

# Decisio

Saberes para la acción en EDUCACIÓN de ADULTOS

61

MAYO  
AGOSTO  
2024



*Número especial*

## La Nueva Escuela Mexicana



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



# *Decisio*

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

*Número especial: La Nueva Escuela Mexicana*

Editora invitada: Xóchitl Leticia Moreno Fernández

- 2 Nota editorial
- 6 El modelo de la Nueva Escuela Mexicana como pilar de la transformación de México  
*Carlos Ramírez Sámano | México*
- 10 Estudio de seguimiento a la apropiación del Plan y Programas de estudios 2022  
*Xóchitl Leticia Moreno Fernández | México*
- 16 Nuevo contrato social de la Nueva Escuela Mexicana  
*Rocío Amador Bautista | México*
- 23 Desafíos para la transformación social en la implementación de la NEM en el estado de Chiapas  
*José Francisco Oliva Gómez | México*
- 30 Los retos de la formación continua en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana  
*Rodrigo Castillo Aguilar | México*
- 36 Diseño institucional del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Fortalezas y retos  
*Adela Piña Bernal | México*
- 43 De la Nueva Escuela Mexicana al CREFAL. Encuentros y resonancias  
*Graciela Messina | México*
- 53 Los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los programas de formación del CREFAL  
Puntos de encuentro  
*Lorena Yazmín García Mendoza y Ana María Morales González | México*
- 61 Testimonios  
¿Qué está pasando con mi cuerpo?  
Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos. Trabajo por Proyectos  
*Carolina Cruz Figueroa | México*
- 63 Abstracts
- 66 Semblanzas
- 68 Reseñas bibliográficas

# Decisio

MAYO - AGOSTO 2024

NÚMERO 61

**Secretario de Educación Pública  
y Presidente del Consejo de  
Administración del CREFAL**  
MARIO DELGADO CARRILLO

**Director General del CREFAL**  
JAIME DEL RÍO SALCEDO

**Editor fundador**  
JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

**Editor general**  
JUAN TEODORO LOVERA VÁZQUEZ

**Editores invitados**  
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

**Gestión editorial**  
BRENDA MICHELLE JAIME GONZÁLEZ

**Diseño original**  
ERNESTO LÓPEZ RUIZ

**Corrección de estilo**  
HÉCTOR DE PAZ

**Diseño de portada e interiores**  
ANA KARINA ZAMORA CUADRA  
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ FLORES

**Diseño de la versión digital**  
IVÁN DANIEL SÁNCHEZ AMEZCUA

**Oficinas editoriales**  
AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 281 54

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: [www.crefal.org/decisio](http://www.crefal.org/decisio)  
[decisio@crefal.org](mailto:decisio@crefal.org)



[www.crefal.org](http://www.crefal.org)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, número 61, mayo - agosto 2024. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo en trámite. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 400 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

## Nota editorial

La educación en México tiene una rica historia y larga tradición que se remonta hasta su pasado prehispánico; una historia única construida desde su diversidad y frente a las necesidades sociales, políticas y económicas de su época. Somos herederos de una educación basada en el esfuerzo de miles de educadores que han sido ejemplo y nos han dejado un legado educativo y muchas experiencias. La posrevolución nos ha dado grandes maestras y maestros humanistas como José Vasconcelos, Justo Sierra, Rafael Ramírez, Lucas Ortiz Benítez, Jaime Torres Bodet, María Rosaura Zapata, Luis Álvarez Barret, Soledad Anaya, por mencionar algunos de muchos más, que hicieron sus aportes poniendo a la educación en el centro del acontecer nacional. Tenemos, pues, mucho de donde nutrir las nuevas propuestas educativas mexicanas y de América Latina frente a la responsabilidad que la realidad actual nos demanda.

En México estamos viviendo un proceso de renovación educativa en el que nace la Nueva Escuela Mexicana puesta en marcha en 2022. En ella se retoma lo que se venía trabajando desde una visión transformadora y revolucionaria de la educación; con base en el artículo tercero constitucional, establece que toda persona tiene derecho a la educación, se compromete a impartir y garantizar la educación básica y media superior, la cual será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; fomentará el desarrollo de todas las facultades del ser humano y el amor a la patria, el respeto al derecho, la libertad, la cultura de paz, la solidaridad, la justicia, la honestidad, los valores y la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. El desarrollo de esta propuesta implica lograr nuevos conocimientos desde la riqueza de la subjetividad de las personas y su cultura que le permitan transformaciones en su vida, su comunidad, su territorio y su situación social.

La tarea transformadora de la educación propuesta no es fácil, pero estamos viviendo momentos propicios que ayudarán a su consolidación, como ha sucedido en otras etapas de grandes cambios. Por ejemplo, después de la Revolución se creó la escuela rural mexicana para la reconstrucción e inclusión de comunidades marginadas, en su mayoría campesinas, con un espíritu más social que pedagógico. A la escuela no sólo acudían los niños sino toda la comunidad a recibir educación básica, pero también orientación para trabajar y colaborar en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad. Los maestros rurales fueron parte de la estrategia del Estado para transformar el país; aunque no se contaba con suficientes maestros con la formación adecuada, ésta se fue dando sobre la marcha. Se logró impulsar la educación rural en cada rincón del territorio porque se concibió y desarrolló desde el compromiso social.

Otro ejemplo es la educación fundamental propuesta después de la Segunda Guerra Mundial y bajo cuyos principios la UNESCO fundó en

1950 una red de centros regionales de educación fundamental, el primero, el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) en México para América Latina y, el segundo, el Centro de Educación Fundamental de los Países Árabes (ASFEC), en Egipto, para Oriente Medio. Los principios con los que se trabajó en estos centros están contenidos en la monografía elaborada en 1951 por maestros y alumnos del CREFAL *Educación fundamental. Ideario, principios y orientaciones metodológicas*, en ella encontramos también, como en la educación rural mexicana, que la educación abarca a toda la comunidad para mejorar sus condiciones de vida, además del reconocimiento de que la puerta de entrada de la educación fundamental es la educación de adultos. Resuena el sentido de la nueva propuesta educativa en la descripción que se hace en la página 23 del *Ideario* sobre la educación fundamental “[...] en un sentido amplio, abarca al conjunto de la comunidad y ejerce su acción mejoradora en todos los aspectos de su vida, es, más que una pedagogía, una sociología aplicada, una ética social, una fuerza política, si es que por tal debe entenderse la orientación real, práctica, viva, de la conducta de los grupos y de las instituciones sociales”.

La Nueva Escuela Mexicana recoge lo esencial de estas experiencias y de muchas más que se han desarrollado en el país y la región latinoamericana en favor de una educación transformadora e invita a recordar que las demandas de aprendizaje de una comunidad surgen de sus experiencias y sus expectativas. También aboga por la dignificación del magisterio y reconoce que la formación docente y la investigación son indispensables para el buen desarrollo de la práctica educativa. El CREFAL a lo largo de su trayectoria de más de 70 años ha mantenido su esfuerzo por la formación de docentes para la educación a lo largo de la vida y en este momento histórico, propicio para el cambio educativo, asume su responsabilidad frente a ello. Bajo ese cometido, una de las acciones que se ha propuesto es publicar este número especial de la revista *Decisio. Saberes para la acción* con el fin de convocar a distintas voces de docentes, investigadores y funcionarios que se encuentran en la práctica y ejecución de los programas de la Nueva Escuela Mexicana para que compartan sus experiencias, reflexiones y saberes, enriquez-

can las prácticas educativas e impulsen el buen desarrollo de esta nueva propuesta.

La idea de publicar estos contenidos en *Decisio*, y no en otro tipo de publicación, surgió por las propias características de este proyecto editorial. La revista se dirige a quienes habrán de tomar las decisiones concretas y adecuadas en el quehacer educativo de todos los días, desde los funcionarios responsables del diseño de las políticas hasta el docente, asesor o tutor que se encuentre trabajando en cualquier lugar de la región. Difunde saberes para la acción y provee información relevante y concisa para la toma de decisiones. La revista está pensada de esta manera para ayudar a que las personas involucradas de manera directa en el proceso educativo y de toma de decisiones tengan la oportunidad de leer, en poco tiempo, artículos cuyo contenido sea relevante para su trabajo.

El propósito de este número es generar puentes entre los conocimientos y saberes producidos en los diversos campos de acción de los autores aquí reunidos y lograr que se propicien tomas de decisiones mejor fundamentadas e informadas. Con el fin de dar comienzo a esta tarea, la primera colaboración “El modelo de la Nueva Escuela Mexicana como pilar de la transformación de México”, de Carlos Ramírez Sámano, recupera los aspectos principales del modelo de la Nueva Escuela Mexicana reconociendo sus antecedentes en planteamientos educativos alternativos a la educación oficial durante 30 años, entre ellos la educación popular, que partían de un cambio de paradigma para cumplir con el anhelo de una educación para todas las personas que pone en el centro la vida, las capacidades y los diversos contextos. El artículo aporta la definición de tres pilares clave en los que se sostiene el nuevo modelo: el derecho humano a la educación; la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje, y la autonomía profesional docente.

Para ampliar esta mirada, el artículo de Xóchitl Leticia Moreno Fernández “Estudio de Seguimiento a la apropiación del Plan y Programas de estudio 2022”, ofrece los resultados de un estudio que se realizó para conocer cómo se han apropiado del plan los docentes, niñas, adolescentes y familias de 32 entidades federativas. El estudio incluyó aspectos como contextualización, lectura de la realidad, programas sintético y analítico, planeación di-

dáctica, aprendizajes, evaluación formativa y uso de los libros de texto.

La lectura de estos dos primeros artículos nos hace reconocer que el plan propone un currículo pertinente a la diversidad social, territorial, lingüística y cultural acorde a los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana y que se funda en los principios de participación colectiva de docentes, estudiantes, familias, comunidades y directivos de escuelas para hacer de las escuelas espacios democráticos de respeto a la dignidad humana. Sobre estos principios del nuevo modelo inscrito en el Sistema de Educación Nacional profundiza el texto de Rocío Amador Bautista "Nuevo contrato social de la Nueva Escuela Mexicana". En él reflexiona, analiza y fundamenta el nuevo contrato social tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como en las leyes que al respecto quedaron aprobadas. La autora destaca la importancia de contar con principios que fomenten la identidad, la interculturalidad, una ciudadanía responsable con conciencia social y honestidad ética.

Construir una educación con estas bases es importante, pero la práctica también enfrenta fuertes retos y desafíos como nos muestra el trabajo de José Francisco Oliva Gómez "Desafíos para la transformación social en la implementación de la NEM en el estado de Chiapas". Con el valor de la experiencia, describe y analiza las estrategias de construcción, socialización e implementación en la educación básica y media superior utilizadas en la experiencia chiapaneca. Entre sus observaciones sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana señala que se requiere un enfoque integral que abarque la formación, la praxis democrática, la construcción de instrumentos de concreción y la evaluación sistemática; además de generar procesos de seguimiento y mejora continua que vayan a la par de las necesidades de la sociedad, para así avanzar a una educación con justicia social que prepare a las personas para ser agentes de cambio. Menciona que la implementación de estrategias generó una aceptación de los diversos actores, pues ven en ella un camino hacia la transformación del sistema educativo y de la vida nacional.

En cuanto a los retos y desafíos de la nueva propuesta educativa este número también incluye el artículo de

Rodrigo Castillo Aguilar "Los retos de la formación continua en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana". El autor propone reflexionar y analizar los principales desafíos de la formación continua y los agrupa en tres: "el diseño de la formación desde una perspectiva situada, el acompañamiento en la implementación y la evaluación de los resultados". Al reflexionar sobre la formación docente en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana no se puede evitar pensar en las costumbres arraigadas de "control de grupo", obediencia y repetición como signo de buenas prácticas. Esto nos hace cuestionar las nociones heredadas y normalizadas en cuanto al diseño e implementación de la formación continua de los maestros, de ahí que los principales postulados de la Nueva Escuela Mexicana sean recuperar el sentido humanista de la educación y la dignificación del magisterio.

Trasladar estos postulados a la práctica ha implicado desarrollar un nuevo diseño de formación para maestros llamado Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SICAMM) orientado a responder a las aspiraciones magisteriales. Al respecto, Adela Piña Bernal en su artículo "Diseño institucional del Sistema para la Carrera de las maestras y maestros; fortalezas y retos" describe en qué consiste el diseño institucional de este sistema basado en los párrafos séptimo y octavo del Art. 3º constitucional, en los que se establece que se deberán realizar procesos de admisión, promoción y reconocimiento para el personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión. En su artículo incluye los avances que se han tenido, así como las fortalezas, problemas y desafíos encontrados. Entre las fortalezas subraya la recuperación de la rectoría del Estado en la educación; el establecimiento de criterios, reglas, lineamientos y resultados públicos de los procesos; el dejar de ver a los maestros como responsables del deterioro educativo para verlos como profesionales comprometidos con la transformación social. Entre los principales problemas menciona el desorden administrativo y la subsistencia de viejas prácticas clientelares.

La edición de este número no podría haber quedado completa sin dos colaboraciones que reflexionaran sobre las convergencias entre la Nueva Escuela Mexicana y la educación de personas jóvenes y adultas a lo largo de la vida que sustenta el CREFAL. En el primero de ellos "De la

Nueva Escuela Mexicana al CREFAL. Encuentros y resonancias”, Graciela Messina presenta las posibles relaciones entre la Nueva Escuela Mexicana, el CREFAL y la educación con personas jóvenes y adultas, junta las experiencias de cada una y a la luz del presente identifica los encuentros, resonancias y proyecciones que anota al final del texto: la reivindicación de los sujetos; la educación para la igualdad y la transformación social; la diversidad en el cambio educativo que requiere ser social; la opción por la educación de los oprimidos, para todos y a lo largo de la vida; la educación comunitaria; la valorización de los educadores y su autonomía; la construcción de saberes colectivos; el enfoque humanista, intercultural y crítico con perspectiva de género, y la formación situada en el sujeto, sus saberes y sus contextos. Observa también que en las tres hay tareas en proceso, agendas postergadas, prácticas a la deriva, inconsistencias entre discurso y práctica o discursos que no llegan a la práctica y a cambios en las personas.

Cierra este número con el segundo artículo sobre las posibles convergencias entre la Nueva Escuela Mexicana y la educación de personas jóvenes y adultas “Los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los programas de formación del CREFAL. Puntos de encuentro”, de Lorena Yazmín García Mendoza y Ana María Morales González. El texto reflexiona sobre el momento histórico político actual en el que discursos y posiciones contrapuestas influyen y configuran las prácticas de la educación con personas jóvenes y adultas. El interés por identificar las articulaciones e intersecciones entre la Nueva Escuela Mexicana y la educación de jóvenes y adultos surge de observar la ausencia de esta modalidad en los documentos oficiales. Al tomar como referencia los principios de ambas modalidades las autoras encuentran terreno fértil para contribuir a otras formas de pensar la educación y proponen aprovechar las experiencias formativas con jóvenes y adultos para enriquecer los planteamientos y acciones de la Nueva Escuela Mexicana, sobre todo en su fase de inicio donde son claras las tensiones ante la puesta en práctica del discurso emancipador, la falta de formación del docente, la priorización de la educación formal frente a otras modalidades como la educación con personas jóvenes y adultas. Recomiendan habilitar espacios de

diálogo e intercambio, de organización y movilización de recursos para compartir experiencias y generar aprendizajes conjuntos.

Las ideas, reflexiones, propuestas, críticas y observaciones realizadas en los artículos contenidos en este número confluyen en que estamos viviendo un momento propicio en la educación pública del país para realizar las transformaciones inspiradas en nuestra memoria histórica mexicana y latinoamericana; en esto el CREFAL como referente en la educación de jóvenes y adultos y un lugar de encuentros de educadores de América Latina y el mundo en los que han nacido proyectos de impacto internacional y se han construido pensamientos y enfoques como el de la educación popular, con las ideas liberadoras de Paulo Freire, la investigación-acción participativa, la educación fundamental con sus cinco aspectos vitales (salud, recreación, hogar, economía y conocimientos básicos), las misiones culturales, la educación permanente y más recientemente la educación a lo largo de la vida que abarca comunidades indígenas, mexicanos en el exterior, madres jóvenes, jornaleros agrícolas, personas con discapacidad o privadas de la libertad, entre otros.

Conscientes de que hay mucho por hacer y que el compromiso ineludible del quehacer transformador planteado por la Nueva Escuela Mexicana requiere mucho trabajo de formación, de investigación y la participación de todas y todos, en el CREFAL continuaremos abiertos a los nuevos conocimientos, experiencias y retos que este cambio educativo nos convoque; seguiremos preparándonos para apoyar esta transformación, fortaleciendo aún más el vínculo con las comunidades que nos mueve a reencontrarnos con nuestro origen, con las maestras y maestros para apoyarles en su formación, con las autoridades educativas en México con quienes deseamos seguir colaborando y, por supuesto, con toda América Latina como lo hemos hecho desde la creación de este Centro. Por ahora nos contentaremos con que los diversos textos de este número sean útiles a sus lectores, aclaren ideas, provoquen reflexiones y propicien el diálogo entre quienes actúan día a día en los procesos educativos.



Fotografía: Aura Ramírez Moreno

## El modelo de la Nueva Escuela Mexicana como pilar de la transformación de México

Carlos Ramírez Sámano

Dirección General de Coordinación y Desarrollo Sectorial. SEP  
carlo1710@gmail.com

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como antecedente la corriente de educación popular que en México se inició en los años sesenta del siglo pasado y cuyos planteamientos básicos reivindicaban priorizar la educación y promoción popular en los barrios y zonas más pobres, en lugar de seguir atendiendo a los grupos más poderosos económicamente (Aguilar, 1988). La NEM es un modelo que representa la síntesis de treinta años de modelos educativos alternativos a la educación oficial, mismos que se dieron en todo el país y que iniciaron con los procesos de alfabetización en la zona de Ciudad Nezahualcóyotl; dada la carencia de servicios educativos gubernamentales en esta ciudad, se vió como única alternativa dar una edu-

cación distinta en manos del propio pueblo; fue necesario aplicar fórmulas nuevas, audaces, renovadas con técnicas e imaginación en las que participó activamente la población (Aguilar, 1988, p. 67).

Así nació la primera opción de educación popular y aquellos principios generales; de esta fueron retomados después por las corrientes democráticas en las universidades públicas y por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en los años ochenta del siglo pasado; en Oaxaca con el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO); en Chiapas la Nueva Escuela Chiapaneca; en la Ciudad de México en educación básica en las zonas oriente, po-

niente y norte con los talleres de lectura y la formación de colectivos escolares; en la universidad, con el modelo de universidad pueblo, se dio principalmente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en la Universidad de Guerrero (UAGro), en la Universidad de Sinaloa (UAS), en la Universidad de Guadalajara (UDG), en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Todas estas alternativas pedagógicas que aún subsisten dan forma, sustento y complemento a la NEM; son modelos alternativos que durante años los docentes mantuvieron como espacios de innovación pedagógica y de resistencia al interior de las escuelas y universidades, en las comunidades, en las organizaciones magisteriales, donde pelearon por una educación inclusiva, humanista y democrática orientada al bienestar y la justicia (Ramírez, 2024, p. 8); los propios profesores fueron cambiando la educación, cada uno en su zona.

De ahí que se afirme que los dos planteamientos centrales de la NEM son planteamientos que hace mucho tiempo las corrientes de la educación popular en México sustentaban: la autonomía del docente y la vida comunal, ya que estas parten del reconocimiento de la vida, para extender las capacidades de cada quien según su contexto en su realidad (Martínez, 2024, p. 17).

Con estos antecedentes, la denominada Nueva Escuela Mexicana empezó su trabajo al inicio del año 2018, después del triunfo de la Cuarta Transformación encabezada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, es decir, cuarenta años después se retomaba la demanda de transformar el modelo educativo institucional. Los modelos alternativos que el poder marginó de cualquier discusión o toma de decisiones fueron revalorados y se inició la transformación del sistema educativo nacional.

