



Fotografía: CREFAL

De la Nueva Escuela Mexicana al CREFAL

Encuentros y resonancias

Graciela Messina

Comisión Nacional para la Mejora
Continua de la Educación [Mejoredu]
messinagra3@gmail.com

El sentido del artículo

El artículo aspira a presentar las relaciones entre la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) y la educación de jóvenes y adultos en América Latina, en vistas de pensar vínculos de colaboración entre ellos. Esta reflexión busca poner juntas estas experiencias, y reconocer desde el presente las singularidades de cada una, para identificar los posibles encuentros, resonancias y proyecciones.

Por un lado, la Nueva Escuela Mexicana, que es hoy el marco de la educación en México. Desde sus autores, la NEM ha sido definida no sólo como una reforma educa-

tiva en marcha, en etapa inicial, sino como un giro radical de las maneras de pensar y hacer educación, con un discurso que apela a la ética y propugna la igualdad, el pensamiento crítico, la interculturalidad, la colaboración y el arraigo en las comunidades y los maestros (DOF, 2020).

Por otro lado, el CREFAL, con acciones encaminadas a la educación de jóvenes y adultos a nivel regional, con un horizonte de cooperación internacional y un patrimonio emancipador que deriva a la educación de adultos latinoamericana y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En este diálogo desde el presente esperamos que ambas instituciones se muestren al lector como posibilidades abiertas a una promesa inacabada de igualdad y respeto

a la diferencia, tensionadas por un discurso que en ocasiones se desdibuja en la práctica y en la subjetividad de los educadores. Escribo este texto desde mi lugar como colaboradora en el CREFAL, consciente de que con este artículo sólo podré dejar ver destellos de su potencia.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La Nueva Escuela Mexicana busca una reconfiguración integral del sistema educativo, desde la educación inicial a la educación superior, incluyendo propuestas curriculares, formativas, evaluativas y libros de texto. La implementación de la NEM permite afirmar que se concentra en la educación básica, aun siendo una propuesta global que involucra a todos los niveles y modalidades (SEP, 2022; DOF, 2022). Con estas características, la NEM se constituye desde el Estado como el marco que sustenta las políticas educativas del presente y del porvenir.

El discurso de la NEM se desplaza y diferencia de las propuestas neoliberales de los últimos treinta años, que propugnan la gestión de las oportunidades educativas, de suyo contingentes (DOF, 2019), al reconocer el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes (el grupo de 0 a 23 años), definir al Estado como garante, reafirmar el valor de la educación pública y reivindicar a los docentes y su autonomía. Asimismo, se inscribe en el principio de la educación a lo largo de la vida, extendiéndose a los adultos, adopta la perspectiva de género, la educación de calidad, con excelencia y mejora continua, y la construcción de una ciudadanía democrática (DOF, 2022). En el mismo sentido, alude a una refundación en el campo educativo, que generaría transformaciones culturales y sociales, vinculadas con la equidad y la diversidad, involucrando a las familias y las comunidades y combinando educación con bienestar social. En particular, afirma el derecho de los grupos indígenas al acceso a una educación obligatoria bilingüe e intercultural y el respeto y promoción de las lenguas indígenas (DOF, 2022).

Al mismo tiempo, la escuela se constituye en el espacio principal, pero no exclusivo, para pensar y hacer la reforma (DOF, 2022; SEP, 2022). Los ocho principios básicos de la NEM se sintetizan en una propuesta pedagógica,

ética y política, que articula los sujetos, la escuela y la sociedad en su conjunto, que son: promoción de la identidad con México; responsabilidad ciudadana; humildad; participación en la transformación de la sociedad; respeto a la dignidad humana; interculturalidad crítica; promoción de una cultura de paz; respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente (SEP, 2019). Estos principios se integran con otros, de diferente nivel y especificidad, como el enfoque humanista, el pensamiento crítico, la inclusión, la igualdad, la interculturalidad crítica, la participación, la decolonialidad, la colegalidad (SEP, 2022), junto con la concepción situada del aprendizaje, la aspiración de una educación relevante y pertinente, la autonomía curricular, la vida saludable, el desarrollo socioemocional, el valor de las tecnologías de la información y la comunicación y la promoción de la lectura y la escritura, así como con la definición de condiciones para garantizar el proyecto, desde la reivindicación del magisterio hasta la gobernanza y la mejora de la infraestructura escolar (SEP, 2019).

