

# Proyecto Escolar de Lectura de Telesecundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Reflexiones desde la experiencia

---

## *School Reading Project of Telesecundaria within the framework of the New Mexican School. Reflections from experience*

**Iraís Escamilla Jaimes**

 <https://orcid.org/0000-0002-6352-3044>

ISCEEM, México

irais.escamilla@isceem.edu.mx

recibido: 6 de enero de 2025 | aceptado: 20 de mayo de 2025

### ABSTRACT

The purpose of this writing is to reflection the Telesecundaria school projects within the framework of the New Mexican School, based on the experience of working with a school reading Project in a Telesecundaria in the municipality of Tejupilco, State of Mexico. The analysis is made in light of come methodological elements of the proposal for systematization of experiences through teaching narrative; with them, the telesecundaria project is critically analyzed in two aspects: as a school Project and as a reading attention strategy. Regarding that first, it is noted that, as a school Project it mobilizes knowledges, generates learning and dynamics of academic life in the school community at the same time that it poses the challenge of strengthening the teaching collegiate work. As a Reading attention strategy, it is maintained that it contributes solidly to the training of students while demanding greater presence in families.

**Keywords:** School Reading Project, Telesecundaria, Experience.

### RESUMEN

El propósito del presente escrito es reflexionar acerca de los proyectos escolares de telesecundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tomando como base la experiencia de trabajo con un proyecto escolar de lectura en una telesecundaria del municipio de Tejupilco, Estado de México. El análisis se hace a la luz de algunos elementos metodológicos de la propuesta de sistematización de experiencias a través de la narrativa docente, con los cuales se analiza críticamente el proyecto de telesecundaria en dos vertientes: en tanto proyecto escolar y en tanto estrategia de atención a la lectura. Respecto a la primera, se apunta que como proyecto escolar moviliza saberes y genera aprendizajes y dinámicas de vida académica en la comunidad escolar al mismo tiempo que plantea el reto de fortalecer el trabajo colegiado docente; como estrategia de atención a la lectura, se sostiene que abona de manera sólida a la formación de los estudiantes a la vez que demanda mayor presencia de padres y madres de familias.

**Palabras clave:** proyecto escolar de lectura, telesecundaria, experiencia.

## INTRODUCCIÓN

Con la puesta en práctica del Plan de Estudio para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, enmarcado en la Reforma Educativa de la Nueva Escuela Mexicana, se plantearon cambios pedagógicos importantes en los diferentes niveles educativos de la educación básica que incluyen, entre otros, la colocación de la comunidad en el centro de la labor educativa escolarizada y el trabajo por proyectos como un modo de problematizar la realidad para transformarla. En Telesecundaria ninguno de los cambios anteriores es novedoso, pues el vínculo escuela-comunidad está en la génesis de la modalidad y la propuesta de trabajo por proyectos ha estado presente de manera implícita en diferentes reformas y de modo práctico en la cotidianeidad de las escuelas. En ese marco, en el ciclo escolar 2023-2024 se generaron prácticas de trabajo interesantes en Telesecundaria basadas en los diferentes tipos de proyectos de la modalidad, a saber: proyectos de integración comunitaria (que comprende los proyectos de aula, el escolar y el comunitario) y proyectos académicos (que son articulados por los parciales de aula); ambos con la encomienda de atender y resolver problemáticas de la comunidad-territorio (áulica, escolar, comunitaria).

Ahora bien, interesa reflexionar acerca del trabajo con un proyecto escolar de lectura en una telesecundaria del municipio de Tejupilco, del cual fui parte como maestra, y cuya práctica coloco en términos de experiencia, lo que implica pensarla como proceso complejo, dinámico, territorializado que genera múltiples sentidos en las personas que la viven y mediante la cual es posible construir conocimientos diversos. Esta enunciación convoca a hacer el esfuerzo por posicionarnos en el terreno de lo decolonial en tanto se abandona la práctica del desperdicio de la experiencia para asumir políticamente la intención de aprender y construir conocimiento desde esta, y así mirar de manera crítica los proyectos escolares de telesecundaria de cara a la continuidad en el trabajo con la Reforma Educativa de la NEM.

## APUNTES EN TORNO A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM) Y AL TRABAJO POR PROYECTOS EN TELESECUNDARIA

La Reforma Educativa de la Nueva Escuela Mexicana tiene su marco legal y filosófico en el Art. 3° Constitucional y en la Ley General de Educación. En ambos documentos hubo cambios que ponderan la atención de sectores sociales históricamente vulnerados, al mismo tiempo que apuntalan rasgos que refieren a una educación humanista en aras de garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje para toda la población en edad escolar. En ese sentido, se reconoce a la sociedad mexicana como pluricultural y diversa, cuyas condiciones requieren de acciones transformadoras que combatan la discriminación, la desigualdad y un esfuerzo por construir una ciudadanía democrática. De ello se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva [...] promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje” (SEP, 2024a: 1). Este enfoque subraya a la educación como uno de los pilares fundamentales y coloca a las y los estudiantes como sujetos que puedan ejercer plenamente ese derecho. A la NEM le corresponde dirigir sus esfuerzos a tal objetivo.

Con estos planteamientos humanistas se voltea la mirada a las comunidades-territorios locales para configurar un posicionamiento educativo que se contraponga a la visión instrumentalista de antaño, de carácter descontextualizado y que homogeneizaba las realidades concretas de las y los estudiantes. Ahora, por el contrario, se pretende recuperar los intereses colectivos y fortalecer la cohesión social de las comunidades, sin desconocer las dinámicas que se mueven entre lo local-global; de ahí que se considere a la escuela como “el espacio fundamental en el que se construye la igualdad para todas y todos; la igualdad como potencial de las y los estudiantes de ser capaces de aprender, emanciparse y trascender su realidad” (SEP, 2024b: 22). Así, la comunidad cobra centralidad como núcleo integrador en el proceso educativo en que la escuela está al servicio de esta.

