

Docentes indígenas como agentes del currículo intercultural: resignificaciones de la Nueva Escuela Mexicana en Hidalgo



María de los Ángeles Islas Miranda

Doctorado en Ciencias de la Educación
 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Correo electrónico: is526741@uaeh.edu.mx

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

Resumen.

Esta ponencia presenta hallazgos preliminares de una investigación doctoral sobre las percepciones y resignificaciones que docentes de primaria en contextos indígenas del estado de Hidalgo construyen en torno a la interculturalidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir de un enfoque cualitativo con fundamentos sociocríticos, se recuperan voces docentes que desafían la visión homogénea del currículo, proponiendo prácticas pedagógicas contextualizadas que articulan lengua materna, cosmovisión y saberes comunitarios. Se argumenta que los docentes no solo implementan el currículo oficial, sino que lo reinterpretan y lo transforman desde una lógica situada, crítica y emancipadora, revelando tensiones entre la política educativa y la práctica pedagógica cotidiana.

Palabras clave: Interculturalidad crítica, currículo, Nueva Escuela Mexicana, docencia indígena, práctica pedagógica.

Justificación

El presente trabajo parte del reconocimiento de una tensión persistente entre la política curricular oficial y las realidades socioculturales de los contextos escolares indígenas en México. A pesar de los principios de inclusión, diversidad y equidad que postula la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), en la práctica cotidiana persisten lógicas homogenizadoras que invisibilizan los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios. La investigación busca comprender cómo los docentes de primaria en contextos indígenas del estado de Hidalgo resignifican la interculturalidad propuesta por la NEM y cómo estas resignificaciones inciden en sus prácticas pedagógicas. Las preguntas que guían esta



ponencia son: ¿Cómo perciben los docentes el enfoque intercultural de la NEM? ¿De qué manera se apropián, adaptan o transforman sus principios en la práctica escolar?

Enfoque

conceptual

Se parte de una concepción crítica del currículo como campo de disputa (De Alba, 2007; Sacristán, 2010), donde los docentes no son simples ejecutores, sino sujetos activos que resignifican las políticas educativas en contextos específicos. Asimismo, se recupera el enfoque de interculturalidad crítica propuesto por Catherine Walsh (2009), que plantea una articulación entre culturas desde la horizontalidad, el diálogo de saberes y la descolonización del conocimiento. Complementan este marco los aportes de Paulo Freire (2005) sobre la educación como práctica de libertad y de Henry Giroux, (1992) sobre el docente como intelectual transformativo. Esta perspectiva permite analizar cómo los actores escolares tensionan, reinterpretan o desafían los discursos oficiales, y cómo construyen propuestas pedagógicas propias desde su experiencia situada.

Estrategia

metodológica

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con fundamentos del paradigma sociocrítico donde a partir de categorías emergentes y predefinidas, vinculadas al enfoque intercultural, las prácticas pedagógicas y las resignificaciones curriculares se pretenden realizar entrevistas en profundidad, grupos focales y observación participante en escuelas primarias indígenas del estado de Hidalgo.

Desarrollo

Desde una lectura crítica del marco teórico, el currículo deja de ser una prescripción homogénea para convertirse en un terreno de apropiaciones locales. Abordar el currículo dentro de un estudio sobre interculturalidad es fundamental, ya que son los docentes quienes lo implementan en el aula en su labor cotidiana. Como señala Gimeno (1992), “un currículo se justifica, en definitiva, en la práctica”: al expresarse a través de una praxis, cobra sentido tanto para los alumnos como para los profesores. En este sentido, debe plantearse desde la óptica del currículo concebido como un proceso en acción, “el currículo desemboca en actividades escolares, lo cual no quiere decir que esas prácticas sean expresión de las intenciones y contenidos del currículo, ya que la estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes y tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos y/o tradiciones metodológicas” (Sacristán Gimeno, 1991, p. 4).

Estas prácticas se comprenden mejor si se leen desde la teoría del currículo como campo de disputa (De Alba, 2007), pues demuestran una agencia docente que resignifica el mandato



oficial de la NEM en función del contexto. Las y los docentes se convierten en mediadores entre la propuesta curricular y los saberes comunitarios, lo que coincide con la figura del "intelectual transformativo" de Giroux (1992). A su vez, al ejercer una pedagogía crítica que integra la lengua materna y la cosmovisión del pueblo otomí, replican el principio de "educación como práctica de libertad" de Freire (2005).

