



Análisis de un proyecto áulico en preescolar: lectura y reflexión de la realidad desde la NEM

Stefany Alejandra Consuelos Herrera

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

stefany.consuelos@isceem.edu.mx

Alejandra Magali Torres Velázquez

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

alejandra.torres@isceem.edu.mx

Azucena Villafuerte Martínez

Asesora Metodológica Zona J110

semydavid89@gmail.com

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

Resumen

El presente texto retoma un proyecto áulico propuesto por una docente de preescolar para atender la problemática que aqueja a la comunidad: la generación de residuos y el tratamiento que se le da a los mismos; con el objetivo de analizarla con base en el eje articulador “pensamiento crítico”; el fundamento epistemológico: epistemologías del sur y decolonialidad, y el paradigma ecológico, elementos que convergen en el campo formativo “Ética, naturaleza y sociedades”, de la Nueva Escuela Mexicana.

Se centra la atención en la importancia que tienen las preguntas que se plantean a los y las niñas, puesto que estas permiten hacer una lectura de su realidad, de reflexionar y cuestionar aquellos conocimientos hegemónicos que se han apremiado. A su vez la relevancia de que las actividades propuestas reconozcan saberes que han sido eliminados y valorar aquellos saberes que los sujetos han construido en la vida cotidiana.

Palabras clave: epistemologías del sur, decolonialidad, pensamiento crítico, paradigma ecológico, NEM



Justificación

El programa educativo 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) conocido como la Nueva Escuela Mexicana [NEM], inició su implementación arribando a las escuelas a través del análisis de su fundamento epistemológico (epistemologías del sur y decolonialidad) y de sus componentes como los campos formativos, los Procesos de Aprendizaje y los ejes articuladores. Sin embargo, causó controversia y resistencia su implementación, derivado del tipo de prácticas que los docentes llevaban a cabo en ese momento en su escenario áulico; lo que generó una confrontación didáctico-pedagógica entre lo que tradicionalmente se hacía *versus* lo que se demandaba en la nueva propuesta.

El programa educativo Aprendizajes Clave (SEP, 2017), se caracterizó por dar prioridad a los intereses de tipo científicos-competitivo pero descontextualizados, lo que permitió, en términos didácticos, tener los indicadores de las competencias que debían lograr independientemente de las particularidades contextuales, es decir, se aprendía para realidades inexistentes. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024), parte de reconocer que, los paradigmas científicos dominantes están en una crisis teórica y metodológica, generada por una ruptura entre las ciencias naturales y las ciencias sociales (Sousa, 2018). A partir de lo anterior, señala la importancia de cuestionar las reglas de lo que se considera conocimiento universal, por tanto, no solo reconoce, también defiende el saber que se da de manera local, de ahí que, el reto se configura desde el diseño del programa analítico, para posteriormente concretarlo en el plano didáctico, lo cual exige una contextualización que permita el aprendizaje a partir de las problemáticas de la realidad que viven niños y niñas [NN].

A partir del antecedente realizado por el trabajo en el plan 2017, se plantean las dificultades para diseñar proyectos que partan de la realidad contextual y que permitan reconocer experiencias y saberes de NN; de aquí se retoma un proyecto áulico para analizarlo y poner atención en algunos elementos que permitan favorecer el pensamiento crítico en los preescolares a partir de los planteamientos del paradigma ecológico, las epistemologías del sur y la decolonialidad.

Enfoque conceptual

Con el propósito de documentar el proyecto áulico, tal como se mencionó con anterioridad, se recupera la noción de Epistemologías del sur. Desde este aporte Sousa (2018) reconoce que, tradicionalmente se ha entendido que el conocimiento científico es el único validado y, por ende, el que debe ser proliferado y aprendido. Desde este falso universalista, los saberes que han



construido los sujetos desde sus experiencias, tradiciones y/o costumbres ha sido desdeñado (epistemocidio), dado que no se encuentra validado por el método científico eurocentrista y de corte positivista. Las epistemologías del sur refieren a un esfuerzo y construcción que permitan visibilizar los saberes que han construido, aquellos que han sido históricamente invisibilizados y victimizados por las lógicas capitalistas y coloniales. Las epistemologías del sur se convierten en un conjunto de posiciones teóricas con sentido ético, político y académico que permiten rescatar, reconocer y valorar las formas de conocimiento alternativas que surgen de los escenarios locales.