El 18 de agosto del 2023, con el comienzo del ciclo escolar 2023-2024, se inicia el proceso de poner en marcha la transformación de la escuela pública; esta no fue una reforma educativa más de las últimas décadas para efficientar el sistema vertical y autoritario, es un cambio de paradigma que tiene como fin cumplir con el anhelo de una educación para todos los mexicanos.

Se elabora un nuevo plan de estudio de educación básica, se hacen nuevos programas sintéticos donde se expresan los contenidos nacionales que deberán ser adap-

tados a los diversos contextos del México pluricultural, se reparte la nueva familia de libros de texto gratuitos (LTG), al lado de una metodología denominada por proyectos (conocida en México desde los años setenta del siglo pasado). El nuevo paradigma pone en el centro del hecho educativo a la formación integral de los estudiantes y recupera la función social de la educación al ser el proceso mediante el cual se crea el hombre social, quien desarrollará diversos valores, hábitos, conductas, habilidades y conocimientos que le permitan realizar determinado trabajo y a la vez, colectivamente construir, sostener y recrear una sociedad (Ramírez, Carlos. Citado Gramsci, 2000, p.16).

La NEM tiene cuatro pilares teóricos, sin embargo, solo enumeraremos tres características centrales de este nuevo paradigma:

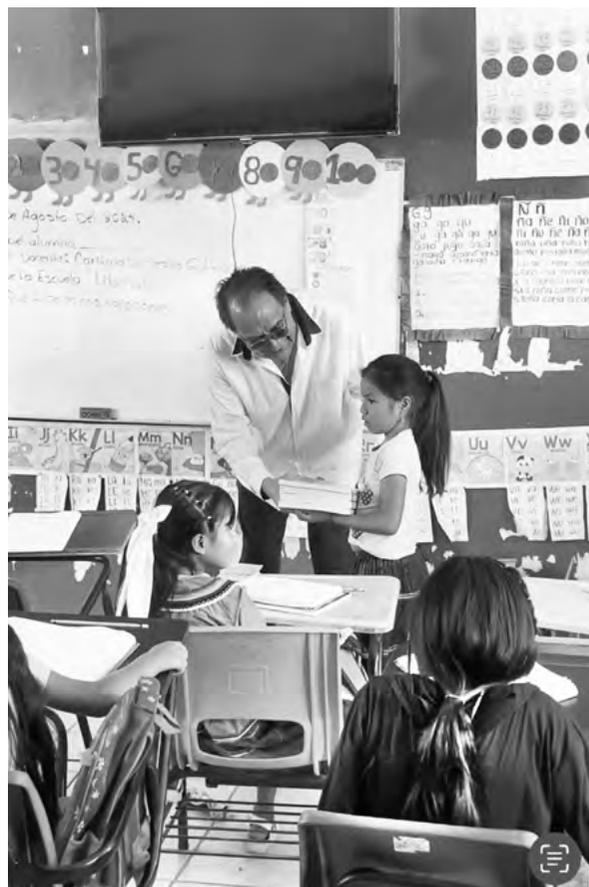
La primera: es el derecho humano a la educación, plasmado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (SEP, 2024); se asume como un derecho que tienen todos los mexicanos a ser educados y el Estado mexicano lo debe hacer posible, brindar educación gratuita y de calidad en todos los lugares donde haya mexicanos y ahora, no solamente eso, sino también a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que llegan de otros países por el fenómeno migratorio.

En este sentido, el desarrollo de la educación actual tiene dos problemas a resolver; el primero: tiene que armonizar los cambios que se están dando en la sociedad con los cambios en la educación que favorezcan la formación de un ciudadano; y el segundo tiene que ver con cuáles serían las características generales de los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que la esencia del cambio en la educación está en la posibilidad de hacer viables modelos formativos híbridos que transformen las prácticas educativas, desarrollando una nueva cultura del trabajo y con ello la mentalidad de los equipos operativos, teniendo por objetivo la transformación de la formación de los estudiantes (Ramírez, 2019, p. 20).

Segunda: la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje; la educación se

tiene que regionalizar, tomar en cuenta los contextos donde se realiza el hecho educativo; así, el concepto de comunidad para la NEM debe considerar que lo comunal es su sustancia, donde se vive, donde se convive, ahí se crea la vida, ahí se genera el conocimiento (Martínez, 2023, p. 17). Lo comunal tiene dos contextos o dos posibles escenarios en su definición, en su sentido estricto y en su sentido lato, es decir, la definición de comunidad en zonas donde están los pueblos originarios o en zonas rurales sí puede ser vista como el territorio donde se habita y con quien se habita (sentido estricto) y en su sentido lato, la comunidad que no está determinada por el territorio, sino por los grupos sociales que conviven, comparten, trabajan, estudian, juegan en un mismo lugar independientemente de donde habitan. Por ejemplo, la escuela puede tener influencia en la formación de los estudiantes y estos a su vez, en su familia y su entorno, independientemente donde habiten. Aprender a reconocer que somos el otro y sin el otro no somos (Martínez, 2023, p. 53).

La tercera característica: es muy importante, la autonomía profesional docente, es decir, reconocerle al maestro su capacidad de la apropiación de su materia de trabajo. Desde los años ochenta más o menos, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), en su Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) planteaba el problema de la apropiación que reconoce en primer lugar la participación activa de los individuos, transforma, reformula y excede lo que recibe, (Rockwell, 2005, citado por Ramírez, C. y Cordero, G 2024, p. 12); en ese sentido, el maestro se debe apropiarse de su materia de trabajo para que él pueda diseñar su clase, estructurarla y organizarla de acuerdo a la comunidad escolar y al lugar donde se encuentre, eso es lo que la NEM denomina autonomía profesional. En ese sentido, la NEM reconoce al maestro como un profesional que debe aplicar sus conocimientos, adquiridos en las normales y las universidades, en la organización del proceso de enseñanza aprendizaje poniendo en el centro la problemática que tiene la comunidad y estructurando proyectos que coadyuven a comprender y transformar la realidad colectivamente.



Fotografía: Brenda Michelle Jaime González

Así, el proceso de apropiación implica “asimilación, transformación o recepción activa” (Neuman, 2008, p. 20, citado por Ramírez C, y Cordero, G. 2024, p. 12) a partir de un proceso de decodificación, en el que se le atribuye al objeto un significado en función del contexto cultural y social del sujeto, posteriormente se redecodifica para adaptarlo a sus necesidades y usos en medio de situaciones de resistencia y negociación; la comunidad, a partir de este proceso, identifica los problemas comunes que pueden ser atendidos por la participación de los miembros de un grupo social. Así, el proceso de transformación inicia con una toma de conciencia del papel que juega el maestro como organizador de la enseñanza de sus estudiantes y cuáles son las estrategias didácticas para modificar la práctica cotidiana escolar, donde el fin no sea solo el evaluar el desempeño individual sino la educación que mejore el entorno escolar y social donde se encuentra la escuela.

## Consideración final

La Nueva Escuela Mexicana tiene que recuperar a la escuela como un espacio de convivencia, de enseñanza y aprendizaje, que le permita al estudiante sentirse seguro, reconocido y, sobre todo, donde pueda aprender valores y prácticas que le permitan reconocerse como parte de la comunidad, donde su presente, con apoyo de “los otros”, le posibilite edificar su futuro. Mantener a nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas como única forma de construir una nación más justa con libertad, con felicidad y así honrar a los miles de mexicanas y mexicanos que por décadas lucharon por “una educación como práctica de la libertad” (Freire, 1967).

## Referencias y lecturas sugeridas

AGUILAR, R. (1988). *La organización popular como impulso de la educación popular*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional.

FREIRE, P. (1967). *Educacao como practica do libertade*. Río de Janeiro, Paz e Terra.

MARTÍNEZ, J. (2023). *Existimos, luego... pensamos*. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021. Honorable Cámara de Diputados.

RAMÍREZ, C. Y CORDERO, G. (coords.) (2024). *Una aproximación al proceso de apropiación del Nuevo Paradigma Educativo en México (2023-2024)*. Estudios de caso: una visión desde las aulas en educación básica. SEP, CREFAL.

RAMÍREZ, C. Y DEL RÍO, J. (coords.) (2024). *Primer Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la Escuela Pública de México*. SEP, CREFAL, ILCE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela



Fotografía: Jorge A. Amaya

## Estudio de seguimiento a la apropiación del Plan y Programas de estudios 2022

Xóchitl Leticia Moreno Fernández

Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

[xlmoreno@gmail.com](mailto:xlmoreno@gmail.com)

Durante el ciclo escolar 2023-2024, en México se puso en marcha el nuevo Plan y Programas de estudios 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria; esta propuesta educativa busca asegurar las disposiciones establecidas en el artículo tercero constitucional, de carácter incluyente y participativo, construyendo un currículo que recupere la diversidad de grupos, organizaciones, pueblos y sujetos en México. Se trata de desarrollar un currículo que sea pertinente y adecuado a la diversidad social, territorial, lingüística y cultural e integrar la propuesta curricular con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Sin embargo, concretar cualquier cambio educativo depende en gran medida de su apropiación, entendida como un proceso permanente en el que los actores educativos de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria asumen como propios el Plan y los Programas de estudios 2022, así como los procesos y componentes que los integran, a partir de su comprensión, reflexión, discusión colectiva y la praxis para atender el carácter local, regional, nacional y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje; donde, desde un enfoque territorial, los contenidos y saberes generados en las escuelas y las comunidades se vinculan en la acción, y donde maestras

y maestros se posicionan como especialistas de la educación, con autonomía profesional, con la capacidad de tomar decisiones responsables, las cuales contribuyen a construir el programa analítico de cada escuela. En este sentido, surgió la necesidad de analizar cómo los distintos actores educativos avanzan en la apropiación del Plan y Programas de estudio 2022 en México.

Para este fin, se diseñó un estudio que busca conocer las opiniones y percepciones de los principales actores educativos, a través de un cuestionario con respuestas cerradas para el análisis cuantitativo y cuestionarios con preguntas abiertas aplicados a modo de entrevista para el análisis cualitativo, en donde participaron docentes, directores, niños, niñas y adolescentes (NNA) y familias de todo el país. Las respuestas que dieron proporcionan una visión general sobre cómo están enfrentando este proceso.

En el estudio cuantitativo participaron docentes y directivos de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y Centros de Atención Múltiple de 10,701 escuelas, considerando entre ellas a las de educación indígena de las 32 entidades federativas. De estas escuelas se seleccionaron 1,071 para realizar las entrevistas cualitativas.

Las respuestas obtenidas en la aplicación del cuestionario cerrado fueron:

Directivos	Docentes	Total	Escuelas
7,460	32,777	40,237	10,701

Los participantes en el estudio cualitativo se distribuyeron de la siguiente manera:

Docentes	Directores	Familias	NNA	Total	Escuelas
2,812	1,169	4,974	5,060	14,015	1,070

Con base en el análisis de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios que se aplicaron a maestras, maestros, figuras de dirección, NNA y familias como parte de los principales actores educativos, a continuación se presentan los datos más representativos.

La apropiación del Plan y Programas, de sus principios, así como de los elementos que lo conforman, ha te-

nido un avance significativo, pero ha sido progresivo y gradual; no es uniforme, ni en todos los aspectos que integran el proyecto educativo, tal como se muestra en las opiniones de las y los participantes en el estudio.

En este sentido, destacan que la propuesta educativa no se trata solamente de una modificación en el nombre de los componentes, sino de un cambio de paradigma que implica pensar y vivir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una nueva perspectiva, diferente a la que se planteó anteriormente; sin embargo, también hubo algunas menciones relacionadas con que se trata de un proyecto educativo solo con cambios de términos.

Respecto a **la lectura de la realidad** se identificó que la mayoría de maestras y maestros refieren haberse cuestionado sobre cómo es su entorno; sin embargo, aún hay algunas y algunos que no tienen claro qué es y cómo realizar este proceso. En varios casos la confunden con la identificación de problemas.

Cabe resaltar que lo reportado en el análisis cualitativo, respecto a la lectura de la realidad, es concordante con los resultados obtenidos en las encuestas respecto a este mismo punto.

El 27.12 % señaló que la lectura de la realidad “Representa la base para la elaboración del Programa analítico”, seguido por el 23.95 % que reconoce que es un “Proceso que facilita la contextualización de los contenidos del Programa analítico”.

Lo anterior permite identificar que se ha avanzado en la apropiación de este primer plano para la construcción del Programa analítico, pero que aún es necesario enfatizar la importancia y los aspectos que forman parte del ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de cada escuela, como punto de partida para construir el currículo deliberativo que promueve la NEM.

En el cuestionario cerrado las y los docentes consideraron para la **contextualización** de contenidos prioritariamente las siguientes opciones: “Situaciones y/o problemáticas observadas en el contexto del aula” (32.59 %); “Intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes” (28.61 %) y “Características del entorno sociocultural y territoriales” (27.26 %).

La información obtenida en ambos cuestionarios permite identificar que maestras, maestros, directoras y di-

rectores están conscientes de la importancia de la contextualización de contenidos como un proceso indispensable en la construcción del Programa analítico y que en este es importante considerar los aspectos recuperados de la lectura de la realidad. También es claro que aún se requiere fortalecer los aspectos a considerar en este proceso.

En relación con los elementos que distinguen al **Programa sintético**, tanto docentes como directivos identificaron y reconocieron cómo estos se relacionan entre sí. Entre los elementos que mencionaron con mayor frecuencia, se encuentran: el Perfil de egreso; los Contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje.

Señalaron que al principio les costó trabajo identificar cuál era el lugar que ocupaba el Programa sintético en la construcción del Programa analítico y en el diseño de la Planeación didáctica; asimismo, se les dificultó mirar el modelo educativo desde la integración de los contenidos y PDA de los campos formativos.

El 75.75 % de docentes y directivos indican que tienen un dominio “medio” del Programa sintético, mientras que solo 11.47 % eligieron el nivel de dominio “alto”. Respecto al dominio de los campos formativos también predominó el nivel “medio” (62 %); lo mismo que el dominio de las finalidades de los campos (73.46 %), así como el dominio de los contenidos (69.27 %) y PDA (70.32 %).

Referente a la **construcción del Programa analítico**, se refleja en las respuestas que docentes y directivos tienen claro que es un componente fundamental del cambio de paradigma educativo y en congruencia con lo que estipula el Plan de estudio 2022, la mayoría refleja comprender que este se construye permanentemente, durante el ciclo escolar, en lo colectivo, especialmente en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), a partir de las problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales.

La construcción en colectivo del Programa analítico les generó varios retos, que no todos han sido resueltos hasta el momento, pero también comentan que trabajan en ello, porque tienen claro que el compromiso de codiseñar su propio currículo, en colectivo, no solo mejora la relevancia de los contenidos educativos, sino que también fomenta una mayor implicación y satisfacción entre

docentes y estudiantes, al ver reflejadas las realidades y desafíos de cada escuela.

En la construcción del Programa analítico se hace presente la autonomía profesional, ya que uno de sus fines es la contextualización y adecuación de los contenidos educativos de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes, a partir del proceso de codiseño.

En los resultados del cuestionario cerrado, cuando responden por la cantidad de ajustes o el grado de modificaciones a los contenidos que hicieron para elaborar su Programa analítico, se obtiene 74 % en un nivel “medio”, mientras que el nivel “alto” solo representa 16 %.

También se identifica que es necesario fortalecer el trabajo en este plano, ya que no todas y todos realizan adecuaciones a los contenidos de los programas sintéticos, tampoco incorporan nuevos contenidos, no necesariamente porque no lo requieran sus contextos y planteamientos metodológicos, sino porque es un nuevo proceso que les resulta complejo y, al momento del estudio, comenzaban a involucrarse en este.

La construcción del Programa analítico les ha significado un verdadero cambio en su trabajo como docentes, ya que estaban acostumbrados a instrumentar los programas de estudio enviados desde la federación y los ajustes que llegaban a hacer eran en la planeación didáctica, pero en esta ocasión participan en el codiseño del programa de estudios.

A partir del ejercicio de codiseño, así como de la elaboración del Programa analítico, maestras y maestros se dieron a la tarea de diseñar su planeación didáctica, como el proceso que realizan para organizar la enseñanza, así como la evaluación de los aprendizajes y la definición de las estrategias de articulación del trabajo colegiado de manera disciplinar e interdisciplinar, con la claridad de que se ajusta permanentemente, a partir de lo que maestras y maestros identifican en su día a día.

En las respuestas del cuestionario cerrado se identifica que la planeación didáctica se enriquece con la incorporación de varios aspectos, entre los que seleccionaron con mayor frecuencia fueron: “La selección de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje” (31.34 %), “El diseño de un formato propio con elementos que se acor-



Fotografía: Jorge A. Amaya

daron en colegiado” (29.19 %) y “Las propuestas de los libros de texto gratuitos” (20.49 %).

Por otro lado, el trabajo con proyectos como estrategia predominante en la planeación didáctica se ve reflejado tanto en las respuestas de los cuestionarios abiertos como en los cerrados; en estos últimos el 68 % respondió “casi siempre” y “siempre” indicando que es lo único que se utiliza para tratar los contenidos y PDA.

La flexibilidad en la planeación didáctica y en la elección de metodologías que plantea la NEM enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje y también permite a maestras y maestros hacer uso de sus conocimientos y experiencias ante las demandas educativas. La posibilidad de ajustar permanentemente la planeación didáctica es fundamental para promover un aprendizaje significativo y duradero, alineado con los procesos de desarrollo de aprendizaje y con las expectativas de las y los estudiantes.

Referente al **desarrollo y aplicación de la planeación didáctica**, las y los docentes refieren haber enfrentado retos con respecto a la forma de trabajar, ya que, al recuperar el trabajo con proyectos, la metodología propuesta como prioritaria en el modelo educativo, requieren de mucho más tiempo del que

contemplaban en sus planeaciones en ciclos escolares anteriores, debido a que en estos confluyen múltiples y diversos factores para su puesta en práctica.

Otro reto fue incluir en la planeación didáctica, específicamente cuando trabajaban con proyectos, contenidos y PDA de los diferentes campos formativos para crear conexiones significativas entre distintas áreas del conocimiento. Esta interconexión no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta un enfoque más holístico, donde NNA pueden ver la relevancia de lo que aprenden en un contexto más amplio y aplicable a la vida real.

En el cuestionario cerrado se identifican retos que enfrentan maestras, maestros y directivos: 17.66 % señalan como el principal reto para el desarrollo de la planeación didáctica “Realizar ajustes según las necesidades y características del grupo”, seguido de “Comprender el planteamiento curricular vigente” (16.02 %); “Contar con la participación de las familias y la comunidad” (15.29 %) es el tercer reto más prevalente.

Si bien en la construcción del Programa analítico se definieron una serie de elementos que permean el diseño

y puesta en práctica de la planeación didáctica, maestras, maestros y directivos tienen claro que ambos niveles de concreción curricular deben ser flexibles y considerar los cambios constantes que identifican en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con los **aprendizajes** que han desarrollado NNA, varias maestras y maestros identificaron cambios en la manera de involucrarse con las tareas escolares, en la relación con sus compañeras y compañeros, en la responsabilidad con su formación, en su compromiso con su aprendizaje y en la disposición por asistir a la escuela. Estos cambios están relacionados con la modificación de actitudes, que son una base para fortalecer otro tipo de conocimientos, que también son parte de los aprendizajes propuestos en el perfil de egreso de la educación básica.

En concordancia con lo mencionado, en el cuestionario cerrado se identifica que el 34.10 % de las y los consultados "Identifican que lo que aprenden en la escuela les beneficia en su vida diaria"; 31.74 % "Procuran entender o interpretar lo que saben y aprenden"; 28.71 % "Comparte conocimientos con otras personas" y sólo el 5.45 % "Aún no nota cambios".

