

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 14, núm. 54, julio-septiembre de 2024

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN SU REALIDAD

Percepción de retos de actualización de docentes de primaria para operar la NEM

La formación docente en México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): ¿continuidad de los viejos esquemas o construcción de nuevas identidades?

La educación: reflexiones sobre el imaginario que pesa sobre el profesorado y su labor actual

La ruptura epistémica de la práctica docente a nivel primaria ante la Nueva Escuela Mexicana

Colaboran

Edson Javier Aguilera Zertuche • Myriam Gabriela Aguilera Zertuche • María Elvia Edith Alanis Pérez • Elsy Susana Edith Baltazar Alaniz • Norma Lidia Díaz García • Nalleli Gastelum Flores • Armando Gómez Villalpando • Brenda Isabel López Vargas • Eduardo Mata Rivera • Martha Georgina Orozco Medina • Javier Pérez Muñoz • Miguel Ángel Pérez Reynoso • Lidia Alejandra Suárez Sánchez • Arturo Torres Mendoza • Carlos Francisco Zúñiga Acosta •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 14, núm. 54, julio-septiembre de 2024, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de junio de 2024. Diseño educ@rnos editorial.

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

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.

- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.

- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.

- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima.

Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.

- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LatinRev, Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
La Nueva Escuela Mexicana en su realidad	
Percepción de retos de actualización de docentes de primaria para operar la NEM	11
Armando Gómez Villalpando	
La formación docente en México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): ¿continuidad de los viejos esquemas o construcción de nuevas identidades?	31
Miguel Ángel Pérez Reynoso	
La apropiación del currículum de la Nueva Escuela Mexicana por profesoras y profesores de educación primaria y secundaria en Mexicali, Baja California	57
Brenda Isabel López Vargas, Lidia Alejandra Suárez Sánchez, Nalleli Gastelum Flores	
La Política Pública de Educación Superior en Jalisco, desde una perspectiva comparada con el marco normativo nacional	107
Norma Lidia Díaz García y Arturo Torres Mendoza	
La educación: reflexiones sobre el imaginario que pesa sobre el profesorado y su labor actual	127
Edson Javier Aguilera Zertuche y Myriam Gabriela Aguilera Zertuche	

La ruptura epistémica de la práctica docente a nivel primaria ante la Nueva Escuela Mexicana 141
Javier Pérez Muñoz

La nueva reforma educativa en México (del año de 2019) 157
María Elvia Edith Alanís Pérez, Elsy Susana Edith Baltazar Alaniz y Eduardo Mata Rivera

Comunicación de las ciencias biológicas a través del arte en espacios deportivos 177
Carlos Francisco Zúñiga Acosta y Martha Georgina Orozco Medina

EDITORIAL

No hay fecha que no llegue, ni plazo que no se cumpla, así dice el dicho, y, como tal, se aplica a la propuesta de Recrea en Jalisco, la cual nació a capricho de un gobernador que quiso ver a Jalisco como un estado independiente y lejos de las políticas que la SEP venía impulsando en materia educativa, en tanto, así terminará, con una excusa burda basada en una petición de un diputado de la oposición; la verdadera realidad es que no tiene un peso específico para trascender los sexenios y poder quedarse en la historia como lo hizo, en su momento, el Plan de Once Años.

Qué dejará a Jalisco Recrea, definitivamente lo mismo que dejaron en su momento propuestas sexenales como los Encuentros Educar, los Encuentros de Valores y lo que aportó Phillipe Perrenoud cuando se le trajo a Guadalajara para que nos recitara un resumen de lo que ya sabíamos acerca de las competencias en sus libros, realmente muy poco, si acaso el recuerdo de que alguna vez existieron.

Sabemos de los logros que se tuvieron en Jalisco por voz del secretario de Educación, entre otras cosas:

- La Red Jalisco e internet gratuito de alta velocidad al 100% de las escuelas.
- Seis mil recursos didácticos al alcance de la comunidad Recrea.
- Proyectos integradores para la interacción entre estudiantes con el conocimiento.
- La digitalización de cientos de trámites y procesos administrativos con RecreaApp y Mi Muro.
- Creación del Fideicomiso de la Infraestructura Educativa para rehabilitar y remodelar escuelas.
- Recrea Familia en todo el estado para su vinculación con la escuela.
- Impulso de Recrea inglés y el Enfoque STEAM para cultivar el talento del futuro.
- Los eventos estelares de Recrea Academy para la formación de maestros y la masificación de la docencia.

Vistos así, dichos logros, suenan bastante reconfortables y halagadores para un gobierno que está llegando a su fin, también es entendible que le hagan un recorte presupuestal al proyecto, ya que 180 millones de pesos significan muchas cosas que ya no se harán y, por lo tanto, es más fácil para Educación Jalisco recargarse y sumarse a la Nueva Escuela Mexicana (como debió haber sido desde el principio) lo cual le servirá para culminar decorosamente este sexenio en materia educativa.

Lo que falta saber, de toda esa letanía de logros de Recrea, es el impacto que tuvo en los aprendizajes de docentes, padres de familia y estudiantes y no sólo contabilizar los logros como las 20, 30, 40 o 66 mil personas que participaron en Recrea Academy cada vez, porque no tiene caso tener 6 mil recursos didácticos al alcance de la comunidad Recrea si éstos no son consultados, utilizados y mucho menos que se interactúen con ellos, lo cual denotaría un pequeño defecto, que quienes los diseñaron no tienen la menor idea y conocimiento de la comunidad a la cual están dirigidos.

Lo cierto es que se acaba el sexenio y se acaba Recrea, lo que no se acabará nunca es el show mediático, en tanto, ya vendrá un siguiente gobierno y confeccionará una idea para hacer que los maestros se involucren e intentar descubrir el hilo negro de la educación y, de una vez por todas, se logre una mejor escuela y una educación que transforme la realidad de los individuos y la sociedad, mientras eso llega: ¡adiós Recrea!, lejos quedaron los objetivos de hacer una mejor educación y refundar Jalisco.

PRESENTACIÓN

Estamos llegando al último trimestre del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, con lo cual, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), está en un proceso de madurez y su continuidad en el gobierno de Claudia Sheinbaum está definida, sin embargo, al parecer sin organismos como la USICAMM y MEJORADU, ambas instituciones creadas en 2019 por este gobierno que está por terminar y que han jugado un papel importante, pero fallido, para la educación pública.

Justo en este contexto emerge este número, la mayoría de los textos centrados en la reforma educativa vigente. El dossier lo abrimos con un texto de Armando Gómez Villalpando y Lázaro Uc Mas, quienes al referirse a la actualización en el marco de la NEM concluyen que, se evidencia la necesidad apremiante de diseñar programas de formación docente integrales y contextualizados que aborden los desafíos identificados y preparen a los maestros de primaria para operar con éxito la reforma emprendida por el actual gobierno.

En el mismo sentido, Miguel Ángel Pérez Reynoso, al centrarse en la formación docente, resalta que, con la NEM hay un cambio en todo el sistema de creencias docentes, lo primero que cambia es el protagonismo de la tarea docente y ahora se trata de que las fortalezas pedagógicas surjan del propio sujeto que realiza la tarea y sus pares profesionales; todo ello está regulado por la experiencia acumulada, pero también por el sentido que se le da a la misma.

Brenda Isabel López Vargas, Lidia Alejandra Suárez Sánchez y Nalleli Gastelum Flores, al centrarse en la apropiación del currículum de la NEM, apuntan que, profesoras y profesores plantearon lo que requieren: formación permanente, a la que se refieren como capacitación, que debe darse in situ y también en cascada; mayores espacios para el trabajo colectivo que propicien y fomenten la reflexión conjunta y la dotación de materiales didácticos adecuados para el trabajo por proyectos.

Norma Lidia Díaz García y Arturo Torres Mendoza, en su estudio comparativo de la política pública de Educación Superior en Jalisco en el marco nacional, concluyen que es necesario reformular algunos apartados de la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, a

partir de reconceptualizar la COEPES estatal, y en complemento con la reestructuración un sistema estatal que puede evaluarse de manera integral y con una corresponsabilidad compartida entre la Institución de Educación Superior, las autoridades Estatales, los Subsistemas de Educación Superior y la sinergia de funcionamiento con relación al sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior.

Edson Javier Aguilera y Myriam Gabriela Aguilera, en cuanto a sus reflexiones sobre el imaginario del profesorado y su labor actual, concluyen que, el magisterio como forma de vida debe reconfigurarse, no desde la imaginación normativa que nos seduce a describir un deber ser que sirva para complacer, adular y finalmente autoengañar, sino a través de las experiencias positivas y negativas de quienes desempeñamos esta profesión.

Javier Pérez Muñoz, al hablar sobre la ruptura epistémica de la práctica docente, apunta que la implementación del nuevo modelo curricular trajo diferentes sentires y rupturas a los docentes de nivel primaria, pero a pesar de eso sin sabores, también trajo la posibilidad de situar la educación de nuestro país a las necesidades y condiciones de cada escuela y contexto.

María Elvia Edith Alanis Pérez, Elsy Susana Edith Baltazar Alaniz y Eduardo Mata Rivera hacen un recuento de la nueva reforma educativa en México y concluyen que la NEM representa un cambio de paradigma en la política educativa de México, buscando superar las limitaciones de la reforma del 2013 y construir un sistema educativo más justo, equitativo y de calidad para todos. Sin embargo, el enfoque integral y participativo de la NEM ofrece una esperanza de transformación profunda para la educación en México.

Fuera del dossier Carlos Francisco Zúñiga Acosta y Martha Georgina Orozco Medina al hablar del arte en espacios deportivos resaltan que, los objetivos del proyecto se cubrieron satisfactoriamente a través de las actividades que permitieron la expresión de las emociones en los niños participantes, las cuales estimulan el desarrollo de la creatividad y curiosidad de los niños por el aprendizaje, a través de actividades lúdicas y de carácter ilustrativo, enfocándolas hacia una serie de problemáticas ambientales cuyas causas radican en el aspecto social de la comunidad.

PERCEPCIÓN DE RETOS DE ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA PARA OPERAR LA NEM

Armando Gómez Villalpando* y Lázaro Uc Mas**

*Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Unidad UPN 111 Guanajuato. <https://orcid.org/0000-0002-9568-3080>
agvillalpando@upn111gto.edu.mx

**Doctor en Ciencias de la Educación. Responsable del Área de investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BENCENOG).
lucm@bcenog.edu.mx

Recibido: 15 de mayo 2024.

Aceptado: 16 de junio 2024.

Resumen

El presente texto es el reporte de un estudio cuyo propósito fue examinar las percepciones de los docentes de primaria sobre sus necesidades de actualización para implementar con éxito la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Su metodología consistió en la aplicación de un formulario diseñado con base en los requerimientos de operación establecidos en los documentos oficiales de la NEM. Un total de 258 maestros participaron en la encuesta.

Los hallazgos del estudio revelan una demanda significativa de formación en metodologías transdisciplinarias, y en la elaboración de programas transdisciplinarios; la falta de materiales y recursos didácticos adecuados como un obstáculo para la implementación de la NEM; dificultades para contextualizar y problematizar los contenidos de manera efectiva; y una muy baja autoeficacia profesional, producto del no creerse capaces de llevar a cabo eficiente y eficazmente, las nuevas tareas que exige la operación de la NEM.

Palabras clave: Percepción, maestros, metodologías transdisciplinarias, procesos de enseñanza.

Abstract

This present text is the report of a study whose purpose was to examine the perceptions of primary school teachers about their training needs to successfully implement the New Mexican School (NEM). Its methodology consisted of applying a form designed based on the operational requirements established in the official NEM documents. A total of 258 teachers participated in the survey. The findings of the study reveal a significant demand for training in transdisciplinary methodologies and in the development of transdisciplinary programs; the lack of adequate didactic materials and resources as an obstacle to the implementation of the NEM; difficulties in contextualizing and problematizing the contents effectively; and a very low professional self-efficacy, product of not believing themselves capable of carrying out efficiently and effectively, the new tasks that the operation of the NEM demands.

Keywords: Perception, teachers, transdisciplinary methodologies, teaching processes.

Introducción

El presente texto examina las percepciones de los docentes de primaria sobre sus necesidades de actualización para implementar con éxito la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Con la NEM como nuevo modelo educativo que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, los maestros enfrentan desafíos al

adaptar su práctica a los cambios establecidos por esta reforma educativa. Este estudio busca comprender los aspectos específicos de formación y capacitación que los docentes consideran necesarios para cumplir con los objetivos de la NEM y así mejorar la calidad de la educación en las aulas de primaria.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociendo su diversidad de necesidades, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales. Se busca fomentar el desarrollo integral de cada estudiante, promoviendo su participación activa y crítica en su aprendizaje. En tal sentido, la NEM focaliza la enseñanza en el estudiante (Secretaría de Educación Pública: 2021). Este enfoque requiere de docentes que estén formados para llevarlo a la práctica.

Autores como Hernández Rojas (2021), Cisneros-Cohernour (2021) y Peña Martínez (2022) indican estas tres áreas generales de oportunidad:

- Formación en el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.
- Formación en el uso de estrategias y metodologías activas de aprendizaje.
- Formación en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Es importante que los maestros estén formados en el uso de estas estrategias o metodologías para poder llevar a la práctica el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Arnaut (2021) recomienda las siguientes estrategias o metodologías específicas que deben manejar los maestros dentro del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes:

- Aprendizaje basado en problemas. Esta estrategia permite a los estudiantes resolver problemas complejos utilizando sus conocimientos y habilidades.
- Aprendizaje basado en proyectos. Esta estrategia permite a los estudiantes trabajar en proyectos de la vida real para aplicar sus conocimientos y habilidades.
- Aprendizaje basado en la investigación. Esta estrategia permite a los estudiantes investigar un tema para aprender sobre él.

Aprendizaje basado en el juego. Esta estrategia permite a los estudiantes aprender a través de la diversión y la interacción.

García-Garibay (2021) sugiere las siguientes estrategias o metodologías específicas que deben manejar los maestros dentro del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes:

- Enseñanza diferenciada. Esta estrategia permite a los maestros adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.
- Enseñanza colaborativa. Esta estrategia permite a los maestros trabajar juntos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Enseñanza reflexiva. Esta estrategia permite a los maestros reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla.

López-Ruiz (2021) menciona las siguientes estrategias o metodologías específicas que deben manejar los maestros dentro del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes:

- Evaluación formativa. Esta estrategia permite a los maestros proporcionar retroalimentación a los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Evaluación auténtica. Esta estrategia permite a los maestros evaluar el aprendizaje de los estudiantes en contextos reales.
- Evaluación por competencias. Esta estrategia permite a los maestros evaluar el aprendizaje de los estudiantes en términos de competencias.