En suma, desde el discurso, la NEM se constituye como una propuesta abierta, definida como “institución del Estado” (SEP, 2019), donde la diversidad y la comunidad son condición de posibilidad para la construcción de lo común. Al respecto se afirma: “La NEM se caracteriza por una estructura abierta, que integra a la comunidad. Prioriza las poblaciones en desventaja (...) con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente” (SEP, 2019:3). “Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento para pensar en la educación básica desde otras bases sobre lo común, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje y con ello recentrar la noción de lo comunitario como horizonte de la formación básica” (SEP, 2022:5). A su vez, impulsa la integración curricular mediante un enfoque interdisciplinario y la adopción de la comunidad como espacio sintetizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (DOF, 2022). En la educación básica, la integración curricular se expresa en una estructura interdisciplinaria de saberes según ejes, campos formativos, fases y proyectos, donde se articula el nivel nacional con el local, mientras el currículo sintético da lugar a currículos analíticos en lo local, a través de procesos de codiseño, en

el marco de colectivos docentes organizados en torno a los consejos técnicos escolares (SEP, 2022). En el campo de la formación docente, se están impulsando desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) cambios en los planes de estudio de las escuelas normales, así como programas de formación continua, desde la SEP y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), para docentes en servicio y en fase de inserción, con un enfoque de formación humanista, crítica y situada. La propuesta de la formación situada en el sujeto, sus saberes y el contexto, en el marco de colectivos docentes, constituye una de las novedades que singulariza a la NEM (Mejoredu, 2021). Por su parte, la evaluación retoma una orientación formativa y diagnóstica (SEP, 2022).

La NEM ha sido debatida y cuestionada tanto por la opinión pública como por los educadores, en particular por lo que atañe a los planes de estudio y los libros de texto, incluso destacan si es posible hablar de ella, en particular de sus resonancias en las escuelas, cuando se encuentra en la fase inicial de la implementación (García y López Nájera, 2024). Propongo recuperar la mirada de las pedagogías críticas, desde donde se afirma que la NEM no surge ni recupera el patrimonio del magisterio ni las experiencias contrahegemónicas desarrolladas desde los márgenes, así como no reconoce los efectos del capitalismo cognitivo en los sujetos, ni propone alternativas ante una escuela futura en la nube (Berlanga, 2022). Asimismo, desde este lugar, que también comparto, la NEM reduce la autonomía curricular y la comunidad a un espacio de participación con la escuela, sin dar cuenta de su capacidad de producir saberes, democratizar y politizar la vida, al generar donaciones recíprocas (Berlanga, 2022).

Otras cuestiones, desde mi experiencia, que considero no pueden soslayarse acerca de la NEM son: a) un discurso abstracto respecto de la realidad mexicana; b) un pendiente por integrar a la educación de jóvenes y adultos; c) una propuesta intercultural que no ha generado suficientes mediaciones pedagógicas para sostener la práctica compleja por la cual necesitan transitar los docentes y los estudiantes, de la oralidad a la escritura y con la presencia de las lenguas indígenas; d) la omisión de las experiencias del magisterio y de la sociedad civil;

e) un enfoque respecto a los estudiantes concentrado en el bienestar, a través de becas múltiples, sin encuadre pedagógico; f) consejos técnicos escolares que siguen siendo predominantemente espacios inscritos en procesos de formación en cascada, y donde se continúa presentando orientaciones por el coordinador; g) un enfoque de formación situada que se diluye en la práctica por el peso de la tradición instrumental en las instituciones y los sujetos docentes.

