

Identidad regional de la historia: un eje articulador emergente en el plan de estudio 2022

Víctor Hugo González Sosa

*Sesión de trabajo “Compartiendo saberes entre escuelas”
del plan de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, con docentes
del nivel primaria del subsistema federal, Zona 57, Ciudad Juárez, Chihuahua.*



Fuente: Foto cortesía de Jazmín Gabriela Ramírez Heredia,
Asesora Técnica Pedagógica de la Zona 57.

Resumen

Este tema considera la demanda derivada del tema de la Nueva Escuela Mexicana para la elaboración de programas analíticos congruentes con el contexto pero viviendo una realidad curricular que no aporta bases de estudio concretas a las circunstancias sociales, culturales, económicas e históricas regionales en donde se desenvuelven los alumnos para la realización de la enseñanza-aprendizaje congruente como fuente curricular. Se realiza un análisis y reflexión del tema tomando en cuenta el aprendizaje como hecho histórico, la interculturalidad, la decolonialidad y el modelo basado en competencias que pudieran responder a las necesidades de estudio de la comunidad a la que se pertenece. El objetivo general es aportar una propuesta teórica curricular para agregarse un eje articulador al plan de estudios 2022 nombrado como “regionalización curricular”, que permita sustentar la cocreación de los programas analíticos. El presente estudio se justifica porque existe un sustento en la ley de educación del estado de Chihuahua que prevé la implementación de programas educativos compensatorios con adecuación curricular orientados para el alcance de la equidad. La regionalización curricular de la historia como eje articulador emergente favorece la formación de valores éticos para la construcción de los programas analíticos con sentido de identidad y pertenencia contextualizando social y culturalmente la realidad concreta y significativa de los alumnos tomando más conciencia de su entorno para poder así democratizar la educación.

Palabras clave: APRENDIZAJE COMO HECHO HISTÓRICO, INTERCULTURALIDAD, DECOLONIALIDAD, COMPETENCIAS, VALORES ÉTICOS.

Víctor Hugo González Sosa. Es profesor egresado de la Escuela Normal del Estado “Prof. Luis Urías Belderráin”, Licenciado en Educación Básica y Maestro en Educación campo Práctica Docente e Integración Cultural por la Universidad Pedagógica Nacional, unidades Chihuahua y Ciudad Juárez, respectivamente. También es Doctor en Educación por la Universidad de Durango, campus Ciudad Juárez. Ha realizado diversos diplomados y cursos en el área educativa y ha sido docente en la UPN unidad Juárez y en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente se desempeña como asesor de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R.”, unidad Ciudad Juárez. Correo electrónico: v.gonzalez@ensech.edu.mx

Cómo citar:

González Sosa, V. H. (2024). Identidad regional de la historia: un eje articulador emergente en el plan de estudio 2022. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos y V. H. González Sosa (coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones en el marco de la reforma curricular en México* [col. Textos del Posgrado n. 9] (pp. 293-304). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Introducción

Al hablar del tema de la regionalización curricular con miras para traducirse como eje articulador emergente para la elaboración de los *programas analíticos* –PA– según el plan de estudios de la SEP 2022, debemos primero entender a estos como las líneas de trabajo curricular con sentido transversal que responden a una formación humanista de los alumnos focalizando como núcleo de trabajo educativo a la comunidad contextualizada con su entorno inmediato, superando paradigmas de enseñanza que van más allá de lo meramente individualista y fragmentadamente. Los docentes al tomar en cuenta así a estos ejes articuladores para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrían que partir de contenidos a su libre albedrío, toda vez que con los alumnos se pueda reflexionar con sus saberes y experiencias pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias. Los PA como estrategia para la contextualización de la educación deben de llevarse a cabo tomando como base los *programas sintéticos* –PS–, que vendrían a considerarse como programas ordenados oficialmente por la SEP, es decir, como un currículo prescrito.

