales una vía para contextualizar su práctica, mostrando que la autonomía docente se ejerce también al incorporar voces comunitarias en la planeación.

Por su parte, los Docentes 12 y 14 muestran una autonomía moderada (nivel 3). Ambos reconocen avances importantes en la adaptación al enfoque por proyectos, aunque todavía enfrentan dificultades para dominar el proceso de planeación analítica. Expresan, sin embargo, una actitud positiva frente al cambio y la disposición de seguir aprendiendo a contextualizar los contenidos, lo que evidencia que la autonomía no es un estado fijo, sino un proceso en construcción que requiere acompañamiento y formación continua.

La autonomía también se manifiesta en el tejido de relaciones sociales que sostienen los docentes en la construcción de programas analíticos. Los datos de la tabla de relación social muestran que el alumnado es el primer referente para la planeación, pues los vínculos más fuertes de cada profesora se establecen con el grupo a su cargo. En segundo lugar, se destaca el papel del director, con quien todos los docentes mantienen una relación sólida, lo que confirma que, aunque se promueve la autonomía, la gestión escolar sigue mediada por un liderazgo central.

Otro aspecto relevante es la participación de las familias y la comunidad. Las y los docentes reportan relaciones de intensidad media a alta con la sociedad de madres de familia y con la comunidad en general, lo que refleja una apertura creciente hacia una pedagogía situada. Sin embargo, la relación con instancias sindicales o con autoridades educativas externas se mantiene débil, lo que indica que el ejercicio de autonomía se construye más en la escala local que en los marcos burocráticos.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la autonomía docente en la Primaria Nicolás Bravo se expresa tanto en las prácticas pedagógicas como en las redes de relación que sostienen la planeación. El tránsito va desde una autonomía moderada, en proceso de consolidación, hasta experiencias de autonomía plena que logran articular de manera efectiva el currículo con la comunidad. De este modo, la autonomía no puede entenderse únicamente como un atributo individual, sino como un fenómeno relacional y situado, donde intervienen el alumnado, el director, las familias y los actores comunitarios.

Tabla 20 Autonomía docente Primaria Nicolás Bravo

Docente	Nivel de Autonomía (1-5)	Justificación
Docente12	3	Muestra avances importantes en la adaptación al enfoque por proyectos, reconoce retos en la planeación analítica, pero también expresa haber aprendido a identificar componentes y actividades relevantes. Aún necesita apoyo para afianzar completamente la autonomía.
Docente13	5	Demuestra dominio en la elección y contextualización de proyectos. Expresa satisfacción con la libertad de adaptar contenidos y conectar problemáticas comunitarias. Muestra claridad al implementar los PDA de manera autónoma.
Docente14	3	Similar a Docente12, reconoce dificultades iniciales, pero muestra progreso. Tiene una actitud positiva hacia el cambio y expresa comprensión de la necesidad de contextualizar, aunque sugiere que aún no domina completamente el proceso.
Docente15	4	Expresa gusto y claridad al realizar planes analíticos con base en los sintéticos. Aunque reconoce retos, demuestra proactividad al adaptar proyectos y seleccionar contenidos pertinentes.
Docente16	4	Ha logrado adaptarse a las exigencias del contexto comunitario. Reconoce dificultades por ser nueva en la comunidad, pero demuestra iniciativa al investigar y contextualizar los proyectos, incluyendo actores sociales como adultos mayores.

7.2.3.1 Relación social en la formación de programas analíticos

Los datos de la Primaria Nicolás Bravo muestran que la construcción de programas analíticos no depende únicamente de la autonomía profesional del docente, sino también de las redes sociales que median la práctica pedagógica. Estas relaciones evidencian tanto los vínculos fuertes con el alumnado y el director, como las conexiones intermitentes con la comunidad y la débil influencia de instancias externas como las autoridades educativas o sindicales.

En primer lugar, se observa que cada docente mantiene una relación prioritaria con el alumnado de su grado, representada por puntajes altos (5). La Profesora de 1º año con los alumnos de primero, la de 2º con los de segundo, y así sucesivamente. Esto indica que los

aprendizajes y programas analíticos se construyen principalmente desde la interacción cotidiana con los estudiantes, quienes se convierten en el eje central del trabajo pedagógico.

Un segundo nodo fundamental lo constituye el director de la primaria (ACTOR41). Todos los docentes reportan una relación de intensidad máxima (5), lo que confirma que la figura directiva sigue siendo un referente central en la gestión escolar y en la validación de las planeaciones. Esta centralidad refuerza la idea de que, aunque se promueva la autonomía, persiste una estructura jerárquica que regula y organiza el trabajo de los maestros.

Otro aspecto relevante es el papel de las familias y la comunidad. La relación con la Sociedad de Madres de Familia (ACTOR32) y con la comunidad en general (ACTOR61) se ubica en niveles intermedios a altos (3-5). Por ejemplo, la Profesora de 3º año refleja un vínculo fuerte (4-5) con ambas instancias, lo que facilita la contextualización de proyectos y la incorporación de saberes comunitarios. No obstante, estas relaciones no siempre son homogéneas: algunos docentes muestran una interacción moderada (2-3), lo que revela que la participación comunitaria aún depende de la disposición personal del profesorado y de las condiciones particulares de cada grupo.

En contraste, las relaciones con instancias externas como el Secretario de Educación (ACTOR42) y los representantes sindicales (ACTOR51 y ACTOR52) se mantienen débiles, con valores mínimos (1). Esto muestra que la construcción de programas analíticos se realiza de manera localizada, sin que las estructuras burocráticas incidan de manera directa en la práctica pedagógica cotidiana. Esta distancia confirma que el espacio escolar opera con relativa independencia frente a los marcos institucionales superiores.

Finalmente, la interacción con supervisores y asesores (ACTOR62) se ubica en niveles bajos a moderados (2-3), lo cual evidencia que, aunque existen canales de acompañamiento técnico, estos no constituyen una influencia determinante en la planeación docente. En cambio, la fuerza de las redes locales (alumnado, director, familias y comunidad) se convierte en el soporte principal del trabajo pedagógico.

En síntesis, la tabla refleja que la red social que sostiene la autonomía docente en la Nicolás Bravo es principalmente interna y comunitaria. El alumnado y el director ocupan posiciones centrales, mientras que las familias y la comunidad empiezan a consolidarse como

actores significativos en la planeación. Las instancias externas, en cambio, permanecen en la periferia, con una incidencia mínima en la formación de programas analíticos.

Estos hallazgos se pueden visualizar de manera gráfica en la Tabla 21, donde los puntajes más altos se concentran en los vínculos directos de aula y dirección, mientras que los más bajos corresponden a las autoridades externas. La red que se configura muestra que la autonomía docente se construye en interacción, pero en una interacción selectiva y situada, donde el peso de la comunidad y del director resulta decisivo frente a la baja influencia del aparato burocrático.

Tabla 21 Relación social Primaria Nicolás Bravo

		Alu mn os 1°	Alu mn os 2°	Alu mn os 3°	Alu mn os 4°	Alu mn os 5°	Alu mn os 6°	Repr esent ante de madr es de famil ia de grup o	Soc ieda d de Ma dres de Fa mili a de la Esc uela	Dir ecto r de la Pri mar ia	Sec reta rio de Edu caci ón	Del ega do Sin dica l de la esc uela	Sec reta rio Gen eral del Sin dica to	Co mun idad y Soci eda d	Sup ervis ores y ases ores
		AC TO R21	AC TO R22	AC TO R23	AC TO R24	AC TO R25	AC TO R26	ACT OR3 1	AC TO R32	AC TO R41	AC TO R42	AC TO R51	AC TO R52	AC TO R61	AC TO R62
Pro fes ora 1er . Añ o	AC TO R11	5	4	4	3	1	1	2	3	5	1	5	1	5	2
Pro fes ora 2do. Añ o	AC TO R12	3	5	4	3	2	1	3	3	5	1	5	1	4	2

Profesora 3er. Año	AC TO R13															
		2	4	5	4	2	1	3	4	5	1	5	1	5	2	
Profesora 4°. Año	AC TO R14															
		1	1	2	5	4	2	4	4	5	1	5	1	5	2	
Profesora 5°. Año	AC TO R15															
		1	1	2	3	5	4	3	4	5	1	4	1	4	3	
Profesora 6°. Año	AC TO R16															
		1	2	3	3	4	5	3	4	5	1	5	1	5	2	

7.2 Análisis de redes sociales

El modelo educativo de la NEM, al proponer el codiseño curricular, el fortalecimiento de la autonomía pedagógica y la incorporación de saberes comunitarios, propicia nuevas relaciones en la vida escolar. Bajo este enfoque, las y los docentes dejan de ser simples ejecutores de lineamientos centralizados para convertirse en mediadores activos entre las directrices institucionales y los contextos socioculturales locales.