En el contexto de las transformaciones educativas que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el papel del docente ha sido resignificado de forma sustancial. De una figura históricamente subordinada a los dictados de un currículo centralizado y tecnocrático, se busca transitar hacia un sujeto pedagógico activo, reflexivo y situado, capaz de construir saberes desde su práctica y contexto. Este giro exige no solo una revalorización de la autonomía profesional del magisterio, sino también una comprensión más compleja de lo que implica "ser docente" en un país como México, atravesado por desigualdades estructurales, diversidad cultural y demandas sociales múltiples.

La NEM reconoce explícitamente a las y los maestros como agentes de transformación educativa. Este principio, sin embargo, no es nuevo en los discursos pedagógicos críticos. Maurice Tardif (2004), al analizar la constitución del saber docente, sostiene que la enseñanza es una práctica social compleja cuya especificidad reside en la articulación de saberes múltiples: saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos y experienciales. El docente no solo aplica saberes preexistentes, sino que los recrea y resignifica continuamente en función de los contextos reales de enseñanza. En esa lógica, la profesionalización no se reduce a la acumulación de conocimientos, sino a la capacidad de integrarlos de forma crítica y contextualizada.

El tránsito del docente ejecutor al profesional reflexivo, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), conlleva profundas implicaciones para la formación inicial y continua del magisterio. Este enfoque supera la visión tradicional del maestro como simple transmisor de contenidos, para posicionarlo como un sujeto que investiga, interpreta, decide y transforma desde su práctica situada.

En este contexto, la formación docente debe dejar de concebirse como la simple adquisición de técnicas pedagógicas o la asimilación de planes de estudio estandarizados. En su lugar, debe orientarse hacia el desarrollo de capacidades críticas, éticas, colaborativas y contextuales que permitan al educador leer su entorno, dialogar con los saberes comunitarios y construir propuestas educativas pertinentes. Como plantea Tardif (2004), "el saber docente es un saber práctico, complejo y situado", que se construye en la interacción constante con los estudiantes, los contenidos y la realidad social.



Es necesario que los docentes en formación sean capaces de cuestionar los fundamentos del conocimiento escolar, reconocer su dimensión histórica y política, e identificar los sesgos culturales que excluyen o jerarquizan saberes. Esto implica integrar el pensamiento pedagógico crítico, el análisis del currículo como construcción social (Apple, 1997; De Alba, 2007) y la lectura política de las reformas educativas.

El profesional reflexivo no es ajeno al conocimiento pedagógico: lo produce desde su experiencia. Por tanto, la formación docente debe incluir el uso sistemático de herramientas cualitativas como la observación, la sistematización, el análisis narrativo y la investigación-acción. En este sentido, el aula se convierte en un laboratorio ético y político donde el docente aprende a leer e intervenir sobre la realidad educativa.

Asimismo, la formación continua debe dejar de ser un requisito burocrático y convertirse en un espacio colectivo de pensamiento pedagógico, donde el magisterio dialogue, se interroge y reconstruya su práctica en colectivo. La NEM propone los colectivos docentes como núcleos de reflexión pedagógica y toma de decisiones escolares, lo cual implica repensar los espacios de desarrollo profesional no como “capacitaciones verticales”, sino como procesos horizontales de co-construcción de saberes.

En conclusión, formar profesionales reflexivos requiere transformar radicalmente los modelos de formación docente. No se trata de preparar a técnicos que ejecuten programas, sino de educar sujetos críticos y éticos capaces de reinventar la escuela desde sus territorios. Esta apuesta, profundamente política y pedagógica, está en el corazón del nuevo paradigma educativo que se propone.

Esta reconfiguración del rol docente conduce necesariamente a una segunda dimensión fundamental: el docente como actor comunitario. En la visión de la NEM, la escuela ya no puede concebirse como una estructura aislada, sino como un nodo articulador del tejido social. Como establece la propia SEP (2022), “la escuela no puede ser una isla; debe constituirse como parte activa de su comunidad” (p. 7). De esta forma, se afirma el carácter territorial y relacional del acto educativo, y se redefine la docencia como una práctica situada, dialógica y comunitaria.

