

Pedagogía situada y desarrollo social comunitario: una aproximación

Situated pedagogy and community social development: an approach

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1507>

Abel Pérez Ruiz*

Alejandra Paola Ramírez Vega**

Resumen

El presente ensayo representa un esfuerzo por analizar la relación entre una pedagogía situada, como parte de un interés centrado en el factor contextual en la construcción de conocimiento, y el desarrollo social comunitario como expresión del bienestar común. Mediante un enfoque crítico, que discute las condiciones de posibilidad para favorecer un sentido de participación en los asuntos públicos del colectivo estudiantil, se plantea un tipo de aprendizaje capaz de vincular el currículum, el territorio, la experiencia social y la intervención para abordar con conciencia crítica las necesidades del entorno para mejorarlo. En este plano de análisis, el modelo curricular de la Nueva Escuela Mexicana abre la expectativa de ver a las escuelas de nivel básico como espacios de deliberación e interlocución con distintos agentes a fin de que se emprendan proyectos comunitarios compartidos con miras a crear una ciudadanía activa, comprometida y responsable.

Palabras clave: pedagogía – educación – territorio – comunidad – desarrollo social.

Abstract

This essay represents an effort to analyze the relationship between a situated pedagogy, as part of an interest focused on the contextual factor in the construction of knowledge, and community social development as an expression of common welfare. Through a critical approach that discusses the conditions of possibility to favor a sense of participation in the public affairs of the student collective, a type of learning capable of linking the curriculum, the territory, social experience and intervention to address with critical awareness the needs of the environment in order to improve it is proposed. In this plane of analysis, the curricular model of the New Mexican School opens the expectation of seeing elementary schools as spaces

* Doctor en Estudios Sociales. Líneas de investigación: Cultura escolar y diversidad; Currículum y práctica docente; Política educativa y gestión. Académico de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 098. México. abe28ruiz@gmail.com

** Licenciada en Sociología. Maestrante en Ciencias Sociales y Humanidades. Líneas de investigación: el género, el cuerpo y lo audiovisual. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. México. alejandra.ramirez@cua.uam.mx

for deliberation and interlocution with different agents in order to undertake shared community projects with a view to creating an active, committed and responsible citizenship.

Key words: pedagogy – education – territory – community – social development.

Introducción

En países como México, recurrir a la educación como fundamento para la edificación de una sociedad más justa, equitativa y democrática, no debe ser una simple proclama retórica auspiciada por agencias, asociaciones o autoridades educativas; es necesario situar esta posibilidad, ante todo, como un proyecto urgente de acción política en un escenario social crítico en el que se presentan con singular fuerza expresiones de intolerancia, exclusión, violencia, fragmentación y desigualdad (Bravo, Guffante, Falconi, 2023; Franco, Puglia, 2023; Raphael, 2018; Rodrigues, 2023; Torre, 2023). La complejidad en la que se desenvuelven las sociedades actuales exige una revisión de la idea de un pensamiento unívoco, centralizado y homogéneo como modelo de operación curricular, en especial en los circuitos de la educación básica. Esto debido a la existencia de tendencias múltiples y contradictorias en distintos planos de la realidad, que repercuten en la generación del conocimiento y su respectiva significación para la vida de las personas.

En este cometido, las escuelas requieren generar o ampliar el diálogo con lo social reconociendo que no son entidades autosuficientes en materia de conocimiento, lo cual les conduciría, por una parte, a abrir canales de participación para distintos actores con fines de intercambio de saberes y, por otra, a establecer redes de apoyo con miras a contribuir al desarrollo comunitario. No obstante, en el camino se presentan importantes desafíos, entre ellos, romper con la tradición conservadora que las mantiene al margen de las decisiones públicas, hacer coincidente la práctica educativa cotidiana con los principios de equidad y justicia social, y transitar de una acción docente pragmática e instrumental a una de naturaleza crítica y reflexiva, en función de las condiciones del entorno.

Desde un plan de acción curricular, lo anterior supone concebir que las responsabilidades educativas no comienzan ni terminan en la escuela, ya que la producción de aprendizajes abarca diferentes campos de acción dentro de un amplio entramado social. De ahí la importancia de una pedagogía social para asegurar que la formación entre en diálogo con los saberes creados por distintos agentes a fin de ganar riqueza, pertinencia y amplitud (Pérez, Moya, 2008). Con base en estas formulaciones, el modelo curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como una apuesta de la actual administración federal para abrir las posibilidades de acción escolar al campo de la intervención social en la busca del bienestar común, lo cual abre paso a algunas expectativas de cambio en la manera de entender el vínculo entre escuela y sociedad.