Respecto a la **evaluación formativa**, se identifica en las respuestas del cuestionario cerrado que predomina un dominio "medio" (65 %). Asimismo, seleccionaron mayoritariamente "siempre" (62 %) cuando se les preguntó si la función principal de la evaluación formativa es la retroalimentación con estudiantes.

También, la mayoría de maestras y maestros afirma que la evaluación formativa siempre es un trabajo permanente de reflexión (62.37 %). La mayoría considera que la evaluación formativa privilegia el proceso de aprendizaje más que los productos con un 56.83 %. A la pregunta sobre si la evaluación formativa fomenta la reflexión individual y colectiva, el 58.06 % eligió la opción "siempre".

Por su parte, los **libros de texto gratuitos**, en el contexto de la NEM se constituyen como un recurso para favorecer la apropiación del Plan y los Programas de estudio; la propuesta que presentan ha tenido una buena aceptación entre docentes y directivos, la cual se afianza a medida que se comprende su estructura; se identifican como punto de partida para realizar la pla-

neación didáctica, cuando el colectivo docente los utiliza y ajustan con base en las características y necesidades de NNA.

En concordancia con lo anterior, en las respuestas del cuestionario cerrado cuando se pregunta sobre la utilidad de los proyectos en los LTG el 41.86 % considera que esta es "media", el 34.30 % que es "mucho", el 13.43 % es "poca" y 10.41 % es "ninguna".

## Niñas, niños y adolescentes

La diversidad de opiniones y experiencias reflejan tanto los éxitos como los desafíos de este proceso. Mientras que algunas y algunos NNA demuestran un conocimiento preciso gracias a estrategias docentes efectivas, una parte significativa aún presenta confusión, donde se mezclan estos conceptos con disciplinas académicas tradicionales.

Las preferencias de NNA se centran en los campos de Saberes y Pensamiento Científico y Lenguajes, debido a su interés en matemáticas, ciencias, lectura y escritura. Sin embargo, también se observan dificultades y desinterés, especialmente en áreas como De lo Humano y lo Comunitario y, paradójicamente, en Saberes y Pensamiento Científico.

Niñas, niños y adolescentes aplican y comparten lo aprendido de diversas maneras en su vida cotidiana, por ejemplo, utilizan las matemáticas para ayudar en tareas familiares y emplean la lectura para fortalecer lazos familiares. Además, promueven hábitos saludables y sostenibles. Esta capacidad de vincular conocimientos y saberes aprendidos desde la escuela con sus contextos familiar y comunitario destaca la importancia de comprender a la comunidad como núcleo integrador de la escuela.

Las metodologías y el enfoque curricular propuestos han sido mayormente bien recibidos. NNA valoran trabajar en proyectos colaborativos la interdisciplinariedad; sin embargo, algunas y algunos encuentran las nuevas actividades más demandantes académicamente, lo que sugiere la necesidad de equilibrar el rigor académico con la accesibilidad y ofrecer apoyo adicional a quienes lo necesitan.

Las opiniones sobre los LTG son variadas. Algunas y algunos aprecian el diseño y el enfoque interdisciplinario, mientras que otras y otros encuentran dificultades con la disminución de ejercicios prácticos y el aumento de contenido textual y teórico. Además, la distribución desigual y la falta de uso en algunos contextos reflejan desafíos logísticos y pedagógicos que deben abordarse para maximizar el aprovechamiento de estos recursos.

En general, la implementación del Plan de estudios 2022 ha sido una experiencia de aprendizaje para NNA.

### Madres y padres de familia

La escuela es un punto de encuentro que convoca la participación de madres, padres de familia y tutores, invitándoles a involucrarse y ser parte del proceso formativo de sus hijas e hijos, a partir de acercarse a la escuela, siendo observadores y, en momentos, partícipes del proceso.

La apropiación del Plan y Programas de estudios 2022 para educación básica ha generado un impacto significativo y mayoritariamente positivo en lo reportado por las familias, debido a que han reconocido cambios en sus hijas e hijos con relación a la motivación por asistir a la escuela y participar en las actividades.

Asimismo, han compartido que el trabajo por proyectos les gusta, debido a que les resultan interesantes y sienten que participan con mayor independencia, responsabilidad y entusiasmo; sin embargo, algunas y algunos estudiantes han comentado con sus familias que trabajar en equipo ha resultado difícil ya que las responsabilidades y el trabajo no siempre son equitativos, lo que representa un aspecto a considerar por maestras y maestros.

De este modo, el apoyo que las familias le brindan a sus hijas e hijos es con la disposición de acompañarlos en el proceso, aunque algunas y algunos tienen diversas dificultades contextuales y personales para hacerlo, por lo que, en ocasiones, buscan que los demás miembros de la familia (hermanas, hermanos, abuelas, abuelos, tías, tíos, entre otros) se involucren, ya que consideran que la formación recibida en la escuela es indispensable para mejorar la vida de NNA.

Los hallazgos de este estudio permitirán consolidar los avances que se han tenido y trabajar en los CTE y en la formación continua de maestros y maestras para enfrentar los retos que aún se tienen en la apropiación del Plan y Programas de estudios 2022.

### Referencias y lecturas sugeridas

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2022, 14 de agosto). Anexo por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2023, 15 de agosto). Se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0)

“La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma”

John Dewey



Fotografía: CREFAL

# Nuevo contrato social de la Nueva Escuela Mexicana

Rocío Amador Bautista  
IIISUE-UNAM  
amadorbr@yahoo.com

*Por el bien de todos, primero los pobres.  
No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera*

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

## Introducción

El presente artículo tiene como propósito analizar y reflexionar sobre el nuevo contrato social de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como un proyecto de nación para impulsar la Cuarta Transformación (4T) del país y del Sistema de Educación Nacional (SEN), con fundamento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en la Declaración Universal de los Derechos

Humanos (DUDH). La exposición está estructurada en tres apartados: el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND) y el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) sobre las políticas, estrategias y acciones gubernamentales para impulsar el nuevo contrato social del SEN; el Plan y Programa de Estudio de la NEM y los libros de texto gratuitos (LTG) con base en los principios pedagógicos y éticos del nuevo contrato social; y el Primer Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la

Escuela Pública de México, de testimonios de experiencias de comunidades docentes de diferentes entidades del país sobre la NEM y los LTG.

El nuevo contrato social para la transformación estructural del SEN y la creación de la NEM implicó llevar a cabo reformas a la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la CPEUM en materia de mejora continua de la educación, la Ley General de Educación (LGE) y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), con el fin de garantizar el pleno derecho a la educación de calidad con inclusión y equidad, el reconocimiento a la autonomía profesional docente y la participación democrática de diversos sectores sociales.

El nuevo paradigma educativo de la NEM fue propuesto para contrarrestar las políticas, estrategias y acciones educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en consecuencia transformar el modelo pedagógico estandarizado de educación y evaluación por competencias de estudiantes y docentes, así como, la interrupción temporal de participación en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA).

### **Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y Programa Sectorial de Educación 2020-2024**

En México, en las últimas cuatro décadas precedentes del sexenio 2019-2024, el modelo económico neoliberal prevaleciente significó un periodo de crisis económicas y sociales recurrentes para la mayoría de la población, por la disminución de la intervención del Estado en rubros estratégicos para el desarrollo nacional. El sector de la educación fue ordenado con base en las demandas de los mercados laborales al margen del bienestar social. En consecuencia, la descentralización y la fragmentación del sector educativo, el modelo estandarizado de enseñanza y evaluación y las condiciones de contratación del personal docente fueron desfavorables al desarrollo del SEN.

En 2019 el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, propuso el Plan Nacional de Desarrollo

2019-2024, aprobado por el Congreso de la Unión, para impulsar un nuevo contrato social para la Cuarta Transformación del país, con base en doce ejes rectores para fortalecer el crecimiento económico, la productividad y la competitividad y asegurar el empleo, la educación, la salud y el bienestar general de la población.

En el mismo año fue aprobada la reforma a la Ley Reglamentaria del artículo tercero de la CPEUM con objeto de regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, la Comisión Nacional y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación para fortalecer el sector magisterial. Asimismo, se aprobaron reformas a la LGE y a la LGSCMM con el fin de consolidar el derecho a una educación de calidad con inclusión y equidad.

Todo ello en concordancia con el enfoque de derechos humanos, de igualdad sustantiva y de respeto irrestricto a la dignidad de las personas, así como del carácter obligatorio, universal, inclusivo, intercultural, integral, público, gratuito, de excelencia y laico de la educación que imparte el Estado y la rectoría que éste ejerce, de conformidad con los fines establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para lograr la mejora continua de la educación. (Ley Reglamentaria del Artículo 3º, 2019:3)

En 2020 se publicó el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) con base en un análisis diagnóstico de las problemáticas educativas prevalecientes durante 36 años de los gobiernos precedentes, de las escuelas de educación básica, multigrado y comunitarias, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios y educación indígena, entre otras, en el que se destacan las profundas desigualdades preexistentes educativas, económicas y sociales entre las escuelas urbanas, rurales e indígenas de los grupos históricamente discriminados sin escolarizar o de bajos ingresos en diferentes zonas del país.

El PSE 2020-2024, bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), propuso seis objetivos prioritarios para asegurar la 4T del SEN con el fin de garantizar el derecho a la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, equitativa, inclusiva, intercultural e integral, de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades; revalorizar a las



Fotografía: CREFAL

maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo; generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje; garantizar el derecho a la cultura física y la práctica del deporte, y fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad, para cumplir el Objetivo 4 de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Sin embargo, en 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), alertó de la emergencia del brote de la pandemia por COVID-19 y se propusieron recomendaciones para la toma de decisiones políticas, estrategias y acciones de los organismos regionales, gobiernos e instituciones nacionales, sobre las medidas sanitarias de control y contención. En México, como en todo el mundo, se adoptaron las medidas para garantizar la salud de la población general y, en consecuencia, se llevó a cabo el cierre de las instituciones educativas y el confinamiento en los hogares de una población con profundas asimetrías educativas, económicas y sociales.

Durante los ciclos escolares de educación básica de 2020 a 2023, la SEP propuso dar continuidad a las activida-

des educativas con medidas urgentes para garantizar la conectividad digital y la educación a distancia. Sin embargo, dadas las profundas desigualdades preexistentes y emergentes, especialmente en las zonas desfavorecidas, se evidenciaron las brechas digitales por carencia de infraestructura y servicios, y la falta de capacitación de docentes en la modalidad de educación a distancia y el uso de herramientas tecnológicas, que tuvieron gran impacto en el deterioro de la enseñanza y el aprendizaje, derivando en el abandono y rezago de alumnas y alumnos en todos los niveles educativos.

En 2023, después de concluir la emergencia de la pandemia de la COVID-19, se dio continuidad a los procesos de transformación y fortalecimiento del SEN y la NEM con la aprobación de reformas a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGPD), la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV).



Fotografía: CREFAL

## Plan y programa de estudio de la Nueva Escuela Mexicana y libros de texto gratuitos

De 2019 a 2023, con la suma de conocimientos y experiencias colectivas de diversos sectores escolares, familiares, comunitarios, expertos universitarios y profesionales, se elaboró el Plan y Programa de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los nuevos libros de texto gratuitos (LTG), con un enfoque integral de enseñanza científica y humanista, con valores éticos para el bienestar de la población educativa con equidad, inclusión, interculturalidad, excelencia y pertinencia en los diversos niveles educativos, y programas para la formación, capacitación y actualización de docentes como agentes fundamentales de la transformación educativa en el país.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y

humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (Ley Reglamentaria del Artículo 3º, 2019:3)

En el segundo semestre de 2023, la SEP inició la puesta en marcha de la NEM y la distribución de los LTG para el ciclo escolar 2023-2024 de educación básica, con una población escolar de 24 millones 93,801 alumnos, 1 millón 223,387 docentes y 229,379 escuelas, en las 32 entidades del país. La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) fue la encargada de la producción y distribución de 36 títulos para 14.2 millones de alumnas y alumnos de educación básica, una colección de libros de educación secundaria y telesecundaria para 1.5 millones de estudiantes y guías para docentes de todos los niveles educativos. Los LTG se distribuyeron impresos y descargables gratuitos en PDF, diseñados para fomentar la convivencia y el trabajo en equipo en las aulas, en el seno de las familias y la comunidad, con conciencia ambiental y respeto por la diversidad cultural y de género.

Además de los LTG en español, se publicó una colección para la educación indígena constituida por 180 títulos, en 20 lenguas de los pueblos originarios de México, de las 68 agrupaciones lingüísticas y sus 364 variantes que hablan 7.3 millones de mexicanas y mexicanos: chichimeco jonaz, ch'ol, cora, maya, mayo, mazateco, mixteco, náhuatl, ñhañhú, hñahñu, o'dam, purépecha, seri, tarahumara, tojolabal, totonaco, tseltal, tsotsil, wixárika, yaqui y zapoteco; y también la publicación de 445,000 cartillas de alfabetización, volúmenes y folletos bilingües en lenguas maya, mixteca, náhuatl y otomí. Asimismo, se impulsó el programa Becas para el Bienestar Benito Juárez para beneficiar a cerca de 11 millones de alumnas y alumnos, y la mejora de infraestructura y equipamiento de 113,000 planteles públicos de escuelas en localidades

de alta y muy alta marginación y comunidades indígenas.

Sin embargo, el modelo educativo de la NEM y los LGT generaron en algunos estados del país controversias y polémicas contundentes de diferentes organizaciones civiles conservadoras y religiosas, partidos políticos, medios de comunicación y redes sociodigitales, por considerarlos deficientes y por la inclusión o la exclusión de contenidos temáticos. Finalmente, con base en los principios de la CPEUM, se lograron consensos con los sectores inconformes y se puso en marcha la NEM y los LGT obligatorios en todas las escuelas a nivel nacional.

### **Primer Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la Escuela Pública de México**

El 29 de febrero de 2024, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP, llevó a cabo el Primer Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la Escuela Pública de México, celebrado en Ciudad de México, con el propósito de conocer y documentar los testimonios de las experiencias docentes en el primer año de la puesta en marcha de la NEM y los LGT. El encuentro pedagógico contó con exposiciones orales y ponencias de testimonios de las experiencias de más de 200 docentes y 1,200 asistentes del magisterio nacional, de las 32 entidades del país. El encuentro fue organizado en torno a cinco ejes temáticos sobre los procesos de transformación y fortalecimiento de la NEM: Eje 1. Propuestas de educación alternativa al modelo neoliberal; Eje 2. Expresiones de la autonomía profesional docente; Eje 3. Codiseño: retos e implementación; Eje 4. Consejo Técnico Escolar: Nueva estructura de comunicación para el trabajo docente; y Eje 5. Nueva familia de libros de texto gratuitos: Trabajo por proyectos.

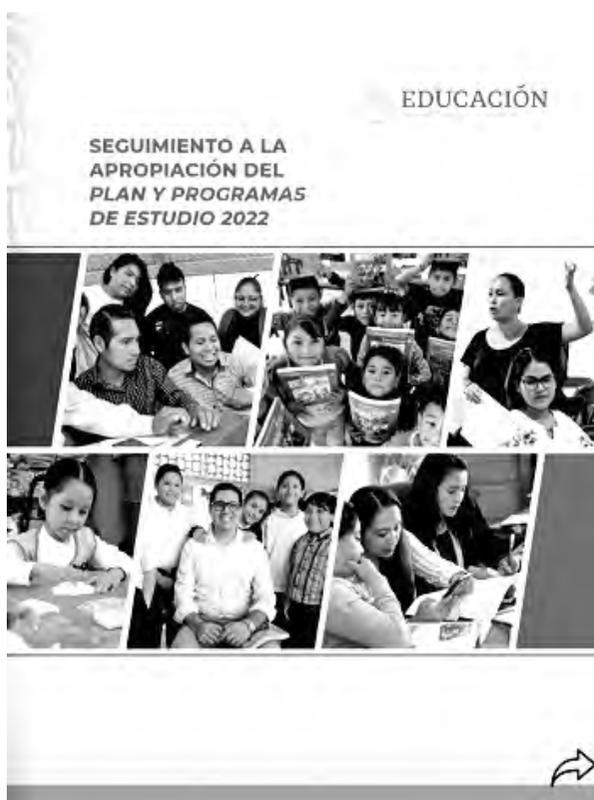
#### **Eje 1. Propuestas de educación alternativa al modelo neoliberal**

Los testimonios de las experiencias de maestras y maestros plantearon severas críticas a las políticas educativas

de los gobiernos neoliberales, al modelo educativo estandarizado y la evaluación por competencias, así como a las restricciones salariales que coartaron el desarrollo profesional, las condiciones de vida y la contribución al bienestar social. Las y los docentes reconocieron la posibilidad de transformación de la educación actual y futura con el modelo pedagógico de la NEM y los LGT para la construcción de conocimientos y saberes en los contextos de cada comunidad, y atender las problemáticas locales con la revalorización del rol docente como agente de cambio. Asimismo, evidenciaron las inercias burocráticas de las dependencias que obstaculizan lograr los objetivos de la NEM y los LGT, y demandaron reforzar el acompañamiento y la retroalimentación entre autoridades, directivos, docentes, familias y alumnado para consolidar el modelo educativo en cada centro escolar.

#### **Eje 2. Expresiones de la autonomía profesional docente**

Los testimonios de las experiencias docentes sobre la autonomía profesional plantearon dos posiciones opuestas entre el modelo preexistente de formación del periodo anterior y el nuevo paradigma de formación docente de la NEM. Los primeros sostienen la falta de consenso entre los estudiantes normalistas y el personal directivo que permita clarificar las rutas para ejercer la autonomía profesional de acuerdo con la responsabilidad y los fines que implica. Los segundos consideran que la autonomía profesional permite ejercer su libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos y saberes, recuperar su liderazgo para consolidar la transformación del quehacer educativo y el desarrollo de habilidades integrales en el contexto escolar, familiar y comunitario para el bienestar social. En consecuencia, la NEM debe transformar las resistencias ancladas en la formación profesional de los periodos anteriores, con nuevas formas de organización y preparación para desempeñar la docencia. Las comunidades educativas y familiares demandan la creación de espacios y procesos de coordinación, cooperación e intercambio continuo para fortalecer la autonomía profesional y las condiciones de vida educativa y comunitaria.



Fotografía: Secretaría de Educación Pública

### Eje 3. Codiseño: retos e implementación

Los testimonios de las experiencias docentes coincidieron en destacar la grave problemática de violencia social y desintegración familiar, marginación y pobreza, hacinamiento, desigualdad y los fuertes impactos en la salud física y psicológica en las comunidades escolares y familiares donde el papel de la educación es fundamental como agente de cambio para encontrar soluciones comunitarias para la vida y la construcción de paz para el bienestar comunitario y social. La comunidad de docentes solicita a las autoridades encontrar los medios y mecanismos para vencer las resistencias de sectores inconformes, causadas por la desinformación que ha generado confusión, desconcierto e inquietud. Para cumplir este propósito se sugiere organizar cursos de capacitación y profesionalización que faciliten la apertura al cambio y ampliar el plazo para adoptar las propuestas planteadas.

### Eje 4. Consejo Técnico Escolar: nueva estructura de comunicación para el trabajo docente

Los testimonios de las y los docentes otorgaron un nuevo significado al Consejo Técnico Escolar para garantizar la equidad y la excelencia educativa, en razón de ser el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica, para fortalecer la mejora continua con buenas prácticas escolares y alternativas para contribuir a la resolución de problemáticas y temas de interés de las comunidades. Este espacio es considerado fundamental para el diálogo, la planeación y la toma de decisiones colegiadas que vinculan las aulas con la vida comunitaria y sugieren generar sinergias entre escuelas, comunidades y empresas para trabajar conjuntamente en beneficio de la educación pública.