Algunas de las estrategias o metodologías específicas más destacadas que apuntan estos autores son las siguientes:

- Estrategias o metodologías que promueven la participación activa de los estudiantes. Estas estrategias o metodologías permiten a los estudiantes aprender de forma activa y participativa, lo que es esencial para el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

- Estrategias o metodologías que promueven el desarrollo de competencias socioemocionales. Estas estrategias o metodologías permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para el éxito en la escuela y en la vida.
- Estrategias o metodologías que promueven el aprendizaje personalizado. Estas estrategias o metodologías permiten a los maestros adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Es importante que los docentes estén formados en el desarrollo de competencias para poder crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Arnaut (2021) aconseja las siguientes competencias socioemocionales que los docentes necesitan desarrollar:

- Autoconciencia. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias emociones y cómo estas afectan su comportamiento.
- Autorregulación. Los docentes necesitan ser capaces de controlar sus emociones y comportamientos de manera efectiva.
- Motivación. Los docentes necesitan ser motivados para enseñar y aprender.
- Empatía. Los docentes necesitan ser capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas.
- Habilidades sociales. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse y colaborar eficazmente con los demás.

García-Garibay (2021) apunta las siguientes competencias socioemocionales que los docentes necesitan desarrollar:

- Gestión emocional. Los docentes necesitan ser capaces de gestionar sus propias emociones de manera efectiva para crear un ambiente de aprendizaje positivo.
- Autoconocimiento. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias fortalezas y debilidades para poder enseñar de manera efectiva.
- Resolución de conflictos. Los docentes necesitan ser capaces de resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.

- Colaboración. Los docentes necesitan ser capaces de trabajar de manera efectiva con otros para lograr objetivos comunes.
- Comunicación. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse de manera efectiva con los estudiantes, los padres y los colegas.

López-Ruiz (2021) señala las siguientes competencias socioemocionales que los docentes necesitan desarrollar:

- Autoconocimiento. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias fortalezas y debilidades para poder enseñar de manera efectiva.
- Empatía. Los docentes necesitan ser capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas.
- Resolución de conflictos. Los docentes necesitan ser capaces de resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.
- Colaboración. Los docentes necesitan ser capaces de trabajar de manera efectiva con otros para lograr objetivos comunes.
- Comunicación. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse de manera efectiva con los estudiantes, los padres y los colegas.

Algunas de las competencias socioemocionales más destacadas que los docentes necesitan desarrollar para poder crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo son las siguientes:

- Autoconciencia. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias emociones y cómo estas afectan su comportamiento. Esto les ayudará a controlar sus emociones y a crear un ambiente de aprendizaje positivo.
- Empatía. Los docentes necesitan ser capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas. Esto les ayudará a conectar con los estudiantes y a crear un ambiente de aprendizaje colaborativo.
- Habilidades sociales. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse y colaborar eficazmente con los demás. Esto les ayudará a crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

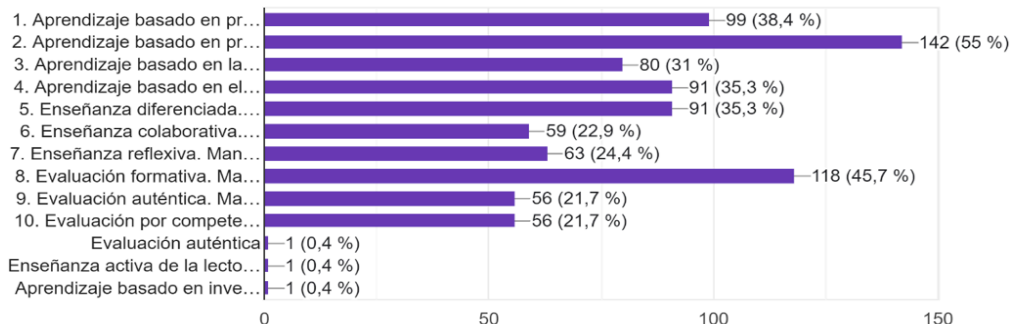
Metodología

La metodología de este estudio consistió en la elaboración y aplicación de un formulario dirigido a maestros de primaria para evaluar su percepción acerca de sus necesidades de capacitación y actualización para implementar con éxito la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El formulario fue diseñado con base en los requerimientos y especificaciones de operación establecidos en los documentos oficiales de la NEM, asegurando así su pertinencia y alineación con las directrices del nuevo modelo educativo. Un total de 258 maestros participaron en la encuesta, proporcionando datos valiosos sobre las áreas en las que perciben mayor necesidad de desarrollo profesional para cumplir con los objetivos de la NEM.

Resultados

A continuación, se presentan las gráficas de las preguntas centrales del formulario:

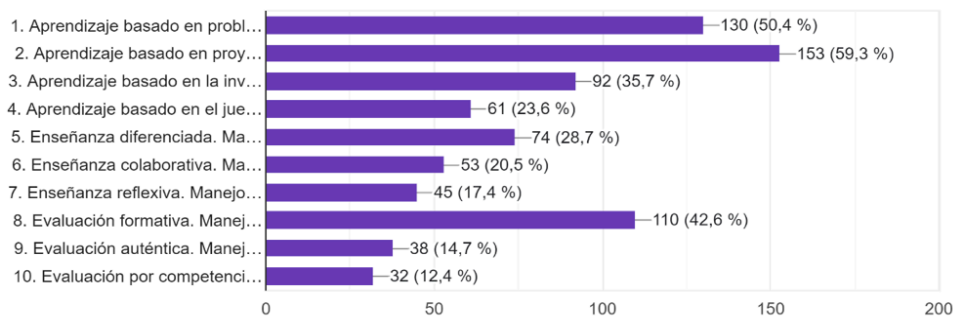
Marca las estrategias y metodologías específicas del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes que se espera que trabajen dentro de la Nueva Escuela Mexicana, que no manejan lo suficientemente bien y les gustaría recibir una buena capacitación para manejarlas. Puedes marcar varias opciones.
258 respuestas



De las estrategias y metodologías específicas del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes que se espera que los maestros trabajen dentro de la Nueva Escuela Mexicana, que no manejan lo suficientemente bien y les gustaría recibir una buena capacitación para manejarlas, el **aprendizaje basado en proyectos** (manejo de

procedimientos que permiten enseñar bien a los estudiantes a trabajar en proyectos de la vida real para aplicar sus conocimientos y habilidades), obtuvo la mayor frecuencia, ya que fue señalado por un poco más de la mitad de los encuestados (55%). El segundo lugar en frecuencia, lo obtuvo la **evaluación formativa** (manejo de procedimientos que permiten proporcionar retroalimentación puntual a los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje), que fue seleccionado por casi la mitad de los respondientes (45.7%). En tercer término, el **aprendizaje basado en problemas** (estrategia que permite a los estudiantes resolver problemas complejos utilizando sus conocimientos y habilidades) fue mencionado por casi dos quintas partes de la muestra (38.4%).

Marca las tres estrategias y metodologías específicas del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes que se espera que t...s pronto una buena capacitación para manejarlas.
258 respuestas

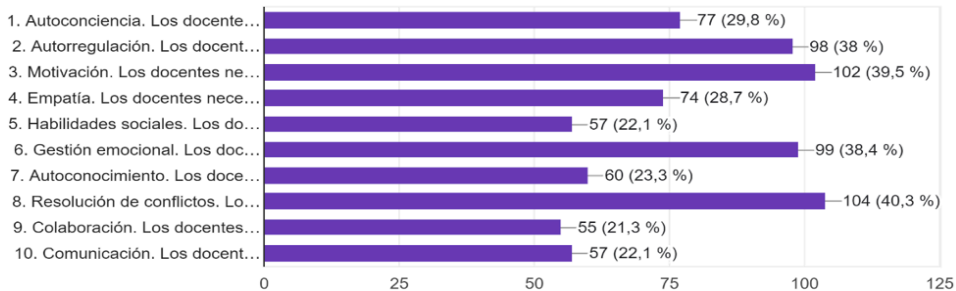


En esta segunda pregunta, y siguiendo una lógica iterativa para lograr identificar progresivamente las necesidades de capacitación y/o actualización más sentidas, encontramos nuevamente que el **aprendizaje basado en proyectos** obtuvo la mayor frecuencia (59.3%), tres quintas partes de la muestra; el **aprendizaje basado en problemas** representó la mitad de los respondientes (50.4%); y en tercer lugar de frecuencia, volvió a aparecer la **evaluación formativa**, con poco más de dos quintas partes de la muestra (42.6%).

A la pregunta de cuál de las tres estrategias y metodologías específicas que se marcaron, fue la más urgente de dominar y recibir lo más pronto una buena capacitación para manejarlas, aquellas que les pare-

cieron las más importantes fueron, en orden de frecuencia, el **aprendizaje basado en proyectos** fue seleccionado por 56 de los 257 respondientes (21.7%); la **evaluación formativa** por 31 respondientes (12%), y el **aprendizaje basado en problemas** por 19 respondientes (7.3%).

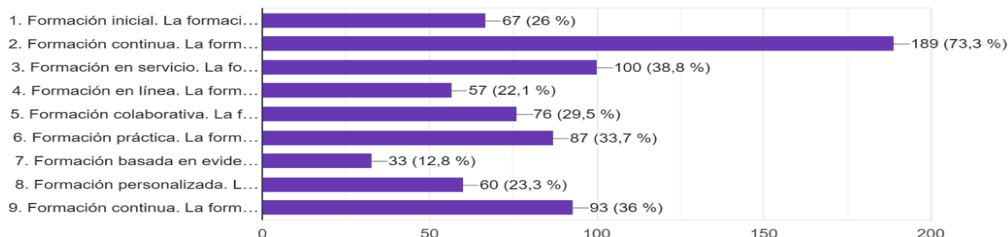
Marca las tres competencias socioemocionales docentes a desarrollar para poder crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo que...recibir una buena capacitación para desarrollarlas
258 respuestas



En cuanto a la pregunta acerca de las tres competencias socioemocionales docentes a desarrollar para poder crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo que no tienen lo suficientemente desarrolladas y les gustaría recibir una buena capacitación para desarrollarlas, la de **resolución de conflictos** (ser capaces de resolver conflictos de manera pacífica y constructiva), con un 40.3%, y la de **motivación** (ser motivados para enseñar y aprender), con un 39.5%, tuvieron las frecuencias más altas, seguidas muy de cerca por la de **gestión emocional** (ser capaces de gestionar sus propias emociones de manera efectiva para crear un ambiente de aprendizaje positivo), con un 38.4%, y por la de **autorregulación** (ser capaces de controlar sus emociones y comportamientos de manera efectiva), con un 38%.

A la pregunta de cuál de las tres competencias socioemocionales docentes que marcaron, fue la que más les gustaría recibir lo más pronto una buena capacitación para desarrollarla, las de mayor frecuencia fueron **resolución de conflictos** con 17.1%, **autorregulación** y **gestión emocional**, con 13.6%, **autoconciencia**, con 8.9%, y **motivación** con 7.3%.

Marca las tres oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana que c...o les debería invertir más recursos y esfuerzos.
258 respuestas



En cuanto a la pregunta relativa a las tres oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana que consideran más necesarias, y a las cuales el gobierno les debería invertir más recursos y esfuerzos, la de **formación continua** (proceso continuo a lo largo de la carrera docente, centrada en el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes), con 73.3% tuvo la mayor frecuencia, seguida de **formación en servicio** (flexible y adaptable a las necesidades individuales de los docentes), con 38.8%, y de la **formación práctica** (aplicar lo que aprenden en el aula), con 33.7%.

A la pregunta de cuál de las tres oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana que consideran más necesarias, y a las cuales el gobierno les debería invertir más recursos y esfuerzos, las de mayor frecuencia fueron **formación continua**, con 31.1%, **formación práctica**, con 6.6%, **formación personalizada**, con 6.2%, y **formación en servicio**, con 5.8%.

Marca las tres formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela...no les debería invertir más recursos y esfuerzos.
258 respuestas



Con relación a la pregunta de elegir las tres formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana que consideras más necesarias, y a las cuales el gobierno les debería invertir más recursos y esfuerzos, la de **formación continua** (ayudar a los docentes a mantenerse actualizados en los estándares de calidad) tuvo la mayor frecuencia con un 22.1%, la de **uso de tecnología** logró el 21.3%, la de **evaluación formativa** (retroalimentación a los docentes durante el proceso de formación), llegó a 17.8%, y la de **inclusión de actores educativos** (docentes, padres y estudiantes, participan en el desarrollo de los estándares de calidad y los procesos de evaluación) tuvo 15.1%.

A la pregunta de cuál de las tres formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente el gobierno le debería invertir más recursos y esfuerzos, la de mayor frecuencia fue **formación continua**, con 17.1%, luego **uso de tecnologías**, con 12%, después **evaluación formativa** con 8.9%, y finalmente **inclusión de actores educativos** con 5.4%.

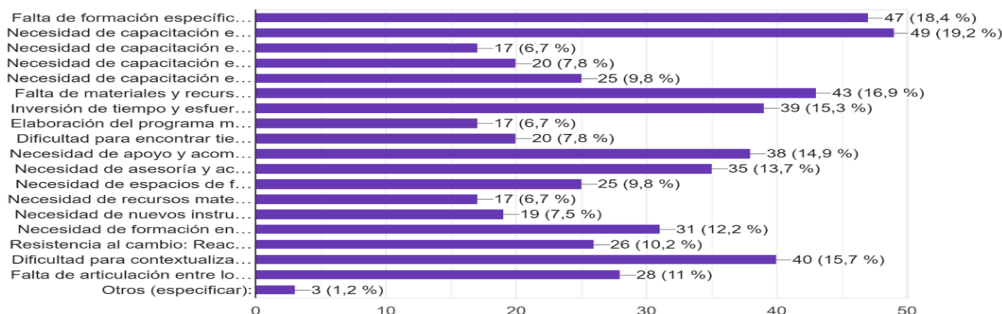
¿En que momento de construcción está el programa analítico en tu escuela?

255 respuestas



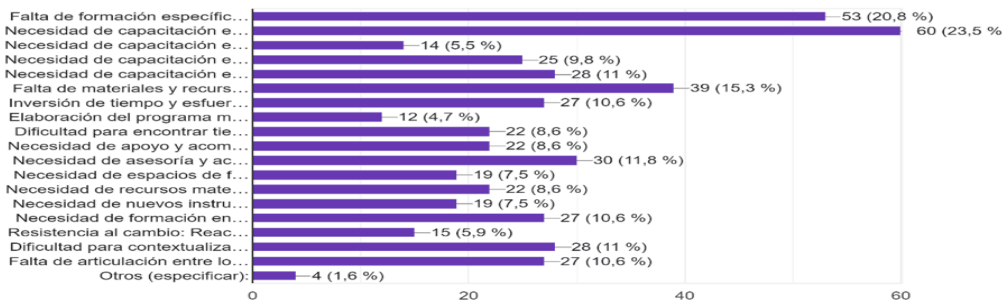
Hablando de la fase de desarrollo del programa analítico en sus escuelas, los respondientes mencionan que sólo el 22.4% lo ha terminado completo, poco menos que la cuarta parte, y el resto lo sigue elaborando y aún no lo concluye.