Desde esa perspectiva, el objetivo del presente escrito pretende problematizar la relación entre una pedagogía situada y el desarrollo comunitario desde una aproximación crítica que

revise las posibles vías por las cuales se promueva el vínculo entre el currículo, el territorio, la experiencia social y la participación como fundamento de un aprendizaje reflexivo, contextual y comprometido dentro de los centros escolares. Para tal efecto, el documento se organiza en cuatro puntos temáticos: el primero expone la pertinencia de un enfoque situado para explicar la complejidad de lo real; el segundo aborda la relación entre el sujeto y el conocimiento a partir de los aportes teórico epistemológicos de autores como Boaventura de Sousa Santos y Stefano Varese; el tercero reflexiona sobre la conveniencia de un tratamiento pedagógico apegado al carácter histórico y contextual de los conocimientos desde una visión crítica; y el cuarto discute las condiciones de posibilidad en que las escuelas de nivel básico pueden convertirse en agentes de desarrollo social en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

¿Por qué un enfoque situado?

Uno de los pilares fundamentales en los que se asentó la Modernidad consistió en la pretensión de universalidad del conocimiento científico como criterio único de acceso a la verdad. Al amparo de este razonamiento, se instauró progresivamente en Occidente una epistemología hegemónica en la labor científica, sobre la base de una separación tajante entre sujeto y objeto de conocimiento, así como en la afanosa búsqueda de leyes fijas o invariantes como explicación de la realidad, más allá de las particularidades dadas por las condiciones de tiempo y lugar. Esto, tanto para las Ciencias Naturales como para las Ciencias Humanas o Sociales, actuaba como principio absoluto, aun cuando en el caso de estas últimas hicieran su aparición otras miradas en reacción con este ordenamiento.¹ En el proceso se dieron dos importantes consecuencias: por una parte, una marcada especialización de los saberes que dio pauta al desarrollo de distintas disciplinas científicas con sus respectivas fronteras de conocimiento y, por otra, una absoluta invalidación hacia todo aquel saber que estuviese desprovisto de una racionalidad respaldada por la ciencia.

Las críticas hacia estas formulaciones del pensamiento moderno han sido amplias y con diferentes énfasis o tratamientos por parte de connotados autores a través de los años (Adorno, Horkheimer, 1998; Habermas, 1992; Haraway, 1995; Joas, 2013; Touraine, 2012). No es nuestro interés abundar en ello, solo basta poner de relieve un elemento que consideramos de suma importancia para reflexionar sobre la complejidad de nuestro tiempo en términos epistémicos: la relación entre sujeto, aprendizaje y espacio territorial, para lo cual nos haremos valer del pensamiento de Boaventura de Sousa Santos y Stefano Varese. Ello con la finalidad de servir de puente analítico en la configuración de una pedagogía situada como eje de acción curricular en educación básica.

¹ Nos referimos al camino inaugurado por Wilhem Dilthey, conocido como "ciencias del espíritu" que remite a la necesidad de tomar en cuenta los aspectos intangibles de la condición humana y que nutrió, entre otras perspectivas, a la sociología comprensiva de Max Weber y a la fenomenología de Edmund Husserl.

Hacia un replanteamiento del sujeto con el conocimiento

¿En qué basamos nuestra seguridad o confianza epistemológica? Con esta pregunta, De Souza (2015) avanza su reflexión sobre la forma en que hemos tratado de explicar el carácter del mundo que nos rodea. En este esfuerzo, sostiene una crítica hacia los postulados de la ciencia moderna anclados, en buena medida, en una obstinada e irreductible postura de considerar irrelevante cualquier signo de conocimiento ajeno a su propios límites y, al mismo tiempo, de presentar al científico como un sujeto racional, previsor, autorreferencial y promotor de la innovación y el progreso técnico, lo cual lo inviste de una comprensión de la realidad basada en binarismos tales como razón/sentimiento, objetivo/subjetivo o humanidad/naturaleza. Uno de los efectos pedagógicos de este proceso es pensar, por un lado, que la “verdad científica” no puede debatirse bajo ninguna circunstancia y, por otro, que por una condición de desarrollo evolutivo los seres humanos se han sublimado de la naturaleza y, en consecuencia, poseen el “derecho” de ejercer dominio y control sobre la misma.

Para el autor, este modelo de pensamiento ha entrado en crisis desde hace algún tiempo, ya que ignora o desestima cuatro importantes claves que, en las circunstancias actuales, cuestionan fuertemente las bases epistemológicas de la racionalidad occidental moderna.

La primera descansa en la tesis de que el conocimiento natural es conocimiento social, es decir, no existe en el discurrir espacio-temporal de nuestras vidas una franca disociación entre naturaleza y cultura, de tal modo que conciencia y materia son proyecciones interdependientes y mutuamente envolventes, porque parten de una interrelación continua entre el *ser* y el *estar* en el mundo. De ahí que la separación sujeto/objeto sea más artificiosa que real, y mucho más compleja de lo que en apariencia supone con fines de construcción del saber.