Con lo anteriormente planteado, sin embargo, existe la problemática de que el discurso del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana –NEM– que cobija al plan de estudios aludido exige la elaboración de PA que atenderían situaciones de enseñanza inmediatas acordes al contexto, pero ya en los hechos como realidad no se cuenta con claros insumos curriculares prescritos por parte de PS claros que aporten bases de estudio apegadas a las circunstancias sociales, culturales, económicas e históricas regionales en donde se desenvuelven los alumnos y los propios docentes para la realización de sus prácticas pedagógicas, lo cual demerita en buena medida la elaboración de los PA demandados para dar cuenta de modo coherente y congruente como fuente curricular regionalizada requerida para la pretensión anterior.

En este sentido, el presente capítulo centra su atención de análisis en encontrar respuestas a la problemática derivada para la construcción de los PA que como óptica propia, es necesario darles más pertinencia y relevancia de análisis y reflexión teniendo en consideración cuatro perspectivas: como hecho histórico, intercultural, decolonial y de las competencias. Así particularizando, sabido de contenidos regionalizadores oficiales prescritos insuficientes en PS de la historia de Chihuahua del nivel primaria que pudieran responder de manera más auténtica para la contextualización y atención de las necesidades de estudio del lugar en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere la NEM, se pretende realizar aquí un esbozo propositivo que dé cuenta de ello como alternativa de gestión e intervención para la mejora educativa.

Para cumplir con nuestra consigna de trabajo en este tema se partirá en su desarrollo considerando las siguientes preguntas centrales: ¿De qué manera ayudaría la regionalización curricular de la historia para la elaboración de los programas analíticos del plan de estudio 2022? ¿Cuál es la relación entre inter-

culturalidad, decolonialidad y competencias educativas respecto a la propuesta de agregar un eje articulador emergente?

En sí el objetivo de este ensayo responde al planteamiento de una propuesta teórica curricular para agregar a los siete ejes articuladores del plan 2022 existentes, que son: *inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas*, y otro eje dinámico emergente denominado justamente *identidad regional*. Desde luego que también se trata de promover la educación con enfoque humanista como sustento para la elaboración de PA como formación curricular atendiendo las necesidades y exigencias pedagógicas y didácticas para superar enfoques tradicionalistas cargados de academicismo o de pragmatismo.

Por otra parte, cabe precisar que el abordaje de la identidad regional como eje articulador se justifica cuando se sabe que el estado de Chihuahua, nuestra *patria chica*, presenta tres grandes regiones geográficas que sobresalen: mesa central o altiplano, Sierra Madre Occidental y zona desértica, en las que a su vez se destacan las localidades más importantes, que son Chihuahua, Juárez, Cuauhtémoc, Delicias, Hidalgo del Parral y Nuevo Casas Grandes (INEGI, 2003), presentando problemáticas específicas que debieran atenderse educativamente en su contexto inmediato para fortalecer el sentido de pertenencia e identidad regional de los alumnos para conexión con su realidad y así posibilitar condiciones para pretender su transformación, requiriendo para ello determinados proyectos creativos y de formación profesional *ad hoc* a la pregonada excelencia educativa de la NEM.

Otro argumento de justificación es que es necesario sentar las bases para la cocreación de los PA a partir de un sustento real de conocimiento de la historia regional chihuahuense por medio de proyectos contextualizados, dejando así atrás y de lado su enajenación por tendencia de una práctica docente para la enseñanza que incide más en el instructivismo que en lo esencialmente formativo, considerando el enfoque humanista del nuevo modelo educativo promovido por la política educativa vigente del Estado mexicano, y con el marco legal correspondiente contenido en el artículo tercero constitucional, así como en la propia Ley General de Educación.

