

12

IMPLEMENTACIÓN

**DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA DESDE LA PERSPECTIVA
DOCENTE: ESTUDIO DE CASO EN PRIMARIA MULTIGRADO**



IMPLEMENTACIÓN

DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE: ESTUDIO DE CASO EN PRIMARIA MULTIGRADO

IMPLEMENTATION OF THE NEW MEXICAN SCHOOL FROM THE TEACHER PERSPECTIVE: A CASE STUDY IN MULTIGRADE PRIMARY EDUCATION

Eduardo Daniel Morales-Cerón¹

E-mail: mo422949@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2649-0471>

Alma Delia Torquemada-González¹

E-mail: almatorquemada@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Morales-Cerón, E. D., & Torquemada-González, A. D. (2026). Implementación de la Nueva Escuela Mexicana desde la perspectiva docente: estudio de caso en primaria multigrado. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 117-125.

Fecha de presentación: 22/12/2025

Fecha de aceptación: 19/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

Las escuelas multigrado desempeñan un papel fundamental en la garantía del acceso a la educación básica en contextos rurales y comunidades con baja densidad poblacional. En estos espacios educativos, un docente atiende simultáneamente a estudiantes de distintos grados, lo que exige estrategias pedagógicas flexibles, contextualizadas y vinculadas con la realidad sociocultural de la comunidad. En México, esta modalidad representa una parte importante del sistema educativo, por lo que la implementación de reformas recientes, como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), adquiere características particulares en estos contextos. Este estudio tiene como objetivo analizar la perspectiva docente sobre la implementación de este modelo educativo en una escuela primaria multigrado del Estado de México. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo. Se realizó una revisión documental de los principales lineamientos oficiales del modelo educativo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes de la escuela primaria multigrado "Belisario Domínguez". La información recopilada fue analizada mediante categorización temática para identificar las percepciones y experiencias del profesorado. Los resultados muestran que los docentes consideran que este modelo favorece una educación más significativa al promover el aprendizaje basado en proyectos, la participación comunitaria y la integración de saberes locales con los contenidos escolares. Asimismo, fortalece el desarrollo integral del estudiantado y fomenta la colaboración entre escuela y comunidad. No obstante, se identifican desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos, el tiempo para la planeación y el dominio de los nuevos planes de estudio. En conclusión, su implementación en contextos multigrado

representa una oportunidad para fortalecer prácticas pedagógicas contextualizadas y comunitarias.

Palabras clave:

Escuela multigrado, planes de estudio, pedagogía humanista, metodologías de enseñanza.

ABSTRACT

Multigrade schools play a crucial role in ensuring access to basic education in rural areas and communities with low population density. In these educational settings, a single teacher simultaneously instructs students from different grade levels, requiring flexible, contextualized pedagogical strategies linked to the sociocultural reality of the community. In Mexico, this modality represents a significant part of the education system, making the implementation of recent reforms, such as the Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularly relevant in these contexts. This study aims to analyze teachers' perspectives on the implementation of this educational model in a multigrade primary school in the State of Mexico. The research was conducted using a qualitative interpretative approach. A documentary review of the main official guidelines of the educational model was carried out, and semi-structured interviews were applied to three teachers at the "Belisario Domínguez" multigrade primary school. Data were analyzed through thematic categorization to identify teachers' perceptions and experiences. Results indicate that teachers perceive the model as promoting more meaningful learning by encouraging project-based learning, community participation, and integration of local knowledge with school content. Additionally, it strengthens students' holistic development and fosters collaboration between school and community. However,

challenges were identified, including limited resources, planning time constraints, and familiarity with new curricula. In conclusion, implementing NEM in multigrade contexts represents an opportunity to enhance contextualized and community-oriented pedagogical practices.

Keywords:

Multigrade school, curriculum, humanist pedagogy, teaching methodologies.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado constituyen una modalidad educativa presente en diversos sistemas educativos del mundo, especialmente en contextos rurales, comunidades con baja densidad poblacional o territorios con limitaciones en infraestructura educativa. En este tipo de instituciones, uno o pocos docentes atienden simultáneamente a estudiantes de diferentes grados escolares dentro de un mismo espacio de aprendizaje, lo que implica el desarrollo de estrategias pedagógicas diferenciadas, organización flexible del tiempo y una fuerte vinculación con el contexto sociocultural de la comunidad.