### Eje 5. Nueva familia de libros de texto gratuitos: Trabajo por proyectos

Los testimonios de las comunidades docentes destacaron las problemáticas de la descalificación social de los LTG y de docentes afines al nuevo proyecto educativo por parte de sectores inconformes a causa de la desinformación en torno a los contenidos, estrategias pedagógicas, metodologías y estructura. En contraparte, otros sectores docentes y públicos reconocen la importancia de los LTG para construir puentes entre los conocimientos científicos y saberes comunitarios, atender las problemáticas y necesidades de las comunidades locales y promover el bienestar social, respetando la diversidad y la pluralidad cultural del país. Además, las y los docentes coincidieron en la conveniencia de organizar redes para informar y defender el derecho a la educación pública y apertura al cambio educativo.

### Reflexión final

Acorde a los tiempos de urgentes cambios de la educación en el mundo para enfrentar la grave crisis de la vida humana y del planeta, la sociedad exige cumplir el derecho humano a la educación establecido en la DUDH. Los representantes de los países asociados a la Unesco han recono-

cido que el modelo educativo vigente ha sido insostenible para cumplir las metas planteadas y se requiere replantear un nuevo contrato social con políticas públicas y acciones colectivas sostenibles de solidaridad mundial y cooperación internacional para «forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles» (Unesco, 2021:6).

La Nueva Escuela Mexicana se sumó al concierto mundial de voces críticas al modelo educativo estandarizado y emprendió un nuevo contrato social con visión científica y humanista para la transformación democrática y participativa del sistema educativo en el país. El nuevo contrato social de la NEM se funda en los principios y fines de participación colectiva de docentes, estudiantes, familias, comunidades y directivos de escuelas, con enfoques interdisciplinarios, interculturales y ecológicos, para fomentar la identidad y la interculturalidad, la responsabilidad ciudadana con consciencia social y honestidad ética y moral, el respeto a la dignidad de la vida humana y el cuidado del medio ambiente, y la promoción de la cultura de paz para hacer de las escuelas lugares de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la vida.

### Referencias y lecturas sugeridas

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación, DOF: 12/07/2019.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0)

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la CPEUM en Materia de Mejora Continua de la Educación*. Diario Oficial de la Federación, DOF: 30/09/2019. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3\\_MMCE\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación, DOF: 06/07/2020. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2023). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación, DOF: 15/08/2023. ACUERDO número 06/08/23. [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)

UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa/PDF/379381spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa/PDF/379381spa.pdf.multi)

“Los niños tienen que ser enseñados sobre cómo pensar, no qué pensar”

Margaret Mead



Fotografía: Dirección de divulgación de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas

# Desafíos para la transformación social en la implementación de la NEM en el estado de Chiapas

José Francisco Oliva Gómez

Subsecretaría de Planeación Educativa. Secretaría de Educación de Chiapas  
jfranciscooliva@outlook.com

## Introducción

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la implementación de la política pública educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el estado de Chiapas. Se describen aquí las estrategias de construcción, socialización e implementación en la educación obligatoria, comprendida por la educación básica y media superior. Primeramente, se establecen algunas de las estrategias utilizadas, para luego hacer un análisis de los resultados en términos de las pretensiones explicitadas por la política pública.

Para implementar las estrategias de trabajo, se contó con la participación de integrantes de los grupos técnicos de las diferentes modalidades educativas ofrecidas por la Secretaría de Educación de Chiapas, así como de los subsistemas de educación media superior en el estado. Esto permitió que algunos de los integrantes establecieran una relación directa con el personal de la Secretaría de Educación Pública responsable de diseñar, socializar e implementar las acciones de la política pública.

Estos actores se encargaron de socializar los avances con los grupos técnicos y, en conjunto, diseñaron activi-

dades para compartirlas con los integrantes de la estructura educativa, incluyendo jefes de sector, supervisores, directores, docentes, asesores técnicos pedagógicos, así como coordinadores, directores y secretarios académicos en el caso de la educación media superior. Además, desde la Subsecretaría de Planeación Educativa donde convergen los tipos educativos estatal y federal, como parte de la evaluación de los programas de apoyo educativo con presupuesto asignado y dimensiones formativas, se planteó evaluar el resultado. Para ello, se implementó la estrategia de construir indicadores formativos de manera colaborativa, que mostraran las dimensiones innovadoras y novedosas que se incluían en la práctica educativa, con el objetivo de obtener evidencias de las transformaciones que ocurren en el proceso educativo.

### **Actividades de socialización, construcción e implementación de la NEM**

A seis años de la llegada de la izquierda al gobierno de México, con propósitos explícitos de generar una transformación en la vida pública, se han implementado reformas constitucionales en la educación y se ha instaurado un modelo educativo que busca la formación integral de los mexicanos. Este modelo se centra en el desarrollo de capacidades individuales, pero también en la construcción de una sociedad inclusiva que provea mayores oportunidades y justicia social, valorando la democracia en un contexto intercultural. En este sentido, es necesario realizar un balance de los resultados de la política pública de la NEM, que diseñó un nuevo modelo curricular para implementar este modelo educativo en todo el país.

Para realizar este balance en el estado de Chiapas, se recuperan cuatro procesos clave que han contribuido a la implementación de la NEM en la educación obligatoria, que comprende la educación básica y la media superior. Estos procesos son: la implementación de estrategias en la educación básica y media superior, los programas de apoyo educativo de la Secretaría de Educación con presupuesto asignado para la formación docente y directiva, así como el acompañamiento de las prácticas educativas y el seguimiento de los procesos y procedimientos de la

Subsecretaría de Planeación Educativa con el objetivo de ofrecer una mejor educación a un mayor número de chiapanecos.

En cuanto a las actividades implementadas para la educación básica, se contó con la participación de integrantes de los grupos técnicos de la Secretaría de Educación, acompañados de docentes, asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores con prestigio académico. Estas actividades incluyeron foros sobre la Nueva Escuela Mexicana, congresos y capacitaciones nacionales, que se replicaron a nivel estatal con integrantes de la estructura educativa, utilizando en algunos casos la socialización en cascada para alcanzar a un mayor número de actores educativos. Además, se seleccionó a algunos actores para participar en actividades nacionales de construcción de programas analíticos y libros de texto, quienes compartieron la experiencia con la estructura educativa estatal. Finalmente, se organizaron eventos estatales para facilitar la implementación del modelo curricular para las actividades de codiseño que propone la NEM, que incluyeron la metodología de diseño, implementación y evaluación de instrumentos de concreción como el Programa de Mejora Continua, el Programa Analítico y la Secuencia Didáctica. Estos instrumentos deben considerar las condiciones contextuales, identificar campos formativos relevantes, seleccionar elementos curriculares esenciales, analizar la autonomía curricular y describir los campos formativos y elementos curriculares prioritarios, teniendo en cuenta las diferencias en la complejidad de estos elementos.

En la educación media superior se implementó una estrategia similar para aprovechar las estructuras propias de los subsistemas y facilitar la participación de integrantes de las estructuras educativas, articuladas por la Comisión para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPEMS) en Chiapas. Esta estrategia incluyó la delimitación de los campos formativos y la propuesta curricular única para todo el país, adaptada a las modalidades de cada subsistema. Además, como acciones de codiseño, se promovió la participación en la construcción de progresiones didácticas a nivel nacional y la socialización de la metodología de construcción del Programa de Mejora Continua y las pro-

gresiones didácticas, a nivel estatal. La CEPPEMS también organizó un programa de seguimiento de la implementación, mediante la evaluación institucional y participativa, a través de la evaluación de los instrumentos de concreción de la política educativa.

En el caso de los programas de apoyo educativo con presupuesto, la Subsecretaría de Planeación Educativa estableció la obligatoriedad de un informe académico como parte de la evaluación presupuestal. Este informe da cuenta de la implementación de programas de mejora continua y permitir un seguimiento puntual de los resultados. Para ello, se diseñaron indicadores formativos de manera participativa, centrados en identificar los elementos novedosos e innovadores en la práctica educativa de los sujetos en formación. Además, se establecieron actividades conjuntas con la instancia institucional de la subsecretaría para construir un Programa de Mejora Continua (PMC) que acompañe el diseño, implementación y evaluación de estos proyectos.

Finalmente, al interior de la Subsecretaría de Planeación Educativa (SPE) se adoptó la estrategia de construcción, implementación y seguimiento del Programa de Mejora Continua, aplicada a las tareas propias de la subsecretaría, como la planeación, programación y evaluación de los procesos de la secretaría. En este marco, se establecieron indicadores de resultados y procesos para las actividades desarrolladas, así como indicadores formativos para las actividades de formación.

## Resultados de la implementación de la NEM en Chiapas

Un seguimiento a los resultados de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el estado de Chiapas requiere establecer valores de referencia para emitir juicios sobre lo concretado. Para lograrlo, se consideran los principios constitucionales, las aspiraciones formativas individuales y colectivas del modelo educativo, la metodología del modelo curricular, los instrumentos de concreción de los actores educativos y las dimensiones de la transformación educativa.

Hay que destacar la eficiencia de la estrategia de socialización realizada conjuntamente por autoridades federales y estatales para difundir la política de la NEM. Esto se refleja en el discurso de los actores educativos, quienes verbalizan los principios, fines y valores de la política educativa, la caracterización del modelo educativo, los principios de la metodología del modelo curricular y los elementos constitutivos de los instrumentos de concreción, así como la metodología de construcción de estos. Sin embargo, existe variabilidad en la complejidad con que estos elementos son comprendidos y aplicados, dependiendo de los niveles de formación de los actores educativos.

Durante los procesos de acompañamiento para la implementación de la metodología de concreción, se ha observado de manera recurrente que los actores educativos utilizan principalmente estrategias para lograr el aprendizaje declarativo, mediante la verbalización de la información. Sólo de manera incipiente aparecen casos donde se aplican los principios prácticos centrados en diseñar instrumentos de concreción creativos, críticos e innovadores en el terreno didáctico, que posibiliten la construcción dialógica dentro de una colectividad.

Otro ámbito de observación es la organización para implementar las estrategias, la cual se basa en la estructura formal de la administración para organizar las estructuras educativas que atienden los distintos niveles de competencia, desde los niveles administrativos hasta los docentes encargados del proceso educativo en las aulas. No obstante, esta organización se vio afectada por el cambio de titulares de órganos administrativos, lo que propició el relevo de quienes dirigían la estrategia y generó diferentes interpretaciones de los principios, fines y valores de la política educativa, alterando el sentido de la estrategia. Además, es relevante destacar la ausencia de un requerimiento formal para la entrega de los instrumentos de concreción de la NEM.

Durante las etapas de construcción del modelo curricular existió una participación de docentes de las distintas modalidades de la educación básica y media superior. Incluso, un número significativo de ellos fue reconocido formalmente mediante documentos oficiales por su innovadora contribución en la construcción de libros de texto y en el diseño de progresiones didácticas. Este reco-

nocimiento social tuvo un efecto contraproducente en algunos casos, cuando al participar en la coordinación de actividades locales asumían posturas teórico-metodológicas incuestionables al coordinar actividades con respecto a sus pares educativos.

Al revisar la producción de los instrumentos de concreción recuperados, como acciones de codiseño, se observó que siguen planteándose estrategias parcializadas, enfocadas en contenidos disciplinares o campos formativos específicos, en el mejor de los casos. Aunque enuncian las aspiraciones a alcanzar, en pocos casos se presenta una secuencialidad detallada de actividades para lograr los propósitos; comúnmente, se encuentran listas de contenidos a abordar. Incluso en los casos más detallados, se nota la ausencia de actividades que permitan demostrar el avance en procesos clave como la lecto-escritura y el razonamiento matemático, áreas en las que los actores educativos muestran mayor preocupación.

Un elemento más analizado fue la incorporación de contenidos transversales como la interculturalidad, la inclusión, la ética y las habilidades socioemocionales en los instrumentos de concreción, los cuales no se encuentran de manera explícita en los instrumentos. No obstante, mediante un ejercicio de interpretación, se puede inferir que algunas actividades promueven su recuperación implícita, lo que sugiere que los actores educativos las favorecen sin ser conscientes de ello.

Para profundizar el análisis de los instrumentos de concreción, se investigó la presencia de metodologías sociocríticas que el modelo curricular promueve para garantizar la participación de las comunidades educativas y favorecer decisiones colectivas. En la mayoría de los casos sólo se mencionan, mientras que en algunos otros se observa un intento de desagregarlas como metodología y son escasos los instrumentos que presentan procedimientos detallados. Además, en estos últimos, se identifican liderazgos poco flexibles que inhiben la participación abierta de los integrantes, inhibiendo el diálogo a través de la contrastación de posturas y argumentos para sostenerlas. Esto provoca tensiones entre las decisiones de la mayoría y las que se basan en mejores argumentos, lo que dificulta generar acuerdos parciales mientras se discuten los pendientes.

Un aspecto por destacar es la identificación de perspectivas de formación presentes en las estrategias implementadas y los instrumentos de concreción revisados, las cuales se describen a continuación. La primera, más frecuente, se centra en compartir información teórica sobre los principios, fines y valores del modelo educativo, así como los supuestos teórico-metodológicos del modelo curricular; se asume que, una vez que los actores educativos se apropiaron de estos contenidos declarativos, podrán implementarlos en el proceso educativo. La segunda perspectiva, menos recuperada por los actores, se enfoca en habilitar procedimientos didácticos del modelo curricular a través de casos hipotéticos de cotidianidad, con el objetivo de generar capacidad para innovar y enfrentar situaciones reales del proceso educativo; aunque se encontraron casos que tendían a generar aprendizajes de contenido declarativo de los procedimientos. La tercera perspectiva, escasa e incipiente, implica realizar una reflexión sistemática de la práctica educativa a partir de la recuperación del proceso educativo de grupos en un contexto específico. En una primera etapa, se recuperan los valores de referencia de los actores involucrados, agregando gradualmente a actores de escuelas de la zona y del sector educativo. Posteriormente, con el pretexto de construir instrumentos de concreción, se enriquecen con los supuestos didácticos del modelo curricular, además de los principios, fines y valores del modelo educativo de la NEM.

Finalmente, se observa que los esfuerzos en la implementación de las estrategias de la política educativa han generado una aceptación explícita de los actores educativos, quienes ven en ella el camino hacia la transformación educativa y la vida pública de México. Sin embargo, en los resultados del proceso educativo se aprecian logros incipientes en la formación de ciudadanos que asuman responsabilidades propias, respeten y ayuden a solventar las de otros y participen democráticamente en una sociedad incluyente y garante de justicia social, favoreciendo mayores oportunidades para todos en diversidad. Este contexto demanda un mayor compromiso en la participación social, explicitando cotidianamente, como referentes, los principios, fines y valores que ahora se discursan.



Fotografía: CREFAL

### Recomendaciones para complejizar las acciones de implementación de la NEM

1. Recuperar las estrategias de socialización, construcción e implementación de la NEM como procesos formativos, asumiendo que la metodología del modelo curricular es flexible y en constante evolución. Esto requiere identificar con precisión las necesidades de formación de los actores educativos e implementar estrategias pertinentes. Se sugieren estas estrategias:
  - Apropiación como contenidos declarativos: proporcionar información sobre los modelos educativo y curricular, así como las metodologías de construcción de los instrumentos de concreción.
  - Reflexión de la acción educativa: centrarse en recuperar la práctica educativa para construir los instrumentos de concreción, enriqueciendo la práctica con oportunidades de mejora identificadas por los propios actores.
  - Generación de habilidades: desarrollar habilidades a través de la resolución de situaciones educativas hipotéticas.
2. Un proceso formativo centrado en recuperar la perspectiva de la reflexión de la acción es preferente, como generadora de sistematización para el diseño de instrumentos de concreción. Si no es posible, se pueden utilizar como alternativas de inicio la apropiación de contenidos declarativos y la generación de habilidades. Sin embargo, es fundamental que cualquiera de las opciones concluya con la construcción de los instrumentos de concreción propuestos para la implementación.
3. Es necesario generar un mecanismo de rendición de cuentas dentro de la estructura organizacional, donde cada nivel de competencia diseñe, implemente y dé seguimiento a la mejora de los instrumentos de concreción propuestos. Esta actividad debe ser obligatoria para fomentar la reflexión sistemática del proceso educativo y garantizar que la implementación de la NEM sea pertinente en los diferentes contextos del territorio estatal y nacional.
4. Favorecer la intensificación de la participación de los actores educativos, fomentando la rigurosidad sistemática y reflexiva en las tareas educativas que promuevan la implicación, esfuerzo, perseverancia, responsabilidad, resiliencia y postura ética. Esto debe

hacerse con la comprensión y acompañamiento de quienes participan, asumiendo la complejidad que implica la transformación personal y social anhelada.

5. Es necesario generar un proceso de seguimiento a la mejora mediante la evaluación externa del sistema educativo y la evaluación interna de los procesos educativos en las escuelas, zonas y sectores de las regiones específicas. Para lograrlo, se requiere recuperar los indicadores de resultados y procesos existentes, pero enriquecerlos con indicadores formativos que muestren las acciones inéditas y novedosas que los actores incorporan en su práctica educativa. Además, es fundamental fomentar el diálogo y la reflexión entre los colectivos de todos los niveles de competencia de la estructura educativa estatal y nacional.

Para concluir, es prudente aceptar que las propuestas presentadas pueden generar tensiones emocionales y conflictivas dentro de los colectivos de actores educativos, al cuestionar posturas personales y argumentos. No obstante, este escenario es indispensable para desarrollar capacidades necesarias en los individuos, condición *sine qua non* para una sociedad incluyente, con justicia social y respeto a la diversidad. En este contexto, los participantes pueden practicar elementos de una epistemología de la confianza para la acción colectiva y la democratización, entendida como las acciones indispensables para la transformación cultural. A continuación, se enfatizan elementos de ella:

- Expresión plena: enunciar el sentir y pensar de la acción colectiva
- Solidez identitaria: reconocimiento y valoración de «sí mismo»
- Autenticidad: hablar de frente, viendo a los ojos
- Respeto: legítimo reconocimiento del otro, para el uso pleno de derechos
- Diálogo incluyente: abierto a todas las expresiones y desde la diversidad de valores de referencia
- Acuerdo comunitario: todos cedemos para la construcción social pacífica
- Legitimidad: toma de decisiones firmes y asunción de consecuencias

- Resiliencia: capacidad de convertir la adversidad en crecimiento
- Transparencia: publicación de procesos para garantizar los derechos constitucionales
- Rendición de cuentas: divulgación de resultados de las acciones institucionales implementadas

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana requiere un enfoque integral que involucre la formación de actores educativos, la praxis democrática, la construcción de instrumentos de concreción y la evaluación sistemática. Es fundamental generar un proceso de seguimiento y mejora continua que permita adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. Al adoptar esta visión, podemos avanzar hacia una educación que fomente la inclusión, la justicia social y el respeto a la diversidad, además de preparar a los individuos para ser agentes de cambio en su comunidad. Con la colaboración y el compromiso de todos los actores educativos y la sociedad en general, podemos lograr una transformación educativa que beneficie a la sociedad en su conjunto.