Marca los obstáculos que consideras más relevantes al momento de elaborar el programa analítico de manera transdisciplinaria, cuando tienes que con...tualizar y problematizar los contenidos a trabajar:
255 respuestas



En cuanto a los obstáculos para elaborar el programa analítico de manera transdisciplinaria, el obstáculo de mayor frecuencia fue la **necesidad de capacitación en metodologías transdisciplinarias**, con un 19.2%, seguido de la **falta de formación específica en la elaboración de programas transdisciplinarios**, con un 18.4%, mientras que la **falta de materiales y recursos didácticos adecuados** arrojó un 16.9%, y la **dificultad para contextualizar y problematizar los contenidos** tuvo un 15.7%.

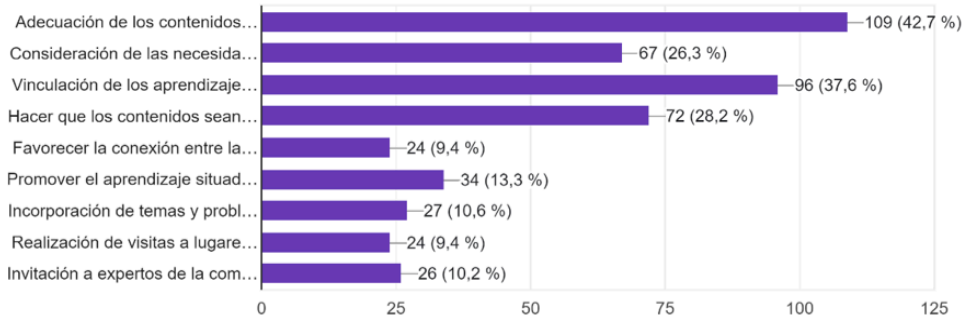
Marca los tres obstáculos que consideras más relevantes al momento de elaborar el programa analítico de manera transdisciplinaria, cuando tiene...tualizar y problematizar los contenidos a trabajar:
255 respuestas



En esta segunda pregunta, y continuando con la aplicación de una lógica iterativa, encontramos nuevamente que la **necesidad de capacitación en metodologías transdisciplinarias** tuvo una frecuencia de 23.5%, seguido nuevamente de la **falta de formación específica en la elaboración de programas transdisciplinarios**, con un 20.8%.

Marca los componentes que consideras más relevantes para contextualizar en la elaboración del programa analítico transdisciplinario:

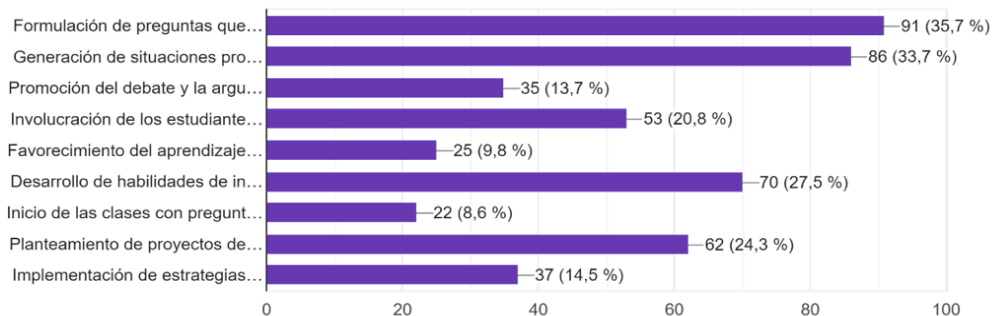
255 respuestas



Por lo que se refiere a los componentes que se consideran más relevantes para contextualizar en la elaboración del programa analítico transdisciplinario, la adecuación de los contenidos al entorno social, cultural y ambiental del alumnado fue elegida por el 42.7% de la muestra, y la vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana y el contexto inmediato tuvo una frecuencia de 37.6%.

Marca los componentes que considera más relevantes para problematizar en la elaboración del programa analítico transdisciplinario:

255 respuestas



Con relación a los componentes que se consideran más relevantes para problematizar en la elaboración del programa analítico transdisciplinario, **la formulación de preguntas que despierten la curiosidad y el pensamiento crítico del alumnado** tuvo una frecuencia

de 35.7%, y le siguió el componente de **generación de situaciones problemáticas que motiven la búsqueda de soluciones** con un porcentaje de 33.7%.

Discusión

En el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se evidencian retos significativos en la capacitación y actualización de docentes de primaria para abordar enfoques pedagógicos innovadores. Un diagnóstico puntual revela disfuncionalidades formativas en tres áreas críticas: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la Evaluación Formativa y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En relación con el ABP, se identifica una carencia en la habilidad de los docentes para diseñar y facilitar proyectos de la vida real, lo que sugiere una necesidad de capacitación práctica en la elaboración y gestión de proyectos auténticos. En cuanto a la Evaluación Formativa, se observa una inhabilidad para proporcionar retroalimentación efectiva y oportuna, lo que indica una falta de técnicas de evaluación continua para guiar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del proceso. Por último, en el ABP, se evidencia una incapacidad para diseñar escenarios de aprendizaje desafiantes, sugiriendo la necesidad de formación en la creación de situaciones problemáticas relevantes y estimulantes para los alumnos.

El análisis detallado de la autopercepción de las propias competencias socioemocionales docentes en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) revela importantes disfuncionalidades formativas que requieren atención en capacitaciones y actualizaciones puntuales. En primer lugar, la resolución de conflictos emerge como un aspecto crucial, destacando la necesidad de fortalecer las habilidades de mediación y comunicación para abordar conflictos de manera constructiva dentro del entorno escolar. Además, se identifica una carencia en la motivación tanto para enseñar como para aprender, subrayando la importancia de implementar estrategias pedagógicas centradas en el estudiante y reconocer los logros profesionales para revitalizar el compromiso docente. Asimismo, la gestión emocional se posiciona como un

desafío, evidenciando la necesidad de formación en inteligencia emocional y autoconocimiento para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y seguro. Por último, la autorregulación emocional y conductual emerge como un área crítica, requiriendo el desarrollo de estrategias de autocontrol y gestión del estrés para mejorar el bienestar docente y promover relaciones positivas en el entorno educativo.

Las respuestas con mayor frecuencia relativas a las oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que se consideraron más necesarias, y a las cuales el gobierno les debería invertir más recursos y esfuerzos, a saber, las de formación continua, formación en servicio y formación práctica, apuntan tanto a la ineficacia de las actualizaciones anuales que se les proporcionan de manera irrelevante e insuficiente, como al fracaso formativo de las Escuelas Normales para dotar a los maestros de primaria de un bagaje profesional que les permitiese ser capaces de enfrentar las tareas y obstáculos de la práctica docente en el aula y de generar aprendizajes significativos para sus alumnos.

Los docentes que participaron en la investigación proponen la formación continua, el uso de tecnología y la evaluación formativa como mecanismos específicos para asegurar la calidad de la formación docente en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta propuesta se basa en la premisa de que la docencia es una profesión en constante evolución que exige a los maestros mantenerse actualizados en los conocimientos, metodologías y recursos didácticos más recientes. La formación continua permite a los docentes adquirir las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para implementar los principios pedagógicos de la NEM, tales como el enfoque centrado en el estudiante, el aprendizaje activo y colaborativo, y la evaluación formativa. Esta actualización constante es fundamental para garantizar que los docentes estén preparados para responder a las demandas educativas actuales y futuras. En cuanto al uso de la tecnología, esta se presenta como una herramienta poderosa para facilitar la formación continua de los docentes. Las plataformas digitales, los recursos educativos en línea y las herramientas de comunicación colaborativa pueden

ser utilizados para crear experiencias de aprendizaje más dinámicas, interactivas y personalizadas. Además, la tecnología puede ser utilizada para evaluar el aprendizaje de los docentes y proporcionarles retroalimentación oportuna sobre su desempeño. Por otra parte, la evaluación formativa constituye un elemento crucial para asegurar la calidad de la formación docente en la NEM. A través de la evaluación formativa, los docentes pueden obtener información valiosa sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la efectividad de las estrategias didácticas que están implementando. Esta retroalimentación les permitiría ajustar sus prácticas pedagógicas y mejorar continuamente su desempeño docente. Lo anterior está en consonancia con lo que Aguirre-Canales (2021) analiza acerca de cómo la formación continua permite a los docentes desarrollar competencias pedagógicas actualizadas, lo que a su vez se traduce en una mejor calidad de la enseñanza.

La baja tasa de finalización del programa analítico requerido por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), evidenciada por el hecho de que solo el 22.4% de los docentes encuestados lo ha completado por completo, plantea importantes interrogantes sobre los desafíos que enfrentan los maestros en su proceso de capacitación y actualización para operar eficazmente en este nuevo modelo educativo. Este hallazgo sugiere que existe una brecha significativa entre la demanda de formación y la capacidad de los docentes para satisfacerla, lo cual puede atribuirse a múltiples factores. Uno de ellos podría ser la falta de recursos y apoyo institucional para la implementación efectiva del programa, lo que dificulta que los docentes dediquen el tiempo necesario para completarlo. Además, podría reflejar la necesidad de una oferta formativa más flexible y adaptada a las demandas específicas de los maestros, que les permita conciliar sus responsabilidades profesionales con el proceso de formación continua. Asimismo, la complejidad del programa analítico y la disponibilidad de recursos educativos adecuados podrían influir en la tasa de finalización. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar estas barreras mediante estrategias específicas de apoyo y desarrollo profesional que promuevan una mayor participación y compromiso de los docentes con la implementación exitosa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La identificación de obstáculos clave para la elaboración del programa analítico de manera transdisciplinaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ofrece una visión reveladora sobre los desafíos que enfrentan los docentes en su proceso de actualización y capacitación. El orden de frecuencia de estos obstáculos proporciona una perspectiva estructurada sobre las áreas que requieren una atención prioritaria en el desarrollo profesional de los maestros. La necesidad de capacitación en metodologías transdisciplinarias emerge como el principal obstáculo, sugiriendo una brecha en las habilidades y conocimientos necesarios para la integración efectiva de diferentes disciplinas en el diseño curricular. Esta falta de competencia específica se ve agravada por la ausencia de formación especializada en la elaboración de programas transdisciplinarios, lo que resalta la importancia de ofrecer oportunidades de desarrollo profesional enfocadas en esta área. La escasez de materiales y recursos didácticos adecuados representa otro desafío significativo, afectando la implementación práctica de enfoques transdisciplinarios en el aula. Además, la dificultad para contextualizar y problematizar los contenidos refleja la necesidad de estrategias pedagógicas más sólidas y orientadas a la práctica. Estos hallazgos destacan la urgencia de diseñar programas de capacitación integrales que aborden estas áreas críticas para fortalecer la capacidad de los docentes para operar de manera efectiva en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La dificultad experimentada por los respondientes de la investigación para formular preguntas que estimulen la curiosidad y el pensamiento crítico del alumnado, así como para generar situaciones problemáticas que impulsen la búsqueda de soluciones en la elaboración del programa analítico transdisciplinario, puede atribuirse a varios factores arraigados en su experiencia educativa previa y en la formación recibida como maestros. Durante muchos años, estos profesionales se vieron inmersos en un sistema educativo caracterizado por la repetición de contenidos preestablecidos en programas de estudio rígidos y prediseñados. Esta dinámica limitaba su capacidad para explorar enfoques pedagógicos innovadores que fomentaran la indagación y la reflexión crítica entre sus estudiantes. Además, en su formación inicial como

maestros, es posible que no se les haya proporcionado las herramientas ni las estrategias necesarias para generar contenidos originales y diseñar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. Como resultado, es comprensible que enfrenten dificultades para romper con patrones educativos tradicionales y adoptar prácticas pedagógicas más dinámicas y orientadas al desarrollo integral de los estudiantes. Para superar estos obstáculos, se requiere un esfuerzo de capacitación y actualización que les brinde las habilidades y competencias necesarias para promover un aprendizaje transdisciplinario y centrado en el estudiante dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Conclusiones

En el contexto de la transformación educativa hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es fundamental comprender los desafíos que enfrentan los docentes de primaria en su proceso de actualización y capacitación. Esta investigación se ha centrado en explorar la percepción de los maestros respecto a los retos específicos que enfrentan al operar dentro del marco de la NEM. A través del análisis detallado de las respuestas de los participantes, se han identificado varios temas críticos que requieren atención y acción inmediata. En este sentido, las conclusiones obtenidas brindan una visión clara de las áreas clave que necesitan ser abordadas para facilitar una transición efectiva hacia un enfoque educativo más integrador y transdisciplinario. A continuación, se presentan las conclusiones detalladas de esta investigación, destacando las principales necesidades y desafíos identificados por los docentes de primaria en su camino hacia la implementación exitosa de la Nueva Escuela Mexicana.

- 1. Necesidad de capacitación en metodologías transdisciplinarias:** Los resultados revelan una demanda significativa de formación en metodologías transdisciplinarias entre los docentes de primaria. Esta necesidad resalta la importancia de desarrollar programas de capacitación específicos que aborden este aspecto clave para la implementación efectiva de la NEM.

2. **Falta de formación en la elaboración de programas transdisciplinarios:** La investigación subraya la carencia de formación específica en la elaboración de programas transdisciplinarios. Esto indica la urgencia de diseñar programas de desarrollo profesional que proporcionen a los maestros las habilidades y herramientas necesarias para diseñar programas analíticos transdisciplinarios en línea con los principios de la NEM.
3. **Escasez de materiales y recursos didácticos adecuados:** Los docentes identificaron la falta de materiales y recursos didácticos adecuados como un obstáculo para la implementación de la NEM. Esta conclusión destaca la necesidad de invertir en el desarrollo y la disponibilidad de recursos educativos que respalden la enseñanza transdisciplinaria y el aprendizaje basado en proyectos.
4. **Dificultad para contextualizar y problematizar los contenidos:** Los resultados muestran que los docentes enfrentan dificultades para contextualizar y problematizar los contenidos de manera efectiva. Esto resalta la importancia de ofrecer capacitación en estrategias pedagógicas que fomenten la curiosidad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el aula.
5. **Baja autoeficacia profesional:** Los enormes déficits formativos y de actualización de los maestros, expresados en las respuestas al formulario, permiten inferir una muy baja autoeficacia profesional, con las consiguientes consecuencias de estrés, burnout, apatía, y baja autoestima gremial que produce el no creerse capaz de llevar a cabo eficiente y eficazmente, las nuevas tareas que exige la operación de la NEM.