En este sentido, el ARS resulta especialmente útil para comprender la reconfiguración del rol docente como un proceso colectivo que se despliega en una red compleja de interacciones. Así, se partió del supuesto de que los cambios promovidos por la NEM sólo pueden comprenderse plenamente al observar cómo los docentes se articulan con otros actores clave: directivos, asesores técnicos pedagógicos, autoridades educativas, estudiantes, familias y organizaciones comunitarias.

El ARS aplicado en este estudio tuvo como propósito identificar patrones relacionales que inciden en la implementación del modelo educativo, particularmente los nodos centrales, representados por docentes que ejercen liderazgo pedagógico o capacidad articuladora en el diseño y ejecución del currículo; los flujos de colaboración pedagógica, especialmente en la construcción de programas analíticos que integran saberes comunitarios; las relaciones con la comunidad y las familias, que fortalecen (o limitan) la apropiación local del modelo educativo; y los focos de tensión o aislamiento, que dificultan el ejercicio de la autonomía docente y la aplicación de los principios de la NEM.

La construcción de las redes se realizó en cuatro fases: primero, la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas con docentes, directivos y autoridades; observaciones durante talleres pedagógicos y análisis de registros de reuniones escolares, lo cual permitió identificar interacciones formales e informales entre los actores educativos. Posteriormente, se realizó la codificación de nodos y aristas, registrando a cada participante como un nodo y estableciendo las relaciones (aristas) a partir de criterios como colaboración curricular, comunicación institucional, acompañamiento pedagógico y vinculación comunitaria.

En la tercera fase, los datos se procesaron en el software Gephi, lo que permitió generar visualizaciones y cálculos estructurales como centralidad, densidad, modularidad y comunidades. Finalmente, se realizó un análisis interpretativo a partir de los gráficos obtenidos, lo que facilitó la comprensión de las redes de las escuelas estudiadas, identificando patrones de interacción, liderazgos pedagógicos y tensiones latentes.

Tabla Actores del análisis ARS

Actor	Subcategoría	Funciones / Rol en la NEM	Se determino a partir de datos obtenidos:
Actores educativos directos	Docentes	- Implementan el modelo en el aula. - Participan en	Preguntas biográficas en el cuestionario, donde se preguntó situación laboral

		capacitaciones y redes de colaboración.	(Cuestionario y Entrevista semiestructurada).
	Directivos escolares	- Lideran la adaptación de la NEM en las escuelas. Facilitan la comunicación entre docentes, padres y autoridades.	Preguntas biográficas en el cuestionario, donde se preguntó rol o roles dentro del centro educativo. (Cuestionario y Entrevista semiestructurada).
Comunidad y sociedad civil	Familias y padres de familia	- Colaboran en actividades escolares y proyectos comunitarios. Participan en decisiones educativas (Consejos Escolares).	Entrevistas informales y diarios de campo. (Diario de campo)
Actores de apoyo técnico-pedagógico	Supervisores y asesores técnico-pedagógicos (ATP)	- Monitorean la implementación de la NEM. - Brindan acompañamiento a docentes y escuelas.	Entrevistas formales e informales que se realizaron en tres consejos técnicos y las autoridades estuvieron en el centro de trabajo. (Entrevistas y Diario de campo)
Sindicatos y asociaciones	Sindicatos magisteriales (CNTE, SNTE)	- Negocian condiciones laborales y participan en la implementación. Pueden facilitar o resistir cambios según su postura.	Preguntas sobre su situación laboral y su relación con el sindicato. (Cuestionario y Entrevista semiestructurada).
	Asociaciones de padres de familia	- Promueven la participación ciudadana en las escuelas.	Entrevistas informales y diarios de campo.

Medios de comunicación y redes sociales	Medios tradicionales y digitales	- Difunden información sobre la NEM. - Generan opinión pública sobre sus avances o desafíos.	Preguntas acerca de los medios por los cuales ellos generan capacitación. (Entrevista semiestructurada)
--	----------------------------------	--	---

Id	Label	Tipo
ACTOR11	Profesora 1 año	Docente
ACTOR12	Profesora 2 año	Docente
ACTOR13	Profesora 3 año	Docente
ACTOR14	Profesora 4 año	Docente
ACTOR15	Profesora 5 año	Docente
ACTOR16	Profesora 6 año	Docente
ACTOR17	Director de la Primaria	Directivo
ACTOR21	Comunidad y Sociedad	Contexto
ACTOR22	Asociación de Padres y Madres	Contexto
ACTOR31	Supervisores y asesores	ATP
ACTOR41	Delegado Sindical de la escuela	Sindicato
ACTOR51	Medios de Comunicación	Contexto

7.2.1 Resultados de ARS de la implementación de la NEM

7.2.1.1 El Bethi

El Análisis de Redes Sociales (ARS) muestra que el director de la Primaria mantiene la posición más central dentro de la red, con el mayor grado de conexión (0.72) y un índice elevado de intermediación (0.74), lo que confirma su rol como principal nodo mediador encargado de articular los vínculos entre docentes, comunidad, supervisores y otros agentes externos. Se observa una ligera disminución en su índice de intermediación, lo que sugiere un incipiente reparto de funciones relacionales hacia otros actores.

La Comunidad y Sociedad, así como la Asociación de Padres y Madres, mantienen un lugar relevante en la red (grado 0.36 y 0.27, respectivamente), fortaleciendo el enfoque participativo que plantea la Nueva Escuela Mexicana, mientras que se identifican vínculos más visibles con los medios de comunicación y el delegado sindical, quienes incrementan sus conexiones.

En cuanto a las y los docentes, las y él profesor de 1º a 6º grado presentan grados de conexión relativamente bajos (0.18), lo que evidencia relaciones principalmente locales

(entre pares y con la comunidad); sin embargo, algunas maestras, especialmente las de 4° y 5°, muestran un aumento en el índice de intermediación (0.14), reflejando una mayor participación como nodos puente, sugiriendo que el trabajo colaborativo comienza a distribuirse más allá de la figura directiva.

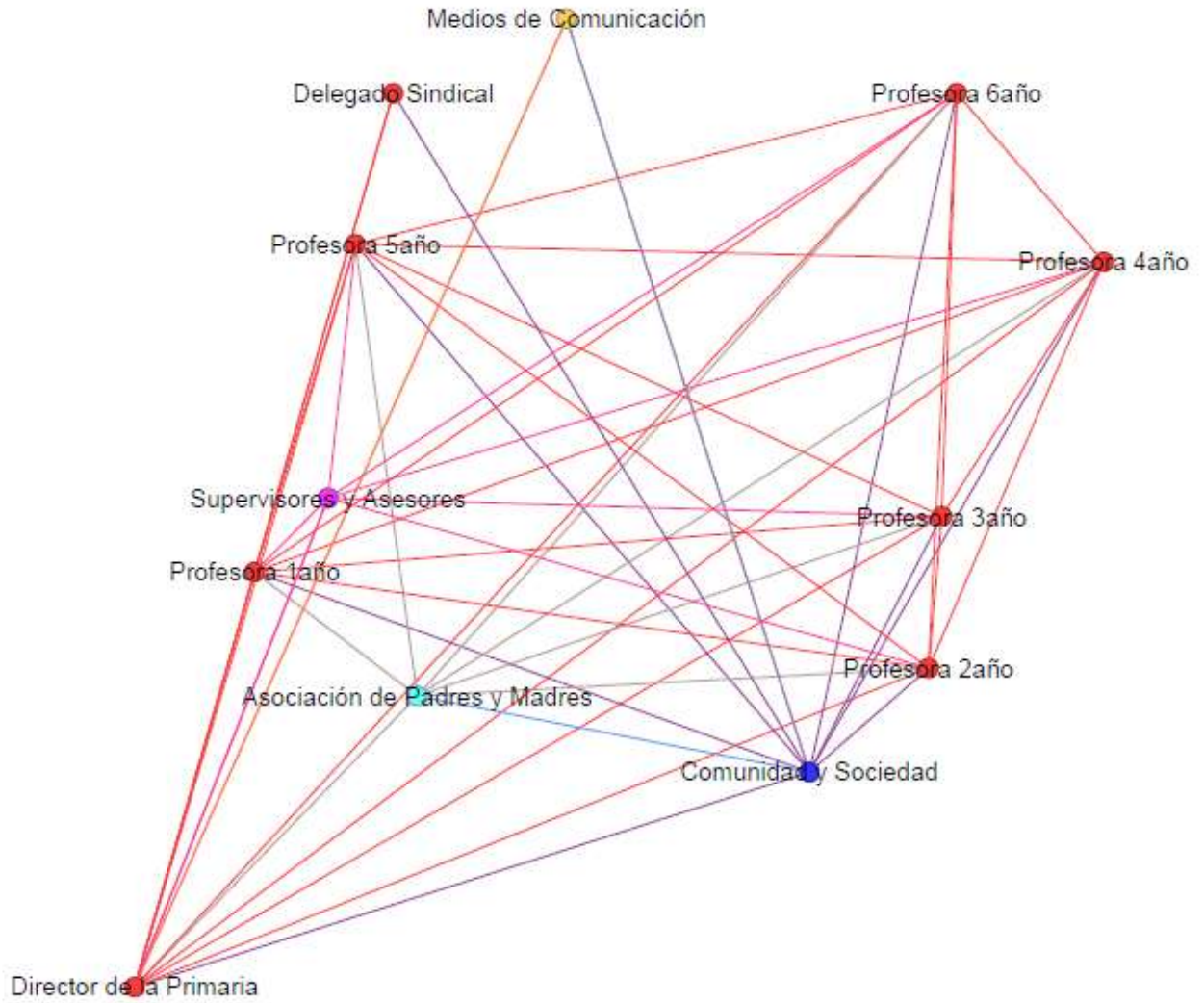
El grafo evidencia una estructura moderadamente centralizada donde el director continúa siendo el eje principal, aunque se observa un mayor grado de horizontalidad en los vínculos, mientras que la integración del delegado sindical y los medios de comunicación, aunque aún incipiente, contribuye a incrementar la pluralidad de la red; no obstante, los supervisores mantienen una baja centralidad, lo que limita su potencial influencia en los procesos escolares.