En este contexto, afirmo que se requiere más tiempo y disposición para problematizar, en vistas de avanzar en la ruta de la NEM, para que maduren los cambios en las escuelas y en los docentes mediante un proceso múltiple de resignificación en lo local. Recordemos lo que dice Frigerio (2000) acerca de que las escuelas y los docentes reforman a la reforma y no sólo la reforma cambia a las escuelas. Al mismo tiempo, ya han tenido lugar procesos de apropiación por algunos colectivos docentes.

EL CREFAL

El CREFAL, que nace desde la UNESCO en 1951 con apoyo del Gobierno de México, en un contexto social de posguerra, hace suya la propuesta de construir los baluartes de la paz. En este marco, como su nombre original lo indica, fue concebido como una institución de educación fundamental, acorde con la orientación suscrita en esos años por la UNESCO: Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. Pensado como centro regional, ejercía sus funciones para América Latina, junto con otros similares emplazados en Europa, Asia y África. Creado por el educador mexicano Jaime Torres Bodet, que oficiaba como director general de la UNESCO, fue ubicado en Pátzcuaro, en la casa de campo del expresidente Lázaro Cárdenas. Desde su fundación se perfila como un espacio de formación, experimentación, creación y circulación de saberes. Al poco tiempo de su creación comienza a diferenciarse de la educación fundamental, al complejizarla y enfatizar la dimensión comunitaria, desarrollando experiencias educativas en las comunidades cercanas al lago de Pátzcuaro. Los primeros cursos anuales de formación, donde participaron maestros que luego asumirían funcio-

nes de coordinación en organizaciones clave de la región, como la UNESCO/OREALC o la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), dieron lugar a un cúmulo de saberes en torno a qué hacer en educación de adultos. La iniciativa de singularizar la propuesta se hace presente en un texto fundacional: *La educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, elaborado como un esfuerzo conjunto de maestros y alumnos (CREFAL, 1952, reeditado en 2018).

En la educación fundamental resignificada desde el CREFAL, varias ideas emancipadoras de hoy ya están presentes. En efecto, en el *Ideario* (1952), se destacan las siguientes orientaciones: a) la educación fundamental no se la reduce a una educación mínima ni a la alfabetización; b) se reafirma el compromiso con la vida, la comunidad y la resolución de sus problemas; c) la educación se concibe como proceso social que requiere de cambios sociales, al mismo tiempo que se niega que la educación por sí sola pueda hacer algo por la crisis civilizatoria; d) la educación de adultos se define como entrada de la educación fundamental, mientras se caracteriza a la escuela primaria como su base institucional; e) el espacio de competencia de la educación fundamental no se limita a las regiones más atrasadas sino “para todos”; f) se reivindica la igualdad entre mujeres y hombres, la opción por el explotado y por el mundo rural e indígena; g) los adultos se conciben como los responsables de construir el futuro, resguardar las tradiciones y las culturas indígenas, así como se valora la diversidad en todas sus formas; h) la referencia a flexibilizar y contextualizar los métodos de enseñanza. En este marco, el humanismo está en la base de la propuesta de la educación fundamental.