De hecho, justificando aún más, al referirnos a la regionalización curricular enfocada al estudio de nuestra entidad federativa se cuenta con un sustento legal contenido en la ley estatal de educación (Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de Chihuahua, 1998), la cual menciona en este sentido que se llevarán a cabo actividades relacionadas con la implementación de programas educativos compensatorios orientados al alcance de la equidad entre grupos sociales como campesinos, indígenas, migrantes, entre otros; de este modo, diríamos que se aportan las bases en aras de mejorar la toma de decisiones plasmadas legalmente para la adecuación curricular regional, lo cual se podría traducir como posibilidad de aplicarse por derecho en los planes y programas de estudio prescritos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) incorporando a ellos contenidos

de estudio regional necesarios para el mayor conocimiento y la comprensión de las problemáticas que pudiera presentar para intentar su resolución por la vía educativa.

La regionalización curricular corresponde a un aprendizaje como hecho histórico

Coincidiendo con la lectura del plan de estudio 2022, se inspira en entender el aprendizaje desde una perspectiva histórica para que su relación con el entorno y contexto sea un espacio concreto de los alumnos y docentes para que se realicen sus procesos de desarrollo cognitivo pero al mismo tiempo que posibilite tener una visión comprometida con los desafíos y retos educativos propios en la realidad en la que se desenvuelven en su aquí y ahora, así como en su devenir histórico. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza dentro de “un contexto social, histórico y territorial concreto que vincula a niñas, niños y adolescentes con su realidad en el plano no solo cognitivo, simbólico sino también el de las emociones, los afectos y la voluntad, además de que permite transformarla” (Zemelman, 2006, p. 72).

De lo anterior se desprende la necesidad de que la regionalización curricular aquí aludida sea orientada justamente por los docentes en el ámbito de la historia para obtener el mayor conocimiento posible de ella como disciplina de estudio que permita ubicar a los alumnos, de manera más directa, según el espacio-comunidad en que viven, para la construcción de los saberes indispensables que la mejoren al compenetrarse más en la comprensión y reflexión de su entorno, sustentando así disciplinariamente la elaboración de los PA. De esta manera, “el aprendizaje como hecho histórico crea un área de desarrollo potencial de los sujetos en su contexto y condición particular; también estimula y activa procesos internos a través de diversas interrelaciones históricas, sociales, culturales, económicas y educativas” (Pérez, 2002, p. 43).

Si se tomara la regionalización curricular como eje articulador emergente en los términos anteriores con especial atención en el fortalecimiento de las regiones geográficas de Chihuahua, se identificarían con más detalle y exhaustivamente las principales características socioculturales de las localidades que las conforman, se fortalecería de paso la identidad de los alumnos con valores propios de su contexto a partir del conocimiento histórico de la diversidad que implica así como del análisis de sus principales problemas, tomando conciencia de sus raíces dentro de un marco de tolerancia y sentido de pertenencia.

La regionalización curricular con enfoque intercultural como eje articulador paralelo a la inclusión

Atendiendo el reto de regionalización curricular con enfoque intercultural, es preciso de entrada tener en claro la definición de este concepto tomando como referencia lo que propone la Coordinación General de Educación Intercultural

y Bilingüe que depende de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB, s.f.), aseverando que esta es una idea que parte del reconocimiento de que existen diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento en el mundo. Lo que pretende lograr es la convivencia pacífica a partir de una defensa de saberes, valores y normas que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad.

La interculturalidad se puede entender, de igual manera, siguiendo lo que sugiere la misma CGEIB de que es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y aprendizaje dentro del entorno educativo (regionalizado) y que ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa. La educación con características de intercultural, en este sentido, está dirigida para toda la población porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones de algún tipo, es decir, inclusivamente.