Las escuelas multigrado no solo representan una alternativa organizativa para garantizar el acceso a la educación, sino que también constituyen espacios educativos donde la cooperación, el aprendizaje entre pares y la contextualización del conocimiento adquieren un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, diversos estudios han señalado que la escuela multigrado requiere enfoques pedagógicos capaces de integrar las realidades sociales y culturales de los estudiantes, así como promover una participación activa de la comunidad en los procesos educativos. La relación entre escuela, familia y comunidad resulta fundamental para comprender el funcionamiento de estas instituciones, ya que el aprendizaje no se limita al espacio escolar, sino que se construye a partir de las interacciones sociales, culturales y familiares que rodean al estudiante (Rojas-Valladares & Pire-Rojas, 2024). Desde esta perspectiva, la educación debe concebirse como un proceso social amplio en el que la escuela se articula con otros actores del entorno para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Particularmente en contextos rurales, la labor docente en escuelas multigrado implica retos pedagógicos, organizativos y profesionales que demandan una alta capacidad de adaptación por parte del profesorado. Los docentes que trabajan en estos contextos deben diseñar estrategias didácticas que permitan atender simultáneamente a estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje, edades y ritmos de desarrollo. Asimismo, deben promover metodologías activas que fomenten la autonomía, la cooperación y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Investigaciones recientes sobre la práctica docente en contextos rurales señalan que el profesorado

desarrolla formas innovadoras de enseñanza que se adaptan a las características del entorno, fortaleciendo así procesos educativos contextualizados y pertinentes para las comunidades en las que se insertan (Saldaña Gómez et al., 2025).

En el caso de América Latina, las escuelas multigrado representan una estrategia fundamental para garantizar el acceso a la educación básica en territorios rurales o de difícil acceso. Sin embargo, estas instituciones también enfrentan desafíos importantes relacionados con la disponibilidad de recursos educativos, la formación docente especializada y la implementación de políticas educativas diseñadas generalmente para contextos escolares convencionales. En este sentido, los procesos de reforma educativa deben considerar las particularidades de estos contextos para evitar que las transformaciones curriculares o pedagógicas se implementen de manera descontextualizada.

En México, la educación multigrado constituye una realidad significativa dentro del sistema educativo nacional, particularmente en zonas rurales y comunidades indígenas. De acuerdo con Schmelkes & Aguila (2019), miles de escuelas de educación básica en el país operan bajo esta modalidad, lo que implica que un número considerable de docentes enfrenta el reto de atender a grupos heterogéneos dentro de un mismo espacio educativo. Estas condiciones hacen que la implementación de reformas educativas adquiera características específicas en las escuelas multigrado, ya que las orientaciones pedagógicas y curriculares deben adaptarse a contextos donde los recursos, la organización escolar y las dinámicas de enseñanza difieren de las escuelas de organización completa.

En este contexto surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la más reciente reforma educativa impulsada por el gobierno mexicano, con el propósito de transformar el sistema educativo nacional y fortalecer la formación integral de los estudiantes (México. Secretaría de Educación Pública, 2019). Este modelo comenzó a implementarse oficialmente en el ciclo escolar 2023–2024 en los niveles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, en todas las instituciones educativas del país. El modelo plantea una transformación profunda del enfoque pedagógico tradicional, orientando la educación hacia una formación más integral, crítica y vinculada con la realidad social de los estudiantes. Según Osuna-Lever et al. (2024), el modelo no solo puede considerarse un modelo educativo, sino también un paradigma humanista que busca equilibrar los objetivos académicos con la formación ética, social y cultural de los estudiantes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023a), el modelo se concibe como un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, cuyo objetivo es formar estudiantes con una visión integral. Esto implica que la educación no se limite únicamente

a la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, sino que también promueva el desarrollo personal, social y ético de los estudiantes. Entre sus propósitos principales se encuentran fomentar el autoconocimiento y el cuidado personal, promover el pensamiento crítico, fortalecer el diálogo como base de la convivencia social, impulsar valores éticos y democráticos y favorecer la participación comunitaria como medio para contribuir a la transformación social.

Investigaciones recientes señalan que, si bien el modelo presenta un marco conceptual sólido, enfrenta desafíos en su implementación práctica, incluyendo tensiones entre los ideales de transformación y las condiciones institucionales, la formación docente inicial y la valoración de saberes comunitarios (Sakata et al., 2025; Sánchez Aguilar & Castañeda, 2025; Valencia Aguilar, 2024). Estas contribuciones subrayan la necesidad de fortalecer la preparación del profesorado y articular las reformas con las realidades locales para garantizar que los principios del modelo se traduzcan en prácticas educativas efectivas y significativas.