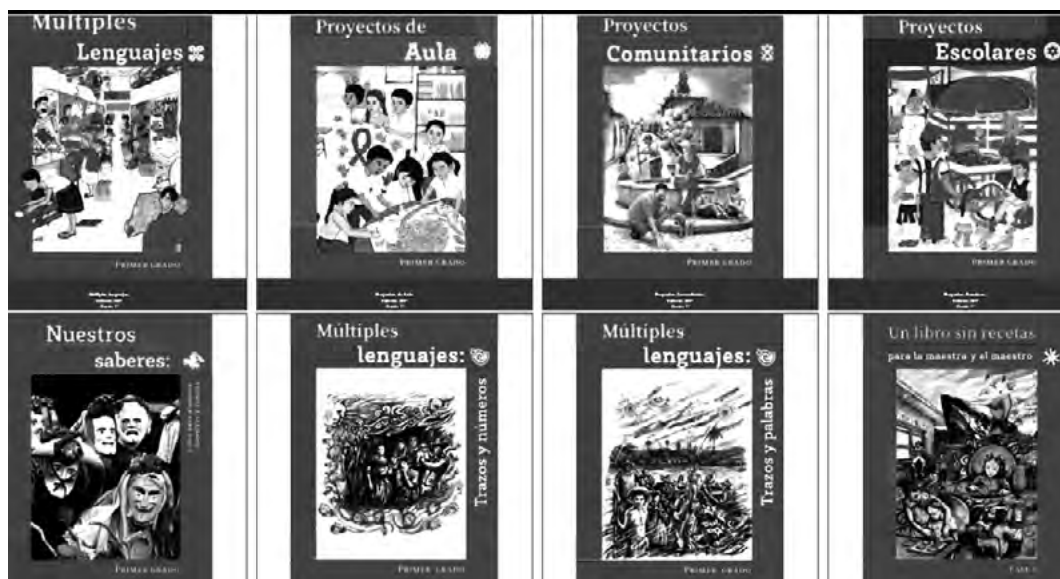
De este modo se gesta un movimiento pedagógico en la acción reconocido como “La Escuela de Pátzcuaro” (Rivas, 2020), que es tanto un enfoque, una propuesta pedagógica, como la experiencia en las comunidades en torno del lago de Pátzcuaro, un vivir juntos y una estética, donde el muralismo y las iconografías purépechas conviven en la quinta del CREFAL con Vasconcelos, Torres Bodet, Lucas Ortiz, Miguel Soler y otros personajes, de Juárez a Lincoln. Finalmente, la Escuela de Pátzcuaro es tanto un momento fundacional como un transcurrir du-

rante los años cincuenta y los sesenta hasta una transmisión que perdura (Rivas, 2020).

Hay que aceptar también que, para las Escuelas, como la EP, hay un tiempo en el que mueren y un tiempo en el que renacen. Las Escuelas renacen porque los linajes están vivos y la creación pedagógica es inagotable. Las Escuelas pueden renacer porque el arte educativo, al igual que las otras artes, siempre encuentra inspiración en la revisión de su historia (Rivas, 2020:28).

Aún más, el *Ideario* presenta una crítica explícita al capital, denunciando la crisis de la civilización occidental, que se manifiesta en todos los órdenes de la vida y que subordina los sujetos a la producción, generando injusticia y opresión a nivel planetario. Como organismo nacido en la posguerra, el CREFAL no está solo en su denuncia al orden mundial. En 1966 Adorno manifiesta su asombro por la poca atención pública que se le ha dedicado al horror de los campos, y afirma la idea de que Auschwitz no puede repetirse, buscando tanto promoverla en la educación de la infancia como en la creación de un clima espiritual, cultural y social para la población en su conjunto (Adorno, 2003). Hasta el presente, educadores y filósofos continuarán con esta idea de que la educación debe evitar que Auschwitz se repita (Melich, Larrosa, Bárcena, otros).

A partir de los setenta y hasta la fecha, el CREFAL continúa siendo un centro de formación, investigación y creación de saberes, con vaivenes, momentos de expansión y crisis, mayor o menor colegialidad, espacios y grupos de trabajo que se amplían o se reducen, tendencia a una creciente concentración de los programas y los especialistas en México antes que en América Latina, énfasis en la formación de formadores antes que en los educadores y en particular en los asesores o promotores comunitarios a cargo de grupo, financiamientos que se reducen, fin del vínculo financiero con la UNESCO y dependencia administrativa y financiera exclusiva con la SEP, México, a partir de los noventa. Educadores que han dejado huellas en América Latina, mexicanos o de otros países, transitaron por el CREFAL en condición de estudiantes, maestros o investigadores; junto con ellos, un grupo innumerable de