## Referencias y lecturas sugeridas

- CALÓ, S. (27 de julio de 2012). *Democratizar el territorio, democratizar el espacio*. Entrevista con Boaventura de Sousa Santos [transcripción]. Coimbra, Portugal. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/democratizar-el-territorio-democratizar-el-espacio>
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da. edición). Siglo XXI.
- OLIVA, J. (2021). *Una hermenéutica del diseño curricular: Programa de formación educativa*. En Instituto de Estudios de Posgrado (editor), *Epistemología de las prácticas educativas en el PIFE* (Vol. I, pp. 39-90). Coneculta.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de*



Fotografía: Dirección de divulgación de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas

*los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* Diario Oficial de la Federación (DOF: 15/05/2019). México.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.*  
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20C3%ADn%20pedago%20C3%ADgica.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO (s. f.). *Materiales referentes al Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS).*  
<https://dgb.sep.gob.mx/marco-curricular>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general.*

[HTTPS://EDUCACIONMEDIASUPERIOR.SEP.GOB.MX/WORK/MODELS/SEMS/RESOURCE/13634/1/IMAGES/LA%20NUEVA%20ESCUELA%20MEXICANA\\_%20ORIENTACIONES%20PARA%20PADRES%20Y%20COMUNIDAD%20EN%20GENERAL\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/SEMS/RESOURCE/13634/1/IMAGES/LA%20NUEVA%20ESCUELA%20MEXICANA_%20ORIENTACIONES%20PARA%20PADRES%20Y%20COMUNIDAD%20EN%20GENERAL_(Documento).pdf)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, COORDINACIÓN SECTORIAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO. (2019). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022.* <https://direccionacademica.ceti.mx/docs/Publicaciones/MCC/Redise%20C3%B1o%20del%20MCCEMS.pdf>



Fotografía: CREFAL

# Los retos de la formación continua en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Rodrigo Castillo Aguilar

Dirección General de Formación Continua [SEP]

[entropiamaya@hotmail.com](mailto:entropiamaya@hotmail.com)

## Introducción

Bajo la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), hablar de formación continua para las maestras y los maestros implica acompañar las trayectorias profesionales docentes con el objetivo de potenciar las habilidades, conocimientos y experiencias en sus distintas funciones; reconociéndoles como personas críticas que, a través de la construcción de relaciones pedagógicas entre la comunidad educativa contribuyen a la transformación de su contexto. Es así como nos enfrentamos a la necesidad de enfocar el diseño, implementación, acompañamiento y evaluación de la formación continua a los contextos e his-

toricidad de los docentes, es decir, apostar por una formación situada.

Esta perspectiva abre la posibilidad de nuevas miradas para la formulación de políticas públicas desde la lupa del pensamiento crítico, decolonial y complejo, buscando la revalorización del magisterio como un eje central. La propuesta curricular implica el trabajo colaborativo y contextualizado desde la formación continua, con la intención de contribuir al desarrollo profesional y humano del personal docente.

La Nueva Escuela Mexicana reconfigura la perspectiva tradicional y positivista del proceso de conocimiento, invitándonos a repensarlo como un cruce de

miradas, nociones y disciplinas diversas que a través de procesos dialógicos y en constante contraste con la realidad abonan a una educación que parte de la realidad para regresar siempre a ella. La idea de lo complejo e interdisciplinario subyace a la categoría de integración curricular, permitiendo transitar del enfoque unidisciplinario, desarticulado y lineal al de campos formativos como espacios de vinculación entre los contenidos y las situaciones concretas en la realidad. A esta perspectiva se suma la intermediación de siete ejes que permiten articular los saberes y conocimientos aprendidos con las problemáticas, inquietudes y necesidades de las comunidades escolares; entrelazando la perspectiva de formación situada y contextual con la mirada crítica y en pro del bienestar común.

Con base en lo anterior, este texto propone analizar y reflexionar sobre los principales retos que enfrenta la formación docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Aunque los desafíos identificados son diversos, enfocaremos nuestra atención en tres de ellos: el diseño de la formación desde una perspectiva situada, el acompañamiento en la implementación y la evaluación de los resultados.

### **Algunos retos de la formación continua a la luz de los planteamientos de la NEM**

El primero de los retos planteados es la noción de la educación situada, la cual implica reconocer la importancia de que los procesos de formación y profesionalización de las y los maestros partan de elementos contextuales y concretos de la práctica; en ese sentido resulta imperativo diseñar propuestas de formación que recuperen los saberes, conocimientos y experiencias de los docentes.

### **Repensar el diseño de la formación desde una perspectiva situada**

Una de las premisas del diseño de las acciones de formación es que esté presente la puesta en práctica de los nuevos saberes y su diálogo con los saberes previos. Esto se

concretiza en diseños que incluyan detonadores para la práctica, tales como:

1. *Detonadores para el diálogo*: Realizar actividades, preguntas o provocaciones que inviten al docente a poner en juego sus reflexiones, interpretaciones y saberes con las de otros colegas en torno a su práctica educativa.
2. *Actividades o tareas prácticas*: Permitir al docente poner en la práctica su realidad concreta, conceptos, categorías o saberes discutidos durante la formación a través de acciones específicas donde se pueda problematizar su ejercicio dentro y fuera del aula.
3. *Revisión de la bibliografía*: Resulta imperativo poder articular, compartir y reflexionar las propuestas teórico-metodológicas que subyacen a la Nueva Escuela Mexicana, específicamente las nociones de la pedagogía crítica, la teoría decolonial y poscolonial, las nociones de las teorías de la complejidad y las epistemologías del sur y, dada la relevancia, es importante partir de ejemplificaciones y referentes concretos de su cotidianidad.

La noción de formación situada obliga a hacer de la práctica docente el elemento central del proceso formativo, las actividades didácticas, los recursos pedagógicos y los referentes teóricos que conforman el diseño de cursos, talleres, seminarios y demás dispositivos formativos. Es situar en contextos, ejemplos y referentes cotidianos para la práctica docente, los conocimientos que habrán de compartirse con las y los maestros a formar; todo bajo una mirada que convoque a la autocrítica, reflexión colegiada y puesta en práctica de alternativas para la transformación de la práctica.

### **El acompañamiento en la formación**

Lo anterior nos obliga a poner atención en el acompañamiento de la formación, pues este emerge como una estrategia para fortalecer las habilidades y los referentes al saber ser y al saber hacer.

Aquí es donde aparece el segundo reto: ¿Cómo las propuestas de formación pueden acompañar a las y los



Fotografía: Secretaría de Educación Pública

docentes en sus prácticas cotidianas, más allá de los contenidos y saberes vertidos en estas? De nueva cuenta estamos obligados a recuperar los elementos que ya se han puesto sobre la mesa en términos del diseño, pero transversalizados ahora con otro aspecto relevante: la práctica docente como elemento medular a analizar en la formación continua, a partir del reconocimiento de las relaciones pedagógicas establecidas por el docente con sus estudiantes y con otros y otras docentes.

Este proceso formativo también debe cuestionar las prácticas pedagógicas y algunas acciones que existen en el llamado currículum oculto que tienen que ver con la manera en la que históricamente se ha interiorizado la idea de lo que debe ser el docente y lo que debe ser el estudiante.

Por ello, resulta significativo comenzar a debatir esta práctica, donde se nos invita no solo a cuestionar qué hace el docente, sino también a problematizar el cómo lo hace. Este cuestionamiento abre la puerta a un proceso reflexivo más profundo, que no se limita únicamente a observar las acciones concretas en el aula, sino que se extiende a los procesos pedagógicos, epistemológicos y éticos

que subyacen a dichas prácticas. Así es como recorrer este camino hacia la reflexión crítica implica, irremediablemente, discutir sobre lo que las y los maestros hemos aprendido sobre lo que debe ser nuestra profesión. Además, nos lleva a replantear la concepción que tenemos de las otras personas con las que interactuamos en el espacio de aprendizaje, reconociendo que las relaciones entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, son más complejas y dialógicas de lo que tradicionalmente se ha asumido.

Pensar en las nociones que hemos aprendido y seguimos reproduciendo sobre nuestra profesión implica cuestionar y reconstruir la perspectiva de la relación pedagógica que establecemos con nuestras y nuestros estudiantes. Históricamente, esta relación ha sido vertical, incuestionable y basada en el ejercicio constante de nuestro poder. Sin embargo, es necesario transitar hacia una relación pedagógica que emerja de la horizontalidad, donde la responsabilidad de las y los docentes se transforme, enfocándose más hacia el acompañamiento y la coordinación de actividades colegiadas, en lugar de operar desde el ordenamiento y el mandato.

Para lograr esa transición, no basta con solo hacer uso de los diversos detonadores para la reflexión y acción esbozados en el apartado anterior. Por lo que es medular que los resultados de dichas actividades, reflexiones y descubrimientos sean compartidos, revisados y dialogados con otras y otros docentes a través de la creación de espacios que permitan un trabajo colegiado y en horizontalidad. En ese sentido es crucial también fortalecer los equipos técnico-académicos de formación continua en las entidades para incrementar las posibilidades de una interlocución directa con las y los docentes.

Los encuentros, tertulias pedagógicas, expediciones docentes y demás estrategias y/o dispositivos de implementación de la formación continua constituyen una oportunidad para situar el proceso desde otros paradigmas, donde la reflexión colegiada, la resolución de dudas y la construcción de posibles soluciones dejen de ser un ejercicio que emane de un proceso individual o bajo una relación directiva, para convertirse en espacios colegiados desde donde todas y todos los involucrados podamos acompañarnos en nuestra formación y actualización.



Fotografía: Secretaría de Educación Pública

Bajo esta premisa podríamos inferir que otra de las concepciones que se pretende modificar en la nueva propuesta curricular, es la idea de mercantilización del conocimiento en la formación docente, que parte de mirar a las y los maestros como simples operadores de un currículo sin posibilidad de reconocerles como profesionales de la educación. Se busca reconfigurar la visión de que la formación continua es una herramienta para la “capacitación” o la “obtención de una ganancia económica”, donde en lugar de profesionistas tenemos clientes u obreros de un proceso de producción en serie, que prescinde de cualquier análisis o reflexión de quienes lo llevan a cabo.

Es apremiante, entonces, cuestionar la otrora perspectiva individual de la labor docente que la sitúa como una práctica en solitario y subyugada a las indicaciones verticales y desde el centro, para transitar a una propuesta que haga de la reflexión colegiada de la práctica profesional una valiosa alternativa para repensarnos como figura docente, agente de transformación. Esto implica, irremediablemente, la existencia de un diálogo constante entre maestras, maestros, estudiantes, cono-

cimiento y sus contextos comunitarios; lo cual sucede a partir de la interlocución y lectura crítica y decolonial permanente de la realidad, así como de las relaciones que establecemos cotidianamente dentro y fuera del aula.

Esto último nos permite proponer una reconfiguración de la evaluación de la formación que facilite a las y los docentes imaginar diversas formas de “evaluar-se” y “evaluar-nos” en sus procesos de aprendizaje. Lo que se pretende es despojarnos de las perspectivas hegemónicas que les colocan únicamente como transmisores de una verdad incuestionable y poseedores de un poder a través de esta.

### La evaluación de la formación

La propuesta es cuestionar a profundidad la tradición internalizada y asumida como única válida, respecto a la evaluación en la relación pedagógica de las y los maestros durante su propia actualización y en el posterior trabajo que realizan en sus aulas y con sus estudiantes.

Hasta el momento, resulta en muchas ocasiones contradictorio solicitar a las y los maestros que en su relación pedagógica con las y los estudiantes promuevan una evaluación formativa, el pensamiento crítico, un trabajo colegiado, al tiempo que en su propia formación continua las opciones y alternativas que les son dadas contienen diseños y se implementan bajo dinámicas que siguen reproduciendo relaciones verticales, evaluaciones lineales y trabajo individual.

Es ahí donde cobra relevancia la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana respecto a la evaluación de los aprendizajes y el cuestionamiento sobre las perspectivas tradicionales que priorizan una calificación y cuantificación sobre el proceso mismo de aprender y todo lo que ello implica.

Es urgente fortalecer, en este sentido, a las diversas propuestas de formación docente a partir de evaluar no solo los contenidos que proponen o las actividades didácticas que presentan, sino también las diversas herramientas y estrategias que contemplan para hacer del diálogo colegiado, la reflexión de la acción y la puesta en práctica de diversas alternativas como elementos centrales para la reconfiguración de la práctica.

Hacer de la evaluación un instrumento que atraviesa por completo cada uno de los diseños y acompaña al proceso de aprendizaje de las y los maestros; esto implica romper ciertos paradigmas que han sido normalizados y asumidos como únicos válidos en la relación establecida entre las diversas figuras de autoridad y las y los docentes frente a grupo. No olvidemos que buena parte de los procesos de formación continua, actualización y profesionalización docente se encuentran muchas veces mediados por la participación, seguimiento e incluso evaluación de las diversas figuras directivas que supervisan su labor.

Es ahí donde nos encontramos que sería necesaria una modificación de la relación establecida institucionalmente hasta ahora entre las figuras de supervisión, asesoría técnico-pedagógica o directiva, con las y los docentes frente a grupo. Movilizar, a partir de un cuestionamiento y transformación profunda, la noción de autoridad heredada e instaurada en el imaginario colectivo de las y los maestros del sistema educativo nacional que prioriza una vigilancia constante al cumpli-

miento de metas e indicaciones por medio de evidencias, antes que al acompañamiento y retroalimentación constante de los procesos y acciones llevadas a cabo dentro y fuera de las aulas.

El acompañamiento debe partir de una propuesta formativa que fomente la reflexión crítica entre las y los docentes y que genere detonantes del diálogo con preguntas como: ¿Cuáles son las diversas actitudes, acciones, actividades y comportamientos que suelen caracterizar mi práctica docente? ¿Cómo me relaciono con mis estudiantes y de qué forma esta relación abona a la construcción de espacios para la comunicación asertiva y el aprendizaje significativo? ¿Qué podría cambiar de mi práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo ha influido en mi práctica docente la formación continua que he realizado? ¿Qué podría hacer diferente de lo que he hecho hasta hoy? ¿Suelo compartir con mis colegas las reflexiones que me surgen a partir de mi práctica docente? ¿Cuáles han sido los principales desafíos que he enfrentado durante mi vida profesional y cómo lo he ido resolviendo? Estas y otras preguntas abonan a promover una reflexión más profunda sobre el diálogo colegiado y la perspectiva autocrítica como elementos medulares del proceso formativo en tanto tienden un puente entre las perspectivas individuales y las colectivas como herramientas para la evaluación de lo aprendido.

Mirar a la evaluación de la formación continua bajo esta lupa, obliga irremediabilmente a hacer del error una de las herramientas que posibilitan el aprendizaje en tanto permite reconfigurar, cuestionar y replantear lo que se ha hecho hasta ese momento. Para ello resulta valioso llevar a la práctica diversas acciones durante la formación, que puedan ser posteriormente compartidas con las y los otros docentes y que permitan analizar los posibles errores e inconsistencias encontradas para colegiadamente proponer mejoras.

Evaluar la formación es también reflexionar sobre las tradiciones encarnadas en un sistema educativo que muchas veces se resiste a imaginar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de los cánones de un "control de grupo", la obediencia y repetición como símbolos de una buena práctica docente.

## Reflexiones finales

A lo largo del presente texto pretendí hacer una reflexión somera en torno a los principales retos que tiene hoy la formación continua a la luz de los principales elementos que plantea la Nueva Escuela Mexicana y la propuesta curricular que de ella emana. Sin duda lo planteado constituye solo una pequeñísima parte de las múltiples aristas y aspectos que debemos seguir pensando en torno al papel de la formación continua hoy. La pretensión es, en realidad, dejar algunos detonantes que permitan a los diversos actores involucrados en la formación continua cuestionarse las nociones y perspectivas heredadas y normalizadas en torno al diseño, implementación e implicación de la formación continua de las y los maestros en sus prácticas. Asimismo, se pretende durante la última parte del presente texto compartir algunas reflexiones sobre la importancia de repensar a la evaluación de la formación continua como un ejercicio autocrítico y de reflexión colegiada.

## Lecturas sugeridas

- FUENTEALBA, R. Y GALAZ, R. (2008). *La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile*. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (editores), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2016). *Encuentro Federal de Formación Situada* [Documento Preliminar], Ministerio de Educación, Argentina. [Encuentro\\_federal\\_de\\_formacion\\_situada\\_Material\\_de\\_Trabajo\\_1.pdf](https://www.infd.edu.ar/encuentro_federal_de_formacion_situada_Material_de_Trabajo_1.pdf) (infd.edu.ar)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024*. México. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>

“ El educador es el hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles ”

Ralph Waldo Emerson



Fotografía: CREFAL

## Diseño institucional del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

### Fortalezas y retos

Adela Piña Bernal  
USICAMM

[adela.pina@nube.sep.gob.mx](mailto:adela.pina@nube.sep.gob.mx)

El Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SICAMM) basa su diseño institucional en los párrafos séptimo y octavo del artículo tercero constitucional, en los que se establece que se deberán realizar procesos de admisión, promoción y reconocimiento para el personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión. Además, señala que para su implementación convergerán diferentes autoridades educativas de educación básica y media superior, al referir que la rectoría de la educación corresponde al Estado (federación).

Del artículo tercero constitucional se desprende la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), la cual establece los objetivos y principios del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (SICAMM), las facultades que tiene la Secretaría de Educación Pública, las autoridades de las entidades federativas y las autoridades de educación media superior, así como las directrices bajo las cuales deberán realizarse los procesos de admisión, promoción y reconocimiento en ambos tipos educativos.

Para comprender mejor las fortalezas y retos del SICAMM es necesario explorar sus antecedentes, el contexto en el cual tuvo su origen, así como los lineamientos y criterios bajo los cuales se realizan los referidos procesos. A continuación, se abordan estos puntos.

### **Antecedentes del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros**

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) dan cuenta de que para el ciclo escolar 2023-2024 hay un total de 2,045,591 maestras y maestros, entre educación básica y media superior; es el gremio de trabajadores más grande del país y, por ende, uno de los que tienen mayor capacidad de movilización para ejercer presión sobre cualquier administración.

Por ello, este sistema es uno de los más complejos del sector educativo, no solo por el número de docentes, sino también por la indispensable coordinación que se requiere con las autoridades de ambos tipos educativos para el buen desarrollo de estos procesos.

Antes del SICAMM, el ingreso y promoción (ascensos) estuvieron reglamentados por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) derivada de la reforma educativa de 2013, en el sexenio de Enrique Peña Nieto.

Dicha ley encontró fuertes resistencias por parte del magisterio nacional, particularmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, al considerarla una ley punitiva que establecía en su artículo 53 la posibilidad de concluir la relación laboral con los docentes sin responsabilidad para la autoridad educativa. Es decir, la LGSPD fijaba los procedimientos de permanencia en el servicio educativo de las maestras y los maestros.

En la reforma educativa de 2013 se consideraba que el desempeño de los docentes era la variable de mayor relevancia para alcanzar la calidad educativa y dentro de sus procesos se establecieron evaluaciones del desempeño docente, las cuales eran estandarizadas, obligatorias y periódicas, cuyos resultados podían determinar la permanencia en el servicio, el ingreso y la promoción.

Dicha reforma fue considerada como una reforma laboral más que educativa, pues dejó de lado aspectos y principios pedagógicos fundamentales para mejorar la educación en México y se centró en responsabilizar a las y los maestros del fracaso educativo de ese periodo.

### **Origen del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros**

El 12 de diciembre de 2018, el presidente Andrés Manuel López Obrador presentó una iniciativa de reforma educativa, cuyos propósitos generales eran recuperar el sentido humanista de la educación y su vinculación con la comunidad, priorizar el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, revalorizar a las maestras y los maestros del país y, además, terminar con la corrupción en la asignación de plazas.

La iniciativa de reforma fue ampliamente discutida en las Cámaras de Diputados y Senadores, así como por expertos académicos, maestras y maestros, padres y madres de familia y organizaciones de la sociedad civil y, después de poco más de seis meses fue publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 15 de mayo de 2019.

Posterior a la reforma educativa se aprobó la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), la cual tiene por objeto revalorizar a las maestras y los maestros como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos y normar los procesos para la admisión, promoción y reconocimiento.

Esta nueva ley eliminó las evaluaciones obligatorias vinculadas a la permanencia y estableció evaluaciones diagnósticas, no solo de maestras y maestros sino de todo el Sistema Educativo Nacional (SEN), con el propósito de que sirvan como insumo para retroalimentar al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA) docente.