Este patrón revela un avance hacia una diversificación de las relaciones, reduciendo parcialmente la verticalidad institucional; sin embargo, el peso del director como nodo central continúa condicionando los flujos de información y colaboración. Para consolidar los principios de la Nueva Escuela Mexicana, sería pertinente impulsar una mayor interacción directa entre docentes y comunidad, minimizando la mediación exclusiva del director, promover la participación más activa del delegado sindical y los medios de comunicación en los procesos escolares, así como fortalecer las competencias relacionales de las y los docentes mediante estrategias de capacitación en trabajo colaborativo.

En conclusión, el ARS evidencia que, aunque persiste la centralidad del director como mediador, la red de El Bethi muestra un avance hacia estructuras más colaborativas y diversificadas; el fortalecimiento de los vínculos con actores comunitarios y externos, junto con el aumento en la intermediación de algunas docentes, sugiere un potencial crecimiento hacia redes más horizontales, coherentes con los principios de autonomía y co-diseño curricular que promueve la Nueva Escuela Mexicana.

	Actor	Grado	Intermediación	Cercanía
6	Director de la Primaria	0.72727273	0.74545455	0.78571429
7	Comunidad y Sociedad	0.36363636	0.05454545	0.44
8	Asociación de Padres y Madres	0.27272727	0.04545455	0.52380952
0	Profesora 1año	0.18181818	0.02727273	0.5
1	Profesora 2ño	0.18181818	0.02727273	0.5
2	Profesora 3año	0.18181818	0.02727273	0.5

3	Profesora 4año	0.18181818	0.14545455	0.52380952
4	Profesora 5año	0.18181818	0.14545455	0.52380952
5	Profesora 6año	0.18181818	0	0.5
10	Delegado Sindical	0.18181818	0.01818182	0.39285714
11	Medios de Comunicación	0.18181818	0.01818182	0.39285714
9	Supervisores y Asesores	0.09090909	0	0.45833333



7.2.1.2 Huehuetla

El ARS muestra que el director de la Primaria ocupa la posición más central dentro de la red, con el mayor grado de conexión (0.72) y un índice elevado de intermediación (0.80), lo que lo convierte en el principal nodo mediador encargado de articular los vínculos entre docentes, comunidad, supervisores y otros agentes externos.

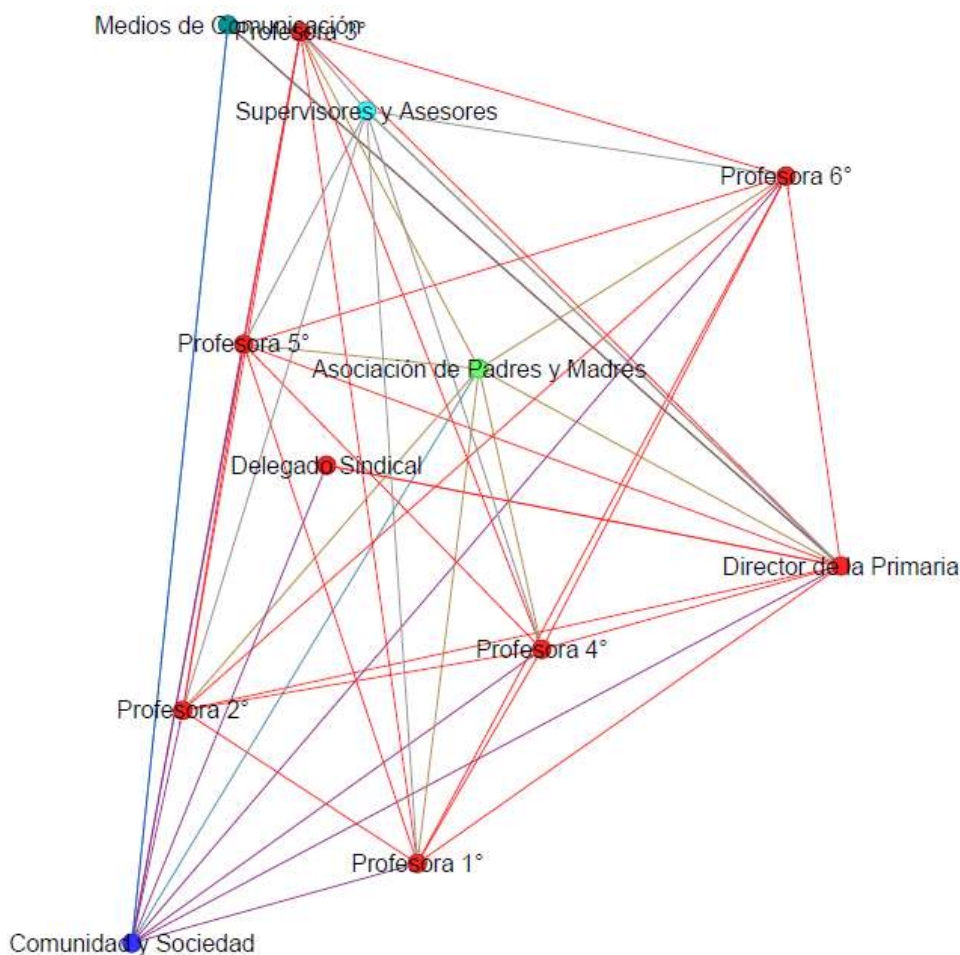
La Comunidad y Sociedad, así como la Asociación de Padres y Madres, aparecen como actores relevantes al establecer conexiones con múltiples nodos y reforzar el enfoque participativo que propone la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, sus interacciones continúan dependiendo en gran medida del director, lo que sugiere una comunicación aún verticalizada. Los docentes de 1° a 6° grado presentan grados de conexión más bajos (0.18), reflejando relaciones principalmente locales entre pares y con la comunidad, lo cual evidencia que, aunque forman parte activa de la red, dependen de la figura directiva para acceder a otros actores estratégicos.

El gráfico indica una estructura moderadamente centralizada con el director como eje principal, donde, si bien existen vínculos complementarios con la comunidad y la asociación de padres, el delegado sindical y los medios de comunicación muestran una baja integración, reduciendo así su influencia en los procesos escolares. Este patrón revela que, aunque el modelo de la Nueva Escuela Mexicana promueve el codiseño curricular y la incorporación de saberes comunitarios, la red analizada mantiene elementos de verticalidad institucional que limitan la colaboración plena.

Para fortalecer los principios de colaboración y autonomía docente sería pertinente fomentar una mayor interacción directa entre docentes y comunidad sin la mediación exclusiva del director, promover la incorporación activa del delegado sindical y los medios de comunicación para ampliar el alcance y la pluralidad de la red, así como desarrollar estrategias de capacitación en trabajo colaborativo que optimicen el flujo horizontal de información. En síntesis, el ARS evidencia el rol protagónico del director como mediador de las relaciones escolares, la relevancia de los vínculos con la comunidad y las áreas de oportunidad para potenciar la autonomía y colaboración docente, contribuyendo a

comprender cómo la Nueva Escuela Mexicana se traduce en dinámicas relacionales concretas y orientando estrategias para consolidar redes más inclusivas y participativas.