Los fundamentos teóricos que sustentan este modelo educativo se encuentran estrechamente vinculados con los planteamientos de la pedagogía crítica, particularmente con las aportaciones de Freire (1970). Desde esta perspectiva, la educación es entendida como un acto profundamente político que no puede considerarse neutral, ya que participa en la reproducción o transformación de las estructuras sociales. Freire (1970) cuestiona el modelo tradicional de enseñanza que denomina “educación bancaria”, en el cual el docente deposita información en estudiantes considerados receptores pasivos del conocimiento. Según este autor, dicho modelo contribuye a reproducir relaciones de poder y desigualdades sociales al promover una enseñanza acrítica y memorística.

En contraposición a esta concepción, Freire (1970) propone una educación liberadora, basada en el diálogo, la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. En este modelo pedagógico, el proceso educativo se desarrolla a través de una relación horizontal entre educador y educando, donde ambos participan en la investigación de la realidad y en la construcción colectiva del saber. Como señala el autor: “El educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, mientras educa, es educado a través del diálogo con el educando” (p. 89). Este enfoque resulta particularmente relevante en contextos educativos donde se busca fortalecer la participación, la autonomía y la conciencia crítica de los estudiantes.

Otra de las influencias teóricas que se reconocen dentro del enfoque pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana proviene del pensamiento del sociólogo portugués De Sousa Santos, especialmente a través de su propuesta de las Epistemologías del Sur. Este proyecto intelectual, político y pedagógico plantea una crítica a la hegemonía

del conocimiento científico occidental y propone la necesidad de reconocer y valorar los saberes producidos por los pueblos del Sur global, entendidos no como una ubicación geográfica sino como espacios de resistencia frente a las estructuras de dominación del conocimiento.

En el ámbito educativo, la propuesta de De Sousa Santos se expresa a través del concepto de ecología de saberes, que plantea la necesidad de establecer un diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento, incluyendo saberes científicos, comunitarios, culturales, ancestrales y artísticos. Desde esta perspectiva, la escuela debe dejar de ser un espacio donde predomina exclusivamente el conocimiento académico para convertirse en un lugar de encuentro entre diversos sistemas de saber. En palabras del autor, en la educación debe reconocerse que “no hay ignorancia ni saber en general” (De Sousa Santos, 2010, p. 54), sino múltiples formas de conocimiento que pueden dialogar y complementarse en los procesos educativos.

De igual forma, el autor introduce el concepto de Sociología de las Emergencias, el cual propone que la educación debe contribuir a identificar y fortalecer las iniciativas, conocimientos y prácticas de resistencia que ya existen en las comunidades. En este sentido, la escuela puede desempeñar un papel fundamental en la visibilización de alternativas sociales y culturales que contribuyan a la construcción de sociedades más justas y democráticas (De Sousa Santos, 2010).

A pesar de que la Nueva Escuela Mexicana se encuentra en sus primeras etapas de implementación, este modelo educativo ha generado diversas opiniones y debates en distintos sectores de la sociedad. En algunos casos, ha sido objeto de críticas o interpretaciones erróneas difundidas por medios de comunicación, actores políticos o parte de la opinión pública. Estas discusiones se relacionan, en gran medida, con el énfasis que la reforma otorga a la incorporación de saberes comunitarios, culturales y sociales en el currículo escolar, así como con su orientación hacia una educación más crítica y contextualizada.

Ante este escenario, resulta relevante analizar cómo se está llevando a cabo la implementación de este modelo educativo en contextos escolares específicos, particularmente en aquellos que presentan características organizativas particulares, como las escuelas multigrado. Comprender la perspectiva del profesorado resulta fundamental, ya que son los docentes quienes finalmente traducen los principios y orientaciones pedagógicas de la reforma en prácticas concretas dentro del aula.

En este sentido, el objetivo del presente artículo es analizar la perspectiva docente sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el contexto de una escuela primaria multigrado del Estado de México, a partir de un estudio de caso basado en entrevistas realizadas a los docentes responsables de los diferentes grados escolares.