La segunda radica en que, si bien cierto tipo de conocimiento aspira a ser total o universal, eso no implica hacerlo a costa de suprimir el conocimiento local. La ciencia moderna se encargó de aumentar el rigor de sus elaboraciones en proporción directa con una fragmentación arbitraria de lo real, con lo cual clausuró el diálogo con otros saberes u otras lecturas hechas por grupos sociales en contextos específicos, sin tomar en cuenta que el conocimiento avanza a medida que pueda traducirse, intercambiarse, negociarse y adaptarse en una variedad de situaciones espacio-temporales.

La tercera nos plantea que todo conocimiento es autoconocimiento, lo cual sugiere una nueva *gnosis* tendiente a superar el típico distanciamiento epistemológico entre sujeto/objeto, ya que ambos se imbrican continuamente. De esta manera, el “sujeto episteme” y el “sujeto empírico” forman parte de un *continuum* al hacer posible que mente inmanente y mente colectiva se afecten recíprocamente. A un nivel más amplio, esto significa que los sistemas de creencias no están antes ni después de la explicación científica, y que además, esta última no es la única posible como modo de acercamiento a la realidad.

La última clave nos advierte que conocimiento científico y conocimiento común no están irremediabilmente disociados, esto es, la correspondencia con lo real en términos cognitivos no es fragmentada o compacta, sino es resultado de un amplio tejido en el que los saberes entran en dinámicas de intercambio frecuente. En este esquema, el sentido común no es algo a invalidar *a priori*, es necesaria su recuperación por cuanto integra en un mismo proceso causa e intención, práctica y discurso, al tiempo que se reproduce y se conserva a partir de las trayectorias y experiencias de vida.

Como derivación de estos planteamientos, se puede decir que una pedagogía sobre la relación de lo humano con el mundo invita a reconfigurar nuestras aproximaciones epistémicas sobre el ser y el espacio, de tal modo que el aprendizaje requiere pensarse como una función vital entre la *gnosis* y el *topos*. Es precisamente este énfasis el que encontramos en el pensamiento de Stefano Varese (Varese, Grofe, 2007; Varese, 2011), para quien la dimensión del lugar es fundamental en la comprensión de nosotros mismos. Así, el territorio no es solo la sede de los encuentros sociales, es singularmente una definición geosimbólica en la que se entrecruzan conciencia y cultura como parte de un sentido de lo propio, lo común y la acción colectiva.

A esta condición se le denomina *etnocoografía*, la cual remite a la constelación de signos, nombres, leyendas, mitos y cosmogonías que configuran un lenguaje asociado al *locus*, desde donde se adquiere un sentido del entorno, del cosmos y de la comunidad (Varese, Grofe, 2007). Es mediante procesos bioculturales como los grupos originarios consagran el lugar vivido a partir de un *ethos* intelectual y organizativo que los une a una totalidad orgánica, enraizada en una historia socioespacial. En ese transcurrir vital se hace una defensa de lo habitado, que pone en juego una idea del ser y del estar frente a narrativas de exclusión y opresión cuya lógica discriminante, extractiva y mercantil atenta contra las bases morales de las sociedades, particularmente las indígenas. Desde este ángulo, el espacio se reviste de historicidad debido a que en él se inscriben episodios de lucha o de resistencia a la mercantilización de la naturaleza, a la colonización de las ideas y a la supresión de los particularismos culturales promovidos por la racionalidad occidental.

Con ello se resalta la relevancia de un saber étnico asociado a lo espacio-temporal, propio de una cultura habitada en la que el arraigo –físico y simbólico– y la reciprocidad, organizan un tejido de relaciones biosociales y, al mismo tiempo, un ejercicio local de poder. La vinculación con el espacio, por tanto, está mediada por procesos de aprendizaje, reproducción y praxis del paisaje cultural, que alimentan la vida cotidiana de determinados grupos humanos como parte de una “ciudadanía comunal indígena”, la cual obliga a la interrelación con todos los organismos de la biosociedad. En palabras del autor:

...el asunto de la soberanía cultural e intelectual indígena se relaciona con la autonomía epistemológica indígena y su historia milenaria de enraizamiento territorial-espacial, es decir de su historia biosocial

especializada y las formas (culturales) de favorecer un entorno biofísico (naturaleza) apropiado para la supervivencia y desarrollo del grupo de organismos humanos y “todos sus parientes”... (Varese, 2011: 102).

Desde este principio organizativo, la tierra, el agua, los recursos y todo lo coextensivo a la vida del grupo, son parte constitutiva de un cosmos y no simples mercancías potenciales de usufructo comercial. A través de un proceso de intervención cultural, estos elementos adquieren “animosidad”, es decir, se les impregna de un lenguaje que hace posible un diálogo relacional mantenido por la memoria, el rito y lo sagrado. Esta configuración vital del espacio se articula, a su vez, con un ejercicio cultural arraigado en la jurisdicción de lo comunal, la cual entra en conflicto con inercias históricas –producto de la colonización– y con la lógica de producción capitalista, que describen los valores indígenas como reminiscencias del pasado o como figuras típicas del folclore que nada tienen que aportar al mundo moderno.