De esta manera, considerar a la regionalización curricular con enfoque intercultural como eje articulador paralelo a la inclusión se cumpliría con lo que dice el principio filosófico del artículo 3º: “será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social“ (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3o., párr. 9, fracc. II, inciso g, en DOF, 2019), porque se ocupa de ir precisamente al rescate de la diversidad entre las culturas sin apostarle a dinámicas excluyentes que tienden a minimizarlas y, por ende, a la pérdida de su identidad. Con este sustento, se trata de integrar las culturas de las regiones chihuahuense anteriormente planteadas no como multiculturalidad desagregada sino justamente por conocimiento de lo que supone cada una de ellas, pero al mismo tiempo por reconocimiento de una unidad histórica con interrelación entre las culturas que la componen al respetar su pluralidad estando a favor de valores y perspectivas, respetando las diferencias posibles detectadas, pero creando una conciencia equilibrada entre la identidad regional propia con la otredad implicada. Así la interculturalidad, por regionalización curricular, sería contraria a la multiculturalidad (Hirmas, 2018), porque resaltaría de manera inclusiva lo característico de la comunidad regional en la que se vive, valorando su diversidad contextualizada como riqueza cultural e histórica, rescatando, de hecho, lo significativo para su preservación permanente en pro de su transformación sin menoscabo de una identidad estatal y nacional.

Un PA elaborado con base en un eje articulador regionalizador curricular con interculturalidad e inclusión daría pauta al cumplimiento del enfoque humanista al responder con modos de vida requeridos sustentables entre el discurso y la práctica para dar cuenta del equilibrio entre ambos conceptos, transitando hacia la convicción de que la multiculturalidad debe avanzar hacia la interculturalidad para cimentar la inclusión por justicia y equidad social conforme

al cumplimiento de la dignidad humana, así como el respeto de los derechos humanos, por lo cual se asume que al incorporar la historia regional con más énfasis y suficiente sustento curricular disciplinario respondería más cabalmente, propiciando el fomento y apropiación de valores de responsabilidad y justicia necesarios para aspirar a la anhelada transformación, completando el rompecabezas pedagógico que conlleva para aspirar a una educación de excelencia.

La decolonialidad y el pensamiento crítico para la gestión de la regionalización curricular

En lo que respecta a la decolonialidad, de acuerdo con Walsh (2005), textualmente tenemos que

encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros [...] a la deshumanización [...] Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres [...], del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas [p. 24].

Lo anterior se puede interpretar para nuestro caso de análisis en que al asumir la decolonialidad en la regionalización curricular sería útil en su gestión en la medida en que se tendría que dar atención como condición primaria para el reconocimiento de la diversidad cultural a través de la historia de la cual en Chihuahua, reconocido como el *Estado Grande*, somos testigos y copartícipes de ella con las regiones que presenta, pero al mismo tiempo buscar alternativas para su promoción como superación de la multiculturalidad en los términos antes expuestos, que incurre en la falta de interés e integración de lo que somos cultural e históricamente, aspirando, por el contrario, al fortalecimiento y transformación de la sociedad.

En este sentido, la autora nos hace ver que la decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de lo establecido arraigada y anquilosadamente en la educación (como los programas sintéticos curriculares actuales que no responden del todo como situaciones de aprendizaje en el conocimiento histórico pleno y auténtico de las realidades regionales del estado de Chihuahua) y que se impone sin consideración pensando críticamente que es necesario revertir esas inercias con renovados paradigmas epistemológicos (como el sociocrítico) que den apertura a las conciencias de los docentes y alumnos en sus prácticas para el codiseño de PA con miras a generar saberes revolucionadores y hasta nuevas formas de intervención pedagógicas que se puedan traducir en mejores opciones para el cambio educativo. La decolonialidad en sí jugaría un papel importante en esta intención de regionalización curricular, apelando a que al fundamentarse en el pensamiento crítico permitiría entrar en una dinámica de cuestionamiento positivo y constructivo en relación a las inercias existentes a favor de la realidad intercultural para tratar de redireccionarlas aspirando al equilibrio.

El modelo educativo basado en competencias no debe pasar de moda

A pesar de que en la NEM no se hace mucha promoción al desarrollo de las competencias—como parte de su postura de que es un modelo educativo propio del neoliberalismo económico contrario al humanismo, según indica su política educativa—, en nuestra postura, tales conceptos de las competencias no deben de desaparecer del escenario educativo para su desarrollo, porque al apropiarse de ellas como contenidos de aprendizaje se daría pie al hecho de fortalecer la formación de los alumnos para la participación ciudadana activa, siendo este principio clave en las aspiraciones del plan de estudio 2022 a través de los PA.