Otro aspecto importante de la NEM es lo concerniente a la reinención de la docencia a partir de la autonomía profesional. Esto no significa que cada maestro o maestra “haga lo que quiera”, sino más bien que tome las decisiones necesarias y pertinentes en cuanto al diseño o codiseño de su ejercicio didáctico-pedagógico, sus implicaciones y los tiempos en los que acontecerán las prácticas; esto sustentado en los Planes y Programas de Estudio. La autonomía profesional tiene que ver también con el intercambio de experiencias entre maestros “problematizando la

realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar, como condición para desarrollar sus aprendizajes” (SEP, 2024b: 28). Además, implica que se abandone el trabajo en solitario y se transite hacia la toma de acuerdos en colegiado, lo cual tampoco significa que se codiseñen las mismas planificaciones didácticas (u otros diseños) “a manera de receta” para el trabajo en clases, sino que los esfuerzos se dirijan de manera conjunta hacia el logro del bien común para la escuela y para la comunidad-territorio. Con lo anterior, se pretende arribar a una educación de excelencia concebida como “el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (SEP, 2024a: 3).

Con la Nueva Escuela Mexicana se habla de Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), los cuales marcan rutas de aprendizaje en que los estudiantes desarrollan capacidades diversas de manera gradual en cuanto a profundización de contenidos disciplinares hasta alcanzar los perfiles de egreso de los diferentes niveles que conforman la educación básica. Un elemento más, fundante de la NEM, son las epistemologías del Sur, cuyos planteamientos invitan a desarrollar el pensamiento crítico y a cuestionar el modo hegemónico de producción del conocimiento basado en el monismo metodológico científico. Ese monismo fundamentado en la monocultura del saber<sup>1</sup> (Santos, 2009) que coloca a la ciencia moderna como único criterio de verdad; algo que dichas epistemologías cuestionan, como también cuestionan la globalización neoliberal impuesta como escala dominante al adquirir el estatus de universalidad que invisibiliza la diversidad del mundo. Frente a tal escenario, las epistemologías del Sur proponen una serie de ecologías<sup>2</sup> que sustituyen a las lógicas de producción de no existencia. Una de ellas es la que Santos (2009) denomina *ecología de saberes*, la cual se contrapone a la monocultura del saber y enuncia que el conocimiento científico (moderno) no es el único válido en el mundo, sino que existe una diversidad de conocimientos con la misma validez, procedentes de los diferentes grupos humanos que cohabitamos el planeta. Otra de las ecologías propuestas, denominada *ecología de las transescalas*, sustituye a la escala dominante de la globalización neoliberal. Aquí se pondera la escala local como formaciones que “se desligan de la inerte serie de impactos globales y se vinculan como puntos de resistencia y generación de globalización alternativa” (Santos, 2009: 123); lo anterior invita a mirar y promover la colocación de las realidades concretas de lo local en el mapa de lo visible para que sea un asunto geopolítico.

En el Plan de Estudio para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 se establece una estructura curricular para toda la educación básica: el perfil de egreso, ejes articuladores, campos formativos y sus finalidades y algunas generalidades de los programas de estudio que están detallados en los programas sintéticos por fases; al nivel de secundaria le corresponde la fase 6. En este programa sintético<sup>3</sup> se especifican los PDA de cada campo formativo y por grado, los cuales deberán atender y dosificar indistintamente las modalidades del nivel: general, técnica y telesecundaria. Para este propósito, en el caso de telesecundaria, se diseñaron diferentes materiales impresos, televisivos y digitales que dan forma a una nueva versión del modelo pedagógico<sup>4</sup>, articulados a la propuesta de trabajo por proyectos, algo no nuevo, a diferencia de la propuesta de la actual reforma que plantea que estos “se discurren como la estrategia metodológica de vinculación entre la propuesta didáctica que se extrae de los contenidos académicos, y la experiencia docente, con la sociedad” (SEP, 2023b: 3).

Así, se establecen dos grandes tipos de proyectos para orientar los procesos, generar aprendizajes y lograr las intenciones didácticas: los proyectos académicos y los de integración comunitaria. Los proyectos académicos están parcialmente diseñados en los libros de texto para los tres grados denominados *Nuestro libro de proyectos*, tomos I, II y III. Tales materiales atienden los contenidos curriculares de las disciplinas de cada campo formativo que se articulan en lo que se nombra *contenidos integrados*. El proceso pedagógico-didáctico de los proyectos se organiza en siete etapas, las cuales: 1) informan los contenidos del programa sintético que se estudiarán; 2) plantean la situación problemática que se atenderá/resolverá con el proyecto; 3) formulan posibles objetivos que guiarán el proyecto; 4) se diseñan actividades en equipos, a modo de plan de trabajo; 5) se proponen temas relevantes para investigarlos en distintas fuentes; 6) se construye el producto del proyecto que atendió la problemática y 7) se presentan las alternativas/productos del proyecto. En las etapas 4 y 6, estudiantes y maestros tienen libertad y decisión sobre el diseño del plan de trabajo a realizar. Los proyectos académicos se agrupan en tres para formar un proyecto parcial de aula, con el fin de recapitular lo estudiado con un enfoque integrador.

Los proyectos de integración comunitaria se conforman por los de aula, escolares y comunitarios y son diseñados por integrantes de la comunidad escolar. “Se denominan integrales porque para su desarrollo requieren del involucramiento de saberes personales y colectivos y un mayor grado de contenidos académicos de aula con relación a lo aprendido en los diferentes campos formativos” (SEP, 2023b: 3). Los tres tipos de proyectos parten de problemáticas detectadas en los diferentes *niveles de comunidad*. Respecto al proyecto escolar, con este se promueve el trabajo “a partir de la identificación de una situación por superar o mejorar en la escuela que requiere la participación de la comunidad escolar para obtener un beneficio colectivo” (SEP, 2023b: 5). En nuestro caso, la problemática se identifica al inicio del ciclo escolar y es el colectivo docente el que, a causa de esta, diseña el proyecto para subsanarla. Cabe mencionar que se propone la realización del proyecto de este tipo durante un ciclo escolar.

A grandes rasgos, estos son los tipos de proyectos que actualmente se proponen para trabajar en telesecundaria, en donde se promueven el diseño y codiseño didáctico-pedagógico permanente con relación a las problemáticas áulicas, escolares y comunitarias en una suerte de mediación pedagógica.