Este análisis busca aportar evidencia sobre las experiencias, percepciones y estrategias pedagógicas desarrolladas por el profesorado en la aplicación de este nuevo modelo educativo dentro de un contexto multigrado.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo. Este enfoque metodológico se seleccionó por su pertinencia para comprender las percepciones, experiencias y valoraciones de los docentes respecto a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su práctica pedagógica cotidiana. La investigación cualitativa permite explorar los significados que los actores educativos atribuyen a sus acciones y contextos, así como analizar procesos sociales y educativos desde la perspectiva de quienes participan en ellos. En este sentido, como señalan Taylor & Bogdan (1984), la investigación cualitativa se orienta a la producción y análisis de datos descriptivos obtenidos a partir del lenguaje, las experiencias y el comportamiento observable de las personas.

El estudio se organizó en dos fases complementarias: una fase de revisión documental y una fase de trabajo de campo. En la primera fase se realizó un análisis de los principales documentos normativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) relacionados con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. En particular, se revisaron tres textos oficiales: Un libro sin recetas para la maestra y el maestro (Fase 3), La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas y La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. El análisis de estos documentos permitió identificar los fundamentos pedagógicos, los principios orientadores y los objetivos formativos que guían la implementación del nuevo modelo educativo en las escuelas de educación básica del país.

De manera complementaria, se llevó a cabo una revisión de los referentes teóricos que sustentan el enfoque pedagógico de este modelo. Entre los autores más influyentes destacan las aportaciones de Freire (1970), particularmente en lo referente a la pedagogía crítica y la educación orientada a la formación de sujetos conscientes y participativos, así como los planteamientos de De Sousa Santos (2010), quien propone la necesidad de reconocer la diversidad de saberes y promover una educación basada en la justicia cognitiva y la inclusión de perspectivas plurales.

En la fase empírica de la investigación se utilizó como técnica principal de recolección de datos la entrevista semiestructurada, debido a su flexibilidad para profundizar en las experiencias y opiniones de los participantes. Este tipo de entrevista permitió explorar de manera detallada las percepciones del profesorado sobre los procesos de implementación de la Nueva Escuela Mexicana, las

estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y los cambios observados en la dinámica educativa.

El trabajo de campo se llevó a cabo en diciembre de 2024 en la escuela primaria multigrado “Belisario Domínguez”, ubicada en el Estado de México, México. Participaron en el estudio tres docentes responsables de diferentes grados escolares dentro de la institución. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora con diez minutos y fue realizada en las instalaciones de la escuela, lo que facilitó un ambiente de confianza y permitió a los participantes expresar libremente sus experiencias y reflexiones.

Posteriormente, la información obtenida fue organizada y analizada mediante un proceso de categorización temática, con el objetivo de identificar patrones, coincidencias y perspectivas relevantes en los discursos docentes. Para los fines de este artículo, se presentan los hallazgos correspondientes a la categoría de análisis “Perspectiva docente sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el contexto del aula”, la cual permite comprender cómo el profesorado interpreta y aplica los principios de la reforma educativa en su práctica diaria dentro de un entorno multigrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde la perspectiva docente, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una transformación profunda en la práctica educativa, al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje mediante el trabajo por proyectos y la formación integral basada en valores humanistas; este enfoque promueve no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad social y la participación activa de la comunidad educativa.

Algunas opiniones son las siguientes: *“Con este modelo se busca la relación de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje con el contexto de los estudiantes, en donde el trabajo con proyectos relacionados a su contexto permite un desarrollo integral de las y los alumnos” (D1). “Este enfoque nos permite reconocer y valorar los saberes previos de todos los estudiantes, especialmente aquellos que vienen de contextos culturales diversos. El conocimiento de la abuela sobre plantas medicinales tiene tanto valor como el libro de texto” (D3).* Esto es congruente con lo que plantea la Secretaría de Educación Pública (2023c), en donde señala que *“los estudiantes sean capaces de construir sus propios conocimientos, a partir de sus experiencias, con el acompañamiento de diversos actores, rompiendo con esquemas en donde se visualizaba al maestro como centro de la educación y al estudiante como un mero elemento pasivo” (p.6).*