Con los antecedentes y el contexto del origen podemos enunciar las fortalezas y reflexionar sobre los retos del SICAMM.

## Concurrencia de diversas autoridades en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento

Para desarrollar los distintos procesos hay que considerar las siguientes etapas:

- **La emisión de la normatividad**

En el artículo 14 de la LGSCMM se establece que la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública; es la facultada para emitir las disposiciones generales bajo las cuales se desarrollarán los procesos de admisión, promoción y reconocimiento, en coordinación con las autoridades educativas de educación básica y media superior, tomando en cuenta los contextos regionales del país.

Por su parte, las autoridades educativas de las entidades federativas y de educación media superior, de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la citada ley, emiten la convocatoria aplicable a su entidad federativa o subsistema específico, en la cual deben informar a los participantes los requisitos y procedimientos que deben cubrir. Es decir, en esta etapa participan la USICAMM y las autoridades educativas de básica y media superior.

- **Las plazas disponibles**

El artículo 34 de la LGSCMM establece que cuando se desocupa una plaza de funciones docentes o directivas, el superior jerárquico, que puede ser un directivo o supervisor, debe notificarlo por escrito al titular del nivel educativo o al subsistema del que se trate, para que esa vacante sea registrada en el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas (SATAP) y pueda ser considerada en el proceso de ingreso o promoción, una vez que concluya la valoración de las y los maestros participantes.

Las únicas responsables de asignar las plazas son las autoridades educativas de básica y media superior.

- **La participación de los aspirantes**

Esta etapa inicia cuando las autoridades educativas de las entidades federativas y de educación media superior registran, validan y verifican el cumplimiento de los requisitos de quienes participan. Recaban información de algunos elementos multifactoriales sujetos de valoración y, posteriormente, la USICAMM la concluye, asignando el porcentaje que corresponde a cada participante, con base en lo establecido en la normatividad.

Finalmente emite el listado nominal ordenado de resultados. Este listado no clasifica a las y los maestros en “aprobados” o “reprobados”, en “idóneos” o “no idóneos”, solo les asigna una posición de acuerdo con el porcentaje que obtuvieron, que les brinda la posibilidad de lograr una asignación de plaza de acuerdo con la disposición y de las necesidades del servicio educativo.

Esta etapa es la más compleja porque concurren varios actores: las maestras y los maestros participantes, las autoridades educativas de ambos tipos educativos y la USICAMM.

El SICAMM es un engranaje de responsabilidades y facultades compartidas. Todos debemos cumplir en tiempo y forma nuestra labor porque lo que hace o deja de hacer alguna instancia impacta positiva o negativamente en el proceso.

- **Asignación de plazas**

Finalmente, a partir de los listados nominales ordenados de resultados publicados y enviados por la USICAMM, las autoridades educativas de las entidades federativas y de educación media superior deben asignar las plazas disponibles, respetando el ordenamiento, conforme a lo establecido en la LGSCMM y a las disposiciones generales emitidas. Aquí solo participan las autoridades educativas de básica y media superior, ya que con ellas las maestras y los maestros establecen la relación laboral.

Como se observa, el diseño institucional del SICAMM establece una concurrencia de facultades y responsabilidades, incluyendo también la del



Fotografía: CREFAL

magisterio, pues son ellos quienes deben proveer de la información y la documentación necesaria desde que se registran a cualquier proceso. Esto tiene sus bondades, pero también sus desafíos.

### Proceso de admisión en educación básica y media superior

Está normado en el capítulo cuarto de la LGSCMM, y se define como el proceso mediante el cual se da acceso formal al servicio público educativo en educación básica y media superior.

La ley establece dos aspectos a resaltar. El primero es que en el artículo 39 de la LGSCMM la valoración de los elementos multifactoriales comprenderá, entre otros, la formación docente pedagógica, el promedio general de carrera, la experiencia docente (prácticas profesionales) y un sistema que permita apreciar los conocimientos y aptitudes necesarios del aspirante para lograr el máximo aprendizaje y desarrollo de los educandos.

El segundo aspecto lo encontramos en el artículo 40 de la LGSCMM que establece que los egresados de las nor-

males públicas del país, la Universidad Pedagógica Nacional y de los Centros de Actualización del Magisterio, instituciones que tiene el Estado para formar a sus docentes, tienen prioridad para la admisión al servicio público educativo. Este mandato se plantea como un acto de justicia debido al abandono en el que se encontraban.

Por supuesto, considerando el imperativo de no coartar el derecho que tienen otros profesionales de participar en los procesos para obtener una plaza. Sin embargo, a diferencia de la LGSPD, en la LGSCMM tener formación docente pedagógica es indispensable para ejercer la función docente, sobre todo en inicial, preescolar y primaria.

### Procesos de promoción

Los procesos de promoción en educación básica y media superior están normados en el capítulo cuarto de la LGSCMM. Existen dos tipos de promociones: la vertical y la horizontal. La primera consiste en el ascenso a una categoría, puesto o cargo de mayor responsabilidad, acceso a otro nivel de ingresos y el cambio de función. La

Fotografía: USICAMM

promoción horizontal da acceso a un incentivo económico que va del 35 al 41 % más de salario, sin que implique un cambio de las funciones que realizan las y los maestros.

En estos procesos, de acuerdo con el artículo 42 de la LGSCMM, se valoran entre otros aspectos: la antigüedad en el servicio, la experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social, el reconocimiento al buen desempeño por la comunidad educativa y un sistema que permita apreciar los conocimientos y aptitudes necesarios del aspirante para lograr el desarrollo y máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Es importante decir que en estos procesos se valora especialmente la experiencia de las maestras y maestros porque implica la práctica educativa, que brinda las habilidades y aptitudes que se requieren para afrontar los retos de la gestión educativa, esto no implica dejar de lado la formación y actualización profesional.

## Procesos de reconocimiento

Los procesos de reconocimiento son cuatro: beca comisión, asesoría técnica pedagógica, tutoría y asesoría técnica. Se encuentran normados en el título quinto de la LGSCMM y tienen por objeto reconocer la función social de las maestras, los maestros y del personal directivo o de supervisión.

Estos procesos representan una oportunidad para los docentes y directivos de profesionalizarse a través de una beca comisión o de recibir un incentivo económico, ejerciendo las funciones de asesoría técnica pedagógica, tutoría o asesoría técnica. Son también opciones de desarrollo con el propósito de incentivar la colaboración entre la comunidad educativa y por ende impactar en el mejoramiento del aprendizaje de las y los alumnos.

## Dificultades y resultados del SICAMM

La USICAMM ha enfrentado a lo largo de su administración circunstancias adversas para la implementación plena del SICAMM.

Después de la publicación de la LGSCMM, al poco tiempo, nos alcanzó la pandemia del SARS-CoV-2 que provocó la COVID-19, y se priorizó la vida de toda la comunidad escolar. Fueron dos años en confinamiento, donde se emitieron solo disposiciones generales y la información y comunicación con las maestras y los maestros fue sumamente difícil. En los hechos, el SICAMM va a cumplir cuatro años.

Otra dificultad es que el abandono de la educación pública, durante los gobiernos neoliberales, condujo a un profundo desorden administrativo en el sistema educativo nacional. Ejemplos: maestros con categorías distintas a su función, que cobran en un centro de trabajo distinto al suyo, que están en un nivel educativo no acorde a su perfil, etc. Con estas irregularidades se ha ido acabando, pero aún hace falta, no se puede revertir por completo el daño ocasionado en los treinta años anteriores.

Por otro lado, la USICAMM, como área normativa, ha impulsado a reorganizar el sistema educativo nacional, esto a algunos grupos magisteriales les ha representado un obstáculo, ya que quieren mantener viejas prácticas clientelares, determinar y decidir sobre actos de autoridad, que dista de su papel como defensores de los verdaderos derechos de las maestras y los maestros.

Aún considerando estos elementos adversos, podemos afirmar que el valor público que genera el SICAMM es garantizar la prestación del servicio educativo de excelencia, para que ingresen o dirijan los planteles educativos profesionales de la educación que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

Con este modelo se tienen resultados palpables que dan muestra de los avances e impacto positivo en miles de maestras y maestros.

Durante los cuatro ciclos escolares del trabajo de la USICAMM y de la implementación del SICAMM se han asignado con corte al mes de julio de este año, 680,988 plazas, de las cuales 441,476 son definitivas, que han beneficiado a 279,917 maestras y maestros; 103,125 maestras y maestros fueron beneficiados a través del proceso de promoción horizontal con incentivos, que van del 35 al 41 % más de su salario base.

Se han realizado 272,111 cambios de centro de trabajo, acercando a las y los maestros a zonas de su preferencia y necesidades; 162,263 maestras y maestros han sido regularizados para efectos de pago, ya que trabajaban en un lado y cobraban en otro. Se han realizado 30,000 recategorizaciones para que la categoría del maestro y la maestra corresponda a su función.

Se han otorgado 43,102 incentivos a los docentes a través de los procesos de reconocimiento de tutoría, asesoría técnica pedagógica y asesoría técnica y beca comisión. Finalmente se han otorgado 10,627 medallas y diplomas a docentes, reconociendo su práctica educativa.

En total, bajo los procesos del SICAMM y la normatividad establecida por la USICAMM se han visto beneficiados 906,145 maestras y maestros.

## Fortalezas y desafíos

En el diseño institucional del SICAMM podemos encontrar dos grandes fortalezas: la primera es que se recupera la rectoría del Estado en la educación, establecida en el párrafo segundo del artículo tercero constitucional, ya que son las autoridades educativas las que tienen la responsabilidad de garantizar la prestación del servicio.

Esta fortaleza puede ser poco valorada, pero lo cierto es que, en esta administración, salvo algunas excepciones, las escuelas se han mantenido siempre abiertas; maestras y maestros están cumpliendo con su invaluable labor.

Una fortaleza más es que con el SICAMM se establecen criterios, lineamientos, reglas, requisitos y resultados públicos de los distintos procesos.

El SICAMM ha significado un rompimiento con el paradigma de la reforma educativa del 2013, y pasó de ver como responsable del deterioro educativo al magisterio, a reconocerlos como profesionales de la educación y agentes de la transformación social.

Esta visión se materializa eliminando las evaluaciones del desempeño vinculadas a la permanencia y dando la oportunidad de participar, libremente y sin intermediarios a las maestras y los maestros.

Evidentemente, aún tenemos fuertes desafíos, como son:

- Concurrir todos los involucrados en los procesos de manera asertiva
- Desterrar la idea de que los procesos son un examen
- Ampliar, en coordinación con las autoridades educativas, nuestros medios de comunicación para que la información institucional les llegue en tiempo y forma a las y los maestros
- Coadyuvar, dentro del marco normativo, con otras áreas de la Secretaría de Educación Pública y con las propias autoridades educativas de básica y media superior para continuar con procesos administrativos que les brinden certeza laboral a docentes cuyo estatus es irregular
- Se requiere que la concurrencia de todas las instancias sea precisa y ante cualquier eventualidad actuar con eficacia para no afectar el desarrollo del proceso del maestro o maestra. La modificación de este modelo implicaría una reforma constitucional y la observancia de otros preceptos constitucionales como el federalismo

El SICAMM ha representado un avance significativo en la revalorización del magisterio y en garantizar la prestación del servicio; enfrenta retos tanto externos como internos y por supuesto, como toda política educativa de gobierno, es perfectible. A donde no podemos regresar es a mantener las prácticas clientelares de antaño, y por el

contrario desterrarlas para siempre del sistema educativo nacional, como dice el presidente Andrés Manuel López Obrador, “las lacras de la política, el amiguismo, el influ-yentismo y la venta de plazas y cambios de centro de trabajo”. Esto es tarea de todas y todos los actores involucrados.

### Lecturas sugeridas

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (CPEUM). Reformada, Diario Oficial de la Federación (DOF), 31 de octubre de 2024, México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2024). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>

LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS. DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF), 30 de septiembre de 2019, México. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)

“Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías; breve y eficaz por medio de ejemplos”

Séneca



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.

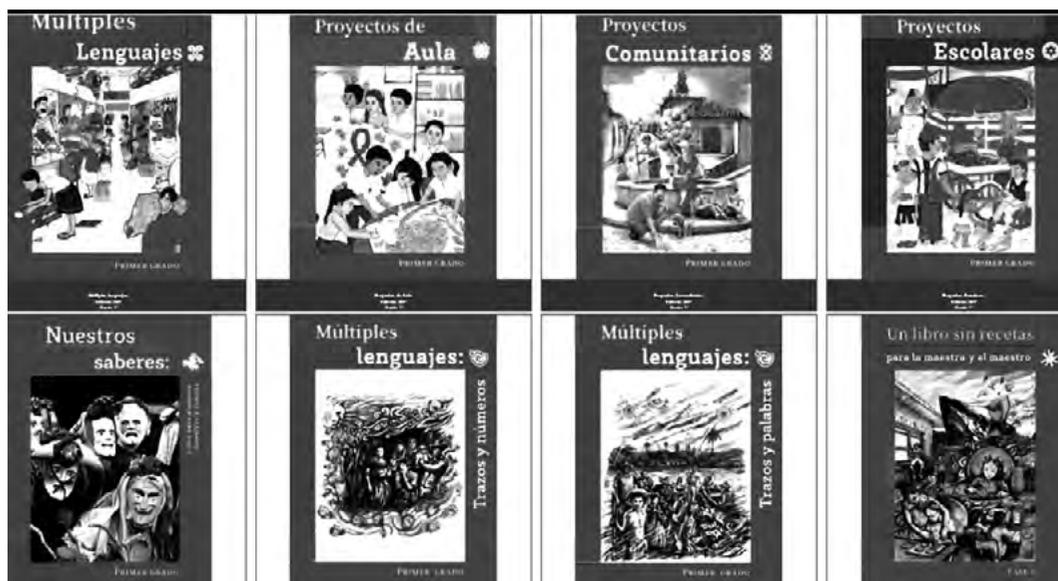
De este modo se gesta un movimiento pedagógico en la acción reconocido como “La Escuela de Pátzcuaro” (Rivas, 2020), que es tanto un enfoque, una propuesta pedagógica, como la experiencia en las comunidades en torno del lago de Pátzcuaro, un vivir juntos y una estética, donde el muralismo y las iconografías 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, transitaban 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](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](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](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](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](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](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](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](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



Fotografía: CREFAL

# Los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los programas de formación del CREFAL

## Puntos de encuentro

Lorena Yazmín García Mendoza  
Universidad Iberoamericana Puebla  
lorenayazmin.garcia@iberopuebla.mx

Ana María Morales González  
CREFAL  
ana.morales@crefal.org

### Introducción

Acceder a la educación y tener la oportunidad de aprender a lo largo de la vida es un derecho humano y fundamental para todas las personas, porque les permite mejorar sus condiciones de vida y el acceso a los otros derechos universales básicos para el desarrollo personal y social. El poder de la educación es reconocido como uno de los factores clave para los objetivos de la Agenda 2030 de la

Organización de las Naciones Unidas (ONU), específicamente el objetivo 4, que plantea alcanzar una educación de calidad para la ciudadanía plena. Organizaciones y gobiernos han desarrollado diferentes acciones, pronunciamientos, diseño de modelos y metodologías educativas para alcanzar esta meta.

Desde esa línea, en este texto nos proponemos reflexionar sobre los puntos de encuentro entre los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los que sus-

tentan las propuestas y programas de formación que el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) ha desarrollado en los últimos años, para apoyar a docentes de todos los niveles educativos, así como a educadores y formadores que trabajan en el campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Este ejercicio reflexivo tiene el interés de identificar las articulaciones e intersecciones entre la educación de jóvenes y adultos y el actual marco de referencia del sistema educativo mexicano, pues observamos como una oportunidad, que en los documentos de la NEM se pueda integrar a la educación de adultos o de personas jóvenes y adultas; creemos que establecer aspectos comunes y proponer un diálogo entre sus principios y los enfoques y experiencias de la EPJA puede resultar fructífero.

En ese sentido, asumimos la escritura de este texto desde nuestra experiencia de trabajo en el CREFAL y como un aliciente que nos invita a reflexionar sobre este momento histórico político de la educación en México.

### **A modo de contextualización**

Para contextualizar, iniciaremos señalando que el CREFAL es un organismo internacional con 73 años de trayectoria y desde su inauguración, el 9 de mayo de 1951, ha tenido como horizonte de acción abordar los desafíos presentes de la educación de personas jóvenes y adultas. Como propósitos generales tiene: la formación de educadores, la cooperación con los países de América Latina y el Caribe, la elaboración de materiales didácticos, la investigación y difusión de experiencias exitosas. La base de sus programas de formación son temáticas que emanan de los debates actuales: social, económico, educativo y político, así como de las reuniones regionales, las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) y las recomendaciones emitidas por la ONU y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El CREFAL, en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, tiene un trabajo de docencia, investigación, experimentación, divulgación, cooperación y siste-

matización de experiencias educativas muy importante (Picón, 2013; Messina, 2009). Ha impulsado visiones innovadoras como la investigación acción participativa, la formación de formadores en modalidad en línea con un enfoque de conformación de comunidades de práctica, enfoque que valora los espacios formativos por su potencial de reflexión y de intercambio de experiencias para la construcción colectiva de saber. A través de su trabajo editorial y la revista *Decisio* ha brindado formación a los educadores de la EPJA al compartir y divulgar reflexiones teóricas, prácticas y experiencias exitosas del campo.

Entre los enfoques y referentes teórico-metodológicos que el CREFAL adopta para sustentar las acciones que dirige para la formación de personas jóvenes y adultas que se encuentran en condiciones vulnerables, tanto de pobreza, exclusión, movilidad, etc., y que la mayoría de las veces no pudieron concluir su educación básica, están el aprendizaje a lo largo de la vida, la investigación acción participativa, la educación popular, la perspectiva de género y la interculturalidad.

Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye el eje articulador de la política educativa del gobierno de López Obrador (2018-2024) y el actual, liderado por la doctora Sheinbaum (2024-2030). Desde la narrativa de sus autores, la propuesta de la NEM con su posicionamiento de “transformación” sienta las bases para “inaugurar una etapa educativa diferente para la educación mexicana”. Presentada como un nuevo modelo que se compromete a mejorar la calidad de la educación en un trayecto de 23 años, pone al “centro” la formación integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para promover un aprendizaje a lo largo de la vida, inclusivo, intercultural, colaborativo y equitativo. Se concibe como referente moral y soporte filosófico de este proyecto educativo nacional, a partir de valores como la honestidad, la ética, la confianza, la libertad y la honradez. Los principios en los que se fundamenta la NEM son los siguientes: fomento de la identidad de México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto a la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz y respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente.

La base filosófica que sustenta la puesta en marcha de la NEM es el humanismo, esto supone que estudiantes, docentes y comunidad educativa sean centrales en el modelo educativo. Hacer efectiva esta orientación exige favorecer relaciones de igualdad y colaboración. Desde la perspectiva adoptada por la NEM son prioritarias la construcción de una visión compartida, la experiencia de los sujetos, la recuperación de sus saberes y su relacionamiento con los demás y el entorno en que se desenvuelven. Así, el diálogo, la conversación y la colaboración se convierten en ejes prioritarios para la construcción de las relaciones educativas.

Otro de los elementos clave que aparece como huella tanto en las acciones de formación realizadas por el CREFAL como en los fundamentos de la NEM es el lugar privilegiado que tiene la comunidad en las relaciones educativas. En la NEM y el nuevo modelo educativo se reconoce la relevancia del vínculo entre comunidad y escuela. Se parte de que al afianzar este lazo se fortalece la formación integral de las infancias, adolescencias y juventudes. En ese sentido, se trata de una visión que concibe la educación como bien público y que apuesta por la construcción de una sociedad que reconoce la diversidad de poblaciones, con sentido de pertenencia, interdependencia y que valora el carácter solidario, colectivo y abierto del saber. De acuerdo con varios documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para hacer comunidad se requiere la participación de todos los actores del proceso educativo, así como del reconocimiento de sus saberes, historias y prácticas.