En resumen, esta investigación evidencia la necesidad apremiante de diseñar programas de formación docente integrales y contextualizados que aborden los desafíos identificados y preparen a los maestros de primaria para operar con éxito en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Estos programas deben ser diseñados de manera que sean permanentes, continuos y personalizados, brindando a los docentes herramientas y conocimientos actualizados de manera cons-

tante. Además, es fundamental que estos programas estén enfocados en habilitar a los maestros para un ejercicio docente más efectivo dentro de la NEM, con un énfasis claro en promover aprendizajes significativos y pertinentes en los alumnos. La implementación de programas de actualización docente de esta naturaleza es crucial para asegurar una transición exitosa hacia un modelo educativo más inclusivo, participativo y acorde a las necesidades del siglo XXI.

Referencias

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A. y Carcausto, W. (2021). *La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática*. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Arnaut, A. (2021). “La formación de maestros en México: Una mirada a la Nueva Escuela Mexicana.” *Revista Latinoamericana de Educación*, 77(1), 1-18.
- Cisneros-Cohernour, E. (2021). “La formación inicial de docentes en México: Retos y perspectivas para la Nueva Escuela Mexicana.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 111-138.
- García-Garibay, F. (2021). “La evaluación de la formación docente en México: Retos para la Nueva Escuela Mexicana.” *Revista de Evaluación Educativa*, 15(1), 1-18.
- Hernández Rojas, G. (2021). “La formación docente en México: Retos y perspectivas para la Nueva Escuela Mexicana.” *Revista de Educación Superior*, 50(202), 111-128.
- López-Ruiz, I. (2021). “La Nueva Escuela Mexicana: Retos para la formación docente.” *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 1-18.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM): ¿CONTINUIDAD DE LOS VIEJOS ESQUEMAS O CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES?

Miguel Ángel Pérez Reynoso

Doctor en educación. Profesor–investigador de la UPN Guadalajara, Unidad 141. safimel04@gmail.com

Recibido: 30 de mayo 2024.

Aceptado: 15 de junio 2024.

Resumen

En el presente trabajo se hace un recuento a partir de vincular el proceso y las propuestas de formación docente con algunos principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se distinguen las tres perspectivas de formación en México: formación inicial, continua y profesionalización de los docentes en servicio. Pero de igual manera, se da cuenta de una serie de tensiones y distanciamientos, entre el desarrollo tradicional que ha tenido las distintas propuestas de formación docente con relación a las exigencias que se desprenden de la puesta en operación de la llamada NEM.

El planteamiento central de este trabajo, es que no existe una garantía que sirve para articular y armonizar la formación de docentes

(en el rubro de formación y permanente) con la NEM. Y se destaca especialmente los retos y desafíos para las y los docentes en servicio, al vivir una especie de orfandad curricular en donde se les pide que entiendan todo, pero no existen las instancias mediadoras que faciliten dichos entendimientos. Al final las y los docentes hacen como el viejo poema de Machado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Palabras clave: Formación docente, formación inicial, propuesta pedagógica, plan de estudios, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

In this work, an account is made by linking the process and proposals of teacher training with some principles of the New Mexican School (NEM). The three perspectives of training in Mexico are distinguished: initial training, continuous training and professionalization of in-service teachers. But in the same way, a series of tensions and distances are realized, between the traditional development that the different teacher training proposals have had in relation to the demands that arise from the implementation of the so-called NEM.

The central approach of this work is that there is no guarantee that serves to articulate and harmonize teacher training (in the training and permanent areas) with the NEM. And the challenges faced by in-service teachers are especially highlighted, as they live a kind of curricular orphanhood where they are told to understand everything, but there are no mediating bodies that facilitate said understandings. In the end, the teachers do like Machado's old poem “walker, there is no path, the path is made by walking.”

Keywords: Teacher training, initial training, pedagogical proposal, study plan, New Mexican School.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la piedra angular de la 4T en educación, sus principios, orientaciones, conceptos y finalidades se

han venido construyendo de manera paulatina. Sobre todo, en la última fase del actual sexenio. Dentro de la NEM el asunto de la formación docente es uno de los temas poco desarrollados.

En el presente trabajo se incursiona en dicho campo, se trata de dilucidar qué hay con relación al fenómeno formación docente y a la vinculación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En ello o en todo ello, dicho vínculo es importante de ser analizado, ya que de llevarse adecuadamente garantiza el cumplimiento de los objetivos generales de la NEM y junto a ello también, mejoraría la calidad del servicio educativo tan prometida o tan anunciada. En este trabajo se problematizan ambos campos, y al final la intención es contribuir con una propuesta que armonice ambos componentes, hoy vistos como incompatibles entre sí.

Un aspecto fundamental en la dupla formación–NEM, viene siendo los sujetos educativos, (docentes en formación o en servicio), los sujetos educativos no solo son los responsables de llevar a cabo la tarea educativa, también son los destinatarios de dicha tarea, la gratificación primero recae en los sujetos que forman, es por ello, que aquí se considera como un elemento valioso los saberes prácticos y los saberes que culturalmente han acumulado los sujetos de la formación.

Dichos saberes son el componente central para apropiarse de las intenciones explícitas y lo que subyace de la propuesta pedagógica y curricular de la NEM. Por lo tanto, se esperan cualitativamente mejores resultados y un cambio educativo que nos permita demostrar que lo de ahora (la NEM) es mejor a lo que había antes (la llamada educación neoliberal).

Para obtener ese resultado en la formación de los profesores, los estudiantes han de adquirir e integrar saberes teóricos y saberes prácticos (saber hacer o técnicas, saber convivir o ética y saber ser o cuidar de sí). Éstos, a diferencia de los saberes teóricos, no son transmisibles y no se adquieren con estudio sino con experiencia y ejercicio, pero los requieren pues gracias a ellos se puede entender la realidad, ejercer la crítica y buscar los medios y posibilidades de transformación (Yurén Camarena, 2009).

Tenemos que, como parte del entramado pedagógico y curricular de lo que hasta ahora ha sido la nueva escuela mexicana el asun-

to de la formación docente (como ha sido en otras ocasiones, Yurén, 2009) es el que ha caminado más despacio.

Los intentos de cambio desde el equipo que actualmente dirige la SEP, se reducen nuevamente a iniciativas de carácter curricular, y es ahí en donde se intencionan los cambios. Sin embargo, las necesidades son globales y estructurales, implican tocar la organización de las escuelas formadoras de docentes, las prácticas y las tradiciones, es decir no sólo hacer cambios en la superficialidad del sistema, sino también en las profundidades del mismo y más cuando se trata de asuntos ligados al sistema y a los resultados de la formación de docentes en nuestro país.

Desde una perspectiva estructural, tenemos que el campo de la formación docente en nuestro país, se divide en tres grandes rubros o subcampos:

a) Formación inicial. Va dirigida a maestros en formación inicial cuya aspiración es incorporarse a la educación básica, los cuales cursan mayoritariamente sus estudios al interior de las escuelas Normales del país.

b) Formación continua o permanente. Va dirigida a las y los maestros en servicio, sobre todo de la llamada educación básica, a partir de las políticas y del catálogo de cursos que ofrece el Estado.

c) Profesionalización docente. Aquí entra la oferta de posgrados y el interés de la mejora sustantiva del desempeño académico por parte de la plantilla docente a nivel nacional.

Si bien no está plenamente homologado, el componente que articula las distintas iniciativas de formación docente ha sido la práctica in situ, el campo de la formación y el deseo de la mejora en el desarrollo de competencias profesionales.

En el presente trabajo quiero referirme a tres rubros de la noción de formación docente en el marco de la NEM:

1. Las trayectorias académicas y los itinerarios formativos de los sujetos.

2. El asunto de la práctica como un componente vertebral de la formación
3. La disputa o contradicción entre las viejas identidades docentes en contraposición a las identidades emergentes.

El componente transversal que atraviesa todo lo que se dice viene siendo la confrontación de los viejos esquemas con las nuevas identidades en el deseo docente.

Una característica distintiva del sistema de formación docente y que forma parte del sistema educativo nacional es su complejidad, aun cuando tenemos un sistema nacional y unificado, el sistema de formación docente se caracteriza por sus diversidades y asimetrías atribuidas a diferencias regionales y geográficas, culturales, políticas y hasta sindicales.

En el presente trabajo se pretende profundizar en los dos primeros rubros (formación inicial y formación permanente), junto con el proceso de profesionalización de los docentes en México, tocaré los tres rubros que estructuralmente integran el sistema de formación.

Para ello y con la intención de realizar este trabajo se han revisado los documentos institucionales que le dan sentido y fundamento a la NEM, junto con otros trabajos: reportes de investigación, ensayos, reflexiones y testimonios surgidos desde las y los propios docentes frente a grupo. De esta manera, se trata al final del mismo, poder dar cuenta de los acercamientos y alejamientos entre el sistema de formación docente con los lineamientos y aspiraciones de a NEM.

1. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), y la formación docente en México

La NEM es una propuesta educativa o un conjunto de propuestas que colocan en el corazón del cambio el replanteamiento curricular para la educación básica y la elaboración de nuevos libros de texto y materiales educativos y una nueva forma de concebir a la educación y de asumirla desde las prácticas educativas. Si bien todo lo anterior está íntimamente articulado desde el terreno del curriculum o del cambio curricular, hay algunos otros espacios no tan fuertemente tocados des-

de el marco de la misma NEM y uno de ellos es el campo de la formación docente.

El campo de la formación docente en México, pudiera definirse como la capacidad institucional de garantizar y poder contar con recursos humanos óptimamente preparados y que sean capaces de formar a otros y otras.

La NEM en el campo de la formación docente se ha encargado de tres acciones en igual número de ámbitos:

- a) Una propuesta de formación en el seno de las escuelas Normales, a partir de la creación del Plan 2022 para la formación docente desde las escuelas Normales dirigidas por la DEGESU (Dirección General de Educación Superior) antes DGESPE.
- b) El catálogo de cursos administrados y operados desde USICAMM para todos los docentes del país, son cursos que lejos de otorgar una mejora desde la práctica para las y los docentes en servicio, solo otorgan algún puntaje para las promociones vertical y horizontal de las nuevas formas de ascenso escalafonario.
- c) Y el catálogo nacional de programas de posgrado para la profesionalización docente, este esquema prácticamente sigue intacto en el seno de las instituciones de educación superior que operan dichos programas de profesionalización.

Para el caso de nuestro país, al inicio de la actual administración sexenal, se realizaron una serie de cambios a nivel jurídico, se reformó el artículo tercero constitucional para borrar lo que tenía que ver con la reforma del anterior presidente Enrique Peña Nieto, cuyo componente central era la evaluación del desempeño docente como un mecanismo de evaluación punitiva (Santiago, *et al.* 2012).

De esta manera se cancela el INEE y se da lugar al surgimiento de USICAMM y de MEJOREDU, ambas instancias se encargan de evaluar a los docentes en un caso para organizar los ascensos y las promociones y del otro con la intención de generar una estrategia para la mejora continua.

Pero no existe alguna instancia del actual gobierno que se encargue, de hacer un planteamiento global para la mejora de las estrategias de formación para los maestros y maestras en formación inicial y en servicio.

De esta manera, habría que conocer cuál es la concepción que se tiene desde la SEP y en el marco de la NEM de la formación docente. De ello, muy poco se ha develado, debido a que el interés y las prioridades están en otro lugar.

Sin embargo, de manera global el esquema de formación docente en el marco de la NEM, debería de distanciarse de esto que le llama Ducoing, sobre un reduccionismo practisista (Ducoing, 2013).

1.1. La NEM y la vinculación con la formación docente

Tenemos que, hasta ahora y aunque pudiera pensarse en una afirmación aventurada, las acciones emprendidas para articular la formación inicial y permanente con la concreción de las prácticas educativas y de acuerdo a las necesidades institucionales de la educación básica, dicha vinculación no ha sido la más afortunada.

El énfasis de este trabajo está colocado en el interés y en el deseo de hacer compatible los principios pedagógicos y filosóficos de la NEM con las diversas acciones tendientes a acercarse a su cumplimiento. En este sentido el objetivo estratégico de la NEM dice que se trata de “impulsar una educación integral, incluyente y de calidad” (SEP, 2023).

De la diversa literatura que circula tanto en los sitios oficiales, como en algunos mensajes de las llamadas redes sociales, de dichos principios se retoman los siguientes:

- Principio de respeto a la inclusión educativa.
- Principio de interculturalidad.
- Principio de respeto a los saberes comunitarios.
- Principio de respeto a la equidad de género.
- Principio de la promoción de la cultura de paz en educación y respeto a los derechos de las personas y las comunidades.
- Principio de la defensa del medio ambiente.

- Principio de la promoción del giro decolonial.
- Principio al fomento del pensamiento crítico.
- Principio por una educación dialógica, horizontal en donde todas las niñas y los niños quepan.
- Principio y respeto a la solidaridad nacional e internacional entre los pueblos y las comunidades.
- Principio a la educación como derecho humano y a la garantía de la justicia educativa.

Estos 11 principios están enunciados de cierta manera en los diversos documentos de la NEM, se trata ahora de pensar cuál es el perfil de docente y la concreción de práctica educativa que se desprende de dichos principios.

También se trata de conocer cuál es la concreción educativa que pudiera tener los rasgos anteriores con la formación inicial, permanente y la profesionalización de los docentes en servicio.

Cuáles principios pedagógicos implicaría el diseño de cursos o de espacios curriculares en la formación inicial en estos momentos, habría que hacer una contrastación entre el énfasis formativo del Plan de Estudios 2022 con las diversas exigencias que se desprenden de los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); si bien la NEM enfatiza el contenido de sus principios en aspectos ligados fuertemente a un posicionamiento humanista en educación, dicho énfasis debería de tener una fuerte concreción con énfasis formativos que incida en la concreción de las prácticas educativas de todos los días. La pregunta sería cómo traducir un principio filosófico pedagógico a un estilo de práctica educativa qué tipo de humanismo reivindica la NEM.

La Nueva Escuela Mexicana reivindica una forma de asumir el humanismo que no es un humanismo especulativo o contemplativo, sino más bien un humanismo crítico y militante ligado con los principios de la pedagogía crítica, a partir de las aportaciones de Paulo Freire (2013).

Sin embargo, la estructura educativa poco esfuerzo ha hecho para acceder y facilitar esta concepción a los miles de maestros en servicio incluso a los miles de estudiantes de magisterio al interior de las escuelas Normales.

Un enfoque humanista el cual se concretiza en cuatro aspectos básicos los cuales son los siguientes:

- a) Los sujetos aprenden a estar al lado de los demás sujetos.
- b) La relación con los demás es horizontal y dialógica.
- c) Existe en la relación entre los sujetos un intercambio de saberes que va de ida y vuelta a partir del saber estar con los demás.
- d) Se aprende a escuchar a los otros y de encontrarle sentido a lo que la gente dice o piensa.

El aprender a escuchar a los demás implica comprender el contexto en donde los sujetos se mueven o se desenvuelven. De esta manera el humanismo e ideología de la Nueva Escuela Mexicana, tiene que ver con reconocer a los sujetos, conocer el contexto en el que se desenvuelven y a la producción de bienes y valores culturales que acompaña su desarrollo social; todo lo anterior sirve como un marco general para ir tejiendo y delimitando una forma particular de entender la formación y la práctica educativa desde un marco muy distinto al que se vivía hace algunos años en educación de manera oficial en el modelo o el sistema educativo que ere legitimado institucionalmente.