La Nueva Escuela Mexicana, al romper con el esquema donde el maestro es el centro y el estudiante un “elemento pasivo” (México. Secretaría de Educación Pública, 2023a), realiza un movimiento alineado con la crítica

radical de Freire a la “educación bancaria”. Para Freire (1970), este modelo es un instrumento de opresión porque cosifica al educando, negando su capacidad de ser un sujeto cognoscente de su mundo. La NEM, al afirmar que los estudiantes deben “construir sus propios conocimientos a partir de sus experiencias”, adopta el núcleo de la **educación problematizadora y dialógica**. Sin embargo, desde una lectura rigurosa de Freire (1970), es crucial que este “trabajo por proyectos” no se reduzca a una mera técnica activa. Debe estar guiado por el **diálogo** auténtico que problematiza la realidad, donde educador y educando cooperan como sujetos en la búsqueda crítica. Como señala Freire (1970) “el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, mientras educa, es educado a través del diálogo con el educando” (p. 89). El docente en la Nueva Escuela Mexicana, por tanto, debe ejercer un acompañamiento que desafíe, no solo que facilite, promoviendo la **concientización** sobre las causas estructurales que dan forma a ese “contexto” del que se parte.

De igual forma, se debe superar la “educación bancaria” denunciada por Freire (1970) (donde el docente deposita conocimiento en estudiantes pasivos) mediante una **co-construcción dialógica y problematizadora**. El trabajo por proyectos no puede reducirse a una técnica activista; debe ser un proceso de investigación temática guiado por un diálogo auténtico, donde docente y estudiantes, como sujetos iguales, nombran y analizan críticamente su realidad. El educador, como provocador crítico, debe fomentar la **concientización**, ayudando a trascender la mera descripción del contexto hacia la comprensión de sus causas estructurales, formando así sujetos capaces de intervenir para transformar el mundo.

Como señala De Sousa Santos (2010) en la Ecología de Saberes, el reconocimiento anecdótico de saberes comunitarios (como el conocimiento ancestral sobre plantas medicinales) no es suficiente para revertir el **epistemicidio** histórico. La escuela debe convertirse en una “plaza de conocimientos” donde se establezca un diálogo horizontal y crítico entre el saber científico y otros sistemas de conocimiento (ancestral, artístico, comunitario). Esto exige un currículo intercultural construido colectivamente con los portadores de esos saberes, descolonizando el aula y practicando la justicia cognitiva.

Por último, debe transformar la participación comunitaria en una sociología de las emergencias. La “responsabilidad social” promovida por la Nueva Escuela Mexicana debe orientarse a identificar y potenciar las “emergencias”: los proyectos, saberes y prácticas de resistencia ya existentes en las comunidades, como las luchas por el agua o las economías solidarias. La educación, así, ayuda a “ampliar el presente” (De Sousa Santos, 2010), mostrando que otros mundos posibles ya se están construyendo, y convierte el aprendizaje en una **praxis transformadora** que une la reflexión crítica con la acción organizada junto a la comunidad.

Un modelo educativo centrado en el contexto

Las maestras reconocen que la Nueva Escuela Mexicana favorece una educación más significativa al vincular los contenidos escolares con las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes, generando mayor motivación, sentido de pertenencia y colaboración entre escuela y familia; sin embargo, también identifican barreras que dificultan su plena implementación, como la limitación del tiempo para planear y ejecutar proyectos, el dominio insuficiente de los nuevos planes de estudio y la falta de recursos materiales y tecnológicos en algunos contextos escolares.

Al respecto se aprecia la perspectiva docente: *“A través del trabajo por proyectos de manera homogénea, apoyándonos de los libros de textos, reforzando valores y la práctica de las estrategias y técnicas con enfoque humanista es como nosotros los docentes vamos construyendo este nuevo modelo educativo en nuestras aulas”*(D1). Esto responde a lo dicho por la Secretaría de Educación Pública (2023a) en donde menciona que la Nueva Escuela Mexicana es el escenario y la posibilidad de una educación mexicana para los mexicanos, una educación que atienda a las personas excluidas, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerados, al mismo tiempo, que eduque para enfrentar las crisis actuales (sanitarias, ecológicas, económicas, axiológicas, etcétera) y dote al estudiantado de un espíritu crítico, autónomo, libre, inclusivo, empático y solidario.

De igual forma, la perspectiva docente menciona que *“Vamos dando forma al modelo mediante una práctica consciente que articula los proyectos didácticos con los libros de texto, las técnicas grupales y, sobre todo, con un acompañamiento centrado en la persona y sus valores fundamentales”* (D3); *“Hacemos realidad la NEM mediante una práctica que homogeneiza los esfuerzos a través de proyectos significativos, que se apoya en los materiales oficiales, y se vamos consolidando con técnicas pedagógicas que siempre ponen al ser humano y sus valores en el centro del proceso”* (D2). Las reflexiones docentes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) destacan un esfuerzo consciente por vincular el aprendizaje con la realidad inmediata, construyendo el modelo desde la práctica a través de proyectos, libros de texto y un enfoque humanista. Esta intencionalidad encuentra un sólido respaldo y, a la vez, un marco de profundización crítica en los fundamentos teóricos de Freire y de De Sousa Santos.