Para ser más explícitos, con lo anterior habría que repasar el entendimiento de las competencias, teniendo que apoyarnos en los presupuestos teóricos de Philippe Perrenoud (2006) cuando al interpretarlo señala que las competencias tendrían que verse como capacidades para actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidades que se apoyan en conocimientos pero no reducidas a ellos para enfrentar una situación sino que se tiene que hacer uso de recursos variados cognitivos—saberes— complementarios como habilidades, valores y actitudes, así mismo de recursos movilizables en general asociados para lograr una acción eficaz en una situación compleja.

Con ello, la intervención docente para el desarrollo de competencias, como herramienta teórica para nuestro tema en cuestión y vista como área de oportunidad pedagógica gestora para la generación de PA, consideraría reflexionarse que su finalidad debe de coincidir con el logro del saber conocer, del saber hacer y saber ser para propiciar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a todas las regiones de nuestro estado. En esta línea de análisis en las competencias se debe de tener presente el pensamiento del propio Perrenoud (2006), quien nos hace ver que las situaciones que plantea la vida son únicas, por lo cual se pide creatividad en los procedimientos y herramientas para la resolución de problemas, evitando esquemas de acción inamovibles.

Así, para lograr ello, se requiere repensar el *modelo educativo basado en competencias*—MEBC— como condición *sine qua non* para el fortalecimiento pedagógico de la enseñanza de la historia regional. De esta aseveración surge la necesidad de fortalecer en la educación básica, como premisa, un modelo pedagógico humanista que le apueste a la interculturalidad y decolonialidad sugeridos con anterioridad, pensando en hacer más mella e impacto para constituirse como baluarte de ese sustento requerido, ya que este modelo garantizaría el desarrollo formativo de los saberes integrados resaltando los valores con sentido ético y su vínculo con la enseñanza de la historia regional, pretendiendo, de esta manera, que los alumnos no solamente adquieran conocimientos de historia *per se* como parte de un saber conocer primordialmente sino más bien como capacidades movilizadas y entrecruzadas con otros saberes igual de importantes, desarro-

llando, sincronizadamente, el saber hacer referido a las habilidades para poder manejar información histórica de eventos y hechos relevantes que les permita analizarla, reflexionarla y expresar juicios críticos en pro del cambio social y cultural; también como parte de un saber ser, desarrollando y promoviendo valores y actitudes éticas que les permitan a su vez organizar y diseñar proyectos de vida considerando aspectos históricos, sociales que sean aplicables a su vida cotidiana regional.

Conclusiones

Las respuestas obtenidas en conjunto a las preguntas planteadas inicialmente tendrían que ver con el hecho de que la regionalización curricular de la historia como eje emergente, al integrarlo en su complejidad con la interculturalidad, decolonialidad y competencias, favorecería la formación de valores éticos para la construcción de los PA con sentido de identidad y pertenencia.

Desde esta perspectiva, se ha vinculado *a fortiori* la enseñanza curricular regional de la historia partiendo del supuesto de que esta procura sentidos de formación valoral ética comprendidos en un entramado equilibrado de conocimientos, valores y actitudes. La regionalización curricular de la historia debe enfatizar sustentarse como eje articulador emergente porque permitiría, de hecho, contextualizar social y culturalmente la realidad concreta significativa del lugar donde viven y se desenvuelven los sujetos protagonistas del hecho educativo, que al conocer mejor su entorno, aparte de pretender democratizar la educación como demanda legítima de la regionalización, se tomaría más conciencia para poder aportar elementos para la solución de problemáticas en las regiones del estado de Chihuahua que cada vez más reclaman y demandan procesos pedagógicos a través de la formación curricular para la comprensión de su realidad, posibilitando condiciones para su cambio y mejora.