## PROYECTO ESCOLAR DE LECTURA “LEEMOS EN COMUNIDAD”

Con el fin de reflexionar acerca de los proyectos escolares de telesecundaria, recorro a la propuesta metodológica *en cinco tiempos* de la sistematización de experiencias<sup>5</sup>, que es el enfoque donde coloqué el trabajo del proyecto escolar de lectura. Esta práctica de sistematización es intencionada porque

busca penetrar en la trama *próximo-compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de *curiosidad epistemológica* y supone *rigor metódico* para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo (Jara, 2018: 55).

Mediante dicho enfoque se realizó la reconstrucción de la historia de la experiencia (que correspondería al tercer tiempo propuesto por Jara) a modo de narrativa, ya que “el estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos con toda su variedad y riqueza” (Gudmundsdottir, 2005: 60) en un esfuerzo por *narrativizar la experiencia*. Ahora bien, en ese sentido me autorizo (en tanto que me doy el permiso y me asumo como autora) para transitar entre lo acontecido en la colectividad como parte de la planta docente de la telesecundaria y, en lo individual, como maestra participante en el primer grado, grupo B en un espacio y temporalidad concretos.

## LA NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA

Durante el ciclo escolar 2023-2024, en la Escuela Telesecundaria No.0018 “Hermanos Flores Magón”, ubicada en la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, al suroeste del Estado de México, las y los maestros codiseñamos y trabajamos el Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad”. En la práctica, este proyecto no representó una acción nueva, pues la institución tiene varios años trabajándolo con la comunidad escolar y con personas externas que han aportado a las actividades correspondientes. No obstante, en el ciclo escolar señalado, bajo el marco del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, decidimos recuperar esa experiencia de trabajo y codiseñar el documento que la organizó y sistematizó en un proyecto escolar, cuyos elementos son los siguientes: carátula, presentación, justificación, problemática, encuadre (objetivo general y particulares; campo formativo y disciplinas; ejes articuladores; Estrategia Nacional de Lectura; PDA de los tres grados; tiempo de realización), metodología, la valoración lectora, recursos, hoja de firmas y anexos.

Aun cuando la estrategia fue trabajada anteriormente, identificamos que la problemática de la falta del hábito de la lectura permanecía; por lo que decidimos continuar con el proyecto cuyo objetivo general es “fomentar el hábito de la lectura en la comunidad escolar (alumnos, padres/madres de familia, maestros) de la Telesecundaria No.0018 “Hermanos Flores Magón”, mediante distintas estrategias y presentaciones públicas mensuales, a fin de fortalecer la comprensión de textos diversos” (Documento escolar, 2023: 4). En cuanto a los objetivos particulares se dirigieron a mejorar la velocidad y fluidez lectoras de los estudiantes, a involucrar a

padres y madres de familia y a promover una postura crítica en los jóvenes a partir de los textos leídos. El proyecto se enmarcó con el Campo Formativo de Lenguajes, en sus disciplinas de Español y Artes; con los ejes articuladores de apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, pensamiento crítico y artes y experiencias estéticas; con la Estrategia Nacional de Lectura y con los PDA del programa sintético fase 6 de las disciplinas de Español y Artes de los tres grados de educación secundaria relacionados con los objetivos del proyecto (Documento escolar, 2023). En la metodología reconocimos la diversidad de propuestas sociocríticas de la NEM para el diseño de proyectos; no obstante, con base en nuestra autonomía profesional, “nos apoyamos en los saberes que hemos construido a lo largo de varios años que hemos puesto en marcha el proyecto institucional de lectura” (Documento escolar, 2003: 6). Dichos saberes se articularon con aprendizajes diversos que construimos en nuestra labor docente en diversas telesecundarias de la región; además propusimos una metodología propia que se nutre de las estrategias nacionales de lectura 11+1 y 11+5 desplegadas en iniciativas curriculares anteriores como la lectura del docente hacia el grupo de un libro distinto cada mes. El acuerdo tomado entre maestros fue sugerir a los jóvenes y a sus padres la lectura de un libro perteneciente a la literatura universal o latinoamericana, aunque ello no siempre ocurría.

La estrategia medular de la metodología fueron las presentaciones mensuales de un libro leído por cada estudiante, a fin de exponer ante un público lo comprendido; “con este ejercicio, se promueve la lectura en casa con la familia, además de que los jóvenes viven experiencias lectoras de enriquecimiento mutuo con los participantes” (Documento escolar, 2003: 7). Cada participación contempló una presentación personal, título del libro, nombre del autor, una reseña, exposición de lo comprendido y emisión de una opinión o juicio crítico. En todos los grupos de la escuela se abrió un espacio de comentarios (mediado por un estudiante) para el expositor en turno. La actividad lectora comprendió la jornada laboral (y se llevó a cabo en los últimos días de cada mes). Sumado a eso, se solicitaba a los jóvenes que entregaran un reporte escrito en un formato diseñado por el colectivo docente. En el caso del primer grado, grupo B, integrado por 28 estudiantes, las presentaciones públicas se realizaron bajo diferentes técnicas sugeridas en el proyecto. Algunas de esas técnicas se articularon con elementos de las artes plásticas como el diseño de un collage, elaboración de un cartel, cambio de la portada original del libro y diseño de un arte-objeto. Con tales actividades observamos que se “potencializa las capacidades de análisis y síntesis, la imaginación y la creatividad artística” (Documento escolar, 2003: 9), pues los jóvenes mostraron novedosos diseños tridimensionales con los que representaron las tramas o ideas centrales de las narrativas leídas. Otra de las técnicas de presentación fue el afamado *café literario*, propuesto en libros de texto de telesecundaria de lo que anteriormente fue la asignatura de Español. Para esta actividad, los integrantes de la comunidad áulica acordábamos llevar café y pan al salón de clases, con el fin de crear un ambiente agradable y de confianza para compartir la lectura. Durante la práctica del proyecto, una de las estudiantes propuso que todos presentáramos un libro y nos caracterizáramos de alguno de los personajes. De inicio, la mayoría de los jóvenes se opusieron porque les daba pena, pero los motivé con décimos extra en su calificación a quienes lo hicieran. La sorpresa fue que todos se caracterizaron de algún personaje.