	Actor	Grado	Intermediación	Cercanía
6	Director de la Primaria	0.72727273	0.8	0.785714286
7	Comunidad y Sociedad	0.36363636	0.054545455	0.44
8	Asociación de Padres y Madres	0.27272727	0.045454545	0.523809524
0	Profesora 1 año	0.18181818	0.027272727	0.5
1	Profesora 2 año	0.18181818	0.027272727	0.5
2	Profesora 3 año	0.18181818	0.027272727	0.5
3	Profesora 4 año	0.18181818	0	0.5
4	Profesora 5 año	0.18181818	0.181818182	0.5
5	Profesora 6 año	0.18181818	0.181818182	0.5
9	Supervisores y Asesores	0.09090909	0	0.458333333
10	Delegado Sindical	0.09090909	0	0.34375
11	Medios de Comunicación	0.09090909	0	0.34375



7.2.1.3 Atempa

El Análisis de Redes Sociales muestra que el director de la Primaria mantiene la posición más influyente dentro de la red, con el mayor grado de conexión (0.66) y un índice elevado de intermediación (0.60), lo que confirma su rol como nodo articulador principal encargado de mediar entre docentes, comunidad, supervisores y agentes externos.

La Comunidad y Sociedad (grado 0.36) y la Asociación de Padres y Madres (grado 0.27) refuerzan su relevancia como nodos activos, consolidando el bloque comunitario; además, los vínculos entre docentes y comunidad presentan una notable densidad, lo que evidencia una articulación sólida con los actores del entorno inmediato, coherente con los principios participativos de la Nueva Escuela Mexicana.

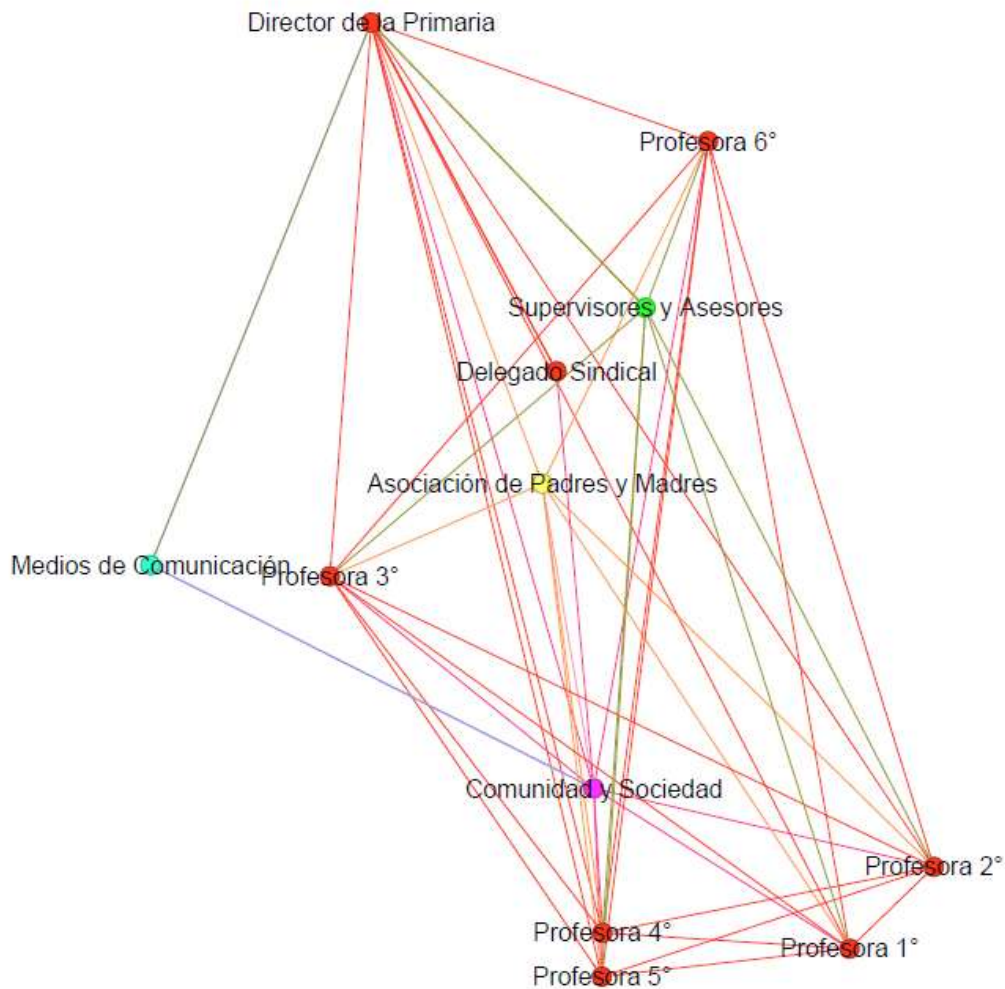
Las profesoras de 2º, 3º y 4º grado destacan como nodos puente (grado 0.33), con valores de intermediación que las posicionan como mediadoras en la conexión entre la comunidad y el resto de los actores, aunque su influencia sigue dependiendo en gran medida de la figura directiva. El grafo refleja una mayor densidad de conexiones entre el bloque docente y los actores comunitarios, evidenciando redes colaborativas; sin embargo, los vínculos con el delegado sindical y los medios de comunicación permanecen limitados, reduciendo el alcance y la pluralidad de la red y manteniendo cierta dependencia hacia el núcleo institucional liderado por el director.

La red muestra una transición hacia mayor inclusión y horizontalidad, con docentes asumiendo un papel más activo en la mediación de relaciones, aunque la estructura continúa siendo centralizada alrededor del director, lo que restringe la autonomía de los demás actores. Para fortalecer el modelo relacional que promueve la Nueva Escuela Mexicana, sería pertinente impulsar interacciones más directas entre docentes y comunidad reduciendo la dependencia del director, ampliar el papel del delegado sindical y los medios de comunicación como canales activos de colaboración y difusión, así como consolidar estrategias de trabajo colaborativo que potencien el liderazgo distribuido y la autonomía pedagógica.

En conclusión, el ARS evidencia que la red avanza hacia un modelo más colaborativo, con un mayor protagonismo de las y los docentes en la construcción de vínculos con la comunidad; sin embargo, la centralidad del director continúa siendo el eje que estructura los flujos de información, lo que plantea el desafío de fortalecer redes más horizontales, diversificadas y resilientes, en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana

	Actor	Grado	Intermediación	Cercanía
6	Director de la Primaria	0.727272727	0.8	0.78571429
7	Comunidad y Sociedad	0.363636364	0.054545455	0.44
8	Asociación de Padres y Madres	0.272727273	0.045454545	0.52380952
0	Profesora 1 año	0.181818182	0.027272727	0.5
1	Profesora 2 año	0.181818182	0.027272727	0.5
2	Profesora 3 año	0.181818182	0.027272727	0.5
3	Profesora 4 año	0.181818182	0	0.5
4	Profesora 5 año	0.181818182	0.181818182	0.5
5	Profesora 6 año	0.181818182	0.181818182	0.5

9	Supervisores y Asesores	0.090909091	0	0.45833333
10	Delegado Sindical	0.090909091	0	0.34375
11	Medios de Comunicación	0.090909091	0	0.34375



7.3.3 Análisis comparativo de las 3 escuelas (Huehuetla, El Bethi y Atempa)

El análisis comparativo de las redes escolares en Huehuetla, El Bethi y Atempa permite comprender cómo se configuran las dinámicas relacionales entre los actores clave de la comunidad educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En las tres escuelas, la dirección escolar mantiene la posición predominante como nodo más central, con los valores más altos de grado e intermediación (0.72 en Huehuetla y El Bethi; 0.66 en Atempa), lo que confirma su papel como mediador principal de los flujos de información y de la toma de decisiones.

Sin embargo, esta centralidad no es uniforme. En Atempa, el descenso del índice de intermediación de la dirección se acompaña de un mayor protagonismo docente (especialmente de 2.º, 3.º y 4.º grados), quienes alcanzan valores intermedios de conexión (≈ 0.33) y actúan como enlaces entre la comunidad y el resto de actores, evidenciando un tránsito hacia redes más colaborativas. Una tendencia similar, aunque menos marcada, aparece en El Bethi, donde las profesoras de 4.º y 5.º comienzan a operar como nodos-puente.

La Sociedad de Madres y Padres de Familia ocupa una posición relevante (grado 0.27–0.36) en las tres redes, reflejo de la integración progresiva de saberes comunitarios. No obstante, su interacción directa con el cuerpo docente varía: en Huehuetla depende casi por completo de la mediación directiva, mientras que en Atempa se consolidan vínculos directos comunidad↔docentes, fortaleciendo el bloque comunitario y aportando horizontalidad.

Por su parte, actores tradicionalmente periféricos (como el delegado sindical, los medios de comunicación y la supervisión escolar) mantienen baja centralidad e intermediación, lo que abre un área crítica de oportunidad para diversificar y robustecer la colaboración interinstitucional.

Los hallazgos derivados del Análisis de Redes Sociales (ARS) encuentran un sustento teórico en la conceptualización de la autonomía escolar como sistema autopoietico propuesta por Sáenz Melo y Molina García (2017, pág. 146). Desde esta perspectiva, la escuela es un sistema social autorreferencial que genera sus propios componentes (normas, prácticas, interacciones) a partir de las relaciones que la constituyen. Dicho de otro modo, la autonomía no se impone desde fuera, sino que emerge de los procesos de comunicación y cooperación entre los actores que integran la red educativa.