Esta intencionalidad no debería perder de vista la necesidad de entrelazar la interculturalidad, decolonialidad y competencias traducidos como condiciones y al mismo tiempo como una fórmula o ecuación de gestión educativa para propiciar óptimamente la formación de estos valores éticos que son indispensables para la toma de conciencia en los docentes y alumnos para ventilar y resolver los problemas de la realidad. Teresa Yurén Camarena (1995) explica más al respecto diciendo que los valores éticos serían cualidades humanas que forman parte de la entidad consciente que hacen referencia a ciertas propiedades reales con necesidades e intereses para elevar el nivel de conciencia y autoconciencia como ser social; la autora remarca que un sujeto realizador de estos valores se opondría a las tendencias que amenazan la dignidad humana provocando la racionalización social para poder darle con claridad sentido a la historia.

A juicio propio, no obstante, la formación valoral ética de los alumnos se ha encontrado distorsionada por recibir prácticas de enseñanza de la historia regional desconectadas y enajenadas como realidad sociocultural a su contexto

por esta mal encaminada formación pedagógica que no les permite del todo promover el sentido de pertenencia, arraigo, aprecio y respeto por su entorno social y cultural, poniendo obstáculos para el desarrollo responsable de su conciencia y autoconciencia como seres históricos y sociales en aras de sensibilización para comprender y transformar su mundo concreto.

Sea dicho de manera categórica que para tratar de compensar y equilibrar esta situación es necesario institucionalizar en los PA la inclusión de un eje articulador regionalizador como propuesta innovadora pudiendo posibilitar prácticas y procesos formativos humanizadores que incidan como integración de la cultura; esta intencionalidad tendría que apostarle, de hecho, a una acción que gradualmente daría resultados en contra de PS con ordenamiento de contenidos curriculares divorciados de la simbolización sociocultural e histórica auténticas, para la solución de algunos de los problemas que se padecen actualmente en las regiones de Chihuahua.

Con todo, habría de darse un compromiso formal y profesional colectivo sólidamente como *deber ser* por parte de todos los actores protagonistas del proyecto educativo chihuahuense, solidaria y democráticamente, para el fortalecimiento de procesos históricos identitarios de aprecio y respeto. Se daría paso contundentemente al humanismo procediendo a favor de la libertad, la paz, la dignidad humana, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participación, gestión y desarrollo de actividades que promuevan el desarrollo de las regiones por conciencia de pertenencia a su cultura.

De igual modo, para completar el anterior discurso propositivo con más consistencia tendríamos que seguir con la reflexión coincidiendo con otros presupuestos teóricos que orientan su desempeño enfocado en promover las capacidades que permiten la asimilación crítica del saber conocer, pero con flexibilidad y autonomía, para traducirlo en aprendizajes estratégicos valorando el desempeño de las competencias aquí planteadas en una complejidad y complementariedad tal cual Edgar Morin (2003) sostiene, como paradigma, aseverando que la realidad se da bajo estos rasgos que permiten aprendizajes integrados con sustento en las ciencias, incluso en las técnicas, pero también en las habilidades, con sentido responsable, para optimizar la calidad educativa con valores y actitudes soportados necesariamente en un enfoque humanizador.

Con esta interpelación teórica se da a entender que la intervención docente conllevaría crear diferentes opciones de trabajo complejo para solucionar las problemáticas por la falta de formación de valores éticos en la enseñanza-aprendizaje de la historia, implicando intervenir en los alumnos una propuesta pedagógica más allá de encapsularse en las prácticas tradicionalistas vistas como recetas monótonas, desvinculadoras, para llevarlas al ámbito sociocultural de la sociedad pero con el peso que supone un proyecto integral de intervención no solo micro en el aula sino escolar, comunitario y social de manera complementaria, multidimensionalmente.

Este eje articulador emergente así repensado en los programas analíticos exigiría mayormente fomentar una cultura humanística (sin menoscabo de la cultura científica), implicando en los docentes formar y promover proyectos educativos que van más allá de la instrumentalidad y pragmatidad escolar, procurando, por el contrario, atender a las expectativas y perspectivas sociales regionales que la sociedad y los educadores tienen en su conjunto para responder a las incertidumbres y desafíos reales que les aquejan, a través de la realización de los valores éticos.