Las bases de una pedagogía situada

De lo expresado previamente sobresalen algunos elementos de análisis para configurar una pedagogía de bases epistémicas alternas al euro y anglo centrismo, en especial, en lo relativo a la instrucción básica. En primer lugar, la existencia de una multiplicidad de referentes de conocimiento que dan cuenta de lo diverso, de lo heterogéneo y de lo distintivo que caracteriza el transcurrir histórico de la humanidad. En este esquema, el aprendizaje es un camino abierto a variadas posibilidades de comprensión de la realidad. En segundo término, la condición vital de distintos grupos humanos, la cual se acompaña de un uso cultural del espacio, cuyo rasgo esencial radica en la manifestación de formas milenarias de arraigo o enraizamiento territorial a partir de la ritualidad, la leyenda y la memoria. Finalmente, la producción del lugar habitado implica una *praxis* que integra e identifica a los integrantes del grupo en términos de una “ciudadanía comunal”, como base de un desarrollo social.

Este tipo de pedagogía adquiere un sentido vinculante con el desarrollo comunitario, ya que no se confina a la apropiación formal de contenidos dentro de los límites del espacio áulico, sino que lo trasciende, a partir de un compromiso en favor del bienestar colectivo. En ese orden, esta forma de desarrollo se piensa desde un enfoque integral que tiene como principio de acción la mejora constante de la comunidad desde un enfoque de equidad, confianza mutua, solidaridad, justicia e igualdad de oportunidades. Implica la participación de los miembros alrededor de las necesidades o problemas del entorno en distintas esferas (económicas, sociales, políticas, ecológicas); del mismo modo, supone el empoderamiento de las personas a fin de incidir en la vida pública a través de la toma de decisiones (Ledwith, 2011).

Sobre la base de estos elementos, la idea de una pedagogía situada se opone a una pedagogía pragmática, acorde a un escenario económico global que trata de estandarizar los conocimientos para adecuarlos a las exigencias del mercado capitalista; circunstancia que conlleva pasar de una educación centrada en la noción de servicio público a una enfocada al servicio

de la economía como parte de una inversión personal (Cañadell, 2008). Del mismo modo, se presenta como una fórmula que se contrapone a una *pedagogía bancaria*, tal y como es concebida por Paolo Freire (2020), es decir, un tipo de educación pasiva, tradicional, en la que los profesores solo “depositan” los conocimientos hacia sus alumnos, sin diálogo, reflexión contextualizada o acción trascendente de por medio. Desde una visión crítica, esta forma de concebir los aprendizajes nulifica y domestica a los sujetos, despojándolos de su agencia como seres con capacidad de transformación.

En el mismo tenor, esta visión situada se apega a lo planteado por Henry Giroux (1997) cuando advierte en la enseñanza una vía para desarrollar compromisos de pensamiento y acción colectiva que desafíen los límites impuestos por una educación declarativa e instruccional. En este proceso, profesores y estudiantes están en posibilidad de ser actores críticos al estar ambos implicados en una finalidad de aprendizaje encaminada al mejoramiento de la experiencia vital del ser humano. Así, la relación con el conocimiento es un camino abierto a la contingencia, de carácter exploratorio y selectivo, por medio del cual se puede construir una narrativa orientada a visualizar la escuela como parte de un proyecto de transformación social.

Entre los acercamientos recientes en materia pedagógica que manifiestan la incorporación de estas formulaciones, podemos ubicar una primera vertiente centrada en el diálogo entre el quehacer áulico y la comunidad (Astorga, Ferrada, Bastías, 2023; Batlle, 2011; Ferrada *et al*, 2023; Ospina, Manrique, 2015; Ochoa, Pérez-Galván, 2019). En este punto, la escuela se vislumbra como un escenario de acciones vinculantes con el entorno social, cuya afectación recíproca implica –a nivel curricular– la promoción de aprendizajes compartidos con base en las coincidencias y discrepancias entre los individuos que favorecen la comprensión de la realidad desde un sentido educativo. Es a partir de un interés local como se persigue la creación de comunidad como fundamento de una *pedagogía dialógica* (Ferrada *et al*, 2023), la cual actúa como una reacción crítica frente a los enfoques tecnocráticos centrados en el rendimiento, la competencia de talentos, el culto al resultado y la estandarización de los conocimientos (Sarhou, 2015; Tedesco, 2018; Torres, 2008).

Este carácter dialógico es más que una suma de intercambios de información entre distintos actores, es la creación de esfuerzos solidarios a través de prácticas reflexivas para implementar acciones que superen expresiones tales como la violencia, la segregación, la discriminación y la desigualdad. Así, la educación adquiere un compromiso en la detección de problemas y en la búsqueda de soluciones, más allá de los propios límites del entorno escolar (Astorga, Ferrada, Bastías, 2023). Con ello se está en posibilidad de contribuir a un pensamiento crítico, comprometido y ligado a causas comunes desde el aula, en el que los contenidos sirvan para ejercitar habilidades sociales de colaboración, equidad y democracia (Batlle, 2011). Sobre esa base, el acto educativo deja de ser solamente un conjunto de secuencias programadas o instruccionales, para volverse un proceso de construcción ciudadana acorde a las necesidades de la comunidad.