Como sujeto situado, el docente necesita reconocerse como actor comunitario que enseña, pero también acompaña, media y transforma. Esto demanda prácticas formativas que fortalezcan el trabajo colaborativo, el compromiso social, el diálogo intercultural y la responsabilidad con el entorno. Freire (1996) lo expresa con claridad al afirmar que “no hay docencia sin discencia, y ambas implican un compromiso con la transformación del mundo”.



Desde las pedagogías críticas, esta noción es esencial. Paulo Freire (1996) sostenía que “*la práctica educativa debe ser un acto de conocimiento, una acción política y un ejercicio de libertad*”. El maestro, por tanto, no es un sujeto neutro, sino alguien que toma posición, que acompaña, que se compromete con las necesidades de su comunidad. Este enfoque se profundiza con la interculturalidad crítica planteada por Catherine Walsh (2009), quien afirma que el educador debe actuar como “*sujeto de ruptura y posibilidad*”, capaz de disputar los sentidos del conocimiento y generar procesos colectivos de transformación desde los márgenes.

La NEM institucionaliza parte de esta visión mediante herramientas como el codiseño de programas analíticos, el trabajo por proyectos comunitarios y el fortalecimiento de los colectivos docentes. El maestro se convierte así en un gestor pedagógico y cultural, un mediador entre saberes escolares y saberes locales, y un promotor de ciudadanía desde el aula y hacia la comunidad.

Este enfoque está en sintonía con Tardif (2004), quien reconoce que “el saber docente se produce en la interacción con otros actores sociales y en contextos complejos que trascienden el aula” (p. 39). En este sentido, el docente no solo educa a sus estudiantes, sino que colabora con las familias, dialoga con líderes comunitarios, y participa en procesos de diagnóstico, intervención y reflexión colectiva sobre la realidad.

Sin embargo, este tránsito del ejecutor al profesional reflexivo y actor comunitario no es automático ni exento de contradicciones. Como advierte Díaz Barriga (2009), la autonomía y participación docente “no pueden afirmarse únicamente en el discurso, sino que requieren condiciones reales de trabajo, formación continua y acompañamiento institucional” (p. 62). La sobrecarga burocrática, la falta de infraestructura o el escaso reconocimiento social pueden obstaculizar este rol ampliado del magisterio.

A pesar de ello, asumir este enfoque representa una apuesta ética y política por una educación arraigada, crítica y transformadora. En este horizonte pedagógico, la figura del docente se ensancha: ya no se limita al cumplimiento de planes y programas, sino que se concibe como un profesional reflexivo y un actor comunitario. Ambas dimensiones están entrelazadas, ya que la reflexión crítica sobre la práctica no puede desligarse de la realidad social y cultural en la que ésta se inscribe. Así, el maestro deja de ser ejecutor de instrucciones externas para convertirse en un sujeto activo que piensa, decide y actúa en función del bien común.



Como señala Donald Schön (1987), "la profesionalización docente implica la capacidad de interpretar, juzgar y reconstruir la práctica". En esta línea, el profesional reflexivo no replica métodos, sino que los recrea críticamente en diálogo con su contexto, atendiendo a las características del grupo, a las particularidades del entorno y a las demandas de la comunidad. Sus acciones didácticas están orientadas no solo a garantizar el aprendizaje escolar, sino a formar sujetos críticos, conscientes y comprometidos con su realidad.

Pero esta práctica reflexiva sólo cobra sentido pleno cuando se articula con la comunidad como espacio vivo, político y cultural. La figura del docente como actor comunitario reivindica el papel del magisterio en la reconstrucción del tejido social, especialmente en contextos vulnerables, donde la escuela se convierte en uno de los pocos espacios públicos de encuentro, cuidado y sentido compartido. Desde esta perspectiva, el docente debe asumir acciones didácticas que fortalezcan el vínculo escuela-comunidad, superando la lógica del aula cerrada y del currículo descontextualizado.

Entre estas acciones destacan:

- Promover la vinculación escuela-comunidad, mediante:
 - La creación de espacios de diálogo con madres, padres, autoridades locales y actores comunitarios.
 - La inclusión de la comunidad en proyectos escolares, festivales, actividades culturales o procesos de problematización colectiva.
 - El diseño de experiencias pedagógicas fuera del aula, como trabajos de campo, entrevistas, o aprendizajes basados en los saberes locales.