Al trasladar este enfoque al plano empírico, las redes escolares analizadas en Huehuetla, El Bethi y Atempa pueden comprenderse como unidades autopoieticas locales, cuyas configuraciones de centralidad y participación reflejan diferentes grados de

autogobierno y de descentralización. Así, la persistencia de la centralidad directiva y la emergencia de nodos docentes y comunitarios constituyen expresiones del tránsito desde la heteronomía institucional hacia una autonomía relacional.

Esta lectura comparativa permite vincular el marco supranacional de la autonomía escolar con la política educativa mexicana posterior a 2019, en la cual la autonomía profesional docente adquiere relevancia jurídica y pedagógica dentro de la NEM. De este modo, la dimensión estructural de la autonomía (nivel escuela) se enlaza con su dimensión subjetiva y ética (nivel docente), abriendo paso al siguiente análisis: el marco jurídico, normativo y sociológico del rol docente.

El análisis estructural revela una tensión entre formas verticales (centradas en la dirección) y dinámicas horizontales promovidas por la NEM. Aunque persiste una fuerte concentración del poder relacional en la figura directiva (particularmente en Huehuetla), los casos de El Bethi y, con mayor claridad, Atempa muestran avances hacia una distribución más equilibrada de los flujos de información y una participación docente más activa en la mediación con la comunidad.

7.3 Marco jurídico, normativo y sociológico del rol docente

El análisis estructural de las redes escolares revela una tensión entre formas verticales, centradas en la dirección, y dinámicas horizontales promovidas por la NEM. Aunque persiste una fuerte concentración del poder relacional en la figura directiva (particularmente en Huehuetla), los casos de El Bethi y, con mayor claridad, Atempa muestran avances hacia una distribución más equilibrada de los flujos de información y una participación docente más activa en la mediación con la comunidad.

Dimensión	Descripción analítica
Dirección como pivote	Es necesaria para la coordinación general, pero conviene reducir los cuellos de botella creando docentes-puente con atribuciones formales.

Dimensión	Descripción analítica
Bloque comunitario	Cuando el vínculo es directo entre comunidad y docentes, aumenta la legitimidad cultural de las decisiones pedagógicas.
Periferia institucional	Integrar al delegado sindical y a la supervisión en proyectos concretos (no solo en trámites administrativos) puede elevar su centralidad útil.
Riesgo estructural	Las redes altamente centralizadas son frágiles ante la ausencia de la dirección; las redes con liderazgo distribuido son más resilientes.

El ARS confirma su valor metodológico para interpretar cómo los principios de autonomía, participación y codiseño curricular se materializan en la práctica escolar. Los resultados evidencian progresos hacia estructuras colaborativas y resilientes, aunque también muestran desafíos pendientes para consolidar redes verdaderamente horizontales, inclusivas y coherentes con el proyecto educativo de la NEM.

Indicador	Fórmula	Interpretación
Índice de Autonomía Relacional (IAR)	$IAR = (\text{autonomía percibida } 1-5) \times (\text{promedio de lazos } \geq 3 \text{ con alumnado, dirección y comunidad})$	>3.5 = autonomía con anclaje relacional <2.5 = autonomía frágil o aislada
Brecha de Verticalidad (BV)	$BV = \text{centralidad de la dirección} / \text{promedio de centralidad de docentes-puente}$	>2 = verticalidad alta $1-2$ = transición <1 = liderazgo distribuido
Índice de Participación Comunitaria (IPC)	$IPC = \text{media de lazos con comunidad, representantes y Sociedad de Madres y Padres } (0-5)$	≥ 3 = coautoría comunitaria <2 = participación

Indicador	Fórmula	Interpretación
		principalmente ceremonial

El análisis comparativo evidencia que las escuelas indígenas estudiadas se encuentran en una fase de transición hacia modelos relacionales más horizontales, donde la autonomía docente se articula con la participación comunitaria. El ARS permite visualizar cómo la NEM está reconfigurando los espacios de decisión y diálogo, promoviendo una praxis educativa situada y corresponsable entre los distintos actores de la comunidad escolar.

El análisis relacional expuesto permite comprender cómo la autonomía, en tanto principio estructural de la Nueva Escuela Mexicana, se materializa en la organización cotidiana de las escuelas. A partir de este panorama empírico, es posible examinar los marcos jurídicos y sociológicos que sustentan la redefinición del rol docente.

La redefinición del papel docente en la NEM se sustenta en la reforma constitucional de 2019, que transformó el Artículo 3.º para reconocer el derecho a una educación gratuita, laica, inclusiva y de calidad, orientada por la equidad, la excelencia y el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Desde este horizonte, las y los docentes dejan de ser meros transmisores de saberes para asumirse como agentes culturales y constructores de aprendizajes situados.

La Ley General de Educación (2019) otorga centralidad a la autonomía profesional docente, entendida como la capacidad de decidir pedagógicamente con pertinencia sociocultural. En los contextos indígenas y rurales, esta autonomía implica vincular los programas nacionales con saberes locales y lenguas originarias. De modo complementario, la Ley de Educación del Estado de Hidalgo (2024) enfatiza la inclusión, la participación social y la contextualización como pilares de la práctica educativa.

No obstante, el tránsito del plano normativo a la práctica enfrenta tensiones. Como expresó Docente8: “Apenas me estaba adaptando al Plan 2011, y de repente nos cambian todo...” Por otro lado, Docente5 plantea con respecto al cambio: “La Nueva Escuela

Mexicana no es nada del otro mundo. Es algo que yo decía hace 21 años.”). Estas voces reflejan que la apropiación del modelo depende del hábitus docente y de las trayectorias profesionales, confirmando que la norma no opera de manera homogénea. En algunos casos genera fragmentación; en otros, formaliza prácticas ya arraigadas en la comunidad.

7.4 La autonomía docente como cambio en el marco jurídico y normativo.

La autonomía docente, tercer pilar de la reforma educativa de 2019 y categoría central de la Ley General de Educación, trasciende el plano jurídico para configurarse como un campo de disputa entre, legitimidad y etnicidad.

Como se mostró en el análisis estructural anterior, las redes escolares de Huehuetla, El Bethi y Atempa evidencian diferentes grados de descentralización y liderazgo distribuido. Esta diversidad relacional permite comprender que la autonomía no se ejerce como una libertad individual, sino como una propiedad relacional que depende de la densidad de los vínculos sociales y del reconocimiento institucional y comunitario.

Siguiendo a Max Weber (2002, pág. 315) el poder no se restringe al ámbito coercitivo, sino que también opera en formas de disciplina, cooperación y producción simbólica que orientan la acción social. En este sentido, la escuela indígena se erige como un microespacio de negociación donde las estructuras legales del Estado dialogan, se tensan y, en algunos casos, se resignifican en la práctica pedagógica cotidiana.

Los resultados del trabajo de campo muestran que cuando la autoridad escolar valida las decisiones pedagógicas y la comunidad participa activamente, la autonomía se traduce en liderazgo pedagógico y legitimidad cultural. Por el contrario, cuando las relaciones son débiles o la validación se reduce al plano administrativo, la autonomía se vuelve fragmentaria y vulnerable, reproduciendo la dependencia del aparato burocrático.

El análisis del nivel de apropiación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) por parte de docentes de educación indígena en Hidalgo permite comprender que la autonomía docente (tercer pilar de la reforma educativa de 2019 y categoría central de la Ley

General de Educación) se constituye como un campo de disputa entre poder, legitimidad y etnicidad.

Como explica López Pérez (2010, pág. 32), Max Weber desarrolla la idea que el poder no se restringe al ámbito coercitivo; también opera en formas de disciplina, cooperación y producción simbólica que orientan las acciones sociales. En este sentido, la escuela indígena se presenta como un microespacio donde las estructuras legales del Estado dialogan, se tensan y, en algunos casos, se resignifican en la práctica pedagógica cotidiana.

Los resultados obtenidos en El Bethi, Huehuetla y Atempa muestran que la autonomía docente no se ejerce como una libertad aislada, sino como una propiedad relacional que depende de la densidad de los vínculos sociales y del reconocimiento otorgado por la comunidad y las instancias institucionales. Cuando la autoridad escolar (dirección) valida las decisiones pedagógicas y la comunidad participa activamente, la autonomía se traduce en liderazgo pedagógico y legitimidad cultural. Por el contrario, cuando las relaciones son débiles o la validación se reduce al plano administrativo, la autonomía se vuelve fragmentaria y vulnerable, reproduciendo la dependencia del aparato burocrático.