Fotografía: Secretaría de Educación Pública

funcionarios de nivel medio a alto, maestros e investigadores. Si bien la manera de abordar la educación de adultos fue cambiando, se mantuvo en el discurso una visión amplia que incluía no sólo la alfabetización, la educación primaria y secundaria, sino la educación comunitaria y todas las modalidades educativas no formales, en la línea de la educación permanente, en el marco más general de reivindicar el derecho a la educación (De Shutter, 1983). El devenir se manifiesta en los sucesivos cambios en el nombre: centro de educación fundamental en los orígenes, centro de alfabetización funcional, hasta consolidarse como centro de educación de adultos.

La creación de saberes se asocia con un conjunto de acontecimientos: a) la experiencia pionera en investigación participativa y sistematización, en los ochenta, con figuras como Anton de Shutter; b) la presencia recurrente en las conferencias mundiales de educación de adultos y otros eventos internacionales; c) la integración de formación e investigación desde comunidades de práctica; d) la organización periódica de foros de formación con especialistas internacionales y nacionales; e) el desarrollo de acciones formativas con múltiples configuraciones, que se fueron adaptando a los tiempos, desde cursos anuales a otros de menor duración, desde espacios presenciales a virtuales; asimismo, talleres en la sede del CREFAL o fuera

de ella, en los estados u otros países, con fuerte peso de la sistematización, para educadores y asesores comunitarios, en el marco de convenios con organizaciones diversas, desde escuelas normales a redes de docentes, organizaciones no gubernamentales, ministerios de educación de otros países, organizaciones internacionales; desarrollo de cursos de posgrado para maestros y otros profesionales (especialización y maestrías), en campos como educación de jóvenes y adultos, derechos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, políticas públicas, entornos virtuales de aprendizaje; durante la pandemia, programas de formación para maestros de toda América Latina sobre enseñanza digital, con un aprendizaje desde la experiencia en torno al aprendizaje situado y el trabajo colaborativo; f) investigación, con un enfoque predominante de investigación-acción o sistematización, en torno de la educación de adultos, la formación, las ciudades de aprendizaje, las reformas en América Latina; g) la constitución de un patrimonio que se conserva como acervo documental en su biblioteca; h) como corolario, la publicación de revistas de largo aliento, *Decisio*, un proyecto editorial pensado para los maestros y la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, destinada en mayor grado a investigadores y especialistas. Cabe destacar el valor de la colección Retablo de papel, que hizo

circular la investigación participativa y la sistematización; de igual modo, en el 2020 la revista *Decisio* (número 52, enero-abril de 2020) dedica un número temático a la educación fundamental, como un regreso a los orígenes y al mismo tiempo como la afirmación de principios que se conservaron setenta años después.

Un hecho a destacar es la iniciativa de organizar un movimiento pedagógico latinoamericano, en torno a una educación de personas jóvenes y adultas transformadora, sustentada en las ideas de resistencia y comunidad (CREFAL, 2009). De igual forma, se fue consolidando en el tiempo una manera situada, colaborativa y compleja de entender la educación de jóvenes y adultos, con perspectiva de género y enfoque intercultural. En suma, la voluntad pedagógica y política de recrearse hasta el presente, redefiniendo el sentido, el campo y los actores de la educación de jóvenes y adultos.

La educación de jóvenes y adultos en América Latina

La educación de adultos nace como un espacio compensatorio y remedial; al mismo tiempo, desde su propia práctica se van gestando formas más inclusivas y singulares, orientadas por la perspectiva de género, el enfoque intercultural y la igualdad en la diferencia como principio irrestricto. Los cambios en el nombre dan cuenta de estos tránsitos: educación “de adultos”, al principio, para marcar la distinción con la educación regular para la población en edad escolar; educación de jóvenes y adultos, para visibilizar que los jóvenes eran mayoría entre los estudiantes; educación de personas jóvenes y adultas para marcar que se trata tanto de mujeres como de hombres.