Pudiera decirse que la concepción humanista en educación es el eje articulador de toda la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, un humanismo muy sui generis con relación a las necesidades y a las tendencias educativas del nuevo milenio y al ideario político y pedagógico del actual gobierno y a las tradiciones pedagógicas de maestras y maestros en el seno de las escuelas de educación básica de nuestro país.

1.2. El Humanismo o el paradigma humanista pilar de la NEM

Los principios pedagógicos y filosóficos a las que me refería líneas arriba, tienen un eje articulador en el llamado Humanismo Pedagógico. Rodríguez (2008), nos dice que el humanismo “es un término polisémico sujeto a diversas formas de interpretación y realización. En sentido genérico, se le dice humanista a cualquier doctrina que afirma la excelsa dignidad humana, el carácter racional y el fin del hombre, que

enfatisa su autonomía, su libertad y su capacidad de transformación de la historia y la sociedad” (p. 89). De esta manera, el humanismo considera al ser humano y su esencia como el eje central del universo, cuyo potencial posibilita la transformación social. Esta misma idea la podemos trasladar a los escenarios educativos, en donde los sujetos humanos (docentes, alumnos, directivos); vienen siendo el eje central de la tarea educativa.

Más adelante, se dice que: “El humanismo se utiliza comúnmente para referirnos a toda corriente de pensamiento que se postule a la centralidad, al valor, a la dignidad del ser humano, o que muestre una preocupación o interés primario por la vida y la posición del ser humano en el mundo” (Puledda, 2020). En este sentido, se alude a una forma de reconocimiento y valoración del ser humano y su tránsito por este mundo como fundamental e invaluable.

De nuevo tenemos con Rodríguez (2008) plantea que el término humanismo posee:

Tres acepciones desde su raíz latina *humanus*: como equivalente a naturaleza humana, perspectiva desde la cual se alude al ser humano como persona, como ser único e irreplicable. Otro sentido que se le da a la raíz latina es la de un ser benevolente y compasivo, aquí el término es aplicado como adjetivo para referirnos a una persona bondadosa y caritativa. Una tercera acepción se relaciona con una persona culta y virtuosa, en este sentido se aplica para referirnos a una persona preparada y educada. Los tres referentes abordan la *humanitas*, aquello que significa ser esencial y auténticamente humano. Desde esta perspectiva se reconocen diversas connotaciones sobre el humanismo, esta variedad enriquece las nociones que se tienen sobre el propio término (Rodríguez, 2008: p. 19).

Este ideal humanista en el seno de la NEM, obedece ideales filosóficos. O dicho de otra manera, el principio o la filosofía humanista en el seno de la NEM, está en reconocer al ser humano como el sujeto que se torna en el centro de la tarea educativa. De esta manera, política y

educación se fusionan en un ideal pedagógico, el ser humano al centro de la tarea educativa que es atendida por otros seres humanos (hombres y mujeres) que viven, pero también sufren las inequidades y las injusticias educativas en contra de una minoría que queda desplazada por los beneficios que tienden a beneficiar a los beneficiados.

a) La NEM tiene un profundo sentido humanista.

Todo lo que se ha dicho, se ha escrito y se ha propuesto desde la NEM, tiene un profundo sentido humanista como una meta-construcción de los componentes pedagógicos de dicha propuesta. Lo que interesa atender es al sujeto (niño o niña) o a la persona total, en cuanto a sus necesidades sociales y al proceso educativo más adecuado pensado en garantizar en trazar puentes pedagógicos que sirvan para atender es decir para educar a las y los mexicanos que han trascendido a este tercer milenio, desde dicha perspectiva humanista.

Como parte de las diversas herencias de la pedagogía latinoamericana, existe a partir de las aportaciones de Paulo Freire, un humanismo activo y crítico en contraposición a un humanismo contemplativo encarnado en el humanismo idealista. Las propuestas humanistas en educación que cruzan a la NEM, tienen ese profundo sentido de pensar y hacer por los que menos tienen.

Efraín Cayo nos dice que: “Una educación entendida como transformación, trabaja por hacer viable el logro de un desarrollo humano integral; esto involucra, no solo la satisfacción de necesidades humanas en su complejidad, sino también precisa del compromiso por fomentar la participación, cultivar la sinergia requerida para que cada persona florezca y se desarrolle según sus características particulares y siempre considerando las condiciones socioculturales propias de sus comunidades” (Luis Efraín Cayo, 2020).

El humanismo en Freire, no solo es el respeto a la persona, es el respeto a la acción y las contribuciones que llevan a cabo los sujetos en comunidad. Esto lo retoma la NEM, como parte de su ideario pedagógico.

En la NEM, la inclusión educativa, la atención a las diversidades sociales, las identidades regionales y comunitarias, el ethos pedagógico en la historia de nuestro país, incluso las prácticas de las y los docentes

junto a las intenciones educativas y al logro de aprendizajes consolidados, tienen en el fondo la intencionalidad humanista, todo esto tiene como soporte una concepción en donde se reconoce a los seres humanos que forman para atender a otros seres humanos que son formados.

b) La persona es el centro de la tarea educativa.

En el humanismo pedagógico que reivindica la NEM, la persona es el componente más importante, pero no un sujeto que esté aislado o separado del todo social, tal como lo afirma Bello citado por Clara Inés Stramiello, (2010):

Pretendemos reflexionar sobre la necesidad de una formación integral de la persona, porque una visión sesgada o unilateral en cuanto a la formación humana lleva a un retroceso en otros aspectos del crecimiento humano. En el proceso educativo cuando se acentúa el desarrollo en un solo sentido se crean seres humanos incompletos: todo plan de estudios que tienda al equilibrio debe ofrecer promover el desarrollo en ciencias, en técnicas, en letras, en moralidad, en vida política, en vida afectiva de los educandos; como decía Andrés Bello en uno de sus discursos “todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra, una sola fibra del alma, sin que todas las otras se enfermen (Stramiello, 2001).

De esta manera, el humanismo educativo o el humanismo en educación, si bien no tiene mucho protagonismo en el andamiaje central de la NEM, si lo tiene en las bases y la conformación de ideas pedagógicas en la construcción de un modelo para la educación en México del siglo XXI.

Existe, por último, un humanismo militante, que coloca a los seres humanos bajo una serie de compromisos éticos y políticos ligados con el cambio y la transformación social.

Los representantes de la llamada Pedagogía Crítica forman parte de esta familia de ideas y de propuestas pedagógicas. Aquí se des-

tacan en primer lugar, las aportaciones de Paulo Freire, y sus seguidores y algunos autores de la llamada Pedagogía de la resistencia. (Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, etcétera), la obra pedagógica de todos ellos tiene un profundo sentido humanista el cual es retomado por la NEM.

En el diseño de la NEM, se incluyen principios o ideas que retoman algunos aportes del llamado movimiento democrático en educación, el problema que se presenta es que no se aclara de qué manera se acercará a las y los docentes desde la práctica para que sean capaces de apropiarse de dichos principios que son novedosos y en ciertos momentos distantes con relación a nuestras tradiciones pedagógicas.

2. El sistema de formación docente en México

Como parte del entramado pedagógico y curricular de lo que hasta ahora ha sido la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el asunto de la formación docente (como ha sido en otras ocasiones), es el que ha caminado más despacio. El campo de la formación docente en nuestro país se divide en tres grandes componentes, sub-grupos o subsistemas:

Formación inicial

Es el sector de docentes que se encuentra en la fase primera, de formarse para lograr incorporarse a la docencia sobre todo para habilitarse a la educación básica. Los sujetos que cursan sus estudios o que están en esta fase de formación, al interior de las 444 escuelas Normales que integran el país (Ángeles, 2015), tienen este doble cometido de adaptarse para aceptar las reglas instituidas y por el otro, pagar la novatez de ser un docente primerizo que deberá cometer algunos errores para poder aprender en la profesión desde la práctica (Arnaut, 2003).

Formación continua o permanente

La intencionalidad de lo que prevalece en este subsistema de formación es que las acciones que van dirigidas a las maestras y maestros en servicio, sobre todo de la llamada educación básica (EB), sirvan

para la mejora de la práctica, del desempeño académico cotidiano y de poder dar evidencia de la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos a cargo de cada docente, todo lo anterior a partir de lo enunciado en los lineamientos de política pública (como ideas muy generales) pero también del catálogo de cursos breves y talleres que ofrece el Estado. Aquí se ubica entre el 70 y el 80% del personal que labora en el Sistema Educativo Nacional (SEN), son docentes de pre-escolar, primaria, secundaria, educación especial física y educación indígena.

La demanda de formación permanente es una constante, debido a que la gran mayoría de docentes en el país, solo recibieron lo correspondiente a la formación inicial. Pero resulta que, al estar en el servicio, hay demandas inéditas y necesidades emergentes, que solo se conocen cuando se está en los contextos específicos en donde se desarrolla la docencia (Díaz Barriga, Frida, 2010).

El subcampos de la formación permanente, no ha sido capaz de mirar adecuadamente las demandas de los sujetos en servicio, dicha demanda no solo está vinculada con las necesidades emergentes de la profesión, de los contextos específicos, sino también de los déficits profesionales que implican los profundos y vertiginosos cambios sociales en los que actualmente vivimos. Aquí cabe la emblemática frase de Manuel Castels, “debemos de reconocer que hemos pasado de una época de cambios a un cambio de época” (Castells, 2001).

No solo es la exigencia producto de las necesidades del cambio, también los déficits reconocidos desde la formación inicial, que ayuden a las y los docentes ya en servicio, a crear un ambiente favorable para los aprendizajes, el proponer estrategias adecuadas y pertinentes para el grupo escolar pero también para cada uno de los sujetos individuales que ahí asisten y el poder llevar a cabo adaptaciones curriculares que sirvan para que la vinculación capacidad para aprender y currículum se hagan más armónicos.

Las necesidades de los sujetos en servicio, no son solo de carácter técnico, existen otras relacionados con sustentos o fundamentos psicopedagógicos. La necesidad de formación más importante es de carácter relacional. Es decir, los sujetos docentes están obligados a

“conocer” a los alumnos a su cargo, esto significa el saber escucharlos, el ponerse en el lugar de cada uno y tender puentes para detectar necesidades educativas y “hacerlas hablar” para que digan qué sucede y qué se están necesitando. Los cambios sociales implican también cambios en el desarrollo humano, que concluyen en cambios en los esquemas de formación de las y los docentes. Y aquí estamos ante el componente más importante de las necesidades de formación de los docentes en servicio: la necesidad relacional en la formación docente (Santiago, 2021).

Profesionalización docente

Aquí entra toda la oferta de posgrados y de programas educativos, tendientes a garantizar mejoras sustantivas, en el desempeño profesional de las y los docentes en servicio, el interés de este espacio está pensado para la mejora profesional de las y los docentes en el ejercicio de su trabajo y en el contexto mismo en donde realizan la tarea.

Si bien, aunque no está plenamente documentado, el componente que se atribuye a las diversas iniciativas de formación, de los tres campos antes descritos viene siendo la concreción de las prácticas educativas junto con el deseo de mejora en el desarrollo de las competencias profesionales.

El hecho de que los esquemas de profesionalización docente atraviesen el posgrado en la oferta de formación, tiene que ver con la concepción de que la mejora educativa y de las prácticas educativas atraviesa al reconocer, que se trata de ampliar el horizonte formativo de los sujetos a través de ofrecerles una gama mas o menos amplia de cursar estudios de posgrado para profesionalizarse. Ya Guadalupe Moreno Bayardo, (2005), ha documentado que dicha ecuación no garantiza mejoras en las trayectorias formativas de los sujetos. La ecuación en cuanto al proceso de formación docente de que “a mayor escolaridad mejor desempeño”, no ha sido demostrada convincentemente.

Además, la gran mayoría de la oferta del posgrado, aunque se definan los programas como profesionalizantes, tienden a acercar a los sujetos a la investigación y a la intervención. Lo que sucede es que

muchos docentes que ingresan al posgrado se quedan a la mitad del camino, es decir, ni son mejores docentes, ni tampoco logran convertirse en investigadores. De ahí la necesidad de revisar todo el esquema de profesionalización dirigida a las y los maestros en servicio (Pérez, 2024).

Otro rasgo o característica de este subcampo es la amplia y diversa gama de oferta académica dirigida a docentes en servicio, y que no existen recursos para evaluar y poder dar cuenta del impacto favorable de los sujetos que cursan algunas opciones de la oferta del posgrado.

Aquí en este tema central, es importante valorar la historia de y en la profesión, a partir de la reconstrucción de las trayectorias profesionales de los sujetos en servicio, cómo ha sido dicho proceso, qué necesidades detectaron en el camino y qué aparece ahora con los nuevos retos y desafíos que se desprenden de la NEM.

La reconstrucción de trayectorias formativas requiere de un método para lograrlo, que vaya más allá de las biografías de los sujetos. En la reconstrucción de las historias de las y los docentes se trata de conocer, en dónde están los bloqueos y los atrones profesionales, ¿Por qué a la docencia se le considera desde la sociología de las profesiones, como una profesión de menos importancia?

La política pública en el campo de la formación docente

En este trabajo me he referido de manera reiterada, a tres rubros de la noción formación docente en el marco de la NEM.

- Las trayectorias profesionales y los marcos normativos.
- El asunto de la práctica como un componente vertebral de la formación.
- La disputa o la confrontación entre las viejas en contra de las nuevas identidades como forma de asumirse o de ser sujeto en la docencia.

Existe un componente transversal que atraviesa todo lo que aquí se ha dicho, en torno de dicho componente trasversal y a través del cual

se pretende argumentar cómo ha sido la conformación de viejos esquemas con relación a las nuevas identidades como parte del ser docente.

Una característica del sistema de formación docente y que forma parte del sistema educativo nacional (SEN); es su complejidad. Aun al ser un sistema nacional y unificado, al sistema de formación se le ha caracterizado por sus diversidades y por una serie de profundas asimetrías regionales, culturales y políticas (Ángeles, 2011).

Otro rasgo de dicho sistema, es la desarticulación de las diversas instancias entre sí. La formación inicial está concentrada en las escuelas Normales con problemáticas muy particulares y específicas y cuyo modelo de atención, se caracteriza por reproducir algunos esquemas que ya han sido superados internacionalmente. Además, el elemento más desfavorable viene siendo partir de las condiciones institucionales en las que operan las escuelas Normales, las costumbres ligadas al control y al corporativismo sindical impulsado por el SNTE y a los grupos de poder que se han enquistado en el seno de las mismas.