Una segunda línea de trabajos aborda la relación entre escuela y territorio a través de una concepción que articula la experiencia escolar con la vivencia del espacio (Longás *et al*, 2008; Ospina *et al* 2021; Rosero-Prada, Dominguez, 2022). En este esquema de análisis, el lugar habitado entra en conexión con las capacidades de intervención de las personas, propiciando un lenguaje, habilidades, identidad colectiva, así como formas de razonamiento cotidiano que dan cuenta de una situación geoespacial alimentada por el arraigo, la memoria y la costumbre. En materia de aprendizaje, el territorio –además de ostentar un carácter ecológico– actúa como un trazado de saberes y experiencias cuyo valor pedagógico reside en enriquecer o ampliar el sentido de lo humano desde la particularidad de los contextos. La comprensión del vínculo entre escuela y territorio tiene un fundamento educativo, por cuanto permite la construcción de conocimientos situados para el entendimiento de las múltiples expresiones de nuestra relación con el mundo. En esto, el uso pedagógico de la “cartografía social”, impulsado por Ospina *et al.* (2021), es una sugerencia para promover distintas formas de experimentar los territorios a partir de un mapeo en el que se identifican los hábitos, rasgos, concepciones e idiosincrasias de los grupos humanos asentados en una diversidad de espacios.

Por extensión, el vínculo entre la escuela y el espacio constituye la posibilidad de edificar una educación comunitaria como vía de mejora y transformación social (Longás *et al*, 2008). Acorde a este principio, la orientación socioeducativa está encaminada a generar o robustecer las facultades asociativas de la comunidad, a través de la comunicación, el intercambio de experiencias y los compromisos compartidos. Es mediante la red de vínculos –tejida dentro del ámbito territorial– como la pedagogía transita hacia la conformación de un proyecto social en el que las voces pueden ser escuchadas y movilizadas como una forma de resistencia a la colonización del pensamiento y el saber (Rosero-Prada, Dominguez, 2022). En este proceso, la educación se entiende como soporte ético, cognitivo y práctico de trabajo solidario en favor de un bienestar común.

Una última vertiente resalta la relevancia de la educación como agente en el desarrollo de sujetos críticos y participativos en las decisiones públicas desde un sentido de justicia social (Caride, Gradaïlle, Belén, 2015; Flores, Pessini, Tallei, 2021; Martínez-Otero, 2021; Pallarès *et al* 2018). En este marco, en materia de aprendizajes, la realización de las personas no se queda únicamente en los límites de su desarrollo individual sino adquiere alcances más amplios al formar parte de un conglomerado en el que se ejercen derechos y compromisos de valor ciudadano. Es una educación en la que la totalidad y complejidad de los seres humanos tienen cabida, con base en criterios altruistas donde la equidad, la inclusión y el desarrollo de oportunidades son pieza clave de la labor pedagógica. La siguiente cita resume con mayor claridad las finalidades sobre las que se asienta esta formulación:

... la posibilidad de contribuir a resolver conflictos, de ejercer la tolerancia y la solidaridad, de afirmar las convicciones éticas y morales, de vigorizar la democracia cultural y la participación social, de apreciar la

paz, de contribuir a la formación e inserción laboral, o de poner en valor el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural (Caride, Gradaílle, Belén, 2015: 7).

La escuela entonces se convierte en parte de la “cosa pública”; es decir, se relaciona con los intereses, exigencias o necesidades sociales dentro de una comunidad cívica capaz de tomar definiciones acerca de lo conveniente o deseable en materia de convivencia. De modo que la mejora de la calidad de vida o la búsqueda del bienestar común se comportan también como principios educativos que implican diversos grados de intervención, por lo que la práctica pedagógica va más allá de los conocimientos formales emprendidos por el cuerpo docente; supone, además, esfuerzos de conscientización para abrazar ideales de transformación y justicia social (Flores, Pessini, Tallei, 2021). En este proceso, el educador fomenta activamente la participación, tanto dentro como fuera de la escuela, a través de una labor reflexiva, crítica y con un alto sentido de compromiso ciudadano. Al fin y al cabo, en ello reside la capacidad de agencia que todo sujeto puede desplegar para ser partícipe de su realidad en función de sus expectativas y motivaciones en relación directa con los demás.