Fotografía I. “El sombrero”, personaje del libro  
*Alicia en el país de las maravillas*



Fuente: archivo personal

Otra técnica no contemplada en el proyecto fue la *Tertulia Literaria*, propuesta por las autoridades educativas estatales durante ese ciclo escolar. La parte oficial sugirió los libros digitales para que los maestros se los presentaran a los estudiantes y a sus padres como una opción más de lectura, fortaleciendo así nuestro proyecto escolar que culminó en junio de 2024 con diez presentaciones de libros. Cabe señalar que hubo estudiantes que presentaron más de un libro por mes. En todas las presentaciones hubo padres y madres de familia o tutores acompañando a sus hijos; algunos incluso llevaban material acorde con la técnica asignada para la ocasión.

Fotografía II. Padre de familia con  
sus hijas en la presentación de libros

Fuente: archivo personal



Fotografía III. Madre de familia  
y su hijo

Fuente: archivo personal



Debido a sus horarios laborales u ocupaciones familiares o domésticas, los padres y madres de familia no permanecían toda la jornada escolar, pero sí el tiempo suficiente para presentar su libro, ver participar a sus hijos y comentar acerca de las presentaciones. Cabe mencionar que algunos de los alumnos son hijos e hijas de los compañeros docentes de la telesecundaria, como en el primer grado grupo B, lo que significa que los docentes, en el rol de padres de familia, hemos confiado la educación de nuestros hijos a la escuela donde laboramos.

Fotografía IV. Director escolar/padre de familia en presentación de libro



Fuente: archivo personal

Fotografía V. Maestra de 2° grado/madre de familia presentando un libro



Fuente: archivo personal

En el grupo B de primer grado participaron personas externas a la escuela, como el encargado de la biblioteca municipal de Tejupilco, quien nos recomendó varios títulos y nos prestó libros del acervo municipal, o algunos egresados de la telesecundaria y estudiantes de licenciatura. Una de esas personas relató su experiencia sobre lo que le aportó la lectura en su formación académica, cuando fue alumna de secundaria y preparatoria, y cómo esta le brindó herramientas fundamentales para la educación superior.

Fotografía VI.  
Bibliotecario municipal de Tejupilco  
recomendando libros



Fuente: archivo personal

Fotografía VII.  
Estudiante de licenciatura  
presentando un libro



Fuente: archivo personal

Al respecto, se sabe que los maestros en todo momento incentivan a sus alumnos para que tomen una postura crítica sobre lo que leen. Personalmente, orientada por la obra de Freire y su propuesta de lectura del mundo (Freire, 2005), he promovido lo anterior con base en preguntas respecto del contenido de los textos, a los autores, sus temáticas y épocas en las que la obra fue escrita; asimismo, he abierto espacios para que entre los compañeros de grupo se planteen preguntas a fin de que emitan sus opiniones, valoraciones y juicios, haciendo del aula un lugar de encuentro para el diálogo a partir del acto de leer.

Respecto a la evaluación en el proyecto, los maestros decidimos que haríamos una valoración cuantitativa y cualitativa. En todos los grupos, junto con los alumnos, hicimos el registro de sus avances de la rapidez lectora y algunas observaciones respecto de su entonación, fluidez y volumen. La comprensión lectora la valoramos en las presentaciones públicas de libros a partir de lo expuesto por los jóvenes y con el conteo de libros leídos a modo de índice lector. En el documento del proyecto escolar tenemos formatos de registro y rúbricas de evaluación (una de ellas retomada de las herramientas SisAT<sup>6</sup>

que usábamos en años anteriores) de las que nos apoyamos en diferentes momentos. Para fines de la calificación, cada docente asignó diferentes puntajes de acuerdo con sus criterios. En el caso del primer grado, grupo B, las presentaciones públicas de libros del proyecto escolar tuvieron valor de un punto en las disciplinas de Español y Artes del Campo de Lenguajes, en el primero y segundo trimestres. Ese punto consideraba la oralidad y el material de la presentación pública del libro y su correspondiente reporte escrito. Para el tercer trimestre, propuse al grupo de docentes que los valores asignados a los rubros de evaluación se decidieran con base en acuerdos, por lo que propusieron otorgar un valor de dos puntos al proyecto de lectura, algo que comprometió aún más a los alumnos. Con estos elementos, se reconstruyó la narrativa de la experiencia con el proyecto escolar de lectura “Leemos en comunidad” durante un ciclo escolar completo, en un esfuerzo por “tomar distancia de esa experiencia y así, convertirla en un objeto de *reflexión*” (Huberman, 2005: 188) con el que sea posible generar conocimiento a través del sentido y la memoria de la colectividad docente.

## REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA

Con base en la propuesta metodológica *en cinco tiempos* de la sistematización de experiencias sugerida por Jara (2018), planteo una serie de reflexiones con los elementos que he colocado en el escrito. Lo hago desde mi lugar de enunciación como maestra responsable del grupo B de primer grado de la telesecundaria mencionada, que vivió la experiencia del trabajo con el proyecto de lectura como docente investigadora perteneciente a la División Académica Tejupilco del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y como madre de familia de una joven de 12 años que actualmente cursa el primer grado en la telesecundaria aludida. Las reflexiones giran en torno al proyecto en tanto estrategia de atención a la lectura y en tanto proyecto escolar. En ambos casos, aludo a los aprendizajes y conocimientos que se derivaron de la sistematización cuyos propósitos son aprender desde la experiencia, producir conocimientos y construir propuestas transformadoras desde esta, además de socializar sus resultados (Cepep, 2010).