Desde la perspectiva López Pérez (2010, pág. 33), explica que la legitimidad no se agota en el cumplimiento normativo: es un proceso de justificación y consenso que se reconstruye continuamente. En los contextos indígenas, dicha legitimidad se amplía mediante el reconocimiento de la lengua, la memoria y los saberes comunitarios como fundamentos del quehacer docente. Así, la autonomía se vuelve situada y culturalmente mediada, transformándose en el punto de encuentro entre la normatividad estatal (art. 3º constitucional y Ley General de Educación 2019) y las historicidades locales de los pueblos originarios.

A la luz del enfoque weberiano, puede afirmarse que el Estado mexicano ha buscado consolidar una dominación legítima de tipo legal-racional, sustentada en la profesionalización del magisterio y la homogeneización curricular; sin embargo, en las escuelas indígenas este modelo adquiere matices particulares, pues la dominación se negocia con formas tradicionales y comunitarias de autoridad. Los docentes, en tanto mediadores entre el mandato estatal y la comunidad, actúan como agentes de hegemonía, generando consensos parciales y resistencias creativas que dotan de sentido propio al proyecto educativo.

En este proceso, la etnicidad (2010, pág. 30) emerge como una dimensión estructural: la pertenencia cultural y lingüística de los docentes configura modos específicos de entender la enseñanza, el poder y la autonomía. La NEM, al promover el codiseño curricular y la contextualización, abre la posibilidad de una hegemonía pedagógica compartida, en la que la comunidad deja de ser una audiencia pasiva y se convierte en coautora del proceso educativo. No obstante, este horizonte solo puede consolidarse si la autonomía docente trasciende la retórica normativa y se ejerce como autonomía colectiva, articulada en redes horizontales de colaboración y legitimidad cultural.

De este modo, se propone una definición de autonomía docente desde la investigado:

La capacidad relacional del profesorado para decidir, coordinar y legitimar sus acciones pedagógicas dentro de un entramado de vínculos institucionales, comunitarios y culturales, donde el poder se negocia y el consenso se construye.

Su fortalecimiento implica no solo garantizar condiciones materiales y formativas, sino reconocer a los docentes como sujetos históricos, capaces de construir conocimiento pedagógico desde sus contextos. La NEM, al aspirar a un nuevo pacto social, debe comprender que la legitimidad de su proyecto no se impone: se conquista en el aula, en la lengua y en la comunidad.

Partiendo de la interpretación de López Pérez (2010, pág. 36) sobre la teoría de la legitimidad en Max Weber, es posible modelar la NEM como un dispositivo de dominación legal-racional que, a través de la burocracia educativa (SEP) y la regulación normativa establecida en la Ley General de Educación (LGE), busca orientar la acción escolar (es decir, el ejercicio del poder) hacia fines públicos de equidad, inclusión y excelencia.

La legitimidad de dicha dominación depende de su traducción en consensos locales, medibles en acuerdos y participación comunitaria. A nivel micro, la escuela opera como red relacional donde la autonomía docente se verifica en su capacidad de coordinación y legitimación (IAR), y la hegemonía se observa en la estabilización de prácticas NEM en aula y comunidad. Así, el proyecto estatal puede leerse como imposición cuando prevalece la heteronomía (BV alto, burocracia intensa, IPC bajo), o como internalización legítima cuando

existe liderazgo distribuido, participación comunitaria y codiseño curricular (BV bajo, IPC alto, IAR alto).

La legitimidad no se reduce al cumplimiento normativo; es un proceso de justificación y consenso que se reconstruye colectivamente. En los contextos indígenas, dicha legitimidad se amplía al reconocer la lengua, la memoria y los saberes comunitarios como fundamentos de la docencia.

A la luz del enfoque propuesto por López Pérez, el Estado mexicano busca consolidar una dominación legítima de tipo legal-racional, sustentada en la profesionalización del magisterio. Sin embargo, en las escuelas indígenas esta dominación se negocia con formas tradicionales de autoridad y con un ethos comunitario que resignifica el poder estatal.

Los docentes actúan como mediadores culturales y agentes de hegemonía pedagógica, articulando mandatos estatales y saberes locales. En esta línea, Zemelman (2002) concibe al docente como sujeto histórico que resignifica su práctica ante realidades cambiantes. La autonomía reconocida por la ley, por tanto, debe entenderse como condición de posibilidad para ejercer una práctica crítica y culturalmente situada.

A partir de este marco, se define la autonomía docente situada como: La capacidad relacional del profesorado para decidir, coordinar y legitimar sus acciones pedagógicas dentro de un entramado de vínculos institucionales, comunitarios y culturales, donde el poder se negocia y el consenso se construye.

Su fortalecimiento implica condiciones formativas, materiales y simbólicas, además de reconocer al docente como sujeto histórico y mediador cultural. Los indicadores relacionales evidencian esta dinámica:

Escuela	BV (Brecha de Verticalidad)	IPC (Índice de Participación Comunitaria)	Lectura
Huehuetla	>2.0	0.27–0.30	Alta centralización; comunidad mediada por dirección.

El Bethi	~1.8	0.30–0.33	Transición: emergen docentes- puente.
Atempa	~1.5	0.33–0.36	Liderazgo distribuido incipiente; vínculos directos con la comunidad.

Los hallazgos confirman que la autonomía docente funciona como indicador bisagra entre el diseño normativo y la práctica escolar situada. Cuando la red escolar densifica los vínculos entre docentes y comunidad y distribuye la intermediación más allá de la dirección, la autonomía deja de ser una promesa jurídica para convertirse en una capacidad efectiva de codiseño y legitimación curricular.

En esta transición (de la obediencia formal a la hegemonía pedagógica compartida) se juega la apropiación real de la Nueva Escuela Mexicana en las escuelas indígenas de Hidalgo. Su consolidación exige pasar del discurso legal a una práctica relacional, donde la legitimidad se construye cotidianamente en el aula, en la lengua y en la comunidad.

7.5 El papel del docente entre normatividad e identidad profesional

La NEM redefine la función docente a partir de un marco legal robusto: el Artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación y la Ley de Educación del Estado de Hidalgo. Estas normas reconocen la autonomía profesional como condición para garantizar aprendizajes pertinentes y culturalmente situados.

Este tránsito implica un cambio en la identidad docente: de ejecutores de planes rígidos a sujetos históricos capaces de problematizar la realidad y articularla con el currículo. Sin embargo, las entrevistas reflejan un proceso desigual. Docentes con trayectorias más largas perciben continuidad (La Nueva Escuela Mexicana no es nada del otro mundo,

Docente5), mientras que otros señalan confusión y sobrecarga (Apenas me estaba adaptando al Plan 2011..., Docente8).

La identidad profesional se redefine también en clave ética y colectiva: los consejos técnicos se convierten en espacios de negociación y construcción curricular compartida. La docencia deja de concebirse como función técnica y se asume como praxis crítica y transformadora, atravesada por la conciencia histórica y la responsabilidad social.

7.4.1 Transformaciones pedagógicas: de asignaturas a campos formativos

Uno de los giros más relevantes es el paso del enfoque disciplinar a los campos formativos. Esta reorganización exige interdisciplinariedad, trabajo por proyectos y vinculación comunitaria, lo cual modifica la relación entre docente, conocimiento y contexto. El cambio supone abandonar la fragmentación curricular y construir experiencias significativas que respondan a problemáticas locales.

Los testimonios reflejan tanto la dificultad de adaptarse al nuevo lenguaje (ahora hablamos de campos formativos, Docente1) como el reconocimiento de su potencial para favorecer aprendizajes con sentido. Este proceso se vincula con la Lebenspraxis (Rüsen), donde la vida cotidiana se convierte en base para la construcción de saberes, y con la propuesta de campo educativo (Sollano y Zemelman), que entiende el conocimiento como articulación dinámica y situada.

La práctica docente incorpora así elementos comunitarios: festividades, lengua materna, cartografías del territorio o problemas sociales como la migración. Estas experiencias ejemplifican cómo la NEM impulsa un aprendizaje en diálogo con la cultura y el entorno, retomando intuiciones freinetianas sobre la escuela como comunidad viva.

7.5 Programas analíticos, materiales y autonomía docente

El tránsito de programas sintéticos y libros de texto a programas analíticos elaborados colectivamente marca otro punto de inflexión. El docente deja de ser receptor de lineamientos cerrados para convertirse en codiseñador curricular. Sin embargo, la autonomía sin

acompañamiento se convierte en una carga excesiva. Hace falta más talleres y más lectura para entender bien cómo aplicarlos (Docente11).

Los programas analíticos abren posibilidades para integrar saberes comunitarios (Los niños conocen muy bien su espacio... ellos pueden hacer buenos mapas, Docente3), pero también enfrentan limitaciones materiales (no tenemos materiales donde dibujarlos, Docente14). De ahí la tensión entre potencial transformador y brechas operativas.

La autonomía curricular se reconoce como oportunidad histórica para profesionalizar la práctica y resignificar la identidad docente. Sin embargo, como advierte Zemelman, solo es transformadora cuando se acompaña de reflexión crítica, recursos y formación metodológica que permitan leer el contexto y diseñar propuestas situadas.