A un nivel de análisis general, los elementos expuestos con antelación reflejan un interés por reconfigurar los alcances educativos desde enfoques centrados en la agencia de lo sujetos a partir de lo que es socialmente compartido en determinados contextos. Representan modos de actuación pedagógica pertinentes con base en las circunstancias históricas de nuestro tiempo, pero, al mismo tiempo, constituyen desafíos por enfrentar para asegurar la vitalidad de las instituciones escolares como impulsoras del perfeccionamiento de los seres humanos. Esto conduce a problematizar acerca de las condiciones de posibilidad en torno a la aplicación de una pedagogía situada para el caso de nuestro país, con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, con base en el análisis de tres dimensiones fundamentales: *i)* el modelo curricular, *ii)* la capacitación docente y *iii)* el impacto social.

Hacia una pedagogía situada: el modelo de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye el ideario educativo del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), cuya orientación pedagógica apunta a un enfoque de contenido social que refleja –al menos en su intención– un interés por educar personas críticas, participativas y solidarias, mediante la promoción de lazos o acciones vinculantes entre la escuela y el entorno que conduzcan al bienestar común. Desde un plano curricular, este modelo busca alcanzar una visión humanista de la educación que sitúe al estudiantado como una totalidad, es decir, como parte de una multiplicidad de características, así como de una pluralidad de expresiones identitarias, étnicas, sociales, económicas y culturales que enriquezcan el proceso de formación en los diferentes contextos escolares (SEP, 2019).

Como todo proyecto de esta índole, la NEM basa su finalidad educativa en aspiraciones deseables para la obtención del desarrollo humano que responda a las exigencias de una socie-

dad históricamente desigual en materia de oportunidades como lo es la mexicana. Sin hacerlo explícito, el contenido de la NEM es una reacción a las visiones tecnocráticas enfocadas en la adquisición funcional de conocimientos desde una lógica de mercado, esto es, fincadas en el individualismo, la competencia, el logro de resultados, la flexibilidad y la estandarización de los saberes. De modo que, bajo este esquema, a los estudiantes se les prepara ideológicamente para oficializar las desigualdades a partir del principio axiomático del “esfuerzo individual” como única vía posible para el progreso social (Duk, Murillo, 2019; Rujas, 2022).

En sus principios de acción, este modelo se sustenta en una pedagogía por proyectos, la cual supone desarrollar los contenidos curriculares con base en problemáticas reales del contexto educativo, a través de la indagación, la colaboración, el intercambio de experiencias y la socialización del conocimiento. Para tal propósito, la NEM pretende que docentes y estudiantes compartan intereses afines que vinculen el trabajo académico con las necesidades del entorno, a fin de fomentar un mayor arraigo local (SEP, 2019). Esto, que en apariencia resulta sencillo describir como principio educativo, en la práctica constituye todo un desafío debido a ciertas inercias que, de manera genérica, acompañan el quehacer escolar, entre ellas: *i)* la observancia formal de las asignaturas, que conlleva aprendizajes aislados de los problemas sociales; *ii)* la desvinculación de la escuela de las decisiones de interés público; *iii)* la ausencia de mecanismos de enseñanza basados en la deliberación y el diálogo reflexivo; y *iv)* la escasa o nula relevancia que se le da a las escuelas como promotoras del desarrollo comunitario (Morales *et al*, 2022).

Si bien se puede reconocer la importancia de hacer más estrechos los vínculos entre la escuela y la comunidad, la forma en que se han instituido históricamente los centros educativos plantea una labor ardua de reordenación alrededor de las pautas de enseñanza, las cuales van más allá de cualquier modelo curricular de carácter transitorio. Esto significa comprender que la idoneidad o pertinencia de los contenidos, así como su intención pedagógica, por sí solas no son suficientes para movilizar acciones educativas que rompan con un ordenamiento estructural en la transmisión de los saberes. Se requiere una reconfiguración de los fundamentos simbólicos, epistemológicos, axiológicos y operativos en que se asienta la idea de escuela y su papel dentro de la sociedad. De modo que la legitimidad de un nuevo proyecto educativo implica un *consenso cultural* de que esos principios de orientación curricular son los más válidos de acuerdo con la etapa histórica en la que se vive.

Para la NEM, esto pasa necesariamente por dotar de otros códigos a la práctica docente, a fin de situar el quehacer áulico como un elemento que incide tanto dentro como fuera del recinto escolar. La dignificación de niñas y niños por el hecho de ser personas, el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad en sus múltiples expresiones, la no discriminación como principio de equidad, el apoyo emocional, la colaboración con otros agentes, etc., son solo algunos de los criterios de actuación en los que se trata de envolver la labor del profesorado de educación básica. Ello conduce a descentrar el logro de los aprendizajes

solo en manos del docente; es decir, hacer partícipe al propio alumnado y a los distintos actores del medio sociocultural donde la formación adquiere sentido. En esta perspectiva, enseñar adquiere otros significados en razón de abordar el reto educativo desde la complejidad de la realidad actual trazada por diferencias socioeconómicas, étnicas, identitarias, políticas y culturales.