Las docentes señalan que la Nueva Escuela Mexicana favorece una educación significativa al vincular contenidos con las realidades de los estudiantes. Este es el primer paso esencial para superar la “educación bancaria” criticada por Freire (1970), que al desvincularse del contexto, trata al educando como un recipiente pasivo. Al partir del contexto, se reconoce al estudiante como un **sujeto de experiencia** y se sientan las bases para una **educación**

problematizadora. La “ecología de saberes” propone que el aula se convierta en una “plaza de conocimientos” donde el libro de texto (saber científico-académico) dialogue de forma horizontal y crítica con los **saberes ancestrales, comunitarios y locales**. El “contexto” no es solo un escenario, *sino un reservorio de epistemologías vivas*. Por tanto, *“el proyecto significativo es un espacio donde el conocimiento sobre medicina, historia o ecología del libro se confronta y complementa con el conocimiento de las abuelas, los agricultores o los artistas locales”* (D2). Esto es el currículo intercultural construido colectivamente, que descoloniza la práctica docente y practica la justicia cognitiva, yendo más allá de un *“acompañamiento centrado en la persona”* (D3) hacia un acompañamiento centrado en la comunidad y sus saberes pluriversales.

Las docentes identifican barreras materiales y de tiempo, frente a la falta de recursos, la **“sociología de las emergencias”** De Sousa Santos (2010) ofrece una perspectiva transformadora para abordar estos obstáculos. Esta sociología invita a identificar las **“emergencias”** y soluciones que ya existen en la comunidad. Así, los docentes al planificar proyectos mapean y se articulan con huertos comunitarios, bibliotecas populares, radios locales, talleres familiares o cooperativas, convirtiendo las limitaciones en oportunidades para tejer **redes de aprendizaje comunitario**.

Esto “amplía el presente” educativo, mostrando que los recursos no solo son materiales asignados por el sistema, sino también la **potencia social organizada**. Así, la colaboración “escuela-familia” se profundiza hacia una **alianza escuela-comunidad en resistencia y creación**, dotando al estudiantado de ese espíritu solidario y empático (México. Secretaría de Educación Pública, 2023c) basado en la acción conjunta y la praxis transformadora.

La estrategia didáctico-pedagógica del nuevo modelo educativo: Una propuesta colaborativa

En esta escuela, la visión de la Pedagogía Humanista se fortalece mediante metodologías activas y flexibles (como el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, el Aprendizaje Basado en Problemas, el enfoque STEAM y el Aprendizaje-Servicio) que permiten atender la diversidad del aula y fomentar el aprendizaje colaborativo, crítico y contextualizado. Estas estrategias didáctico-pedagógicas requieren una planeación dinámica, ajustada a las problemáticas del entorno y a las características de los estudiantes, además del trabajo colegiado entre docentes y la integración de la comunidad como parte del proceso educativo.

Al respecto los docentes afirman que: *“Para nosotros en la escuela multigrado, el trabajo por proyectos siempre ha sido la columna vertebral. La Nueva Escuela Mexicana no llega a imponer algo ajeno, sino que valida y potencia lo que ya hacíamos. La gran diferencia ahora es el mandato explícito de salir del aula e innovar para conectar los*

proyectos directamente con la vida de la comunidad, lo que les da un sentido social más profundo” (D2); *“La flexibilidad de la planeación por proyectos es lo más valioso. Podemos ajustar las actividades según las necesidades emergentes del grupo o de la comunidad, sin perder de vista el vínculo con los contenidos curriculares, esto hace que la educación sea realmente pertinente y significativa”* (D3) y por último se menciona que *“La integración de la comunidad en los proyectos educativos ha creado una corresponsabilidad invaluable. Los padres ya no son solo espectadores, sino colaboradores activos que contribuyen con sus habilidades y conocimientos, fortaleciendo así el tejido social alrededor de la escuela”* (D1).