7.6 Estrategias y relaciones escuela–comunidad

El análisis de redes sociales confirma esta apertura: aunque persiste la centralización directiva, emergen brotes de horizontalidad en escuelas donde las maestras median con familias y comunidad. Así, la escuela comienza a configurarse como nodo articulador de saberes locales, saberes disciplinares y problemáticas sociales, avanzando hacia una docencia con sentido comunitario y transformador

La NEM exige estrategias didácticas centradas en la comunidad y la vida cotidiana. Los testimonios muestran cómo los docentes resignifican su práctica:

-Es importante conocer a fondo a nuestra comunidad... ahora tenemos que ver qué problemas hay en el pueblo para trabajarlos con los niños (Docente7).

-Por ejemplo, en mi comunidad hay problemas de migración... hago actividades donde hablen de sus familias (Docente8).

Estas prácticas reflejan el paso de una enseñanza centrada en los libros a una pedagogía situada e intersubjetiva, donde la realidad local se convierte en materia prima para el aprendizaje. La construcción de proyectos y la planeación colegiada se articulan con la noción de sujeto histórico, donde tanto maestros como estudiantes producen historicidad a través de su práctica.

8.- Resumen de conclusiones

8.1.-Prospectiva sobre el fenómeno

El estudio muestra que la NEM se encuentra en una etapa incipiente de consolidación: si bien se observan avances hacia redes más participativas y prácticas pedagógicas situadas, persisten barreras estructurales (falta de capacitación, escasos recursos, burocracia) que limitan el alcance de su propuesta transformadora. La prospectiva apunta a que, para lograr una verdadera horizontalidad y fortalecer la autonomía docente, será necesario:

-Impulsar formación continua situada, con énfasis en diseño curricular, trabajo colaborativo e integración de saberes comunitarios.

-Redistribuir la centralidad de los flujos de información, reduciendo la dependencia exclusiva del director y potenciando el liderazgo distribuido entre docentes.

Integrar de manera activa a actores actualmente periféricos (delegado sindical, medios, supervisores) para diversificar y robustecer las redes escolares.

En conclusión, la investigación demuestra que la NEM ha detonado procesos de transformación en el rol docente y las dinámicas escolares, pero estos se encuentran limitados por la persistencia de estructuras verticales y recursos insuficientes. La autonomía situada ejercida por el magisterio se perfila como el motor principal para que los principios de la NEM (autonomía, co-diseño curricular y vinculación comunitaria) puedan traducirse en redes educativas verdaderamente colaborativas y culturalmente pertinentes.

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar parcialmente ambas hipótesis. Por un lado, el Análisis de Redes Sociales mostró que la estructura escolar continúa siendo moderadamente centralizada, con el director de las primarias ocupando la posición más influyente en las tres escuelas estudiadas (grado promedio 0.72 e intermediación entre 0.60 y 0.80). Esto confirma que persiste la verticalidad institucional y que los cambios propuestos por la NEM aún no logran consolidar redes plenamente horizontales. No obstante, se evidencian indicios de avance hacia la diversificación de relaciones, especialmente en escuelas como Atempa, donde algunas docentes de segundo, tercero y cuarto grado asumen

roles de mediación, incrementando su índice de intermediación (0.14–0.18) y mostrando mayor interacción directa con la comunidad.

La hipótesis secundaria también se valida con los resultados obtenidos, pues las entrevistas y los talleres pedagógicos documentaron cómo las y los docentes desarrollan estrategias creativas y adaptativas, integrando saberes comunitarios en sus programas analíticos y prácticas pedagógicas, incluso en ausencia de apoyo metodológico suficiente. Esta autonomía situada no solo fortalece su identidad profesional, sino que transforma el aula en un espacio donde los contenidos escolares dialogan con la realidad sociocultural de las comunidades.

8.2.- Implementaciones del modelo

La investigación permitió identificar las siguientes implementaciones de la NEM:

- Transición hacia programas analíticos, elaborados colectivamente a partir de diagnósticos comunitarios, aunque con importantes desafíos metodológicos.
- Incremento en la interacción escuela-comunidad, con la Asociación de Padres y Madres y actores comunitarios alcanzando valores relevantes de conexión (0.27–0.36).
- Primeros pasos hacia redes colaborativas, con algunas docentes actuando como nodos puente entre la comunidad y el resto de los actores escolares.
- Reconfiguración del rol docente, que deja de ser ejecutor pasivo para asumirse como mediador cultural y diseñador de experiencias educativas situadas.

8.3.- Utilidad de la metodología

La aplicación de una metodología mixta resultó fundamental para comprender el alcance de la autonomía docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El Análisis de Redes Sociales (ARS) se constituyó como herramienta metodológica central, ya que permitió visualizar con precisión las relaciones entre los actores educativos y ubicar a cada uno en posiciones diferenciadas de centralidad, periferia o mediación. Gracias a este recurso fue posible identificar la fuerte concentración de poder en la dirección escolar, el carácter marginal de autoridades externas como supervisores o representantes sindicales de nivel

central, y la emergencia de interacciones horizontales que fortalecen los vínculos entre docentes, alumnado, familias y comunidad.

No obstante, el ARS, por sí mismo, solo ofrece una representación estructural de los vínculos. Para dotar de mayor profundidad al análisis fue necesario complementarlo con herramientas cualitativas como entrevistas en profundidad, observaciones directas, talleres participativos y diarios de campo, que permitieron captar las percepciones, tensiones y estrategias cotidianas de los docentes frente a la implementación del nuevo modelo educativo. Esta complementariedad metodológica hizo posible contrastar los grafos con las narrativas docentes, logrando un retrato más fiel de la manera en que la autonomía se ejerce y se negocia en los espacios escolares.

El enfoque de estudio de caso propuesto por Robert E. Stake (1998) brindó el marco adecuado para este trabajo, ya que permitió observar con detenimiento la interacción entre dos dimensiones clave: los actores educativos (docentes, directivos, estudiantes, familias y comunidad y los programas (la Ley General de Educación de 2019 y el Plan de Estudios de la NEM)). Esta perspectiva permitió poner en diálogo las políticas con las prácticas, revelando tanto los puntos de convergencia como las tensiones que atraviesan el proceso de apropiación del modelo.

El uso combinado de técnicas cualitativas (análisis documental, entrevistas, historias de vida, grupos focales) y cuantitativas (cuestionarios, bases de datos, análisis estadístico, matrices del ARS) aportó una mirada integral que permitió ir más allá de la mera descripción de percepciones individuales. Con este enfoque, fue posible evidenciar cómo las decisiones docentes se insertan en tramas relacionales más amplias, donde influyen factores comunitarios, institucionales y normativos.

Finalmente, la aplicación de la triangulación de datos reforzó la validez y credibilidad de los hallazgos. Siguiendo a Stake (1998), se recurrió a la triangulación de datos, de investigadores, teórica y metodológica, lo que permitió corroborar patrones, identificar inconsistencias y enriquecer las interpretaciones. En este sentido, la metodología empleada no solo permitió obtener un mapa estructural de relaciones, sino también comprender cómo esas relaciones se traducen en prácticas pedagógicas, resistencias y formas de apropiación de la autonomía.

En suma, la utilidad de la metodología radica en que permitió un análisis complejo y situado: los grafos mostraron la arquitectura de los vínculos; las entrevistas y talleres revelaron el sentido que los docentes otorgan a su práctica; y el estudio de caso permitió articular ambos planos en una narrativa coherente. De esta manera, se logró demostrar que la autonomía docente, más que un atributo aislado, es un proceso relacional y dinámico que cobra sentido en la intersección entre políticas, actores y contextos.