"El docente debe actuar como un sujeto puente entre la escuela y la comunidad" (Walsh, 2009).

- Construir ambientes inclusivos, democráticos y colaborativos, mediante:
 - Estrategias de atención a la diversidad: diferenciación, agrupamientos flexibles, trabajo por rincones, entre otras.
 - Fomento de la participación activa del estudiantado en la toma de decisiones del aula.
 - Reconocimiento de la cultura escolar como un espacio de formación para la ciudadanía y la convivencia pacífica.

"La educación tiene sentido cuando ayuda a cada estudiante a ser más plenamente humano" (Freire, 1970).



Estas acciones no son accesorias, sino constitutivas de la pedagogía transformadora que impulsa la NEM. En tanto profesional reflexivo y actor comunitario, el docente ocupa un lugar estratégico para generar condiciones de aprendizaje significativo, diálogo intercultural y construcción colectiva de sentido. Lejos de representar una carga adicional, estas funciones revalorizan el saber pedagógico como saber político, situado y éticamente comprometido.

Resultados y Conclusiones

Los hallazgos preliminares revelan que la interculturalidad se vive como un proceso de tensión, apropiación y transformación. En conclusión, el docente no solo enseña, sino que escucha, acompaña, gestiona, moviliza y construye junto con su comunidad. Es un sujeto pedagógico y político que se posiciona críticamente frente a las realidades de su entorno y actúa para transformarlas. Reivindicar este papel no solo fortalece la profesión docente, sino que profundiza la dimensión democrática, comunitaria e intercultural del sistema educativo mexicano.

Se plantea una transformación profunda del rol docente, que transita del ejecutor de contenidos al profesional reflexivo y actor comunitario. Esta resignificación exige reconocer que la enseñanza no es una actividad meramente técnica, sino una práctica compleja, situada y profundamente vinculada al contexto social, político y cultural donde ocurre.

Autores como Tardif (2004) y Freire (1996) coinciden en que el saber pedagógico no se impone desde fuera, sino que se construye en la experiencia, en la relación con los estudiantes y en el diálogo con la comunidad. La profesionalización del magisterio, en este sentido, no se agota en la formación inicial ni en la aplicación de programas, sino que se nutre de la capacidad del docente para reflexionar, contextualizar y transformar su práctica de manera crítica. En el marco de la NEM, esta visión cobra especial relevancia. El currículo abierto, el enfoque por proyectos comunitarios y el reconocimiento de los saberes locales permiten al docente convertirse en un mediador cultural, un gestor pedagógico y un agente de transformación social. Su papel se amplía: ya no se limita a enseñar, sino que acompaña procesos, articula actores, detecta necesidades y generar respuestas colectivas desde una mirada ética y comprometida.

No obstante, esta apuesta educativa requiere condiciones reales para su ejercicio pleno. La autonomía profesional no puede reducirse a un discurso normativo si no va acompañada de tiempos institucionales, formación continua, trabajo colaborativo y reconocimiento social. Como advierte Díaz Barriga (2009), sin estas condiciones, el docente corre el riesgo de



quedar atrapado entre la retórica de la transformación y la precariedad de la práctica cotidiana.

Aun así, pensar al docente como actor comunitario es indispensable para una escuela pública que aspire a ser más democrática, equitativa e intercultural. En territorios marcados por la desigualdad y la diversidad cultural, el magisterio tiene la posibilidad —y la responsabilidad— de incidir más allá del aula, fortaleciendo el tejido social, generando aprendizajes significativos y promoviendo procesos de ciudadanía activa.

En definitiva, la NEM no puede realizarse sin el protagonismo del profesorado. Reivindicar su papel como profesional reflexivo y como actor comunitario no solo implica reconocer su dignidad y saberes, sino también reconstruir colectivamente el sentido de la escuela pública como espacio de justicia, diálogo y transformación.

Referencias

- De Alba, A. (2007). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2009). *Curriculo e innovación educativa*. Trillas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). Los profesores como intelectuales. Paidós.
- Sacristán, J. G. (2010). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- SEP. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Básica 2022*. Secretaría de Educación Pública..
- Lessard, C. (2001). El trabajo docente: Entre la profesionalización y la proletarización. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 13–32.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Gobierno de México.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.