Por su parte, la decolonialidad es una propuesta que permite poner atención a cómo las formas de ser, estar, conocer, sentir y pensar están influenciados por el colonialismo, proceso histórico a través del cual se dio una dominación sobre los conquistados; dicho proceso colonial dio pie a las discriminaciones por cuestiones raciales, étnicas y de género (Quijano, 1992, 2009). El enfoque decolonial permite hacer conscientes las heridas coloniales (Walsh, 2013) y politizarlas, es decir, nombrarlas y problematizar sus consecuencias en nuestras dinámicas cotidianas; en otras palabras, para efectos del análisis de esta propuesta, se hace necesario problematizar las relaciones capitalistas que naturalizan la explotación de los recursos de nuestra Madre Tierra.

En cuanto al pensamiento crítico, se puede entender como la forma en la que se analiza la información, el entorno y las diversas realidades de manera reflexiva a fin de problematizarlas y reivindicarlas. En educación, refiere Bórquez (2015), el pensamiento crítico se fundamenta en las propuestas de la Pedagogía Crítica, la cual, como teoría epistémica plantea que el objeto pedagógico no es algo dado, más bien es un objeto posible para ser construido y reconstruido desde un análisis reflexivo. Esta visión, manifiesta el autor, permite recuperar la idea de que la educación, que constituye el objeto epistemológico de la pedagogía, es una práctica social que rebasa los parámetros de lo dado o definido de manera totalitaria.

El pensamiento crítico, es una postura dialéctica entre el sujeto y objeto, es decir entre el estudiante y aquello que se busca conocer, que busca generar el acceso comprensivo a la realidad, lo que hace que el acto educativo sea interpretado de tal manera que posibilite su reflexión en todos los actores educativos.

Finalmente, el paradigma ecológico, plantea que los conocimientos científicos se han cimentado en dicotomías, una de ellas es la de hombre/naturaleza, en la que los humanos, más que entendernos como parte de un ecosistema, nos hemos visto en la punta de una pirámide (antropocentrismo), en la que todo lo que sea parte del medio natural parece estar a nuestro servicio. Dicha fragmentación ha traído graves consecuencias, las cuales vivenciamos hoy en



día, por ejemplo, la escasez del agua, el deterioro ambiental y la extinción de especies de flora y fauna. Este paradigma plantea la inminente necesidad de reconocer que somos ecodependientes (Boof, 2012), lo cual conlleva ser conscientes de que las acciones que emprendamos tendrán una consecuencia que no solo nos involucra, también repercute en todo lo que pertenece a la madre tierra.

Estrategia metodológica

Se recupera la planeación didáctica propuesta por una docente titular con un año de servicio para trabajo con un grupo de segundo grado, en una escuela tridocente en el municipio de Ixtapaluca, Estado de México, institución que pertenece a la Zona Escolar (ZE) J110 de preescolar.

Para seleccionar el documento referido, primero se llevó a cabo una revisión de las planeaciones de las docentes, identificando aquellas que tenían los planos didácticos correspondientes. Al hacer una segunda revisión de los planes se descartaron aquellos que no consideraron el pensamiento crítico como eje articulador y los que estaban sustentados en alguna propuesta ya diseñada, por ejemplo, el libro de la educadora (SEP, 2020). Finalmente, se seleccionó la propuesta didáctica titulada “Bolsas reciclables”.

Una vez seleccionado el proyecto áulico y al observar que se proponen actividades tradicionales, es decir, apremian la transmisión de datos y aprendizaje memorístico, se realizaron algunas observaciones con el objetivo de proponer un par de alternativas que permitieran comenzar a vislumbrar propuestas que vinculen los elementos antes mencionados.

Desarrollo

El humanismo mexicano planteado en la NEM es una filosofía de vida, que coloca a la comunidad al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual demanda de los y las ciudadanas conciencia y pensamiento crítico, es decir, saber identificar aquellas condiciones de vida que generan desigualdades o injusticias derivadas de la colonialidad del poder; situaciones que han sido naturalizadas y que consideramos inamovibles. Ideas que se configuran como techos de cristal (INAI, 2019), es decir, como barreras invisibles que dan la sensación de que el mundo ya está dado (Zemelman, 1987) y limitan la transformación de nuestra realidad; la conciencia crítica permite hacer una lectura de la realidad para que, a partir del pensamiento crítico podamos cuestionar y resquebrajar dichas barreras. La NEM busca que, por medio del pensamiento crítico, NN sean sujetos plenos y emancipados que logren transformar la realidad en la que viven. La emancipación, por tanto, no se da de manera independiente o individual, es desde la NEM, una



construcción colectiva que permite, como lo refiere (Freire, 2017), tener una lectura consciente del mundo.