La formación permanente camina por otro lado, a partir de depender de la Dirección general de formación continua, aquí lo que interesa es tener cursos para ofrecerle al magisterio, pero en ningún momento se detienen para conocer las necesidades de formación desde la práctica misma.

Y las políticas de profesionalización docente es un espacio ambiguo, que incluso queda abierto a las Universidades y a muchas instituciones de dudosa solvencia académica y que más que formar, tienden a lucrar con las necesidades del magisterio.

3. ¿Cuáles son los problemas de la formación docente en México

El sistema de formación docente tiene al igual que el resto de los espacios del sistema educativo, una serie de problemáticas específicas, propias de la naturaleza del mismo, una inconsistencia que se ha venido arraigando a lo largo de muchos años y que viene siendo el hecho de que la formación docente, no corresponde con las necesidades formativas de las y los mexicanos por un lado y por el otro, no genera los resultados de aprendizaje que se espera adquieran y demuestren los escolares de los distintos niveles educativos. De igual manera, la

formación docente es una práctica y un conjunto de dispositivos institucionales los cuales están vinculados al trabajo que se realiza en las escuelas Normales. Es decir, viene siendo el trabajo de las escuelas Normales el mecanismo casi exclusivo que sirve para formar docentes en nuestro país, dirigidos dichos sujetos hacia la Educación Básica. Ofelia Ángeles al respecto nos dice lo siguiente:

“En los últimos años los maestros de educación básica han sido fuertemente cuestionados por su desempeño y por la calidad de los resultados de su trabajo. La crítica se extiende a las instituciones en las cuales se forman. Se señala por diversos sectores sociales que las escuelas Normales y la formación que en ellas se imparte atraviesa por una gran crisis que refleja la pérdida de su vigencia y pertinencia frente a los requerimientos y condiciones educativas de los mismos jóvenes” (Ángeles, 2015: p. 310. En Guevara Niebla y Ackoff Escudero, 2015).

Si bien los problemas de formación no son exclusivos de las instituciones en donde los sujetos se forman, habría que diferenciar algunos rubros al respecto.

Claudia Alanís (2020), nos dice que: “El trabajo del maestro se mueve entre la vocación y el compromiso profesional, entre las bajas expectativas de desarrollo y el deteriorado reconocimiento social” Alanís, 2020: p. 35. En Claudia Alanís Hernández, Miguel Ángel Olivo Pérez y Luis Reyes García (coordinadora).

El problema de la formación docente en nuestro país, ha sido retomado y atendido por diversos autores, en sus tres formas de presentarse: formación inicial, formación permanente y profesionalización docente. El denominador común que los une y los articula viene siendo el de la sensación de incumplimiento de cada uno de los espacios de que se trate.

Sin embargo, es necesario visualizarlas por separado de los tres niveles:

a) Problemáticas de la formación inicial.

La formación inicial de docentes en nuestro país, se define como el

proceso de habilitar a los sujetos a través de asistir a una escuela especializada (escuelas Normales), a un proceso de formación para que, al final de dicho proceso incorporar a las y los docentes al trabajo profesional en las escuelas de educación básica, a partir de otorgarles una plaza temporal o definitiva para tal efecto.

Los problemas de la formación inicial están asociados con las instituciones formadoras básicamente con las escuelas Normales dichos problemas acompañan a todo este largo proceso.

Patricia Ducoing, lo dice así: “Es un hecho que el normalismo fundacional, con sus padres creadores, sus principios y valores, sus preceptos y aportaciones, ha quedado muy lejos del siglo XXI, y los retos actuales de la complejidad de la formación parecen continuar sepultados en el olvido. La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue” (Ducoing, 2013: p. 8).

No es posible pensar la formación inicial de docentes en nuestro país, sin pensar ampliamente en la vida institucional, las prácticas y la larga tradición que ha generado las Escuelas Normales. La misma autora reconoce lo siguiente:

La formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada por muchos académicos, maestros y pedagogos, no sólo en otras épocas, sino también en la actualidad, en términos exclusivamente del hacer, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico; perspectiva que si bien fue una de las hegemónicas en la última mitad del siglo pasado, se mantiene vigente aún gracias a sus adherentes y militantes que, al reconocer la frágil naturaleza de los asuntos humanos, prefieren eludirlos” (Ducoing, 2013: p. 9).

Estas ideas de Ducoing, nos llevan por distintos caminos a llegar a un mismo punto: las escuelas Normales, habría que preguntarnos qué es lo que pasa ahí, debido a que se tiene una idea fuertemente arraigada, de que dichas escuelas no están cumpliendo con la expectativa de generar los cuadros para asumir los retos y los compromisos formativos de la NEM.

No solo son las condiciones institucionales para la formación las que están deficitarias, y también, el perfil y los rasgos de los formadores de formadores. El problema central de las escuelas Normales, es su carácter cerrado, desde el interior de las mismas, se puede constatar que son instituciones, que no están abiertas al cambio, ni tampoco a las innovaciones educativas. Esta resistencia por evadir todo intento de cambio trae como consecuencia que se sigan reproduciendo esquemas que reeditan modelos educativos de antaño, cuya consecuencia la terminarán cargando los egresados de las mismas.

b) Problemáticas de la formación permanente.

De igual manera los problemas de la formación permanente es su dispersión, aquí se prefiere fomentar el puntismo, por encima de la mejora real de las prácticas educativas. La dispersión de la que hablo líneas arriba, es atribuida a un sistema caótico que no tienen del todo claro, el sentido de las acciones, ya que no se parte de un diagnóstico actualizado para dar cuenta de las necesidades de formación de los sujetos en servicio.

Este despliegue institucional por llamarlo de alguna manera, sigue fomentando los esquemas de cascada, o el esquema arriba-debajo de la formación sin atender verdaderamente las necesidades de los sujetos que ya están en servicio.

Para las y los docentes el hecho de “ya estar en servicio” se concretiza en una serie de retos y de desafíos de todos los días, bajo condiciones de trabajo asfixiantes y agobiantes (cada vez más complejas), cuya retribución es solo el salario quincenal que se percibe sin nada más y que los sujetos en el servicio viven extenuantes jornadas de trabajo, de la jornada áulica y de la que se tiene que hacer fuera de ella en casa.

Al final llega la propuesta de la NEM, un modelo o una propuesta novedosa, pero que se despliega con los métodos tradicionales, de difundir información como capsulas informativas, sin coherencia y fomentando lo que se llama “el teléfono descompuesto” y un antintelectualismo en las y los docentes.

La respuesta de muchos docentes ante la llegada de la NEM, ha sido el mostrar disposición para entender, pero también muchos mie-

dos debido a la confusión a partir del procedimiento seguido para dar conocer los fundamentos o las bases de dicha propuesta.

Aquí tenemos el quid del asunto, ¿cómo ha sido la relación entre las y los docentes en servicio, con la llegada de la NEM a sus escuelas y a sus vidas como docentes? ¿De qué manera se ha buscado el acercamiento entre una instancia con la otra? ¿Qué se espera que sepan y que hagan las y los docentes y qué apoyos se les ha brindado reamente para que lo consigan? Estas preguntas pueden vincularse al proceso de apropiación desde la práctica de lo que ha implicado los desafíos de la NEM para las y los docentes en servicio y en las tareas específicas de todos los días.

3. La nueva escuela mexicana y la formación docente.

La NEM es una iniciativa educativa ambiciosa, que cruza asuntos vinculados con el cambio curricular, cambios en el diseño y curso de acción de las políticas públicas y cambios en la concepción que se tiene de ser maestra o maestro en México y de la relación que se espera con las autoridades gubernamentales.

De esta manera, la NEM pretende distanciarse radicalmente de las propuestas anteriores, no solo en el discurso, sino en la forma concreta de asumir un compromiso institucional para el cambio y la mejora. Así tenemos que, después de la toma de posesión del presidente Andrés Manuel López Obrador, se llevan a cabo algunas modificaciones en la legislación mexicana para anular los excesos acordados durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, para dar entrada al contenido de las propuestas de la 4T en educación.

De esta manera se acuerda la Ley para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como la creación de USICAMM, como el organismo regulador para el otorgamiento de plazas docentes. Después de ello, se han hecho cambios y ajustes importantes sobre todo en el terreno curricular que cambia el enfoque, la perspectiva y que, sobre todo, existe el interés por el involucramiento de las y los docentes para acercarlos a la apropiación de la misma.

Desde su origen y su puesta en acción, no existen estudios que den cuenta del proceso de apropiación de las y los docentes, de lo que

implica todo el compromiso por entender a la NEM como una propuesta global de alternativa educativa.

Para el caso de las y los docentes el ejercicio se divide en tres niveles:

- a) Primero, tener acceso a la información, a los contenidos básicos de la NEM, revisar conceptos, fundamentos, marcos de referencia y sugerencias para el trabajo.
- b) Segundo, hacer un comparativo con propuestas anteriores que continúan de las propuestas educativas de antaño y cuáles son las novedades sustantivas que presenta la NEM.
- c) Y tercero, detectar y distinguir cuáles son los desafíos que presentan la NEM para la práctica para que, a partir de ahí, hacer un ejercicio de apropiación. Qué debe de saber y qué debe de saber hacer cada docente para ser congruente con la propuesta de cambio curricular contenida en la NEM.

4. Los niveles de concreción y de articulación del sistema de formación docente con la NEM.

Al inicio de este artículo hablábamos acerca de la necesidad de problematizar la vinculación entre el sistema de formación docente en nuestro país con la NEM. Ha habido esfuerzos de clarificar dicha vinculación en el plano teórico, metodológico, curricular y en la última instancia en el terreno, de las prácticas educativas.

La NEM, no define con claridad lo que espera de las y los docentes en la práctica o desde la práctica. Las aspiraciones programáticas o los deseos del ideal docente en el marco de la NEM, aun en el terreno exclusivamente referencial, no están claramente definidas.

Ligado al desarrollo o a la concreción de las prácticas educativas y desde perspectivas que provienen de otro lugar L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenaud (coords. 2005), es importante considerar aspectos como; las creencias docentes, las decisiones de las y los docentes en el aula de clase.

¿Qué cambia en la formación docente con la NEM?

El diseño y la propuesta de la NEM, se torna en un paquete o en una propuesta global de trabajo que comienza con regresarle a las y los docentes tanto en servicio como en formación inicial, algo a lo que pudiéramos llamarle el protagonismo pedagógico. Sin embargo, dicho protagonismo está vinculado con los componentes básicos de la profesión: establecer una serie de acciones enlazadas o articuladas entre sí. A través de una lógica que pueda ser defendida y justificada, desde el propio sujeto que realiza la tarea de enseñanza.

La lógica de trabajo docente implica el tomar decisiones informadas, que le den rumbo y sentido a la práctica pero que a la vez sirvan de base para vincularse con el resto de los componentes de la propia práctica.

Junto a lo anterior, también aparece un sistema de creencias, N. Fangal (2005), el cual es o debiera ser lo suficientemente potente para justificar el estilo de práctica educativa como totalidad.

Este sistema de creencias las cuales son validadas y legitimadas por los sujetos que hacemos educación, se vinculan desde el propio sujeto docente, con las definiciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y junto a ello el desarrollo de los sujetos y las necesidades educativas específicas, también debiera incluirse el sistema de creencias desde la perspectiva docente. Se vincula con la concepción de educación que el sujeto docente ha construido y ha venido arraigando a lo largo de su experiencia educativa, del acto de educar, de la organización del aula y de la clase, del grupo escolar y de la elección de materiales de apoyo, del procedimiento específico o las estrategias de trabajo decide cómo hacer las cosas y por último, el sistema de creencias también se relaciona con la propia idea docente y con la auto imagen docente que cada quien ha construido para sí y proyecta hacia el exterior.

Con la NEM hay un cambio en todo el sistema de creencias docentes, lo primero que cambia es el protagonismo de la tarea docente. En los enfoques anteriores la tarea docente era atribuida a la influencia de agentes exteriores a la propia tarea docente, “nos han dicho, nos

dijeron”, etcétera. Y ahora se trata de que las fortalezas pedagógicas surjan, del propio sujeto que realiza la tarea, sus pares profesionales; todo ello está regulados por la experiencia acumulada pero también por el sentido que se le da a la misma.

El último componente visible en esta relación entre la NEM y el proceso de formación docente, viene siendo el intentar convertir a las y los docentes como reformuladores del curriculum. La relación entre el plan analítico y el plan sintético, (SEP, 2023), los docentes se convierten en currícolos de facto.

Este replanteamiento que involucra a las y los docentes al universo curricular, inaugura algo que a lo largo de la historia no se había dado o se había dado muy poco, el que las y los docentes se convirtieran en reconstructores del currículum.

Se trata ahora, de que sobre un diseño dado (plan o programa sintético), se reconstruya y se adecue de acuerdo a las condiciones específicas del contexto y de la comunidad en turno (programa analítico), en todo ello, existe una especie de habilitación de las y los docentes al convertirse en constructores de un espacio de curricular que vaya acorde con las necesidades de su propia práctica en contexto.

Esto inaugura una tradición que no se había vivido en la pedagogía mexicana, hacer rediseños, y adaptaciones curriculares. Para ello se requiere saber necesidades de aprendizaje, seleccionar y jerarquizar contenidos de estudio, diseñar una adaptación del curriculum para los sujetos del grupo escolar y por último elegir la estrategia mas adecuada que permita cumplir con todo lo antes dicho. Además, el trabajo ya no es sobre la concepción de las disciplinas tradicionales, sino sobre las propuestas de proyectos de trabajo (de aula, de escuelas y de comunidad), todo lo anterior, genera un escenario difícil de “desmenuzar” para cada docente y con la ausencia de instancias de acompañamiento que ayuden a entender entre todos, de mejor manera de lo que se trata al plantear y resolver las dudas y las preguntas de la tarea.

Aquí las propuestas de formación se han quedado muy cortas para brindarles a las y los docentes un horizonte que les ayude a caminarlo y a vivirlo significativamente.