La pretendida cultura humanística debe formar parte de un innovador modelo pedagógico que se correlacione con adecuaciones curriculares y con recursos intelectuales que permitan movilizar los saberes ético-históricos de una manera creativa, libre, activa y dinámica y, sobre todo, con impacto social, sustentados a su vez en prácticas docentes constructivistas y significativas ancladas en proyectos de aprendizaje complejos, coincidiendo por ello con los fundamentos filosóficos expresados por Edgar Morin (2003), los cuales consideran factores y causales de toda índole, transdisciplinariamente, para lograrla.

Actualmente es menester diseñar actividades para el aula inspiradas en una visión compleja que permitan una educación más integral formando ética-históricamente sujetos-alumnos conectados con su entorno, abordando y promoviendo actividades docentes en particular, y prácticas educativas basadas en el requerido pensamiento complejo. Esto implica considerar que todos los contenidos de aprendizaje que formamos cotidianamente se prestan para que sean considerados dentro de este paradigma por cuanto las asignaturas se complementan y en las cuales se puede aplicar la transdisciplinariedad como disciplina de pensamiento que sitúa a este en un plano compartido, entrelazado con diferentes niveles y contextos, como método que permita emerger nuevas figuras del saber, método que nos ayude a tejer un entramado organizado, no relativizado a una disciplina, sino precisamente a uno complejo disciplinario.

Ante estas ideas, la escuela para la formación valoral-ética no es ni debe ser un espacio en el que los eventos de aprendizaje y formación queden reducidos a una tendencia pedagógica conductista o tradicionalista, sino precisamente con apoyo del aprendizaje significativo abierto a la complementariedad y complejidad de factores, causas y consecuencias entremezclándose para dar paso a la integralidad educativa, toda vez que las capacidades humanas se deben sustentar en las competencias que integren los cuatro pilares que se promueven: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.

En esta óptica, el docente tiene un ser y deber ser ético-profesional dispuestos a desafiar los retos que se le presentan pero nunca sintiéndose derrotista o pesimista ante las necesidades de cambio paradigmático para mejorar su quehacer y su praxis pedagógica; es por ello que se tiene que asumir que sí es posible realizar estos cambios de transformación innovadores y sustentables como condición *sine qua non* para que se pueda mejorar el servicio educativo en favor de la sociedad.

Referencias

- CGEIB [Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe] (s.f.). *ABC de la interculturalidad. ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación?* SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf
- DOF (2019, may. 15). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Hirmas, C. (2018). *Educación en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina.* Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. <http://www.sigeyucatan.gob.mx/>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática] (2003). *Síntesis de información geográfica del estado de Chihuahua.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825224332/702825224332_1.pdf
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.
- Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. En M. E. Borsani y P. Quintero (comps.) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 123-149). Educo, Universidad Nacional del Comahue. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_colectivo.pdf
- Pérez, A. (2002). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno y Á. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Morata. <https://salazarvirtual.sistemaeducativosalazar.mx/assets/biblioteca/9c37a9ce2a33a75864560b6caea9c50d-UNIDAD%20I%20TEORIAS%20DEL%20APRENDIZAJE.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela.* Ediciones Noreste.
- Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de Chihuahua (1998). *Ley de Educación del Estado de Chihuahua.* Secretaría de Educación y Cultura.
- Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%20C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf?fbclid=IwAR1SZ6HC_cYpQQSN3gKuE2zx_IRua-Dh6uvxaJnubVWotNkh9QnNb86fKhM
- Yurén, T. (1995). *Ética, valores sociales y educación* (col. Textos, n. 1). UPN.
- Zemelman, H. (2006). El magisterio frente a los desafíos del presente. En M. Gómez-Sollano y H. Zemelman, *La labor del maestro: formar y formarse.* Pax.