Para el magisterio, estas formulaciones plantean concebir al estudiante como un *sujeto social* con pleno goce de derechos, y a la enseñanza como parte de un proyecto de acción asociativa entre escuela, familia y comunidad. He ahí un eje sobre el que el cuerpo docente requiere confrontar sus saberes convencionales sobre el modo de hacer pedagogía, esto es, transitar de una práctica instruccional y declarativa, a una orientada a la construcción de redes de apoyo para producir aprendizajes situados o en contexto; lo cual, en términos de un saber profesional, implica articular los conocimientos de la formación inicial con los de la formación en servicio (Tardiff, 2004). Adicionalmente, recuperando a Giroux (2011), los docentes necesitan resignificar la práctica escolar desde una afirmación crítica frente a los problemas sociales de su propio contexto, cuya posibilidad implica trascender la visión tradicional de la escuela como simple escenario de instrucción.

Como toda propuesta de cambio educativo, esto último no puede pensarse exento de incertidumbres, incluso, de resistencias por parte de los propios profesores, ya que los lleva a desaprender y reaprender formas de actuar de las cuales se desconoce cuál será su impacto efectivo.

Por otra parte, el efecto social que busca impulsar este modelo educativo plantea una reconfiguración de la noción de ciudadanía más cercana a un esquema de reciprocidad, participación, colaboración y solidaridad como principios activos del orden civil, alejada de la visión convencional que la sitúa como parte de un catálogo de derechos y obligaciones formales. Esto adquiere relevancia en un contexto marcado por la fragmentación, la violencia y la erosión del tejido social que incide en la naturaleza de la convivencia que se vive actualmente en nuestro país. En tal punto, la NEM busca “educar para participar”, en aras de construir un sentimiento de integración colectiva a través de la acción; lo cual tiene por delante el reto de romper con inercias culturales e institucionales que sitúan al estudiante como alguien que está destinado a ser dirigido, medido, administrado y controlado. La ideología del control, muy arraigada en las escuelas, tendría que sustituirse por mecanismos de apertura democrática en la forma de construir los aprendizajes. Para ello es necesario que profesores y alumnos se visualicen como *sujetos colectivos*, cuya implicación educativa sirva como un medio para desarrollar compromisos pedagógicos orientados a la comprensión mutua entre diferentes grupos sociales y al involucramiento en los asuntos públicos del contexto comunitario.

De modo que, si se pretende que la NEM realmente sea un cambio de paradigma en la forma de educar a las nuevas generaciones, se requiere generar una gestión educativa que no se limite a seguir por norma una orientación curricular sino, fundamentalmente, a promover una

conciencia crítica a partir de una práctica más reflexiva e interpretativa al interior de los centros escolares. Pero esto invita a consolidar nuevas gramáticas sobre el valor social de la enseñanza en íntima conexión con la realidad geoespacial en la que cotidianamente los sujetos se desenvuelven. Así, las “lecturas de situación” de corte deliberativo permiten darle voz a quienes por una acendrada cultura institucional se les confinó a solo seguir indicaciones como criterio de acción pedagógica ejemplar.

Solo de esta manera se puede avanzar paulatinamente en la vinculación de la labor educativa con el desarrollo de la comunidad. Las condiciones en las que nuestra sociedad transita, marcadas por la violencia, la desigualdad, la fragmentación, la exclusión y la intolerancia, hacen impostergable un cambio profundo de ruta para brindar mejores oportunidades de desarrollo. La escuela, en este sentido, es un agente con efectos directos en lo social, solo que es necesario pensarla como parte de un programa político que intervenga públicamente en la búsqueda de los valores inalienables de la humanidad basados en la dignidad, la equidad y la justicia. La NEM tiene delante de sí el desafío de construir desde la base social de las escuelas este principio formativo. De otra manera, quedará solamente como un agregado de voluntades de naturaleza político-administrativa como tantas otras experiencias de esta índole.

A modo de conclusión

La relevancia de edificar una pedagogía situada no solo reside en prestar atención a las particularidades de tiempo y lugar para la construcción de aprendizajes, sino también en la promoción del diálogo entre escuela y comunidad para enriquecer la formación de las nuevas generaciones. En un plano epistémico, tal concepción enfatiza la dimensión social en la generación del conocimiento en tanto esfuerzo colectivo dirigido hacia un bien común, lo que representa la oportunidad de tomar distancia con respecto a aquellas tendencias que priorizan el esfuerzo individual, la competencia por los privilegios y la instrumentalidad del saber. Este sentido dialógico, más que un simple intercambio de información entre distintos actores, debe verse como una visión holística e integral de nuestra relación con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea. Es entender que la condición de lo humano está impregnada por lo diverso y por una permanente correspondencia con el territorio habitado, lo cual exige articular lo cognitivo con lo geo-espacial en materia de aprendizaje.