Referencias bibliográficas

- Alanís Hernández, C., Olivo Pérez, M. Á y Reyes García (Coords.). (2020). *Reforma educativa neoliberal en México. Perspectivas críticas*. México: ISUE.
- Ángeles, O. (2015). Presente y futuro de la formación de profesores ¿hacia dónde van las Escuelas Normales? En Gilberto Guevara Niebla y Eduardo Backhoff Escudero (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México.
- Arnaut, A. (2003). *Historia de una profesión. El proceso de profesionalización docente en México*. México: El Colegio de México.
- Cayo, L. E. (2020). El humanismo en la obra de Paulo Freire; la vigencia de su obra aun necesario. En *Revista en Línea*. Quito, Ecuador.
- Castels, M. (2002). *La era de la información*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. (2012). *Metodología de diseño curricular en educación superior*. México: Editorial Trillas.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En Ducoing, Watty, P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: ISUUE Educación.
- Faingould, N. (2005). Del practicante al experto; cómo construir las habilidades profesionales. En Leopold, P., Altet, M., Charlier. E., Perrenoud, P. (Coordinadores). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Leopold, P., Altet, M., Charlier. E. y Perrenoud, P. (coords). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. A. (2024). El posgrado en educación de México y su relación reciente con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Ponencia presentada en el marco del 7° *Encuentro regional de posgrado*. Colima

- Puledda, S. (2020). *Interpretaciones del Humanismo*. Virtual Ediciones. http://www.parcoattigliano.it/dw2/lib/exe/fetch.php?media=produzioni:altre:salvatore_puleddaun_humanista_contemporaneo-esp.pdf.
- Rodríguez, A. E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanista. *Revista Colombiana de Humanidades*. Bogotá.
- Santiago, M. E. (2021). *La importancia del aspecto relacional en la formación docente*. Documento de trabajo. (mecanograma). Guadalajara. Dirección de formación docente/SEJ.
- Santiago, P. et al. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre evaluación de la educación*. México. OCDE/SEP/INEE. México.
- SEP. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana y las implicaciones curriculares para un cambio en educación*. México.
- Stramielo, C. I. (2010). Sistemas educativos complejos para América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*. Madrid.
- Yurén, T. (2009). Reformas curriculares en la formación docente en México. *Revista Educación y Realidades*. Universidad Rio Grade de Brasil.

LA APROPIACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA POR PROFESORAS Y PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

Brenda Isabel López Vargas*, Lidia Alejandra Suárez Sánchez** y Nalleli Gastelum Flores***

*Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación, Doctoranda en Pensamiento Complejo. Profesora de la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. brendalopezv1@edubc.mx.

**Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. lidia.suarez@unipn.edu.mx.

***Maestra en Pedagogía y Doctoranda en Educación. Profesora de la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. nalleligastelum@edubc.mx.

Recibido: 31 de mayo 2024.

Aceptado: 16 de junio 2024.

Resumen

Este artículo presenta los resultados del estudio sobre la apropiación docente del currículum de la Nueva Escuela Mexicana, realizado en una escuela primaria y tres secundarias del municipio de Mexicali, Baja California. El objetivo general fue analizar las formas en que el profe-

sorado de primaria y secundaria, de diversos contextos educativos, se apropia del plan de estudios para la educación básica en el marco de la reforma educativa iniciada en el ciclo escolar 2023-2024. Se realizó un estudio de casos múltiples, desde una perspectiva cualitativa, con muestreo intencionado y dos unidades de análisis, mediante grupo focal, análisis documental y entrevistas. Los resultados indican que el profesorado de las cuatro escuelas participantes se encuentra aún en la fase inicial del proceso de apropiación curricular y hay áreas de oportunidad que es necesario atender, tanto al interior de cada escuela, como desde la autoridad educativa estatal y federal.

Palabras clave: Currículo, profesores, reforma educativa.

Abstract

This article presents the results of the study on teachers' appropriation of the curriculum of the New Mexican School carried out in one elementary school and three middle schools from Mexicali, Baja California. The general objective was to analyze the ways in which primary and secondary education teachers, from diverse educational contexts, appropriate the curriculum for basic education in the framework of the educational reform initiated in the 2023-2024 school year. A multiple case study was conducted with purposive sampling, two units of analysis, from a qualitative perspective doing focus groups, document analysis and interviews. Results indicate that primary and secondary education teachers, in all four cases, are still in the initial phase of the curriculum appropriation process and there are areas of opportunity that need to be addressed, both within each school and by the state and federal education agencies.

Keywords: Curriculum, teachers, education reform.

Introducción

El Estudio sobre la apropiación docente del currículum de la Nueva Escuela Mexicana, es la primera fase de la investigación Del plan de es-

tudios, a la formación y a la práctica educativa, diseñada y liderada por la Unidad 061 Colima de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se adelanta en 14 unidades de 12 estados del país, entre ellas la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. y en la que participan alrededor de 45 investigadores y 35 escuelas.

El grupo de investigación Estudios críticos sobre docencia y educación-ESCRIDE de la Unidad UPN 021 llevó a cabo en Mexicali el estudio de cuatro casos, que incluyó una escuela primaria estatal urbana, una escuela secundaria general, una escuela secundaria técnica urbana y una escuela secundaria técnica rural. Estas escuelas tienen modalidades, financiamiento y contextos distintos, pues se ubican tanto en la ciudad, como en su área rural, el Valle de Mexicali.

El objetivo general fue analizar las formas en que el profesorado de primaria y secundaria, de diversos contextos educativos, se apropia del plan de estudios para la educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. De manera específica, se buscó analizar la manera en que los colectivos docentes interpretan y objetivan las tareas del co-diseño curricular y reconocer la valoración que los colectivos docentes hacen sobre las orientaciones institucionales en la construcción de sus programas analíticos.

La implementación y puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo educativo del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en el periodo 2018-2024, es el contexto en el que surgió y se realizó la investigación. Se planteó un nuevo plan de estudios para la educación básica, desde el nivel inicial hasta el nivel secundaria, cuyas versiones preliminares se hicieron llegar a todas las escuelas en 2021. Fue en agosto de 2022 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el Acuerdo número 14/08/22 que estableció el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, modificado en sus artículos transitorios el año siguiente mediante el Acuerdo 06/08/23, fundamentalmente para asegurar la aplicación del nuevo plan y los nuevos programas en el ciclo escolar 2023-2024, en todos los niveles del tipo educativo básico.

La propuesta curricular de este nuevo plan de estudios se articula, según lo establecido en el documento oficial (SEP, 2022), por cua-

tro elementos: *integración curricular*, pues se organizan los contenidos disciplinares en campos formativos y ejes articuladores para favorecer el trabajo interdisciplinario y con ello, la formación integral; *autonomía profesional* para que el profesorado contextualice los contenidos de los programas nacionales de estudio de acuerdo con la realidad específica de la comunidad donde se inserta la escuela, tanto en el plano socio-cultural, como territorial, y de la realidad educativa del estudiantado; *la comunidad* es el núcleo a partir del cual se integran los saberes disciplinares, las actividades y todos los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de hacer efectivo el vínculo de la escuela con la sociedad; *la educación como derecho humano*, perspectiva que pone el énfasis en que las y los estudiantes son sujetos de la educación y, a la vez, “son la prioridad del Sistema Educativo Nacional” (p. 5).

Esta concepción del currículo, de acuerdo con la SEP (2022), implica considerar la formación docente como un proceso permanente, de modo que las y los docentes puedan contar con los saberes que exige una tarea tan importante como contextualizar según la realidad regional, local y específica, los contenidos educativos nacionales en ejercicio de su autonomía profesional, así como mantenerse actualizados en función de los avances científicos, tecnológicos y de las transformaciones sociales, culturales, ambientales y sanitarias.

Los programas de estudio, denominados en la NEM *programas sintéticos*, están conformados por tres elementos (SEP, 2023a): *campos formativos*, que son la organización del conocimiento desde la integración de distintas disciplinas; *contenidos* organizados por campo formativo con distintos niveles de profundización en función del grado y la fase de aprendizaje, dentro de las seis en que se organiza el currículo de la educación básica (para los casos que hacen parte de este estudio, las fases 3, 4 y 5 corresponden a la educación primaria y la fase 6 a la secundaria); y *procesos de desarrollo de aprendizaje* (PDA), que se conciben como las formas en que niñas, niños y adolescentes construyen sus saberes.

La SEP establece que el programa sintético “es parte de un proceso de diseño y desarrollo curricular continuo” (2023a, p. 2) y consti-

tuye el primero de tres niveles de concreción curricular. Lo elabora la autoridad educativa federal y, desde una perspectiva flexible, se concibe como el punto de partida para que, en cada escuela, el colectivo docente elabore el *programa analítico* (PA), que es el segundo nivel de concreción curricular. Con base en éste, cada docente debe elaborar la *planeación didáctica*, que es el tercer y último nivel de concreción curricular.

A la tarea de revisar, analizar y debatir sobre la pertinencia de los contenidos educativos nacionales del programa sintético que en cada escuela debe realizar el colectivo docente se le denomina *codiseño curricular*.

El proceso de codiseño considera que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos qué será necesario integrar a los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo (SEP, 2022, p. 138).

Este trabajo de codiseño se concreta en el *programa analítico*, segundo nivel de concreción del currículo, como ya se estableció antes. El programa analítico (SEP, 2023a, p. 457):

Es el resultado del ejercicio en el que las y los docentes, como colectivo escolar, contextualizan y sitúan los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes a partir de los Programas Sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios, de acuerdo con las condiciones de la situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar.

Para elaborar el programa analítico se sigue un proceso en tres planos (SEP, 2023a): *lectura de la realidad* de la escuela, *contextualización* de contenidos curriculares del programa sintético y *formulación*

del programa analítico, propiamente dicho, con la definición de los contenidos específicos a abordar en la escuela, con su secuenciación y el tiempo en que se abordarán durante el ciclo escolar.

El primer plano, “la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país” (SEP, 2023a, p. 459), implica el diagnóstico integral del alumnado y el profesorado al inicio de un ciclo escolar y comprende: por un lado, el reconocimiento de las características personales, socio-culturales y académicas de niñas, niños y adolescentes, así como las fortalezas de los y las docentes; y por otro, el análisis del contexto socioeconómico y cultural de la comunidad en la que se ubica la escuela para determinar de qué manera sus condiciones inciden en el logro de sus propósitos, ya sea favorable o desfavorablemente, además de la forma en que los eventos o elementos del entorno mundial, nacional, de la entidad federativa o la localidad tienen incidencia en lo que sucede en la escuela.

El segundo plano, la contextualización de contenidos, “implica la resignificación-apropiación del currículo nacional, entendido lo nacional como punto de partida y no como contenidos universales, acabados o ‘aplicables a cualquier contexto’. [...], no existe un formato o manera única de llevarla a cabo” (SEP, 2023a, p. 460). Esto requiere relacionar los contenidos del programa sintético con las situaciones cotidianas del alumnado y, para ello, analizar la pertinencia, la factibilidad y la forma en que los distintos conocimientos y saberes curriculares se conectan, por lo que se deben considerar el perfil de egreso, los ejes articuladores, los campos formativos, las especificidades de las fases de aprendizaje, los contenidos y los PDA. Esto debe llevar a determinar qué contenidos se abordarán sin ajustes, tal como están planteados en el programa sintético, cuáles deben ser modificados en función de la contextualización y qué otros nuevos (no contemplados en el programa sintético) se deben añadir porque sean relevantes en función de la realidad escolar.

El tercer y último plano, que es la formulación propiamente del programa analítico, implica organizar secuencialmente los *contenidos sin ajuste*, los *contenidos contextualizados* y los *contenidos nuevos* determinados por el colectivo docente, estableciendo de manera general su relación con los ejes articuladores, las metodologías más pertinen-

tes para abordarlos y el tiempo en que se abordarán durante del ciclo escolar. El programa analítico es un documento por escuela que se elabora anualmente “para cada grado e incorpora los cuatro Campos formativos. En el caso de secundaria, las profesoras y los profesores que trabajan las asignaturas de un mismo Campo determinarán los Contenidos de cada grado” (SEP, 2023a, p. 462). No obstante, es muy importante evitar que el programa analítico se reduzca solo a la suma de programas por grado, fase, disciplina o campo, pues debe ser un documento integral que se revise colectivamente en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) para ajustarlo o reorientarlo de acuerdo con los cambios en la realidad escolar.

Todo lo señalado hasta aquí sobre el proceso de codiseño y el programa analítico está establecido en los acuerdos secretariales publicados en el Diario Oficial de la Federación por la SEP en 2022 y 2023, como se indica al inicio de este apartado. Adicionalmente, las orientaciones oficiales al respecto se dieron a través de los libros dirigidos al profesorado de la educación básica, titulados *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, de los materiales generados para las sesiones mensuales del CTE y de otros materiales elaborados y distribuidos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

En el caso del nivel primaria, en el libro para docentes correspondiente a la Fase 3 (SEP, 2023b), se explica qué es el programa analítico y se identifican los siguientes planos: *primer plano análisis del contexto socioeducativo de la escuela, plano de contextualización, plano de codiseño y plano didáctico*. Es importante señalar que existen algunas imprecisiones en este libro, puesto que los tres planos identificados en el anexo de programas sintéticos de las fases 2 a la 6, aquí se convierten en cuatro y tienen denominaciones distintas. No obstante, se definen orientaciones precisas en relación con las acciones a realizar para elaborar el programa analítico y también para llevar a cabo la tarea docente, desde la planeación didáctica hasta la evaluación formativa del alumnado de su grupo escolar.

En el caso del nivel secundaria, el libro correspondiente a la Fase 6 define el programa analítico como “una estrategia para la contextualización que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan

a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar” (SEP, 2023d, p. 68). Establece, además, que tanto el codiseño como el Programa analítico son dos expresiones de un mismo proceso: la recuperación, resignificación de los saberes y experiencias de las y los docentes para fortalecer los procesos formativos de las niñas y los niños a partir de sus condiciones concretas de vida (SEP, 2023d, p. 74).

Se incluye en este libro (pp. 75-76) una tabla con cinco columnas: 1) *programa sintético*, para colocar los contenidos nacionales; 2) *análisis del contexto socioeducativo de la escuela*, para ubicar todo lo relacionado con las condiciones académicas, personales y familiares del estudiantado, así como las características de la comunidad, el contexto social y el contexto socioeducativo al interior de la escuela; 3) *contextualización*, para plantear las reflexiones sobre los contenidos nacionales, las situaciones-problemas que se tomarán como base para el trabajo didáctico, así como los métodos y las estrategias didácticas más adecuadas para abordarlos, 4) *codiseño y territorialización*, para plantear los contenidos ajustados, contextualizados o nuevos, según la contextualización previamente realizada, así como la justificación de esta decisión y las generalidades de los PDA que se favorecen con ello; 5) *libros de texto gratuitos*, donde se establece la selección de proyectos propuestos en los libros, el orden de ejecución, la forma en que se abordan los contenidos contextualizados y nuevos a través de ellos, así como los productos esperados y la forma en que favorecen la evaluación formativa.

En el caso del CTE, se generaron diversos materiales con orientaciones para la apropiación e implementación del nuevo currículo y actividades para realizar en cada una de las sesiones mensuales desde 2021, cuando aún no se habían publicado en el Diario Oficial de la Federación los acuerdos secretariales que establecieron el plan y los programas de estudio de la educación básica de la NEM. Estos materiales se han distribuido a través del sitio web oficial de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y en su mayoría, contienen información que se encuentra tanto en el anexo del acuerdo secretarial donde se presenta el plan de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria, como en

el anexo donde se presentan los programas sintéticos y los libros para la maestra y el maestro para las distintas fases de aprendizaje.

Por último, Mejoredu generó una serie de fascículos denominada *¡Aprendamos en comunidad!* para apoyar a los colectivos docentes en la elaboración de los programas analíticos y las planeaciones didácticas. Hasta el momento ha publicado nueve fascículos, algunos dirigidos específicamente a preescolar, primaria y secundaria y otros con orientaciones generales sobre los tres planos en que se configuran los programas analíticos en cada escuela.