## PROYECTO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA LECTURA

Para sistematizar el trabajo del proyecto de lectura y conocer los resultados de manera cuantitativa de las presentaciones públicas de libros leídos, los maestros elaboramos un concentrado con los índices lectores de los participantes en el proyecto (estudiantes, madres/padres de familia y docentes). En dicho concentrado se especificó en el informe que redactamos y socializamos con la comunidad escolar en reunión con madres y padres de familia al término del ciclo escolar; asimismo, organizamos los datos en una tabla para visualizar los libros leídos y presentados por las y los estudiantes, padres y madres de familia y docentes que integran la escuela (ver Tabla 1). Su interpretación estadística se realizó con base en la matrícula general y la de los grupos, así como en las dinámicas generadas al interior de cada uno que describimos en el documento titulado *Informe del Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad”, desarrollado en la Escuela Telesecundaria “Hermanos Flores Magón”* (Documento escolar, 2024).

Tabla 1. Total de libros leídos por la comunidad escolar de la Telesecundaria “Hermanos Flores Magón”, al finalizar el ciclo escolar 2023-2024

Grado	Grupo	Matrícula	Libros leídos por estudiantes	Libros leídos por padres/madres de familia	Libros leídos por docente
1°	A	25	169	30	8
1°	B	28	333	22	7
2°	A	26	211	1	10
2°	B	24	214	0	3
3°	A	19	226	4	6

3°	B	19	262	4	8
3°	C	15	190	1	5
Total		156	1,605	62	47

Fuente: Registros mensuales de docentes

Las variaciones que observamos son resultado de la matrícula de cada grupo. Con base en los datos, supimos que el promedio de libros leídos por las y los estudiantes fue de 10.2 por cada uno, y que el promedio obtenido por padres y madres de familia fue de 0.43, considerando que se contabilizaron un total de 142 familias, mientras que el de docentes de la telesecundaria (7 maestros frente a grupo) resultó de 6.7; sobre lo anterior establecimos que

en términos de estadística, consideramos que cumplimos con el objetivo de promover el hábito de la lectura entre los estudiantes de la Telesecundaria “Hermanos Flores Magón” con 10 libros por estudiante [...] no ocurre así entre padres/madres de familia, cuyo promedio (0.43) no completa ni siquiera un libro leído por papá durante el ciclo escolar (Documento escolar, 2024: 5).

Ahora bien, valoramos que entre docentes el logro del hábito de la lectura fue regular con un promedio de siete libros leídos por cada maestro. Y más allá de los informes, sostenemos que el proyecto fomenta el hábito de la lectura en los jóvenes, aunque también reconocemos que muchos de ellos (así lo han expresado) lo hacen porque abona a su calificación. Sin embargo, consideramos que la negociación de la calificación es una estrategia implícita para motivar a los estudiantes a iniciarse en el hábito de la lectura (al menos en el primer grado) porque para los jóvenes de segundo y tercero esto no es nuevo.

Ahora bien, considero que si la calificación es determinante conviene mantener la estrategia, porque si así se logra que los alumnos lean y expongan diez libros (aunque sean “obligados”), o que por lo menos lean más de un libro al mes, el fin lo vale. En el grupo de primer grado observé que si los puntajes se negocian con los estudiantes, la mayoría se compromete más con la lectura. Algunos incluso expresan que sus padres eligieron esa escuela porque “ahí se lee mucho”, aunque paradójicamente la mayoría de los adultos no se involucran del mismo modo; aun así, identificamos que los textos leídos por los padres y las madres de familia que participaron en la dinámica abordan contenidos relacionados al trato y orientaciones sobre la relación con “adolescentes” (que es como los progenitores se refieren a sus hijos, y no como jóvenes). En ese sentido, casi todos los padres de familia emiten sus comentarios de lo leído a manera de consejos para los alumnos, planteándoles “lo que es bueno y lo que es malo”, a fin de advertirlos sobre los riesgos que corren en temas de adicciones, sexualidad, falta de hábitos de estudio, etcétera, durante su estancia en la telesecundaria.

Al hacer un seguimiento puntual de los estudiantes, identificamos sus tendencias lectoras. Hay quienes prefieren ciertos géneros y subgéneros narrativos como novelas, cuentos, relatos de terror, suspenso y ciencia ficción. Por su parte, otros estudiantes prefieren los textos de un mismo autor; por ejemplo, Julio Verne es uno de los favoritos, al igual que Stephen King o Carlos Cuauhtémoc Sánchez. También hay quienes buscan temáticas específicas como el holocausto nazi; de ahí que destaquen títulos como *El niño con el pijama de rayas*, *Los hornos de Hitler* o *El Diario de Ana Frank*. Los docentes observamos que la tendencia de los estudiantes varones se dirige hacia los relatos de ciencia ficción, aventura, terror y suspenso, mientras que las mujeres prefieren novelas juveniles de corte romántico o las trilogías. Desde luego, no siempre es así porque los gustos e intereses de los estudiantes cambian constantemente. Por otro lado, el proyecto escolar como estrategia de lectura posibilita que vivamos el currículo actual, pues responde a una de las finalidades del Campo de Lenguajes para la Fase 6, la cual es señalada como

la apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura y escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones –orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas– para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones (SEP, 2024b: 368).

Esto se fortalece con las presentaciones de los libros leídos, pues, a través de la oralidad, los jóvenes comentan lo que comprenden de los textos, favoreciendo así el diálogo y la capacidad de escucha en los momentos de intercambio de comentarios, preguntas y respuestas con el público participante en una suerte de enriquecimiento mutuo. Lo anterior representa el

logro del perfil de egreso del estudiante de secundaria, y, por consiguiente, de educación básica. Además, el proyecto atiende estratégicamente la lectura en el territorio local en relación con el carácter macro de la estrategia nacional de lectura como política educativa de la NEM.

Desde otro ángulo, con el proyecto se pretende que los estudiantes transiten hacia la toma de posturas personales y críticas sobre lo que leen, abonando así a su formación académica y personal. Un primer ejercicio para tal fin es que los jóvenes ofrezcan una reseña sobre el autor o autora del libro, a fin de comprender mejor su lectura porque “la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 2005: 94).