En el caso de la Nueva Escuela Mexicana, esta posibilidad pedagógica requiere dotar de autonomía a las escuelas para configurar una relación más abierta y participativa entre su quehacer educativo y las necesidades del entorno. En tal perspectiva, los centros deben enfrentarse a sus propias resistencias históricas que los desvinculan de los intereses o finalidades de orden más local. Buena parte de esta orientación reside en el trabajo docente, debido a que puede fungir como fuente de interlocución entre el aprendizaje y el compromiso social, mediante la búsqueda de la reflexión, la deliberación y el compromiso compartido para alcanzar el bienes-

tar común. Para ello, no basta seguir normativamente un plan de acción curricular, se necesita formar sujetos críticos a través de proyectos educativos de carácter permanente en los que se pongan sobre la mesa los temas que contribuyan, por una parte, a generar aprendizajes significativos entre los estudiantes y, por otra, a promover la intervención con miras a lograr el desarrollo comunitario.

Bibliografía

- Adorno, T.; M. Horkheimer (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. España: Trotta.
- Astorga, B.; D. Ferrada; C. Bastías (2023). Aulas comunitarias dialógicas promotoras de motivaciones colectivas, desde la diversidad de los contextos sociales. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Crítica*, (972), 49-54. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>
- Bravo, P.; T. Guffante; M. Falconi (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia*, (35), 303-324. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262023000200303&lng=es&nrm=iso
- Cañadell, R. (2008). Cómo afecta la globalización a la educación. En Polo, P.; A. Verger, (comps.). *Educación, globalización y sindicalismo*. España: Escola de Formació i Mitjans Didàctics, 23-28.
- Caride, J.; R. Gradaílle; M. Belén (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-148-pedagogia-social-y-educacion-social.pdf>
- De la Torre, A. (2023). Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica. *Sinéctica*, (60), 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2023000100501&lng=es&nrm=iso
- De Souza, B. (2015). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Duk, C.; F. Murillo (2019). Segregación escolar y meritocracia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Ferrada, D.; B. Astorga; G. Dávila; M. Del Pino; C. Bastías (2023). Principios movilizados y formas de organización de aulas comunitarias dialógicas. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 387-412. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7261>
- Flores, O.; M. Pessini; J. Tallei (2021). La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera. *Estudios Fronterizos*, (22), 1-20. <https://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/view/978>
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Franco, S.; M. Puglia (2023). Violencias en estudiantes universitarios de América Latina. Prevalencias y reflexiones sobre las comunidades universitarias que construimos. *InterCambios*, 10(1), 97-112. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262023000100097&lng=es&nrm=iso
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ledwith, M. (2011). *Community Development: A Critical Approach*. UK: Policy Press.
- Longás, J.; M. Civís; J. Riera; A. Fontanet; E. Longás; T. Andrés (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (15), 137-151. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36942/20508>
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24018>
- Morales, S.; S. Quintriqueo; K. Arias; V. Zapata (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, 32(1), 58-74. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2754>
- Ochoa, A.; L. Pérez-Galván (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y la convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-13. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1478/988>
- Ospina, M.; D. Manrique (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. *Zona Próxima*, (22), 238-249. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658017.pdf>
- Ospina, C.; V. Montoya; L. Sepúlveda (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44 (especial), 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Pallarès, M.; Unda, S.; Traver, J. A. y Lozano, M. (2018). Pedagogía y desarrollo humano. Una propuesta desde la acción. *Opción*, (34), 770-800. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23897>
- Pérez, E.; A. Moya (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569005.pdf>
- Raphael, L. (2018). Educación para las diversidades; la vocación de la universidad, una plaza (cité) expuesta para la fuerza. *Probl. anu. filos. teor. derecho*, (12), 263-286. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487937e.2018.12.12450>

- Rodrigues, R. (2023). Democracia e educação escolar em tempos de pós-pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, (21). <https://www.scielo.br/j/tes/a/NSQRxsCZZ8Xg4KvxN74FsVz/?lang=pt>
- Rosero, A.; E. Domínguez (2022). Nuevos escenarios, actores y prácticas educativas donde se construye la convivencia, la diversidad y la cultura. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-Ciencia Social* (segunda época), (5), 207-218. [10.7203/con-cienciasocial.5.24276](https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24276)
- Sarthau, D. (2015). Políticas educativas 2015-2020: entre el autoritarismo y la tecnocracia. *Revista Contrapunto*, (6), 65-76. https://www.academia.edu/20279026/Revista_Contrapunto_Ude-laR_Políticas_Educativas_2015_2020_entre_el_autoritarismo_y_la_tecnocracia
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM_principios_y_orientación_pedagógica.pdf
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. (2018). El debate de la reforma educativa: un caso de debate tecnocrático, *Revista del IICE*, (43), 87-91. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5499/4934>
- Torres, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 207-229. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23365/00520093000020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Touraine, A. (2012). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.
- Varese, S.; M. Grofe (2007). Notas sobre la territorialidad, sacralidad y economía política. *Estudios Mexicanos*, 23(2), 219-251.
- Varese, S. (2011). El dilema antropocéntrico. Notas sobre la economía política de la naturaleza en la cultura indígena. *Quaderns*, (27), 97-122. <https://raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/258372>