De este modo, este espacio se presenta como un lugar tensionado entre la reproducción de una educación mínima para el desempeño y el control hasta una educación para la innovación, la constitución de sujetos libres y la creación de saberes, prácticas y comunidades, que incluso se transfieren a la educación formal. Algunos hitos: la pedagogía del oprimido y la educación liberadora, que nacen en proyectos de alfabetización con Freire; la edu-

cación popular, que se define por su intencionalidad política de transformar el mundo; la sistematización en todas sus variantes, hasta llegar a enfoques deconstructivos y narrativos; la presencia del diálogo y el saber desde la experiencia, en particular desde los colectivos; la pedagogía de la pregunta y del sujeto; la formación y el aprendizaje cada vez más concebidos como procesos situados en el sujeto y en el territorio, los tutores comunitarios y sus saberes, que son considerados tan legítimos como el educador profesional, la narrativa, desde la escritura del lenguaje verbal a la plástica, como un espacio de revelación. Transcribo un texto mío del 2016.

La educación de adultos sigue siendo “la otra”. El título que elegimos para un estudio hecho a fines de los ochenta desde la UNESCO/OREALC me sigue pareciendo vigente: “La educación básica de adultos: la otra educación”. La otra en al menos dos sentidos: porque era subsidiaria de la educación escolarizada, moldeada desde la escuela y con menor legitimidad que la escuela; al mismo tiempo, la educación de adultos como el lugar de la creación de valor, de la experimentación y la construcción de otro orden. Voy a buscar-reflexionar en torno a la educación de adultos contestando la pregunta que Rancière se hace respecto del mundo social: ¿ha pasado el tiempo de la emancipación? Lo que diga tendrá como campo de experiencia a América Latina, sin querer construir un diagnóstico sino indagando en torno a algunas verdades consagradas en torno a la educación de adultos, develando tensiones y aspirando a presentar una promesa o un horizonte posible diferente al actual. (...) Preguntarse por el tiempo de la emancipación es pensar si existe la posibilidad desde la educación de adultos de salirse del tiempo social dominante, tanto para los educadores como para los propios jóvenes y adultos (Messina, 2016:110).

En América Latina, el discurso de la educación de adultos ha sido emancipador, desde la adopción de la idea de la educación a lo largo de la vida, “para todos y en todo

momento y lugar”, que abre inmensas posibilidades y que al mismo tiempo se ha convertido en una frase hecha, que no se corresponde con la práctica, hasta las propuestas del diálogo, la crítica y la construcción de comunidades y saber colectivo. Además, un discurso con alta presencia de las voces de la UNESCO.

Sin embargo, observamos en la práctica de la educación de adultos de América Latina la coexistencia entre rasgos compensatorios y liberadores: instituciones que buscan metas y ven a los estudiantes como números para el buen cumplimiento, educadores que alfabetizan con planas, educadores que plantean el proceso como una reflexión permanente y espiralada en base a tres elementos: texto, pregunta y diálogo (Kohan y Wozniak, 2011). En el mismo sentido, se ha recorrido un largo camino desde una educación de adultos limitada a la alfabetización mínima y formas elementales de la instrucción, definida como educación primaria y secundaria, con planes de estudio y metodologías de la educación para niños, hasta otros espacios que articulan la educación de adultos con alguna forma de educación para el trabajo (el caso del programa MEVyT en México, hoy discontinuado), o que incluyen la educación media en su totalidad e incluso la educación superior, dando más oportunidades a los sujetos, y sobre todo donde se debate y pone en práctica pedagogías críticas centradas en el sujeto, la reflexión y la narrativa. Otro hecho a destacar es que se observan instituciones de educación de adultos que se desplazan de la atención a los más excluidos y se concentran en la formación de maestros o de profesionales universitarios, que si bien son adultos no son parte de los grupos más precarios. Del mismo modo, instituciones que se transforman en escuelas digitales con maestros gestores del aprendizaje, regresan a programas de alfabetización instrumentales o priorizan la certificación antes que el aprendizaje. Este mundo de luces y sombras es la educación de adultos hoy. El punto es qué elegimos, cómo articulamos prioridades, espacios y sujetos. La idea del movimiento pedagógico en torno a las comunidades, para resistir y crear, sigue vigente.