De manera particular, he intentado (en ocasiones sin éxito) que los estudiantes, además de conocer el nombre de los autores, los ubiquen en el periodo histórico en que vivieron o viven, a fin de comprender mejor su obra y tomar una postura al respecto. Otro ejercicio es que los jóvenes expresen lo que la lectura les provoca, y que se cuestionen sobre cómo reinterpretan los textos leídos a partir de la “lectura del mundo”, como lo señala Freire (2005). Esto permite que se movilicen conocimientos previos, saberes, experiencias, denotando así “la importancia del acto de leer que implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído” (Freire, 2005: 107). Con ello se objetiva el eje articulador del trabajo de lectura: generar en el alumno un pensamiento crítico. Otro aspecto formativo de la lectura es el desarrollo de capacidad de análisis y síntesis en los jóvenes para seleccionar el contenido que compartirán en las presentaciones públicas; así como su habilidad para moderar una actividad académica de este tipo, aunque cabe resaltar que en todo momento los estudiantes reciben el apoyo de los maestros.

El carácter formativo de la lectura ha sido reafirmado por jóvenes (algunos egresados de la misma telesecundaria) de educación media superior y superior que han acudido como invitados a las presentaciones públicas de los libros. Además de compartirnos su trayectoria lectora (que curiosamente inició en el nivel de secundaria), argumentan que su experiencia con las letras escritas les ha cimentado herramientas de estudio, análisis y pensamiento crítico para tener un mejor desempeño académico en los posteriores niveles educativos y fortalecer la oralidad al dirigirse a un público. Por tanto, se sostiene que la telesecundaria en estos territorios es la modalidad que cimienta las bases de las trayectorias lectoras de la mayoría de los estudiantes.

Una bondad más del proyecto como estrategia de atención a la lectura es que reactiva la consulta en la biblioteca escolar y en el aula, espacios que lastimosamente han caído en desuso, mientras que paradójicamente en los hogares el proyecto posibilita que tanto estudiantes como sus familias (mediante la recomendación de lectura con otros estudiantes y padres de familia) obtengan un bagaje cultural más amplio; por tal motivo este proyecto trasciende lo generacional. No quisiera dejar de advertir que para lograr el objetivo del proyecto de lectura y sus beneficios, los maestros nos vemos en el imperativo de ser los principales promotores del acto de leer. Pero no tenemos que ser incongruentes: si ponemos en marcha un proyecto de lectura también debemos involucrarnos como un participante más que comparte su experiencia lectora.

En lo personal, puedo decir que he ampliado mi horizonte lector a partir de las presentaciones de los estudiantes; por lo que reconozco que, al igual que los alumnos, el proyecto me ha formado en ese sentido al ser testigo de las distintas formas en que los jóvenes de telesecundaria se apropian y construyen sus procesos de lectura, lo cual representa un saber pedagógico. Sin embargo, los maestros somos conscientes de que algunos estudiantes (ya sea como expositores o espectadores) actúan por obligación, y no por convicción, en las presentaciones de los libros. Y reconocemos que no hemos podido involucrar en el proyecto a todos los padres y madres de familia como quisiéramos.

En el colectivo nos falta vincular las actividades propias de la lectura con procesos de escritura novedosos y atractivos para que los estudiantes adquieran el hábito de la lectura y la escritura, no por imposición del docente sino por elección propia. Y si nos colocamos en clave decolonial se diría que falta abrir el proyecto a otras lecturas de mundo, o como diría Freire (2005), a *narrativas otras* como las de los pueblos originarios de Mesoamérica o las orientales o africanas que no son tan conocidas. No obstante, también los docentes hemos promovido la literatura latinoamericana o la llamada *Universal*, que en realidad es eurocentrista occidental. A pesar de que existen proyectos de lectura como el que se puso en práctica en nuestra telesecundaria, aún hace falta promover el “encuentro de la humanidad de las otras y otros, enten-

didados en su diversidad” (SEP, 2024b: 15) como lo marca la NEM e instaurar de manera efectiva una ecología de saberes (Santos, 2009) y, en mayor medida, fortalecer el eje articulador de apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura. Para ello, es de suma importancia, como se reiteró líneas atrás, que nuestros estudiantes se acerquen a la lectura por placer y no por obligación o porque exista una calificación de por medio. Hace falta contagiarlos de la emoción que produce adentrarse en las páginas de un buen libro.

## PROYECTO “LEEMOS EN COMUNIDAD” COMO PROYECTO ESCOLAR DE TELESECUNDARIA

Los proyectos escolares, al ser integrales por la movilización de un mayor grado de contenidos académicos que requieren, permiten la vivencialidad del currículo, aspecto observado en el trabajo del proyecto escolar “Leemos en Comunidad”, en donde se vinculan contenidos disciplinares de Español y Artes del Campo de Lenguajes. La variedad de técnicas con las que se presentaron públicamente los libros leídos en el grupo B de primer grado posibilitó la vinculación, pues se recurrió específicamente a las artes plásticas, de las cuales se retomaron elementos como diseño, dibujo y modelaje con formas y texturas variadas. Esta propuesta de vinculación tuvo como resultado la potencialidad de capacidades creativas y de imaginación en los estudiantes porque se objetivaron en carteles, collages, cambios de portada de libro y diversos *arte-objeto*. Con ello se vivencia el currículo a través del trabajo con los ejes articuladores, en este caso, con el de *artes y experiencias estéticas*. La literatura misma es considerada una de las Bellas Artes.

En líneas anteriores se vio cómo se objetivan los ejes *pensamiento crítico y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura* y cómo la evaluación formativa se articula con el proyecto escolar. Si bien he narrado los mecanismos de valoración numérica para fines de la calificación, aclaro que no ha sido el único modo de evaluación. Particularmente, propicié valoraciones verbales de corte cualitativo a cada estudiante al terminó de las presentaciones públicas, en el sentido de valorar su comprensión lectora, mejorar el desempeño en la oralidad frente a un público y usar con pertinencia y eficacia el material de apoyo. Sumado a esto, promoví (de manera respetuosa) la coevaluación entre compañeros sobre los mismos rubros.