Bibliografía

- Alarcón, P. G. (2024). ¿Qué significa la evaluación formativa en la NEM? *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 9-16.
- Aple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2008). *Curriculo e Ideologia*. Madrid: Akal.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan. *Revista Tempo e Argumento*, 110-140.
- Barriga, Á. D. (2005). *El docente y los programas escolares*. Mexico: Ediciones Pomares.
- Barros, I. S. (2007). *Entre dos siglos. Globalización y pensamiento único*. Madrid: Akal.
- Beltran, G. A. (1982). *El proceso de aculturación. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*. México: De la casa chata.
- Benaven, S. M. (2021). Shoshana, Z. (2020). La era del capitalismo de la vigilancia. *SCIO. Revista de Filosofía*, 265-269.
- Bereday, G. (1968). *El Método Comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Berger, P. L., & Thomas, L. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorortu.
- Bobbio, N. (1996). *Estado, poder y gobierno*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Bodín, L. (1965). *Los Intelectuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Casanova, N. (2009). *Evaluación para la inclusión educativa*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa .
- CGEIB. (14 de 01 de 2025). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>
- Chihuahua, G. d. (15 de 9 de 2023). *Gobierno de Chihuahua*. Obtenido de <https://chihuahua.gob.mx/prensa/inicia-chihuahua-analisis-del-marco-curricular-y-plan-de-estudios-2022-para-la-educacion>
- Corea, L. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Mexico: Paidós.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU*, 172-181.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Bogota: Nueva América.
- Figueroa, A. A. (1995). Transición, Constituyente, Nueva Constitución. *Asamblea Estatal Democrática del Pueblo Chiapaneco* (pág. 4). San Cristobal de Las Casas: Gobierno de transición, Estado de Chiapas.
- Foucault, M. (2008). Utopías y heterotopías. *Revista Fractal No.48*, volumen XII, parr. 2.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Girola, L. (24 de 10 de 2023). *Scielo México*. Obtenido de Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200002
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Guerrero Galván, A., & Guerrero Galván, L. R. (2016). *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones, vol. VI*. Mexico: UNAM.
- Gutelman, M. (1981). *Capitalismo y reforma agraria en México*. Mexico: ERA.
- Gutiérrez, A. L. (2023). Política y verdad. En IISUE, *Perfiles Educativos-Sujetos del currículo y disputas en torno* (pág. 43). México: UNAM.
- Hernandez, N. (2012). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. Mexico: Ed. Plaza y Valdés.
- Hidalgo, G. d. (19 de 11 de 2024). *Ley General de Educación 2020*. Obtenido de
https://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/leyes_cintillo/Ley%20de%20Educacion%20para%20el%20Estado%20de%20Hidalgo.pdf
- Hugo Zemelman, M. G. (2006). *La Labor del maestro: FORMAR Y FORMARSE*. Mexico: Ed.Pax.
- INEE. (28 de 01 de 2025). *La política de infraestructura física educativa en México. Documento interno*. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0185-2698201800030003200030&lng=en
- José Antonio Sáenz Melo, A. M. (2017). Autonomía escolar en la Educación Básica (1982-2014): Estado de la cuestión desde la perspectiva supranacional. *JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, 141-164.
- Julia Risier, P. A. (2013). *Manual de mapeo colectivo : recursos cartográficos críticos para procesos*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Laclau, E. y. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Mexico: Siglo XXI.
- López, F. M. (28 de 01 de 2025). *Scielo*. Obtenido de Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300032&script=sci_arttext
- Lozano, P. R. (1958). *La Enseñanza de la Historia en*. Zacatecas: SEP.
- Lucas, R. (2020). Capitalismo de vigilancia. *Nueva Sociedad*, 45-58.
- Marcela Gómez Sollano, H. Z. (2006). *La Labor del maestro: FORMAR Y FORMARSE*. Mexico: Ed.Pax.

- Marin, I. (20 de 11 de 2025). *Teaching in Freedom, Empowering Teachers*. Obtenido de UNESCO: <https://www.unesco.org/en/articles/teaching-freedom-empowering-teachers#:~:text=It%20means%20removing%20unnecessary%20restrictions,on%20the%20strength%20of%20society>.
- Mendoza Mendoza, S., Raesfeld, L., & López Pérez, S. (2020). *Identidades en contexto*. Mexico: UNAM.
- Mendoza, K. K. (2023). Reflexiones conceptuales: Método comparativo. *Sociedad Española de Educación Comparada*, 418-436. doi:10.5944/reec.44.2024.35815
- Mendoza-Zuany, Y. J.-N. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*.
- Mexicanos, E. U. (2017). *PLAN DE IGUALA*. Mexico: INAH.
- México, C. d. (7 de 1 de 2024). *Congreso de la Unión*. Obtenido de <https://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/001.pdf>
- México, G. d. (1993). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de México.
- México, G. d. (2019). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de México.
- Mexico, G. d. (08 de 04 de 2023). <https://www.gob.mx/segob/articulos/en-que-me-beneficia-el-principio-pro-persona>. Obtenido de <https://www.gob.mx/segob/articulos/en-que-me-beneficia-el-principio-pro-persona>
- Mora Cantellano, M. d. (2024). *Cultura, educación y género en el desarrollo regional*. México: UNAM.
- Nolasco, M. (1993). *Educación bilingüe: la experiencia en México*. México: COMIE.
- OCDE. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OCDE.
- Olivos, T. M. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 11.
- Ornelas, C. (2009). *El sistema educativo mexicano*. México: FCE.
- Osorio, L. H. (23 de 09 de 2023). Acuerdan gobierno y CNTE eliminar iniciativa sobre educación indígena. *La Jornada*.
- Patiño, M. d. (2006). Multiculturalismo y reforma del Estado. *El Colegio de Michoacán*.
- Pérez, S. L. (2010). *Políticas sociales y nueva relación Estado pueblos indígenas*. Pachuca: UAEH.
- Pérez, S. P. (25 de 02 de 2025). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>
- Plá, S. (2017). CONCIENCIA HISTÓRICA E INVESTIGACIÓN. En COMIE, *Congreso Nacional de Investigación educativa* (pág. 10). San Luis Potosí: COMIE.

- Plá, S. (2019). *Calidad educativa, Historia de una política para la desigualdad*. Cd. México: IISUE.
- Pla, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Mexico: Morata.
- Pública, S. d. (2022). *Plan de Estudios de Educación Básica*. Mexico: SEP.
- Pública, S. d. (2022). *Plan de estudios de la educación básica*. Mexico: SEP.
- Pública, S. d. (06 de 10 de 2025). *Reforma Educativa 2013*. Obtenido de Gobierno de la República: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Bogota: Universidad del Cauca.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Mexico: McGraw-Hill.
- Rizo, F. M. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 169-221.
- Sarre, P. L. (1998). *Tiempo Educativo Mexicano III*. Aguascalientes: UAA.
- SEP. (2022). *Plan de Estudios 2022*. Mexico: SEP.
- SEP. (20 de 11 de 2025). *Boletín No. 262 Preserva la Nueva Escuela Mexicana costumbres y tradiciones indígenas*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-262-preserva-la-nueva-escuela-mexicana-costumbres-y-tradiciones-indigenas>
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sócrates López Pérez, S. M. (2013). *Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo*. Pachuca: UAEH.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos (Roc Filella, trad.)*. España: Morata.
- Tank, D. (2010). *La historia de la educación en México*. México: COLEGIO DE MEXICO.
- UNESCO. (2003). *Educación y diversidad cultural*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Unión, C. d. (2002). *REFORMA EL ARTICULO 3° Y EL ARTICULO 73 DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS*. Mexico: Congreso de la Unión.
- Verdejo, M. E. (2003). *Diagnostico Rural Participativo*. Santo Domingo: Poveda.
- Villoro, L. (2008). *Los grandes momentos del Indigenismo en México*. Mexico: FCE.
- Walsh, C. (10 de 04 de 2023). *Hacia una interculturalidad epistémica*. Obtenido de [file:///C:/Users/jpmar/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/LSNTVP2A/22869-Texto_del_art%C3%ADculo-34781-2-10-20171009_\(2\)\[1\].pdf](file:///C:/Users/jpmar/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/LSNTVP2A/22869-Texto_del_art%C3%ADculo-34781-2-10-20171009_(2)[1].pdf)

- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1987). Conocimiento y sujetos sociales. En H. Z. Martínez, *Áreas temáticas: Conceptos ordenadores*. Colegio de México.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia*. México: Antrophos.
- Zemelman, H. (06 de 09 de 2023). *Contribución al estudio del presente*. Obtenido de Coelgio de México: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv233q0q.8>
- ZEMELMAN, H. (06 de 09 de 2023). *Contribución al estudio del presente*. Obtenido de Coelgio de México: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv233q0q.8>
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Barcelona: Paidós.

Anexos

El presente apartado que puede observar en el código QR, reúne los materiales complementarios que respaldan empíricamente el desarrollo de la investigación y permiten transparentar el proceso metodológico seguido. En primer lugar, se incluyen las evidencias de las entrevistas realizadas, tanto en formato de audio como en transcripciones textuales, las cuales constituyen una fuente primaria fundamental para el análisis cualitativo de las experiencias, percepciones y significados construidos por las y los participantes en relación con el fenómeno estudiado. Estos insumos garantizan la trazabilidad del análisis, así como la posibilidad de contrastar interpretaciones y fortalecer la validez del estudio.

Asimismo, se incorpora evidencia gráfica de las actividades desarrolladas en el marco de la investigación, tales como registros fotográficos y materiales visuales producidos durante el trabajo de campo. Dichos anexos documentan los contextos, prácticas y dinámicas educativas observadas, permitiendo una comprensión más situada de los procesos analizados. En conjunto, los anexos no solo cumplen una función ilustrativa, sino que constituyen un soporte documental que complementa y enriquece los hallazgos presentados, reforzando el rigor académico y la coherencia entre los datos empíricos y las conclusiones de la tesis.