Las docentes destacan que *“aunque el trabajo por proyectos en contextos multigrado no es nuevo, la Nueva Escuela Mexicana potencia esta práctica al exigir “salir del aula” y conectar con la comunidad”* (D2). Este salto es fundamental desde la perspectiva de Freire (1970). Mientras un proyecto escolar puede permanecer en el ámbito de la aplicación técnica de contenidos, un proyecto comunitario abre la puerta a la educación problematizadora. Freire (1970) plantea que el conocimiento se construye en la investigación dialógica de la realidad. Así, cuando un proyecto STEAM o de Aprendizaje-Servicio se enfoca en una problemática local (como el manejo de residuos o el acceso al agua), trasciende la mera “contextualización” de contenidos mencionada por la Secretaría de Educación Pública (2023a) para convertirse en un acto de investigación **temática colectiva**. El diálogo entre estudiantes, docentes y comunidad permite “nombrar” críticamente el problema, analizando no solo sus manifestaciones, sino sus causas estructurales, fomentando así la **concientización** y la capacidad de agencia transformadora. *“La flexibilidad de la Nueva Escuela Mexicana”* (D3) valorada por los docentes es, en esencia, la capacidad de adaptar la planificación a esta investigación dialógica en curso, donde el currículo (las Fases y los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes PDA) no es un corsé, sino un **mapa de navegación para la acción-reflexión**.

El señalamiento generalizado de que *“los padres son ahora colaboradores activos”* (D1) es quizás el indicador más claro de la **ecología de saberes** propuesta por De Sousa Santos (2010), quien argumenta que la escuela ha sido un monopolio del saber académico, ejecutando un **epistemicidio** sobre los conocimientos comunitarios. La integración activa de las familias y la comunidad en los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana invierte esta lógica y comienza a transformar la escuela en una **“plaza de conocimientos”**. En esta plaza, el saber pedagógico del docente, el conocimiento científico del currículo y los **saberes ancestrales, prácticos y locales** de la comunidad entran en un **diálogo horizontal**. *“Un proyecto sobre agricultura, por ejemplo, no solo aplica la biología de los libros, sino que se nutre del conocimiento de los abuelos sobre los ciclos lunares y las semillas nativas”* (D1). Este es el currículo intercultural construido colectivamente

en acción. La **“corresponsabilidad invaluable”** nace precisamente de este reconocimiento mutuo y esta **justicia cognitiva**, donde todos los saberes son valorados como contribuciones legítimas para el “beneficio de la vida en comunidad” (México. Secretaría de Educación Pública, 2023c).

La docente D2 afirma **“que la Nueva Escuela Mexicana válida y potencia lo que ya se hacía en la escuela multigrado”**. Este principio de potenciar lo existente es el núcleo de la **“sociología de las emergencias”** de De Sousa Santos (2010). Frente a una pedagogía que a menudo busca importar soluciones externas, esta sociología propone identificar y ampliar las alternativas que ya germinan en las comunidades. El trabajo colegiado y la planeación dinámica que requiere la Nueva Escuela Mexicana son, en este sentido, herramientas para **mapear y conectar con esas “emergencias”**. Las **“necesidades emergentes del grupo o de la comunidad no son obstáculos, sino puntos de partida curriculares. Un proyecto puede surgir de una práctica de trueque local, una lucha por la defensa del territorio o una técnica artesanal en riesgo”** (D3). La educación, así, “amplía el presente” mostrando y fortaleciendo los futuros de resistencia y bienestar que la comunidad ya está construyendo. Esto da un sentido político más profundo a la “pertinencia y significatividad” que los docentes buscan.

Lo dicho anteriormente es lo que se busca que se realice con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, ya que menciona la Secretaría de Educación Pública (2023b) en su libro llamado “Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro - Fase 3” en donde los Proyectos permiten “contextualizar” los contenidos, ya que pueden organizar la base del trabajo a partir de la realidad, debido a que son entendidos como un conjunto de actividades didácticas que vinculan ciertos contenidos con la comunidad, según los intereses y las necesidades de los estudiantes para el logro de objetivos comunes y en beneficio de la vida en comunidad.

CONCLUSIONES

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en contextos multigrado trasciende la mera adaptación curricular para erigirse como una **práctica pedagógica de liberación y justicia cognitiva**. Los testimonios docentes revelan que este modelo no es una imposición externa, sino la validación y potenciación sistemática de un saber pedagógico histórico y comunitario; lejos de ser solo un modelo “cercano a las realidades”, este modelo, cuando se lee a través de las lentes de Freire y de De Sousa Santos, se revela como un **proyecto político-pedagógico inacabado** que convierte el aula multigrado en un epicentro de transformación social.