Por otro lado, es posible ubicar nuestro proyecto escolar de lectura en un antes y un después de la NEM. El propósito del proyecto permanece, en tanto la lectura continúa siendo el objeto de trabajo y reflexión; sin embargo, su sentido ha virado al colocarlo al centro lo comunitario. De origen, está colocada la comunidad escolar (principalmente las y los estudiantes); en segundo término, sus padres y madres.

El proyecto dinamizó el trabajo al interior de los salones; es decir, en las comunidades áulicas. Pero ahora que las y los maestros también nos involucramos en las presentaciones públicas y que la convocatoria hacia la comunidad ha tenido respuesta, los eventos se han transformado en encuentros generacionales; por consiguiente, este proyecto escolar está en los bordes de convertirse en comunitario porque cubre los diferentes niveles de la comunidad-territorio. Lo acontecido tiene relación con lo que Jara (2018) nombra *condiciones del contexto*, ya que el término es considerado como una de las condiciones de la experiencia, cuando señala que “el momento histórico, el espacio geográfico y el entorno sociocultural son la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera de las cuales no es factible entenderla, pues forma parte de su realización” (Jara, 2018: 52). Más que aludir al contexto, me inclino por nombrarlo territorio, precisamente por la ubicación del espacio histórico sociocultural en la escala local-nacional. En ese sentido, el proyecto escolar de lectura posiciona a la telesecundaria como promotora de vida cultural en la comunidad-territorio, al establecer jornadas mensuales con una dinámica institucional de intercambio de experiencias lectoras que ocurren durante el ciclo escolar. En ese intercambio, algunos de los docentes también nos hemos involucrado como padres o madres de familia, y hemos tenido en nuestras filas a hijos o familiares de compañeros de nuestra zona y de otras instancias, lo que significa que los maestros de la cabecera municipal confiamos en el trabajo que hacemos en la telesecundaria.

Durante el desarrollo del proyecto aprendimos que puede nutrirse con las propuestas de los participantes, como la hecha por una estudiante del grupo cuando sugirió una presentación pública mediante la caracterización de un personaje de la narrativa leída. Esta técnica no la habíamos considerado, a pesar de que da pauta para abrir el canal de diálogo entre alumnos,

padres de familia y el docente con el fin fortalecer el proyecto. Por último, señalo que los maestros de la telesecundaria aprendimos a codiseñar el proyecto escolar a partir de la recuperación de la experiencia docente de años anteriores. Y en pleno ejercicio de nuestra autonomía profesional, organizamos nuestros saberes y propusimos metodología propia, la cual se nutre con iniciativas curriculares anteriores y con la integración de aprendizajes y contenidos construidos y apropiados en otras telesecundarias.

Muchos docentes trabajamos en conjunto para redactar el informe al término del ciclo escolar; por tanto, reconocemos que para que el proyecto de lectura (como proyecto escolar que persigue un bien común) tenga mejores resultados, se requiere que todos los maestros y maestras nos involucremos de la misma manera, puesto que lo común “se expresa como una organización de procesos educativos y escolares inspirados en principios de apoyo mutuo y solidaridad, anclado en el diálogo entre el estudiantado y el profesorado, entre profesoras y profesores, así como entre las y los estudiantes” (SEP, 2024b: 24).

Se afirma que nuestro proyecto escolar supera la iniciativa oficial referida a las tertulias literarias porque, como se ha señalado, esta fortalece a aquel. Con el ejercicio de nuestra autonomía profesional, la problematización de la realidad y la recuperación de la experiencia colectiva e individual para organizarla e integrarla en el codiseño del proyecto escolar de lectura, los maestros de la escuela “Hermanos Flores Magón” dimos pasos firmes en la mediación pedagógica propuesta para el modelo de telesecundaria en la actual coyuntura curricular.

## PROYECTOS ESCOLARES DE TELESECUNDARIA EN EL MARCO DE LA NEM A MANERA DE CIERRE

Partiendo de la premisa de que “una teoría sin práctica es solo un tema interesante del cual hablar y una práctica sin teoría es una acción ciega que no sabemos hacia donde se dirige” (Cepep, 2010: 59), me permito hacer algunas puntualizaciones respecto a los proyectos escolares de telesecundaria, toda vez que se hizo un ejercicio sistemático y reflexivo de la experiencia narrada. Como se ha propuesto en los diferentes documentos elaborados en el marco de la NEM, el codiseño de telesecundaria requiere del trabajo colegiado de los docentes. Esto no siempre resulta fácil ante las distintas posturas respecto de la realidad educativa y de las particulares apreciaciones de la reforma actual; no obstante, cuando los maestros llegamos a acuerdos, los proyectos diseñados tienen logros importantes que abonan a la formación de las y los estudiantes.

La práctica del codiseño de un proyecto escolar de telesecundaria fortalece las capacidades de maestras y maestros para problematizar la realidad, movilizar e incorporar saberes docentes, recuperar intereses colectivos, integrar contenidos adicionales al currículo, organizar y sistematizar el trabajo, vincular contenidos disciplinares de uno o varios campos formativos y de los ejes articuladores e involucrar a todos los integrantes posibles de la comunidad-territorio. Con ello se hace efectiva la mediación pedagógica sugerida para esta modalidad de educación secundaria.

El ejercicio de la libertad contenida en la autonomía profesional para codiseñar y trabajar con un proyecto escolar en telesecundaria fortalece la reinención de la docencia al asumirse como agentes con iniciativa que toman decisiones con el fin de mejorar la vida escolar, abandonar el trabajo en solitario y terminar con la práctica anquilosada de esperar instrucciones sobre cómo hacer las cosas. En contraparte, se avanza en el esfuerzo por decolonizar el proceso pedagógico al “establecer intencionalidades formativas compartidas, contenidos curriculares consensuados y estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación educativa” (SEP, 2023a:180), lo cual se objetiva en un proyecto escolar que garantiza las mismas oportunidades de aprendizaje para el estudiantado.