La lectura de la realidad como momento previo al proyecto áulico

En el ciclo escolar 2023-2024, las directoras de la ZE en compañía de la asesora metodológica, construimos la propuesta "Los agentes protectores del medio ambiente" (Zona Escolar J110 [ZEJ110], 2024) la cual tuvo como propósito implementar en las escuelas de la ZE, acciones situadas que contrarresten la generación de basura; la consigna era diseñar proyectos que permitieran la atención a la problemática a partir de acciones situadas en la realidad contextual de cada escuela.

Para realizar el proyecto se partió de la lectura de la realidad la cual se entendió como el momento en el que se reúne los conocimientos, saberes y experiencias de la comunidad escolar, lo que permite conocer el contexto en el que se ubica la escuela, por lo que su construcción requiere de la participación de la comunidad escolar (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023); para ello cada institución educativa realizó su diagnóstico y en reunión con directivos se dieron a conocer las distintas problemáticas, estableciendo un momento de diálogo para consensar lo que se trabajaría. En el mes de marzo se contempló el promover el uso de bolsas reutilizables en las compras cotidianas, por lo que la docente decidió diseñar e implementar el proyecto Bolsas reutilizables (Martínez, 2024)

Análisis del proyecto áulico: notas y aportaciones para la reflexión

En las primeras actividades del proyecto además de recuperar aprendizajes previos con relación a lo que trabajaron previamente del cuidado del planeta, se plantea entablar un diálogo con NN a partir de las preguntas: ¿por qué es importante cuidar el medio ambiente?, ¿qué acciones son las que contaminan a nuestro planeta?, ¿alguna vez has escuchado la palabra reciclaje?, que, si bien, son cuestionamientos que pueden recuperar las experiencias y saberes de NN, también es necesario subrayar que dichas preguntas se quedan en un plano general y no permiten visibilizar la situación del uso de las bolsas plásticas en su contexto.

Es primordial orientar a NN para realizar la lectura de su realidad con relación al uso de bolsas de plástico que generalmente son de un solo uso y los lleve a cuestionarse ¿para qué se utilizan esas bolas?, ¿qué ocurre con ellas después de utilizarlas?, el uso de las bolsas de plástico ¿cómo afecta al medio ambiente?, ¿qué podemos hacer para cambiar esa situación que nos afecta a todos? Una realidad muy común es el uso de esas bolsas en los mercados y tianguis -una



tradición que emerge desde nuestros pueblos originarios-, pero su uso cotidiano y económico han propiciado un problema que afecta, no solo en lo local, también en contextos globales, por ejemplo, los ríos y mares contaminados por estos plásticos de un solo uso.

Es importante reflexionar qué noción se tiene acerca de las preguntas que se plantearon a NN, si estas solo son un requisito formal dentro de una planeación didáctica o un medio para incitar a la reflexión crítica y el diálogo (Freire y Faundez, 2013), propiciando a partir de estas que NN evoquen escenarios reales, con problemáticas de su contexto y con ello favorecer una conciencia y pensamiento críticos; con lo que se logrará que las infancias reconozcan que la transformación de su realidad es una posibilidad. Por tanto, es importante que las preguntas permitan a NN ser conscientes que todos y todas somos responsables del uso de las bolsas, pero también de modificar hábitos a manera de que el impacto en nuestro medio natural sea menor.

Los proyectos en la NEM exigen que sean NN quienes plantean propuestas para investigar y formulen soluciones que estén a su alcance, las preguntas son un detonador de ideas, pero también de reflexiones. Se considera que, en actividades posteriores a la lectura de su realidad, se realicen cuestionamientos como ¿en qué situaciones podríamos prescindir de las bolsas de plástico?, ¿qué acciones puedo hacer para dar un segundo uso a esas bolsas?, ¿qué puedo hacer para evitar nos den los productos en dichas bolsas?, ¿qué otras opciones más ecológicas podríamos implementar?, que permitan a NN poner en “práctica la capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información, que les facilite relacionar conceptos, establecer principios, criterios, y formular argumentos y explicaciones” (SEP, 2024, p. 110) y con ello posicionarse ante la problemática para problematizarla y actuar en coherencia.

De acuerdo con el paradigma ecológico (Garrido, 2007) la crisis civilizatoria y ambiental se encuentra ubicada en tres procesos interrelacionados: el agotamiento de los recursos, la contaminación y la saturación de residuos; aunque estos procesos se pueden dimensionar o asociar con las grandes empresas, tampoco es propio delegarles la responsabilidad de la conservación y protección ambiental, puesto que han dejado claro que el enriquecimiento está por encima de la explotación, aun cuando esto nos condene a todos los habitantes del planeta.