Siguiendo con la caracterización de la NEM, un tercer aspecto que promueve y que también está presente en el modelo educativo del CREFAL es el aprendizaje situado. Se menciona que en la medida que se va fortaleciendo el vínculo con la comunidad sobresale la importancia de lo situado, de un aprendizaje que parte de la vida cotidiana, que dialoga con la realidad y permite conocerla, comprometerse con ella y con las necesidades reales de los sujetos implicados en el acto educativo. En el discurso de la NEM el aprendizaje situado remite a propiciar la duda, la curiosidad, el deseo de aprender sobre temas que son relevantes para la vida personal y colectiva.

## Los programas de formación del CREFAL y el encuentro con la NEM

En el apartado anterior hemos delineado algunas de las características del modelo educativo del CREFAL, así como señalado ciertos elementos considerados centrales en la NEM. En el CREFAL, en los últimos diez años se han desarrollado programas formativos que van desde cursos, talleres, diplomados y posgrados en modalidad presencial y virtual. La modalidad virtual se ha privilegiado, en particular porque permitió seguir atendiendo a la población de América Latina, pero también, para contribuir en la formación de las y los docentes mexicanos y de otros países, como fue el desafío impuesto por la pandemia reciente. Entre las temáticas abordadas destacan: entornos virtuales de aprendizaje, diseño de materiales educativos digitales, formación de formadores, derechos humanos y ciudadanía, e interculturalidad.

A partir de tres programas de formación desarrollados en el CREFAL en años recientes, que son: diplomado Recursos digitales para la práctica educativa en EPJA, impartido en colaboración con la DVV-Internacional en México, curso-taller Herramientas y estrategias para la docencia virtual y la maestría Diseño de entornos virtuales de aprendizaje, elegimos algunos elementos que nos permitieran reflexionar alrededor de las prácticas en el campo de la EPJA para enriquecerlas. La selección responde a que en ellos encontramos elementos comunes que, aunque no son nombrados de esa forma, son coincidentes tanto para el CREFAL como para la NEM: a) aprendizaje comunitario, b) orientación en la práctica, y c) la evaluación como proceso. Sobre ellos es que trataremos de profundizar un poco más en la convicción de aportar a las marchas y contramarchas de la educación de personas jóvenes y adultas.

### Aprendizaje comunitario

Entre los principios promovidos por la NEM destaca la centralidad del vínculo entre escuela y comunidad. Esta relación, como sabemos, no es nueva, sin embargo, en la narrativa de la NEM se observa un cambio en la naturaleza

de esa relación. Se aspira a que la participación de la comunidad no se limite a la gestión de las necesidades de la escuela o al patrocinio económico para solventar los gastos de su funcionamiento. Lo que se pretende es que la escuela y la comunidad logren establecer relaciones donde se influyan de forma recíproca. La comunidad aparece en el centro del aprendizaje y ese es un punto de encuentro con el CREFAL, aunque con algunas diferencias.

En el CREFAL la colaboración con la comunidad ha sido desde su fundación un elemento central. Nos atreveríamos a decir que no se puede pensar el CREFAL sin la comunidad. Las actividades realizadas desde los inicios, en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, cultivaban comunidad, es decir, se destinaba un tiempo y espacio para pensar y hacer en común, para construir y florecer con el trabajo conjunto. La comunidad a través de la singularidad de sus necesidades, realidades, características e integrantes era el punto de partida, pero también el de llegada porque las acciones, esfuerzos y proyectos emprendidos implicaban a cualquiera y a todos para la creación de nuevos comienzos.

En este sentido, desde la propuesta educativa del CREFAL hablar de un aprendizaje comunitario es más que un modo conceptual o una referencia teórica; no se limita a un contexto o territorio, aunque lo involucre, se trata de una lógica con la que se piensa y siente el mundo. Es un modo de proceder y de relacionamiento que celebra lo que no existe, que encarna la diferencia y cobija un espacio donde se pueden configurar otros modos de estar con uno mismo y con otros. En sus programas de formación el aprendizaje comunitario se traduce en ejercicios y actividades de reflexión y colaboración en los que cada participante pueda establecer un diálogo con sus compañeros a partir del intercambio de saberes y la exposición de ideas.

Estos programas desde su diseño asignan valor a la colaboración y el intercambio, para ello se procuran tiempos y espacios para que las y los participantes se dispongan a la escucha, aprender a recibir antes que comunicar es parte importante de construir comunidad, pues se requiere de apertura y de suspensión de las propias creencias y certezas. A través de lo que escuchamos podemos

interpelar nuestros saberes y experiencias, lo que a su vez configura nuevos mapas de pensamiento, se transforman los que ya existen y se encuentran nuevos caminos.

En esta construcción de comunidad, el acompañamiento del docente o tutor es una tarea central para el reconocimiento de la contingencia en el pensamiento, así como para promover la reflexión y el compromiso para compartir. De lo que se comparte se aprende de y con otros y se recupera la herencia que es producto de experiencias y prácticas educativas cotidianas.

La comunidad entonces se configura como un modo de ser junto con otros, y que por eso es contingente, inestable, muchas veces incómoda porque demanda apertura, diálogo, cuestionamiento, conflicto y resistencia a no quedarse en el individualismo y en lo propio. El aprendizaje comunitario invita a reconocer lo valioso en nuestro quehacer cotidiano y a imaginar cómo hacernos responsables por el mundo, por la educación de las nuevas generaciones. Se trata de favorecer un pensamiento de un mundo en común.

### **Orientación en la práctica o el aprendizaje situado**

El aprendizaje situado es otro punto de encuentro tanto con la propuesta formativa que el CREFAL ha desarrollado a lo largo de su historia, como con las metodologías que la EPJA, influida por la pedagogía de Paulo Freire, lleva a cabo en muchas de sus prácticas desde hace décadas. En diversos documentos de la NEM encontramos referencias a la importancia de “fomentar el aprendizaje para la vida y el diálogo”, “integrar los aprendizajes de currículo”, “problematizar la realidad”, “a situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden niñas, niños y jóvenes”, “conectar las formas de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes”, “relacionar los contenidos con los intereses del estudiantado”. Todas estas expresiones aluden a un enfoque socioeducativo que busca que los contenidos escolares y educativos resulten significativos, guarden relación con la realidad de los sujetos y los aproximen a identificar los problemas o situaciones de interés para la comunidad a fin de imaginar soluciones.



Fotografía: CREFAL

Esta dirección que toma la NEM es coincidente con el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida en aspectos como retomar los saberes de los sujetos, partir de sus realidades para implicarse en ellas y participar activa y críticamente en pro de su transformación. De igual forma, en el aprendizaje situado como en el aprendizaje a lo largo de la vida, una de las principales fuerzas consiste en construir saber desde la fragilidad de la vida y del entorno, reconociendo la incertidumbre en las acciones que realizamos, la sorpresa ante lo inédito, así como la necesidad de ralentizar los ritmos para dar oportunidad a los múltiples intentos y ensayos donde el error es un maestro.

En los programas del CREFAL lo situado se promueve desde la reflexión de la propia práctica educativa y valiéndonos de la pregunta, dado que es a partir de la pregunta que se interroga la experiencia y se indaga en ella para entender cómo ha sido, en qué condiciones se ha dado y cómo podría llegar a ser. Como dice Freire (2013), la pregunta nos abre caminos a una interrogación constante, atraviesa las certidumbres, genera aperturas para que podamos entrar en relación con otros modos de ver y en-

tender el mundo. Desde el CREFAL se plantea hacer de la pregunta un modo para: abrir la conversación, promover el diálogo e intercambio de saberes y favorecer un análisis crítico de las propias prácticas, pues es mediante la pregunta que alimentamos la duda sobre aquello que históricamente se ha dado por sentado y que hemos naturalizado. En los ejercicios escritos como en los espacios de foro o de intercambio, se pide a las y los estudiantes que piensen, miren y analicen sus quehaceres, sus modos de hacer cotidianos, las relaciones que establecen, pues al pensarlos de otra forma pueden revelar las cuestiones que requieren ser conservadas, eliminadas, transformadas o mejoradas.

Sabemos que hay mucho camino por recorrer para lograr que la reflexión de la propia experiencia se convierta en un ejercicio permanente que redunde en la transformación de las prácticas educativas y del mundo; no obstante, en los programas del CREFAL se ha intentado promover el aprendizaje situado, pues vemos que favorece la implicación, el deseo de saber y la construcción con otros. Lo situado, a la vez que es singular tam-

bién es común, hace que el sujeto se desplace y mire hacia fuera de sí mismo, pero al mismo tiempo, a partir de las resonancias generadas por ese contacto regresa a sí para revalorar y resignificar su propia experiencia.

## La evaluación como proceso

En el CREFAL la evaluación de los aprendizajes ha sido un ejercicio permanente de diálogo, indagación y cuestionamiento de nuestras prácticas. Decimos que es un proceso de diálogo porque se procuran condiciones para que se produzca una conversación, un encuentro del sujeto consigo mismo, con el grupo, con los docentes y con los autores o experiencias que le son compartidas.

Observamos que entre la narrativa de la NEM y las prácticas del CREFAL hay encuentro en esta perspectiva de la evaluación, pues en la NEM hay una reivindicación del diálogo, la participación, la observación sistemática, personalizada y contextualizada del proceso educativo con la finalidad de identificar el avance y logro de las y los estudiantes respecto a los saberes, habilidades y actitudes señalados en los diferentes campos formativos. Se espera que la lectura de esos avances se lleve a cabo a lo largo del ciclo escolar y con el empleo de filtros que prioricen el logro del estudiante en acciones de la vida cotidiana. Siendo congruentes con el enfoque del aprendizaje situado importa que los aprendizajes alcanzados se materialicen y expresen en la vida diaria.

Un elemento que destaca en la propuesta de la NEM es el papel que tiene la retroalimentación, concebida como el medio para desencadenar procesos de autorreflexión y acompañamiento que permitan ubicar: a) los progresos y los obstáculos que se han presentado; b) los elementos que quedan por trabajar y, c) lo que requiere ser fortalecido por medio de la intervención docente. Esta retroalimentación se espera que surta efecto en dos sentidos: por un lado, se busca que el docente haga evidente el compromiso de las y los estudiantes de reflexionar sobre su propio aprendizaje, y por otro, que el docente logre ubicar aquello que necesita ajustar en su práctica educativa para que sus estudiantes sigan avanzando.

Por su parte, en los programas formativos del CREFAL, la evaluación ha constituido un asunto importante en la medida en que nos ha permitido cuestionar los modos de valorar y acreditar los aprendizajes de las y los estudiantes. En la educación de personas jóvenes y adultas la formación toma mayor sentido cuando resuena en la vida cotidiana, cuando toma en cuenta al sujeto, su contexto y circunstancias; por esa razón, en el CREFAL hemos optado por poner en primer plano la autorreflexión y la retroalimentación del tutor/a, así como de los compañeros del grupo antes que la asignación de una calificación numérica, pues un número no alcanza para expresar todo lo que aconteció en el curso producto de la relación educativa.

Durante el desarrollo de los programas formativos nos hemos preguntado ¿hasta qué punto el diálogo que proponemos les permite a los participantes compartir auténticamente sus aprendizajes, contar lo que han aprendido, expresar lo que les ha resonado? ¿Qué tanto este diálogo contribuye a que el tutor comente al participante con detalle lo que ha visto de su desempeño, lo que le recomienda que siga haciendo o lo que necesita reformular o empezar a hacer? ¿Cómo se pueden favorecer estos procesos? Estas son algunas de las preguntas que nos han ayudado a indagar y profundizar en nuestras prácticas evaluativas.

En este sentido, entendemos que la evaluación se convierte en un paisaje común, pero que invariablemente dejará ocultas muchas cosas, en especial aquellas que son parte de lo íntimo, de lo que cada sujeto va apropiando, rumiando e incorporando a su vida. Aunque las situaciones compartidas en el proceso educativo podrían aportar las mismas claves de lectura para todo el grupo, la evaluación hace evidente que el aprendizaje como proceso es singular y se va afianzando y haciendo más sólido y complejo con el paso del tiempo. De esta forma, el acompañamiento de los docentes y compañeros de grupo es fundamental para cultivar y cuidar que ese aprendizaje se afiance.

Seguimos revisando nuestras prácticas de evaluación de forma que podamos afrontar las tensiones entre atender la exigencia de certificar, evidenciar el saber apropiado por las y los estudiantes y al mismo tiempo preser-

var recorridos que requieren de más tiempo para revelar lo alcanzado durante el proceso educativo. Seguimos pensando en las prácticas y condiciones más óptimas para que tanto tutor como estudiante y grupo puedan revisar lo que han aprendido, lo que tienen pendiente y que puedan ponerlo en discusión, porque en la evaluación esa mirada compartida puede ofrecer nuevos hallazgos sobre el saber generado y apropiado.

### Recomendaciones para la acción

Tomando como referencia los principios que la Nueva Escuela Mexicana propone y los principios de la EPJA y del modelo educativo del CREFAL encontramos que hay terreno fértil para comprender otros modos de pensar la educación. Observamos que desde la EPJA y el CREFAL hay diversas experiencias formativas que pueden ser incorporados a los planteamientos y acciones emprendidos por la NEM.

1. La educación de personas jóvenes y adultas como campo educativo con presencia limitada en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, con muchos puntos en común con las acciones desarrolladas por el CREFAL y otras instituciones, por lo que consideramos altamente recomendable poder integrar los principios de esta modalidad para fortalecer las prácticas que acontecen en otros espacios y niveles educativos. Que en la formulación de la NEM aún no esté tan visible la educación de personas jóvenes y adultas nos anima a seguir pensando en la oportunidad de formular colaboraciones, alianzas que redunden en prácticas educativas más ricas, potentes y abiertas.
2. Nos encontramos al inicio de una reforma y como es de esperar, las tensiones que se observan son evidentes, entre ellas, la operacionalización en la práctica del discurso emancipador, la flexibilidad docente frente a la necesidad de formación, la priorización de la educación formal frente a otras modalidades como la educación de adultos. Por ello, es importante revisar y recuperar las experiencias existentes venidas de

las pedagogías de la educación popular, las pedagogías comunitarias, locales, la educación no formal y la educación de personas jóvenes y adultas, pues ahí hay un patrimonio que muestra los aciertos, pero también lo que no funcionó o lo que debe ser modificado. Recuperar las lecciones de lo ya hecho es un modo de avanzar, de construir con aquello que se ha probado y con ello evitar errores pasados, pérdida de recursos y tiempo en la experimentación.

3. Es necesario habilitar más espacios comunes para el intercambio, la organización, negociación y movilización que nos permitan compartir experiencias y generar aprendizajes conjuntos. En el CREFAL la enseñanza de las perspectivas populares y comunitarias nos permite afirmar que desde la diferencia podemos aportar, que poseer saberes, historias y talentos distintos nos enriquece y abre la oportunidad para ampliar nuestros horizontes de saber. No obstante, ese saber de la diferencia requiere ser encarnado, padecido y conovernos en lo físico, lo mental y lo afectivo. Poco sirven los foros de consulta si no se puede celebrar lo inexistente, cuestionar, escuchar y examinar nuevos sentidos.
4. En la NEM, se ha emprendido un viaje hacia la recuperación de la autonomía docente, de la incorporación de la comunidad y la interculturalidad, pero también puede haber lugar para otras voces, tales como las pedagogías queer, las pedagogías de los movimientos sociales. Voces fronterizas, del borde, que justamente por estar en los márgenes siguen sin escucharse, pero que pueden aproximarnos a aquello que por ahora resulta inaccesible.
5. La NEM, es heredera de muchos otros pensamientos y constructos, pero su llegada puede animar a la “desestabilización” de las prácticas educativas “tradicionales” siempre y cuando con su hacer propicie las condiciones de enunciación, invierta los sentidos fijados, haga visible lo que hasta ahora ha sido normalizado y suspenda temporalmente el funcionamiento de los mecanismos que estructuran, organizan y jerarquizan las relaciones educativas.
6. Por último, creemos que hacer este ejercicio de pensar los principios de la NEM junto con el hacer del CREFAL,

nos ofrece la posibilidad de poner atención a una modalidad relegada a lo largo del tiempo, la educación de jóvenes y adultos, porque como dice la filósofa feminista Isabell Stenger, prestar atención consiste en el arte de juntar aquello que no hay costumbre de juntar.

### Referencias y lecturas sugeridas

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CREFAL- (2023). *Los programas de formación del CREFAL. Revisión de avances enero 2020-junio 2023*. CREFAL. <https://www.crefal.org/publicacion/los-programas-de-formacion-del-crefal/>

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2023). *Acuerdo número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0)

FREIRE, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas existentes*. Siglo XXI.

MESSINA, G. (2009). *La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización*, en *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. CREFAL. pp. 28-67. <https://www.crefal.org/publicacion/hacia-una-epja-transformadora-en-america-latina-y-el-caribe-consulta-pro-epja-realizada-por-el-crefal/>

PICÓN, C. (2013). *Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: Utopías posibles, pasiones y compromisos*. Antología. CREFAL. <https://www.crefal.org/publicacion/educacion-de-adultos-en-america-latina-y-el-caribe-utopias-posibles-pasiones-y-compromisos-antologia/>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm>

“La educación es para mejorar la vida de los demás y dejar el mundo mejor de como lo encontraste”

Marian Wright Edelman

## TESTIMONIOS

1er Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la Escuela  
Pública de México Secretaría de Educación Pública [SEP]. 2024

## ¿Qué está pasando con mi cuerpo?

Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos.  
Trabajo por Proyectos

Carolina Cruz Figueroa

Escuela primaria Lázaro Cárdenas  
Chetumal, Quintana Roo | México  
carolina.cruz.fig@qroo.nuevaescuela.mx

Hablando de la experiencia sobre mi participación en los libros de texto, puedo decir que ha marcado mi vida profesional. Simplemente plasmé en ese proyecto algunas de las actividades que siempre realizo cuando veo esos temas en el aula. Nada más que ahora bajo una estructura de proyecto de indagación. Para lo cual se nos preparó mediante asesorías en línea con diversos especialistas en la materia, desde docentes hasta catedráticos de diferentes instituciones.

Es importante mencionar, que cada docente innovador pudo con libertad crear su proyecto y agradezco enormemente la oportunidad que se nos brindó, oportunidad que siempre habíamos pedido.

Fue un trabajo de más de un año de preparación, arduo, en ocasiones cansado, pero muy satisfactorio el final.

Hasta el momento, hablando desde mi práctica docente puedo decir que el trabajar por proyectos es una experiencia increíble. Como docente tenemos más libertad para elegir el proyecto que ayude a resolver alguna problemática detectada, de igual manera los alumnos pueden seleccionar qué proyecto trabajar según sus intereses. Y al menos, en el tiempo que he estado trabajando con los nuevos libros de texto puedo mencionar que los niños se expresan oralmente frente a otros alumnos de grados superiores e inferiores y cada día van teniendo más soltura y desenvolvimiento. Hay cuestiones por mejorar, claro que sí, pero en general, puedo decir que el trabajo realizado por todos mis compañeros fue el mejor acierto educativo.

Es importante mencionar que los proyectos bajo una metodología de indagación, parten de una problemática, se busca encontrar respuestas a unas preguntas generadoras de conocimiento y, al pertenecer al campo formativo saberes y pensamiento científico también se involucra la ciencia, la tecnología, las matemáticas, la ingeniería y las artes. Se puede decir que se aprende integralmente, no son conocimientos aislados, sin continuidad y en ocasiones sin sentido y sin importancia para los alumnos.

Aprender de manera integral permite al alumno perder el miedo a las matemáticas, lograr un conocimiento analítico, crítico y más que nada más humano.