En el caso de telesecundarias multigrado, tanto el codiseño como la práctica de un proyecto escolar tienen mayor viabilidad de efectuarse debido a que en la modalidad se trabajan *contenidos integrados* (fusión de varios contenidos disciplinares por campo formativo, que incluyen varios PDA) que han sido diseñados por la SEP, a través de la Dirección General de Materiales Educativos, en razón de las características de las escuelas y al modelo pedagógico. Se parte del supuesto de que las y los maestros multi-

grado de telesecundaria desarrollan mejores habilidades de vinculación de contenidos disciplinares, de campos formativos y de otros elementos curriculares como resultado de su experiencia docente. Conocer sus prácticas recientes en el marco de la NEM es otra tarea.

Situar a la comunidad en el centro del quehacer educativo como núcleo integrador, no solo significa recuperar los intereses colectivos para atender o solucionar las problemáticas identificadas, sino también visibilizar a la escuela y a la comunidad de pertenencia con nombre y apellido para colocarlas en las coordenadas espacio-temporales de un territorio concreto en la dinámica local-nacional de la realidad, en una suerte de ecología de las transecalas (Santos, 2009). Por consiguiente, enunciar que el Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad” fue codiseñado y vivido durante el ciclo escolar 2023-2024 en la Escuela Telesecundaria “Hermanos Flores Magón” de la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, al suroeste del Estado de México, es un acto geopolítico.

El que se sistematice el trabajo de un proyecto escolar en términos de experiencia, a través de la narrativa, sitúa las reflexiones en el terreno de lo decolonial porque se abandona la práctica del desperdicio de la experiencia educativa y se instaura la intención política de aprender y construir conocimiento pedagógico desde esta, de manera crítica y con rigor metodológico. Tal posicionamiento arriba al campo de la investigación educativa para insertarse en una ecología de saberes (Santos, 2009) que visibilice la diversidad de prácticas y dialogue con otras formas válidas de producción de conocimiento. Narrar la experiencia individual y colectiva constituye un medio de formación, autoformación y transformación de la práctica docente con direccionalidades propositivas. El proyecto escolar y el ejercicio de sistematización aquí presentados son una propuesta en sí mismos, mientras que la narrativa puede continuar reescribiéndose con las voces de los otros protagonistas. Todos tienen cabida, porque la educación es un bien universal.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cooperativa Centro de estudios para la Educación Popular (Cepep) (2010), *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*, Venezuela, Fundación editorial El perro y la rana.
- Documento escolar (2023), *Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad”*, Rincón del Carmen, Tejupilco, México.
- Documento escolar (2024), *Informe del Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad” desarrollado en la Escuela Telesecundaria No.0018 “Hermanos Flores Magón”*, Rincón del Carmen, Tejupilco, México.
- Freire, Paulo (2005), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI editores.
- Gudmundsdottir, Sigrun (2005), “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”, en McEwan, Hunter y Egan, Kieran (coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, pp. 52-71.
- Huberman, M. (2005) “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan, Hunter y Egan, Kieran (coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, pp. 183-235.
- Jara, Oscar (2018), *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, Colombia, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Navarrete, Zaira y López-Hernández, Paola (2022), *La Telesecundaria en México*, Perfiles Educativos, 44, (178), México, IISUE-UNAM, pp.63-78.
- Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI editores.

- SEP (2024a) “Anexo 1. Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Fragmento)”, en: *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar*, México.
- SEP (2024b) Plan de estudio para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, México.
- SEP (2023a) “Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales”, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, México.
- SEP (2023b) *Tipo y características de los proyectos que incluye el libro de proyectos. Telesecundaria*, Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Medios Audiovisuales e Informáticos, México.

## NOTAS

- 1 Boaventura de Sousa Santos (2009) distingue cinco lógicas de producción de no existencia: monocultura del saber; monocultura del tiempo lineal; lógica de la clasificación social; lógica de la escala dominante y lógica productivista. Todas invisibilizan la diversidad del mundo, lo que no cabe en la lógica racionalista moderna.
- 2 Se entiende por ecología a “la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas” (Santos, 2009: 113). Siguiendo a este autor, se proponen cinco ecologías que sustituyen a las lógicas de producción de no existencia: ecología de los saberes; ecología de las temporalidades; ecologías de los reconocimientos; ecología de las transescalas y ecología de las productividades.
- 3 La estructura general del programa sintético fase 6 está conformada por: elementos curriculares; panorama de contenidos de la fase 6; la especificación de las finalidades de los cuatro campos formativos y sus correspondientes PDA; orientaciones para el diseño del programa analítico; algunas reflexiones sobre la evaluación formativa; materiales de apoyo sugeridos para el diseño de actividades didácticas, a modo de listado bibliográfico; referencias.
- 4 Para tener una idea general de las principales transformaciones comprendidas en el periodo de 1968 hasta 2021 de la modalidad de telesecundaria, sugiero revisar el texto “La telesecundaria en México” de Zaira Navarrete-Cazales y Paola Andrea López-Hernández (2022) que está enlistado en las referencias.
- 5 La propuesta general de la metodología de sistematización de experiencias en “cinco tiempos”, son: 1. Haber participado en la experiencia, contar con registros de ella; 2. Formular un plan de sistematización en el que se tengan claros los aspectos centrales que se pretenden reflexionar; 3. La recuperación del proceso vivido, con el que se reconstruye la experiencia; 4. Las reflexiones de fondo, con las que se analiza, sintetiza, interrelaciona e interpreta el acontecimiento; 5. Los puntos de llegada, con los que se formulan conclusiones, propuestas (Jara, 2018).
- 6 SisAT significa Sistema de Alerta Temprana, el cual era un conjunto de herramientas e indicadores empleados para detectar a estudiantes que estaban en riesgo de no alcanzar aprendizajes clave en la lectura, escritura y cálculo mental.

**IRAÍS ESCAMILLA JAIMES**

Es Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente, es docente investigadora en el ISCEEM, División Académica Tejupilco. Integrante del equipo estatal de investigación del proyecto “Realidades e incidencias en el fortalecimiento de las escuelas multigrado” del ISCEEM. Integrante del cuerpo académico “ISCEEM-1. Educación y poder. Prácticas educativas con infancias y juventudes en contexto de vulnerabilidad”. Las temáticas de investigación que ha trabajado son: Telesecundaria y Telebachillerato Comunitario, relación estudio-trabajo, género y juventudes rurales