Encuentros y resonancias

Al poner juntos el discurso del CREFAL, la educación de jóvenes y adultos en América Latina y la NEM, los encuentros entre ellos se hacen evidentes. Invitamos al lector a reconocerlos. Los puntos de encuentro son varios y relevantes: a) la reivindicación de los sujetos y las singularidades por encima de las formas homogeneizantes; b) la educación al servicio de la igualdad y la transformación social; c) la diversidad como punto de partida y punto de llegada para el cambio educativo, que necesita ser social; d) la opción por los oprimidos y al mismo tiempo una educación para todos, a lo largo de la vida; e) la educación comunitaria; f) la valorización de los educadores y su autonomía como artífices de los procesos; g) la construcción de saberes colectivos en colectivos docentes y reivindicando la experiencia colaborativa; h) el enfoque humanista, intercultural y crítico junto con la perspectiva de género; i) la formación como un proceso situado en el sujeto, sus saberes y los contextos.

En afán de colaborar con un proyecto de cambio educativo, quiero mostrar que se hacen presentes luces y sombras, tanto en el CREFAL como en la educación de jóvenes y adultos y en la propia NEM: tareas en proceso, agendas pendientes, redes de influencia, inconsistencias entre discurso y práctica. Para crear algo nuevo es necesario deconstruir, desaprender estructuras, actitudes, subjetividades, transformar lo que hay. Al mismo tiempo invito a considerar el patrimonio de saberes tanto del CREFAL como de la EPJA, una educación amasada en el tiempo, hecha vida en los sujetos y las instituciones. Si esta experiencia se incorporara en la NEM se podría contribuir a un mundo educativo y social más igualitario y libre. Al decir de García y López Nájera (2024:21) recuperando a Frigerio (2000):

es importante que los cambios institucionales o las reformas transformen algo de la gramática, de la cultura escolar, o están condenadas al fracaso, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse. Por esa razón, para que la NEM transforme la gramática educativa hay que verificarla,



Fotografía: CREFAL

dicho de otro modo, hay que encarnarla en el día a día y ver qué pasa cuando se trabaja con metodologías activas, en proyectos, desde la interdisciplina; qué abren y qué no estos enfoques, qué posibilita el consejo técnico y qué no, encarnarla y verificarla.

En este camino de la NEM necesitamos tiempo para acabar con una educación que se ha construido en base a prescripciones, la forma, el formato, el maestro explicador (Rancière, 2003). Los educadores necesitamos amar el mundo, compartirlo con los estudiantes, aceptarlos tal como son, explorando sus lenguajes, valorando el grupo como espacio de construcción de saberes (Arendt, Larrosa, Bárcena, Melich y muchos otros). Aún más, resulta fundamental que la NEM cobije a la educación de adultos y al CREFAL, que se constituya en un marco para su expansión, que promueva en forma explícita la EPJA en los planes sectoriales de educación y a través de políticas y acciones más específicas. Sin este espacio de colaboración, la NEM devendría en una reforma concentrada en la