Siguiendo con el momento del plano didáctico, una de las preguntas que plantea la docente es ¿qué acciones son las que contaminan a nuestro planeta?, lo cual es interesante puesto que permite reconocer aquello que hacemos y está coadyuvando a la crisis ecológica; sin embargo, es pertinente que también se haga más personal, es decir, plantear un cuestionamiento que nos convoque a asumir nuestra responsabilidad, no es lo mismo pensar en aquello que está



destruyendo al medio ambiente, que reflexionar ¿qué estoy haciendo yo que abona a la destrucción planetaria?; por ello es importante que en las escuelas se centre el diálogo en cómo nuestras acciones modifican las condiciones naturales y la huella que dejamos a nuestro paso, para reconocer las consecuencias (SEP, 2024); por lo que, hacer visible nuestro paso por el planeta, nos conlleva necesariamente poner en duda el antropocentrismo, es decir, ¿en realidad la naturaleza está para ser explotada en nombre de nuestro progreso?.

Después de la lectura de la realidad y también de la investigación, el proyecto podría centrarse en la reflexión e intercambio de propuestas que se puedan implementar; alternativas contextualizadas y realistas que puedan ser realizadas en los distintos espacios que participamos; esto permitiría comenzar a esbozar algunas propuestas de solución que tengan como punto de partida las ideas y la realidad de NN y no solo el producto que como docentes requerimos entregar, en este caso la bolsa reutilizable.

En un segundo momento de la planeación, la docente propone ver un video acerca de las 3 R's (reducir, reutilizar y reciclar), si bien la actividad puede permitir la conciencia y pensamiento crítico al demandar ser reflexivo de cuándo, dónde y cómo poder realizar estas acciones con objetos que se consideran basura; se pone bajo la lupa el uso de una hoja de trabajo para clasificar los desechos -una actividad tradicional puesto que legitiman un solo conocimiento-, y que, además, se mantiene en la línea de reformas educativas anteriores, en las que se apremia "una forma de pensamiento clásico, fundado en lo ya dado, basado en las verdades del sentido común o en lo instituido" (García, 2022, p. 12), lo relevante es el significado de estas acciones como un momento que apunte a una relación humana con nuestra Madre Tierra.

Así, más que requisitar hojas didácticas, la decolonialidad y las epistemologías del sur convocan a recuperar aquellas prácticas y saberes que no son válidos para el falso universalista. Para ejemplificar, sería interesante platicar con los abuelos o bisabuelos cómo hacían ellos antes de la aparición de los plásticos de un solo uso: anteriormente se usaban canastas para ir por los enseres, el uso de botellas de vidrio para las bebidas, las bolsas de hebras plásticas resistentes al uso, entre muchas otras. La recuperación de estas otras formas de relacionarnos en nuestro entorno, que desbordan el consumismo naturalizado y que son una suerte de resistencia al consumismo, explotación de recursos y ocupación por nuestro medio ambiente son relevantes, puesto que nos permiten gestionar formas de "des-aprender todo [lo] impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres" (Walsh, 2013, p. 43), lo cual implica la toma de decisiones informadas y asumir una postura ética.



Hacia el final del proyecto la docente deja de tarea realizar una bolsa usando materiales reciclados, la cual parece ser coherente con la problemática; sin embargo, nos percatamos que durante el proyecto las actividades dan atención mínima al problema de las bolsas plásticas, por lo que nos causa duda si hacer una bolsa reutilizable significará para NN y sus familias como una acción viable. Para que la actividad de las 3 R's fuera de mayor relevancia para NN sería importante que identificaran y comprendieran el problema que representan las bolsas plásticas en su contexto local-global, como se viene planteando.

Resultados y Conclusiones

Con el proyecto analizado se pone de evidencia la necesidad de revisar los modelos antropocéntricos y eurocentristas que históricamente han predominado en los currículos de corte positivista que han legitimado el conocimiento científico de manera universal; para abrir espacios de reflexión acerca de las actividades que generalmente se proponen a los NN. En este sentido, las propuestas que se realizan se centran en tres elementos de vital importancia.