### Referencias

[HTTPS://WWW.WHO.INT/ES/NEWS-ROOM/QUESTIONS-AND-ANSWERS/ITEM/COMPREHENSIVE-SEXUALITY-EDUCATION](https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education) (Mayo 2023)

LIBRO DE TEXTO, PROYECTOS DE AULA 5º GRADO. [HTTPS://LIBROS.CONALITEG.GOB.MX/2023/P5PAA.HTM?#PAGE/136](https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5PAA.HTM?#PAGE/136)

“

**Siempre que enseñes, enseña a la vez a  
dudar de lo que enseñas**

José Ortega y Gasset

”

## A B S T R A C T S

The New Mexican School  
model as a pillar of Mexico's  
transformation

CARLOS RAMÍREZ SÁMANO

The New Mexican School initiated with the government of President Andrés Manuel López Obrador, as a proposal for the general transformation of the national education system. It is a new paradigm that puts the student and their learning needs at the center, recognizing the importance of the context in which they develop and live in the community day by day. In this article, the author describes three essential characteristics of this new educational proposal: the human right to education; the community as the integrating core of teaching and learning; the professional autonomy of teachers, to put their knowledge and experiences into practice in relation to their work space and community. In his final reflection, he mentions that the NEM tries to recover the school as a space for coexistence and learning, where students can feel safe and valued, but also, can learn values that help them recognize themselves as part of a community.

Follow-up Study on the  
Appropriation of the 2022  
Curriculum and Programs

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

During the 2023-2024 school year, the new 2022 Curriculum and Programs for basic education was launched in Mexico, which integrates a curriculum design adhering to the approaches of the New Mexican School (NEM) and which has gone through processes of integration and appropriation by teachers, students and parents. In this article, the author shares the results of a qualitative and quantitative study, in which all educational figures participated: teachers, principals, children and adolescents, mothers and fathers, to express their opinion about how they have progressed in the appropriation of the new Curriculum and programs.

The New Social Contract of the  
New Mexican School

ROCÍO AMADOR BAUTISTA

The article presents an analysis and reflections on the New Social Contract of the New Mexican School (NEM), a project promoted by the government of the "Fourth Transformation" and the National Education System. The author bases her exposition on the National Development Plan 2019-2024 (PND) and the Sectoral Education Program 2020-2024 (PSE) on government policies, strategies and actions to promote the new educational model, as well as the Curriculum and Program of the New Mexican School and the free textbooks (LTG) that resume the pedagogical principles considered in the NEM and the First Pedagogical Meeting on the Strengthening of the Public School of Mexico, where testimonies of experiences of teaching communities from different entities of the country were collected.

Challenges concerning the social transformation in the implementation of the NEM in the state of Chiapas

JOSÉ FRANCISCO OLIVA GÓMEZ

The implementation of the New Mexican School in the federal entities required the organization of work teams and the definition of strategies to help understand the processes and changes that the new model implied for teachers, management and coordination in primary and secondary schools. In this article, the author narrates the experience of the implementation of the New Mexican School (NEM) in the state of Chiapas. He describes the strategies that the Undersecretary of Planning of this state implemented for the training of teachers in the new educational model, mentioning the results obtained, as well as the challenges they faced.

The challenges of continuing education in the context of the New Mexican School

RODRIGO CASTILLO AGUILAR

The continuing education and training of teachers has been one of the central issues for the national education system. With the New Mexican School and the principles on which it is based, the need has been seen to propose changes that bring the training processes closer to this new model proposed by the current government. The author analyzes and reflects on the challenges that exist in this context in this area, even more so, to rethink the design of training proposals from a situated learning perspective, to provide support in the training path and to plan the evaluation of training under the approach proposed by the NEM, which moves away from traditional methods and in this, finds its own challenges and resistances.

Institutional design of the Teachers' Career System. Strengths and challenges

ADELA PIÑA BERNAL

The large number of teachers in the national education system, both in basic education and upper secondary education, requires defining strategies and coordinating actions that can help in the organization of the processes of admission, promotion and permanence in the teaching service. With the New Mexican School, reforms were made to the third constitutional article, from which the current General Law of the Teachers' Career System (LGSCMM) is derived, which aims to regulate all the processes of promotion, permanence and admission to the teaching service, as well as the revaluation of teachers in service, which underpins the creation of the Teachers' Career System (SICAMM). In this article, the author shares the strengths and challenges of this system in each of the phases and processes contemplated in it and the coordination with the federal entities.

From the New Mexican School  
to CREFAL. Encounters and  
resonances

GRACIELA MESSINA

The article presents the relationships between the New Mexican School (NEM), the Regional Cooperation Center for Adult Education in Latin America and the Caribbean (CREFAL) and the education of young people and adults in Latin America. The author proposes to show these experiences in order to identify links of collaboration and strengthening between them, recognizing meeting points that are nourished by the work performed, and from which new proposals take shape for the benefit of thousands of girls, boys, young people and adults from Mexico, Latin America and the Caribbean. This article explores some of the challenges and opportunities facing Alternative Basic Education (EBA) in Peru, especially the urgent need to expand its coverage to reach a greater percentage of the millions of young people and adults who have not yet completed their basic education. It presents the activities carried out in the Program for Education for Young People and Adults (PEBAJA) through the Alternative Basic Education Centers. The opportunity to learn throughout life is a human right and the gateway to exercising other rights. The power that education has for social transformation is recognized in the objectives of the 2030 Agenda, especially the learning and education of young people and adults, a field from which CREFAL focuses its training activities. In this article, the authors reflect on the intersection between the education of young people and adults, the CREFAL training programs and the principles of the New Mexican School, which is the proposal and articulating axis in the national educational system, which lays the foundations for a “new educational phase” in Mexico.

The principles of the New  
Mexican School and the CREFAL  
training programs. Points of  
intersection

LORENA YAZMÍN GARCÍA MENDOZA  
AND ANA MARÍA MORALES GONZÁLEZ

The New Mexican School initiated with the government of President Andrés Manuel López Obrador, as a proposal for the general transformation of the national education system. It is a new paradigm that puts the student and their learning needs at the center, recognizing the importance of the context in which they develop and live in the community day by day. In this article, the author describes three essential characteristics of this new educational proposal: the human right to education; the community as the integrating core of teaching and learning; the professional autonomy of teachers, to put their knowledge and experiences into practice in relation to their work space and community. In his final reflection, he mentions that the NEM tries to recover the school as a space for coexistence and learning, where students can feel safe and valued, but also, can learn values that help them recognize themselves as part of a community.

## S E M B L A N Z A S

**Carlos Ramírez Sámano**

Licenciado en pedagogía; maestro en educación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene un extenso conocimiento y experiencia en el nivel de educación básica y media superior, ha realizado diversas investigaciones de los procesos de enseñanza y aprendizajes; así como la aplicación de la tecnología en el ámbito educativo. Entre sus actividades académicas destacan la participación en foros y seminarios nacionales e internacionales, así como la coordinación para la elaboración de material didáctico multimedia y desarrollo curricular. Fue coordinador de relaciones interinstitucionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretario de Educación Media Superior, así como representante de México en el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Actualmente es Director General de Coordinación y Desarrollo Sectorial, en la SEP.

**Xóchitl Leticia Moreno Fernández**

Profesora de educación primaria, licenciada en pedagogía, maestra en ciencias con especialidad en educación por el DIE/CINVESTAV-IPN y candidata a doctora en Educación. Ha sido docente en educación básica y superior; colaboradora de la Universidad Pedagógica Nacional como directora de unidades, coordinadora de programas de investigación y el diseño curricular de programas de licenciatura. Fue directora de desarrollo institucional de la DGEPE donde desarrolló programas de formación y titulación en línea para los egresados de las escuelas normales y el Plan de Fortalecimiento Institucional. Especialista en educación virtual y gestión del aprendizaje en línea; diseño y desarrollo curricular en modalidad virtual, mixta y presencial; evaluación educativa y la gestión educativa, docencia en educación primaria y superior. Directora General de Desarrollo Curricular, de 2022 a la fecha.

**Rocío Amador Bautista**

Investigadora Titular C del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Maestría y Doctorado en Ciencias de la Información y la Comunicación por la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Burdeos III, Francia. Becaria CONACyT. SNI III Área V Sociales. Co-fundadora y miembro de la Cátedra UNESCO "Prácticas emergentes de las tecnologías de la comunicación para el desarrollo" con sede en la Universidad de Burdeos III, Francia, de 2013 a la fecha.

**José Francisco Oliva Gómez**

Es egresado de la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach); cuenta con una Maestría en Docencia por el Instituto Estudios de Posgrado (IEP); una Especialidad en Investigación Educativa en la Unach y en Política y Gestión de la Evaluación Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México, así como Doctorado en Educación por la Universidad del Sur y Doctorado en Estudios Regionales por la Unach. Se desempeñó como director de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, así también como director del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) de la Secretaría de Educación, actualmente es el titular de la Subsecretaría de Planeación Educativa, de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas.

**Rodrigo Castillo Aguilar**

Antropólogo social, maestro y doctor en pedagogía. Ha sido docente en diferentes niveles educativos. Sus principales temas de investigación son: formación docente, cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pedagogía Gestalt y crítica, con publicación de artículos académicos publicados en revistas nacionales e internacionales. Cofundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Trans-

formación: Elepantli, a través del cual, ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales en el área educativa. Ha diseñado e impartido cursos de formación docente con perspectiva crítica y generado proyectos de atención comunitaria en instituciones educativas públicas y privadas para abordar los problemas de violencia y acoso escolar. Su trabajo se caracteriza por colocar en el centro de la discusión teórica y planeación didáctica el reconocimiento del cuerpo, las emociones y la perspectiva crítica como elementos medulares para re pensar la educación y la implicación en ella.

#### **Adela Piña Bernal**

Profesora en Educación Básica egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con cursos en perspectiva de género y derechos de la niñez. Se desempeñó como docente de educación básica durante 30 años de servicios. Fue representante sindical en la Sección 9 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En 2018 fue electa diputada federal de la LXIV Legislatura, donde se desempeñó como presidenta de la Comisión de Educación, donde tuvo participación destacada en la Reforma Constitucional en materia educativa y la posterior creación de sus leyes secundarias. En 2021 fue nombrada como titular de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), donde aplicó los nuevos criterios para la revalorización del magisterio como agentes de la transformación social. Actualmente es Directora General de Formación Continua a Docentes y Directivos en la Secretaría de Educación Pública.

#### **Graciela Messina**

Consultora internacional en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas. Licenciada en sociología (Universidad de Buenos Aires, Argentina); doctora en ciencias, mención en investigación educativa (DIE/Cinvestav-IPN); directora de área en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu); investigadora en educación, docente de maestría en la Ibero Puebla y en la UCI-Red. Ha colaborado con el CREFAL como diseñadora y docente de programas de formación y pos-

grados, investigadora en estudios sobre formación, sistematización, educación de personas jóvenes y adultas, ciudades de aprendizaje, memoria institucional; evaluadora externa desde la Unesco/OREALC; y autora en publicaciones del CREFAL (libros y artículos en *Decisio* y en la Revista Interamericana de Educación de Adultos).

#### **Lorena Yazmin García Mendoza**

Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE/Cinvestav-IPN. En los ámbitos de la investigación y la docencia, ha colaborado con instituciones y organismos nacionales e internacionales como la OEA, la OEL, el CREFAL, el Plan Internacional, la UNESCO y MejorEdu en proyectos de sistematización de la práctica educativa, formación docente, juventudes, género, trabajo, educación para la paz y arte. Actualmente es coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación, en el Departamento de Humanidades de la Universidad Iberoamericana Puebla. Entre sus líneas de investigación se encuentran las prácticas educativas no formales y la cultura digital y visual.

#### **Ana María Morales González**

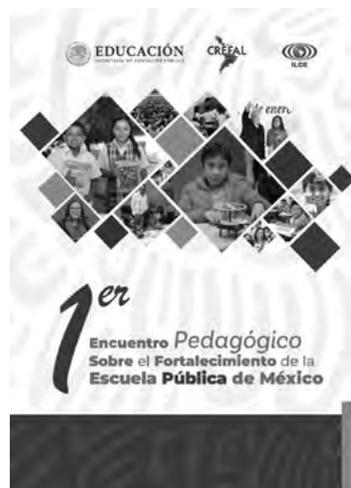
Maestra en Comunicación y tecnologías educativas por el ILCE, posgrado universitario en diseño y gestión de proyectos de e-learning y educación a distancia, por la Universidad Nacional General San Martín, de Argentina y especialidad en pedagogía para la formación de jóvenes y adultos, por el CREFAL. Desde 2002 colabora en el CREFAL en el diseño de programas de formación para la docencia virtual, la formación de tutores, diseño de entornos virtuales de aprendizaje; la coordinación de comunicación y difusión y la coordinación editorial de la revista *Decisio*. Colaboró en la implementación de la modalidad de educación a distancia en el CREFAL y sus aportes fueron encaminados hacia el modelo de tutoría y la coordinación de tutores, así como el modelo educativo a distancia y el campus virtual. Su experiencia en el diseño y docencia abarca la modalidad presencial y a distancia.

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

## 1er Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la Escuela Pública de México

Secretaría de Educación Pública (SEP). 2024

Disponible en: [https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2024/11/1er-Encuentro-Pedagogico\\_NEM.pdf](https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2024/11/1er-Encuentro-Pedagogico_NEM.pdf)



Durante el periodo 2022 - 2024, se implementó la Nueva Escuela Mexicana, propuesta anunciada como “la columna vertebral de la transformación del sistema educativo del país”. Se elaboraron y distribuyeron los libros de texto gratuitos en todas las escuelas de educación básica a lo largo del territorio nacional. Este planteamiento educativo ostenta como propósito fortalecer la educación pública para brindar una educación con enfoque humanista, científico, intercultural, inclusivo y con equidad. Los planes y programas de estudio, especifican como prioridad el interés superior de los estudiantes y reconoce a los docentes como agentes fundamentales de este proceso de transformación.

En ese marco, el 29 de febrero de 2024, la Secretaría de Educación Pública, convocó al Primer Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la Escuela Pública en México, con el objetivo de conocer y compartir las experiencias en la apropiación de la Nueva Escuela Mexicana y los libros de texto gratuitos. El desarrollo se

organizó de acuerdo a cinco ejes: 1. La Nueva Escuela Mexicana; 2. Expresiones de la autonomía profesional docente; 3. Codiseño, retos e implementación; 4. Consejo técnico escolar: nueva estructura de comunicación para el trabajo docente; 5. Nueva familia de libros de texto gratuitos: trabajo por proyectos.

Participaron más de 200 docentes y ponentes, 1,200 asistentes presenciales del magisterio nacional. El evento se transmitió vía televisión nacional y en redes sociales.

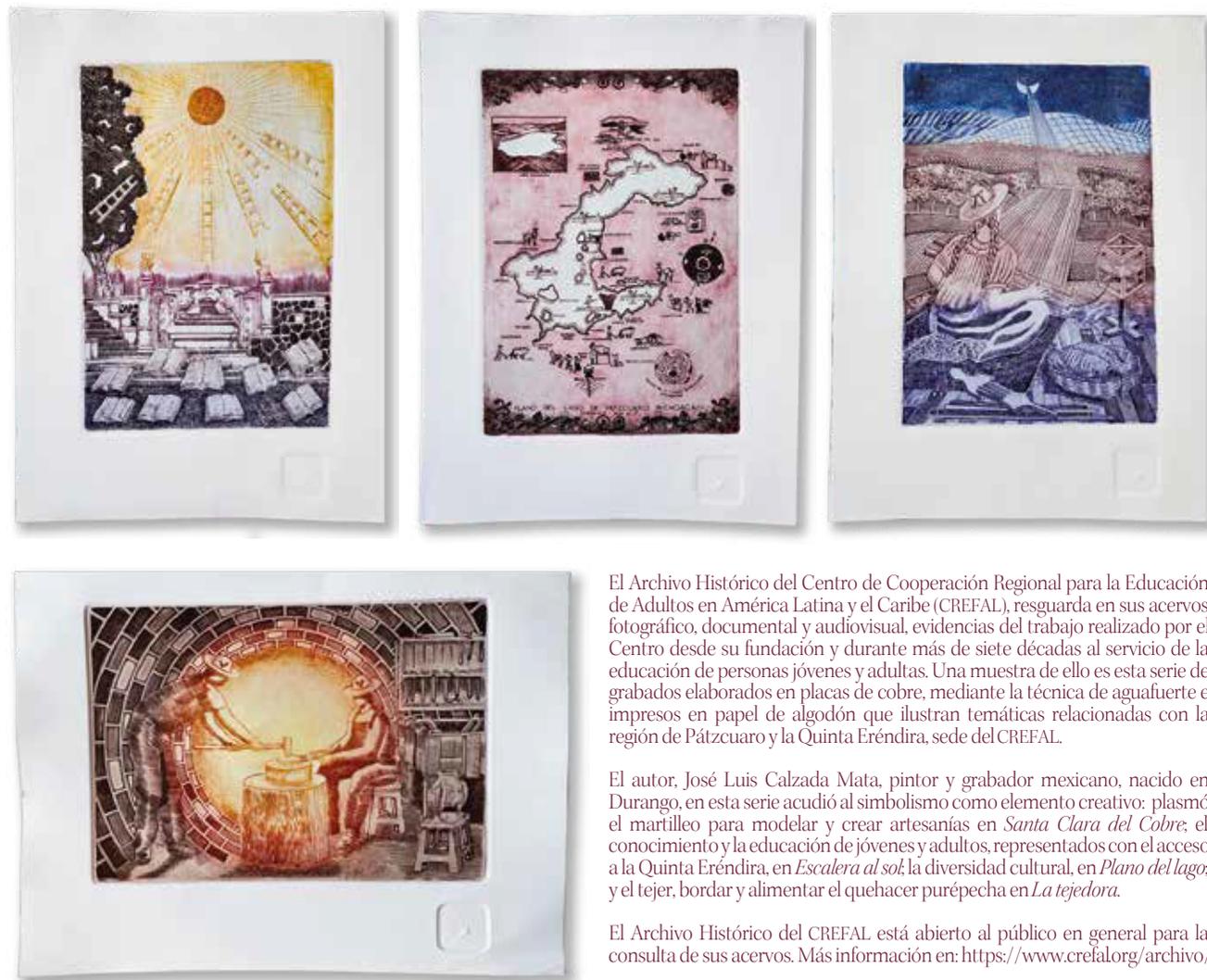
En la memoria se publicaron las relatorías de las presentaciones orales de cada uno de los ejes, con base en la aprobación de autoras y autores, que el lector podrá conocer a lo largo del documento.

“Por el bien de todos, primero los pobres”

“No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera”

Ana María Morales González  
CREFAL

## El CREFAL y su acervo cultural



El Archivo Histórico del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), resguarda en sus acervos fotográfico, documental y audiovisual, evidencias del trabajo realizado por el Centro desde su fundación y durante más de siete décadas al servicio de la educación de personas jóvenes y adultas. Una muestra de ello es esta serie de grabados elaborados en placas de cobre, mediante la técnica de aguafuerte e impresos en papel de algodón que ilustran temáticas relacionadas con la región de Pátzcuaro y la Quinta Eréndira, sede del CREFAL.

El autor, José Luis Calzada Mata, pintor y grabador mexicano, nacido en Durango, en esta serie acudió al simbolismo como elemento creativo: plasmó el martilleo para modelar y crear artesanías en *Santa Clara del Cobre*; el conocimiento y la educación de jóvenes y adultos, representados con el acceso a la Quinta Eréndira, en *Escalera al sol*; la diversidad cultural, en *Plano del lago*; y el tejer, bordar y alimentar el quehacer purépecha en *La tejedora*.

El Archivo Histórico del CREFAL está abierto al público en general para la consulta de sus acervos. Más información en: <https://www.crefalorg/archivo/>