educación regular, dejando de lado tanto el patrimonio emancipador de la educación de adultos como a los niños, niñas, jóvenes y adultos que siguen sin un acceso pertinente a la escolarización, e incluso totalmente al margen. También es perentorio que, a su vez, la educación de adultos en México se potencie en todo sentido, sin limitarse a la educación básica, ni convertirse en una escuela en la nube, sino en comunidades de vida, en un proceso abierto de explorar, buscar, aprender, antes que certificar, involucrando el arte y la narrativa como caminos de conocimiento. Necesitamos crear puentes al interior de la NEM que posibiliten caminos de regreso de la educación de adultos a la educación regular y viceversa, formas múltiples para que ambas se nutran en términos pedagógicos, filosóficos y políticos. En todos los ámbitos necesitamos crear algo diferente a la escuela en la nube del capitalismo cognitivo. Necesitamos seguir con la escuela en presencia, con sujetos que se acompañan, piensan y construyen juntos. En tiempos de urgencia, donde lo nuevo convive con el caos, crear el tiempo de la espera acoplándonos a la vida, “vivir atentos (...) la atención es

una potencia que desordena lo establecido” (Fernández-Savater y Etxeberria, 2023:12); regresar a la idea de la NEM como movimiento pedagógico plural y llevarlo a la acción. Lograr que la alegría, el entusiasmo y la confianza en el otro y en nosotros se hagan presentes.

El patrimonio para comenzar se constituye desde la elaboración de los currículos analíticos, conversaciones en las escuelas, saberes emergentes, grupos de docentes que sienten que algo se está transformando, procesos que han estado sucediendo y que dan cuenta de movimientos discontinuos de apropiación y construcción de conocimiento. El tiempo previsto desde la Reforma para el trabajo en lo local, vivido por algunos docentes como algo que no había sucedido antes, estaría generando esta posibilidad.

Referencias y lecturas sugeridas

- ADORNO, T. (2003). *La educación después de Auschwitz*. En Consignas. Amorrortu.
- BERLANGA, B. (2022). *Pensar críticamente la NEM desde los procesos históricos de construcción de proyectos contrahegemónicos y desde la elaboración de dispositivos políticos antihegemónicos en la educación*.
https://www.academia.edu/86428317/pensar_criticamente_la_nueva_escuela_mexicana
- CREFAL (2009). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y El Caribe*. CREFAL.
<https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/EPJA-transformadora.pdf>
- CREFAL (2018 [1952]). *Educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*. Pátzcuaro, CREFAL.
<https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Ideario.pdf>
- CREFAL (2020). *Educación fundamental*. Revista Decisio, número 52, enero-abril.
https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=242&Itemid=165
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN (Mejoredu). (2021). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior* (CGPFCDPD-2021).
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf
- DE SHUTTER, A. (1983). *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL, Colección Retablo de papel. <https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/retablo-papel3.pdf>
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2019, 12 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Presidencia de la República.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2020, 6 de julio). *Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2022, 19 de agosto). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- FERNÁNDEZ-SAVATER, A Y ETXEBERRIA, O. (coords.). (2023). *El eclipse de la atención*. Ned ediciones.
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*
<https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>

GARCÍA, L. Y LÓPEZ NÁJERA, I. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana. Notas para un balance*. En prensa.

KOHAN, W. Y WOZNIAK, J. (2011). *La filosofía como ejercicio espiritual y político en un grupo de alfabetización de jóvenes y adultos*. En *Filosofía y educación en nuestra América*. UNCuyo.

MESSINA, G. (2016). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación*. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 38, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 109-126. https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2016-1/aula_magna.pdf

RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.

RANCIÈRE, J. (2014). *¿Ha pasado el tiempo de la emancipación?* En Calle 14, Revista de Investigación en el Campo del

Arte, núm. 13, vol. 9, mayo-agosto, pp. 14-27.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/7614/9429>

RIVAS, J. (2020). *¿A qué llamamos la Escuela de Pátzcuaro?* En *Decisio*, número 52, enero-abril de 2020. CREFAL https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_52/decisio-52-art04.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2022). *Marco Curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/marocurricular/>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)/Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La nueva escuela mexicana. Orientaciones y principios pedagógicos*. SEP.

“La ventaja competitiva de una sociedad no vendrá de lo bien que se enseñe en sus escuelas la multiplicación y las tablas periódicas, sino de lo bien que se sepa estimular la imaginación y la creatividad”

Walter Isaacson