En primer lugar, la relevancia de la lectura de la realidad, momento imprescindible en el que NN tienen la oportunidad de reconocer cómo se encuentra su contexto con relación a la problemática; no debemos olvidar que fomentar la problematización de la realidad en los primeros años de escolarización contribuye a desarrollar el pensamiento y la conciencia críticos para que en los ciclos posteriores se reconozca la pluralidad de saberes.

Este ejercicio también les permite reconocer cómo es su actuar y la responsabilidad ante las condiciones de su contexto; desde los planteamientos de la NEM, favorecer una responsabilidad colectiva contribuye a que los estudiantes, desde edades tempranas, se posicione como sujetos de cambio y se formen no solo en lo educativo, también en lo ciudadano. En este sentido cuando se promueve la reflexión colectivizada de una problemática social es posible que los NN reconozcan sus saberes locales, las experiencias familiares y tradiciones anteriores para que pueden ser resignificadas desde un posicionamiento crítico que les permita proponer una transformación.

Por tanto, la lectura de la realidad no debe ser considerado como un momento más de la propuesta didáctica, puesto además de problematizar y reflexionar; este momento posibilita hacer propuestas que puedan ser implementadas en las condiciones en las que viven. Por la edad de los y las niñas, estas actividades planteadas en el proyecto, también permiten hacerlos críticos,



en cuanto a que sus familias, ellas y ellos, son generadores de basura, sin embargo, ante este juicio de la realidad también pueden ser capaces de transformarla con sus acciones.

Un segundo elemento se centra en la relevancia de las preguntas; en propuestas educativas anteriores parece que se habían comprendido como el espacio para conocer los aprendizajes previos de NN; las interrogantes apuntaban con mayor frecuencia a la reafirmación de saberes y dejaban poco espacio para preguntarse por el mundo en el que vivimos. Las preguntas permiten cuestionar, reflexionar, proponer, mirar lo que no habíamos advertido, pero, sobre todo, las preguntas son el momento previo al conocimiento.

Finalmente, reflexionar si las actividades que se proponen permiten la apertura y diálogo de los saberes y conocimientos, o, por el contrario, se mantienen en la línea de promover el conocimiento eurocentrista. Se considera que los tres elementos se encuentran interrelacionados, de forma que, interrogar la realidad a partir de preguntas que posibiliten la construcción de saberes (y no el aprendizaje memorístico) se podrán proponer actividades que desborden la tradición de reproducir conocimientos, aunque eso implique anular, incluso los nuestros.

Referencias

- Bórquez, R. (2015). *Pedagogía Crítica*. Trillas.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto*.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo1_aprendamos-comunidad.pdf
- Freire, P. (2017). *Política y Educación*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta* (1a edición). Siglo XXI Editores.
- García, A. (2022). El pensamiento crítico como eje articulador: Implicaciones y retos docentes. En P. Flores (Ed.), *Pensamiento crítico escolar. (Un intersticio para el extravío del pensar)* (1a edición, pp. 11–25). Ediciones del Solar.
- Garrido, F. (2007). Sobre la epistemología ecológica. En F. Garrido, M. González, J. Serrano, & J. Solana (Eds.), *El paradigma ecológico en las ciencias sociales* (1a edición, pp. 31–54). Icaria Editorial.



INAI. (2019). *Estudio Techos de cristal en el INAI.* INAI.
<https://micrositios.inai.org.mx/derechoshumanos/wp-content/uploads/2019/03/estudio-techo-de-cristal-inai.pdf>

Martínez, A. (2024). *Proyecto Bolsas Reutilizables [Proyecto áulico disponible en línea].*
<https://drive.google.com/file/d/1kVcNIBU52AHq3W-0ty0Aqmc5cpHPlwq/view?usp=sharing>

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.

Quijano, A. (2009, septiembre 4). *Colonialidad del poder y des/Colonialidad del poder.* Colonialidad del poder y des/Colonialidad del poder, Buenos Aires.
<https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/51.pdf>

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar.* SEP.

SEP. (2020). *Libro de la Educadora. Educación preescolar* (3a. edición). Dirección General de Materiales Educativos.

SEP. (2024). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.* Secretaría de Educación Pública.

Sousa, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En *Epistemologías del Sur/Epistemologías do Sul.* CLACSO/Coimbra.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I* (1a edición, pp. 23–68). Abya-Yala.

Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría.* Anthropos Editorial del Hombre.

Zona Escolar J110 [ZEJ110]. (2024). *Los agentes protectores del medio ambiente. [Proyecto escolar disponible en línea].*
https://drive.google.com/file/d/1BzmYG1DRPx_o9dWTmznQyVIEcOd5Og_8/view?usp=sharing