Los docentes ejercen una práctica transformada que va más allá de la flexibilidad, al adoptar el trabajo por proyectos comunitarios, encarnan el rol de **facilitadores**

dialógicos que, junto con sus estudiantes, problematizan la realidad. Como señala Freire (1970), esta no es una simple técnica activa, sino un proceso de **investigación temática colectiva** donde se “ nombra el mundo” para desentrañar sus mecanismos de opresión y desigualdad; la “construcción colectiva del conocimiento” mencionada por los docentes, se convierte así en un acto de **concientización**, formando sujetos críticos capaces de intervenir en su realidad, no solo de adaptarse a ella.

Esta práctica se profundiza al convertirse en una **ecología de saberes** viva, la escuela multigrado, por su inherente conexión con la comunidad, está predispuesta a ser esa **“plaza de conocimientos”** que propone De Sousa Santos (2010). El reconocimiento de saberes como el de “la abuela sobre plantas medicinales” deja de ser un gesto anecdótico para convertirse en la base de un **diálogo intercultural horizontal**. El currículo deja de ser un programa estático para ser **co-construido** con los portadores de saberes comunitarios, descolonizando el acto educativo y practicando una auténtica **justicia cognitiva**. La “vinculación con el contexto” es, entonces, el rescate y la puesta en valor de epistemologías históricamente silenciadas.

Frente a los obstáculos identificados (tiempo, recursos, dominio del plan), la propia lógica de la Nueva Escuela Mexicana ofrece la respuesta más poderosa: la **sociología de las emergencias**; las limitaciones se reinterpretan como una invitación a mapear y articularse con las alternativas ya existentes en la comunidad (cooperativas, prácticas agroecológicas, sistemas de cargo). Así, la planificación se nutre de la **potencia social organizada**, “ampliando el presente” educativo y mostrando que los futuros deseables ya se están construyendo en las luchas cotidianas. La colaboración escuela-familia se transforma en una **alianza estratégica para la emancipación**.

Por lo tanto, la experiencia docente no solo muestra un camino de transformación con “oportunidades”, demuestra que la Nueva Escuela Mexicana en contextos multigrado puede ser la **encarnación práctica de una pedagogía del Sur**: una que parte de la comunidad, dialoga entre saberes, potencia sus luchas y educa para la autonomía colectiva. Su consolidación no depende únicamente de acompañamiento o formación continua (imprescindibles, pero insuficientes), sino del **compromiso firme con un proyecto de descolonización educativa**. Solo así se desarrollarán no solo “habilidades y valores”, sino **sujetos históricos con capacidad para reinventar el mundo**, haciendo de la escuela multigrado un faro de esperanza y un laboratorio de soberanía cognitiva para una México más justo y solidario.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.

- México. Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://www.setse.org.mx/SISTCARRE-RA/assets/files/Principios-yOrientacionesPed.NEM2.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro: Fase 3*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023c). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. SEP. <https://cbtis187.edu.mx/wp/blog/2023/07/12/la-nueva-escuela-la-mexicana-nem-orientaciones-para-padres-y-comunidad-en-general/>
- Osuna-Lever, C., Medina-Barrios, M. E., & Díaz-López, K. M. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué es? ¿Modelo educativo, política educativa o paradigma humanista? *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-723>
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.
- Sakata, N., Bremner, N., & BórquezMorales, L. S. (2025). The Nueva Escuela Mexicana reform in Mexico: Promises and tensions in revaluing the people's Mexico. *International Journal of Educational Development*, 116, 103295. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103295>
- Saldaña Gómez, D. P., Dávila Lara, G. E., & Jaramillo Jimbo, J. G. (2025). PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana. Editorial Exced.
- Sánchez Aguilar, M., & Castañeda, A. (2025). La Nueva Escuela Mexicana: entre los ideales de transformación y los desafíos de su implementación. *Revista Enseñanza de las Matemáticas y Experiencias Docentes*, 1(3), 9–12. <https://doi.org/10.24844/REMED/0103.00>
- Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- ValenciaAguilar, O. (2024). Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPV. *Revista Kinesis*, 9(9). <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/150/90>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Eduardo Daniel Morales-Cerón, Alma Delia Torquemada-González: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.