Hasta aquí se han señalado los rasgos esenciales del nuevo currículum de la educación básica y de la forma en que se plantea el abordaje de los programas de estudio, ahora detengámonos en el modo en que históricamente se ha entendido el papel docente frente a esto. A lo largo del siglo pasado y en lo que va del siglo en curso, la forma de concebir el abordaje que el profesorado mexicano debía hacer de los planes y programas de estudio de la educación obligatoria fue instrumentalista, pues si bien las reformas de finales del siglo XX tenían mayores márgenes de libertad, se exigía su implementación y ejecución apegada al diseño. No obstante, los maestros y las maestras, en ejercicio de su agencia, siempre han modificado y transformado las propuestas curriculares adaptándolas a sus necesidades e intereses.

La NEM representa un quiebre en esta concepción, pues el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022) reconoce explícitamente este rasgo de la práctica docente, incluso, lo incentiva a través de un proceso al que denomina *codiseño*. Así, la NEM parte de la premisa de que el currículum prescrito por la SEP es una propuesta inacabada que el profesorado debe concretar en función de las particularidades y necesidades del contexto en el que ejerce su práctica, es decir, en el contexto de su aula, de su escuela y de la comunidad en la que está inserta.

Por otra parte, estaba prevista la realización de una prueba piloto en 960 escuelas del país durante el ciclo escolar 2022-2023, sin embargo, éste fue detenido por un amparo que interpuso una organización denominada *Educación con Rumbo*, razón por la cual la NEM se implementó y ejecutó sin pilotaje, a partir del ciclo escolar 2023-2024.

Aunado a lo anterior, se ha dado una discusión nacional sin precedentes sobre los libros de texto gratuitos por parte de diversos grupos que llevó a que, previo al inicio del ciclo escolar 2023-2024, en algunos estados de la república las autoridades educativas decidieran no distribuir los libros o suspender su distribución, mientras que desde la SEP se argumentaba sobre la pertinencia pedagógica, social y política de la propuesta curricular expresada en ellos.

Todos los elementos señalados han mantenido abierto el debate público y académico sobre los diversos aspectos de la política educativa del actual gobierno. Esto llevó a preguntarnos por la forma en que el profesorado ha abordado la nueva propuesta curricular, si la han apropiado y cómo ha sido este proceso, cómo han asumido las diversas fases o planos de concreción curricular y los productos que cada uno implica, entre ellos los programas analíticos que debe resultar del proceso de codiseño; cómo han aplicado en sus aulas el método de proyectos, cómo se ha involucrado el estudiantado en éste y otros métodos pedagógicos, y cómo se está evaluando su aprendizaje. También nos preguntamos sobre el papel que han cumplido en todo esto el personal que asume la dirección, la subdirección, la supervisión y la asesoría técnico-pedagógica, entre otras funciones, al interior de las escuelas, así como la orientación y el seguimiento que tanto la SEP en el plano federal, como las autoridades educativas estatales y locales han brindado al trabajo realizado por el profesorado en cada escuela.

Al precisar los límites del estudio, se estableció como pregunta central: ¿cómo las profesoras y los profesores de primaria y secundaria, de diversos contextos educativos, se apropian de la propuesta curricular de la NEM? Y de esta se derivan las preguntas siguientes: ¿de qué forma los colectivos docentes interpretan y objetivan las tareas del codiseño curricular?, ¿de qué manera estos colectivos valoran las orientaciones institucionales en la construcción de sus programas analíticos? Estas preguntas específicas definieron las unidades de análisis, por un lado, el proceso de codiseño curricular, por otro, la valoración de las orientaciones institucionales en la construcción de los programas analíticos.

Un estudio guiado por estas preguntas, para dar cuenta del proceso de apropiación docente del plan de estudios para la educación

básica establecido entre 2022 y 2023 por la SEP, realizado en escuelas con distintas características, no solo es oportuno en el tiempo que vivimos, sino que es socialmente relevante, dada la ejecución de este plan y de los programas de estudio sin pilotaje. Sus hallazgos pueden brindar a las autoridades educativas el sustento para la toma de decisiones en el avance de esta reforma, con todas las especificidades que se señalan más adelante en la narración de cada caso. De manera especial, las áreas de oportunidad identificadas pueden ser la base para mejorar los procesos de formación docente y de acompañamiento permanente.

El fundamento teórico es, por un lado, la *perspectiva constructivista social* de la educación desde la que asumimos que la educación básica debe brindar a niñas, niños y adolescentes las herramientas culturales para desarrollar su potencial humano y transformarse en agentes de cambio social, desde una concepción en la que construyen su conocimiento con base en la ciencia, las artes, los saberes ancestrales y populares, en un diálogo que favorece la formación de un pensamiento complejo.

Por otro lado, el estudio se sustenta en las investigaciones sobre la apropiación en el contexto escolar (Rockwell, 2005; Espinosa & Mercado, 2009; Bustamante, 2010; Pretelli, 2014), que permiten definir la categoría central de este estudio, *apropiación curricular docente*, como las formas en que el profesorado integra a sus prácticas y saberes docentes la propuesta curricular de la NEM para la educación básica. En particular, se parte de la definición de Levrini et al. (2014), según la cual, la apropiación es un proceso complejo y reflexivo de transformación del discurso científico [...] que implica poblar ese discurso con las intenciones, los gustos idiosincráticos y los propósitos propios para adecuarlo no solo para uno mismo, sino también con respecto a la propia forma de participar en el contexto social de la clase.

La *apropiación curricular docente* se entiende en el contexto de este estudio como un proceso situado que se realiza tanto en sentido material como en sentido simbólico, es decir, como adquisición de herramientas prácticas o de significado. Se trata de un proceso que implica la interacción entre sujetos y/o instancias institucionales y, por tanto, una tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo interno y lo externo, entre lo propio y lo impropio que, como es evidente, hace surgir el conflicto, la

resistencia y la negociación. Los procesos de apropiación son graduales, participativos, socialmente mediados, por ende, diferenciados (los sujetos tienen posiciones diferentes) y esto conlleva la construcción de nuevos sentidos en los contextos locales, de la normatividad y las disposiciones oficiales expresadas en planes y programas de estudio (Reyes Ruvalcaba, 2024).

Asimismo, dado su carácter gradual, la apropiación es un proceso que comprende cinco fases: 1) recepción, cuando el profesorado se familiariza con los componentes y fundamentos del nuevo currículo; 2) comprensión, que se da cuando interpretan el nuevo currículo con base en los saberes, condiciones y experiencias propias; 3) resignificación, sucede cuando le otorgan nuevos sentidos al currículo para adecuarlo al propio contexto; 4) adaptación, que tiene lugar cuando modifican el currículo para adecuarlo a las necesidades del estudiantado, del contexto escolar y comunitario; y 5) aplicación, cuando se implementa y se lleva a cabo, en la práctica, la programación y la planeación específica de los aprendizajes (Reyes Ruvalcaba, 2024).

La apropiación del currículum se expresa en la ejecución efectiva de éste, mediada por la reflexión, la adaptación a las necesidades del alumnado y la incorporación de los propios conocimientos del profesorado, sus experiencias y estilos de enseñanza. Así, la apropiación es un proceso dinámico en el que se integra en la práctica pedagógica el currículum oficial, adaptándolo y enriqueciéndose, como se observa en los cuatro casos incluidos en el estudio.

Método

Se realizó un estudio de casos múltiples (Yin, 2003), inclusivo y descriptivo (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996), desde una perspectiva cualitativa. Esto significa que se estudiaron cuatro casos, de los cuales uno es una escuela primaria y tres escuelas secundarias cuyas características se establecen en la Tabla 1. Los casos se seleccionaron mediante muestreo intencional, en busca de obtener la mayor cantidad de información y perspectivas sobre el objeto de estudio (Yin, 2011). Se centró en la descripción de las formas en que el profesorado ha asumido el

proceso de codiseño y de las valoraciones que hacen de las orientaciones institucionales recibidas para llevarlo a cabo, las dos unidades de análisis establecidas.

Tabla 1. *Características de los casos incluidos en el estudio en Mexicali, B.C.*

CASO	NIVEL EDUCATIVO	MODALIDAD	ORGANIZACIÓN	FINANCIAMIENTO	CONTEXTO
1	Primaria	General	Completa	Estatal	Urbano
2	Secundaria	General	Completa	Federal	Urbano
3	Secundaria	Técnica	Completa	Federal	Urbano
4	Secundaria	Técnica	Completa	Federal	Rural

Fuente: Elaboración propia.

Participaron profesores de educación primaria y de educación secundaria, en su mayoría mujeres, como se indica en la Tabla 2. La selección de profesores y profesoras participantes fue decisión del personal directivo en los cuatro casos estudiados. De 29 profesores y profesoras, cuatro tienen el grado de maestría, cuatro el grado de doctorado y el resto tienen título de licenciatura, con excepción de un profesor que tiene una certificación de nivel técnico y se encuentra cursando estudios de licenciatura.

Tabla 2. *Perfil del profesorado participante en el estudio de casos múltiples en Mexicali, B.C.*

TOTAL	RANGO DE EDAD		GÉNERO		NIVEL EN QUE LABORAN	
	Mínima	Máxima	Mujeres	Hombres	Primaria	Secundaria
29 docentes	28 años	60 años	18	11	5	24

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la antigüedad, la profesora con menos tiempo tiene un año en el servicio docente y trabaja en el nivel secundaria; la profesora con más tiempo tiene 28 años de servicio y labora en el nivel primaria. En su mayoría, el profesorado participante tiene entre 11 y 15 años en el servicio docente.

El proceso de recolección de los datos se efectuó mediante tres técnicas: análisis documental, entrevista y grupo focal. El *grupo focal* o

grupo de discusión se llevó a cabo con grupos de entre 5 y 8 profesores en cada escuela, según convocatoria hecha por el personal directivo, para discutir sobre la propuesta curricular de la NEM, sus componentes y las orientaciones institucionales recibidas para la elaboración del programa analítico.

Se solicitó al personal directivo de las escuelas (tres directores y una subdirectora académica) el programa analítico con el fin de analizarlo. Para el *análisis de los documentos* entregados por las escuelas se consideraron las seis dimensiones siguientes: problematización de la realidad, vinculación con la comunidad, interdisciplinariedad, metodologías sociocríticas, manejo de los contenidos (codiseño) y evaluación formativa; para cada una de ellas se consideraron diversos indicadores.

Se realizó una *entrevista* con profesores y profesoras para recolectar datos sobre la elaboración del programa analítico y el proceso de codiseño en cada escuela. El número de entrevistas varió entre 2, 3 y 4 por caso.

Las discusiones dadas en los grupos focales realizados en los cuatro casos, así como las entrevistas, fueron grabadas en audio, transcritas y posteriormente analizadas mediante el software Atlas.ti versión 24 web.

Tres categorías predeterminadas, proceso de construcción del programa analítico (en adelante PA), concepciones y apreciaciones y proceso de apropiación, y sus respectivas subcategorías sirvieron como marco de codificación provisional (Barbour, 2014). El análisis de los datos mediante Atlas.ti llevó a la revisión de dicho marco y a la identificación de categorías emergentes a partir del proceso de codificación. Es importante indicar que, aunque se partió de las mismas subcategorías, no se identificaron todas ni se usaron exactamente los mismos códigos en todos los casos.

Se aseguró la confidencialidad de los datos personales del profesorado participante, así como el resguardo de la identificación de las escuelas.

Discusión

A continuación, se presenta la discusión de los resultados por caso, pues las especificidades dan cuenta de la complejidad de la problemá-

tica que se vive en las escuelas de educación básica ante la implantación de la NEM.

La única escuela primaria participante en el estudio es de financiamiento estatal y ofrece sus servicios en el turno matutino y en el ciclo escolar 2023-2024 tuvo una matrícula de 152 alumnos distribuidos en seis grupos, que cursan los seis grados de primaria: 21 en primero, 24 en segundo, 27 en tercero, 24 en cuarto, 28 en quinto y 28 en sexto. Su personal lo compone un total de 13 miembros, de los cuales seis son maestras de grupo y uno es maestro de educación física, una es asesora técnica pedagógica adjunta, una más está asignada por cambio de actividad y cumple funciones de apoyo, dos son intendentes, una es auxiliar administrativa y, finalmente, la directora. Su infraestructura física y tecnológica es adecuada y suficiente para cubrir las necesidades de los grupos.

Está ubicada en una colonia del norte de Mexicali, con todos los servicios públicos y buenas vías de acceso. El nivel de ingreso de las familias es medio (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) y el profesorado afirma que colaboran con la escuela cuando se les solicita, aunque hay padres y madres que no disponen del tiempo necesario para apoyar las actividades escolares; en general, se trata de profesionistas que trabajan en distintos sectores.

Para dar cuenta del proceso seguido en esta escuela en la construcción del PA se abordan elementos correspondientes a las siguientes subcategorías: concepción del PA, conocimiento de los elementos que lo constituyen, condiciones para el codiseño y proceso de construcción.

Después de analizar toda la documentación brindada por la dirección de la escuela al solicitarle el PA, y de contrastarla con lo expresado por el profesorado en el grupo focal y en las entrevistas, se encontró que no se tiene claridad sobre éste, qué es y cómo se debe elaborar, pues hay un programa analítico por grado, elaborado individualmente por cada profesora, al que se denomina Programa analítico por PDA. Pero éste se concibe como una planeación didáctica más, como una tarea adicional a la planeación del trabajo áulico que se realiza de manera individual, a partir de una situación problema que fue identificada al inicio del ciclo escolar 2023-2024 en el CTE.

No se encontraron elementos que indiquen que se haya realizado un proceso colectivo de análisis, reflexión, selección y/o contextualización de los contenidos del programa sintético incluidos en los distintos documentos, o un proceso de adición de contenidos locales en función de la lectura de la realidad, en el contexto específico de la primaria. Aunque estas profesoras distinguen la planeación del proyecto del “plan” analítico, al revisar la documentación se encuentran similitudes en ellos y en ningún caso se aprecian elementos de un proceso de codiseño curricular.

A partir de lo anterior, se puede inferir que el profesorado está familiarizado con algunos de los componentes del currículo de la NEM: campos formativos, PDA, ejes articuladores y evaluación formativa. No obstante, cuando en el grupo focal se les pidió explicar en qué consiste cada uno de estos, las respuestas fueron imprecisas o no se dieron. Las profesoras mostraron dificultad para conceptualizar dichos componentes y explicar su sentido, lo que indica que aún está en proceso la comprensión de su significado, su sentido y sus implicaciones para el trabajo docente, así como para el aprendizaje.

Lo primero que hay que destacar es la forma en que se ha entendido y abordado el primer plano del proceso para elaborar un PA: “la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país” (SEP, 2023a, p. 459). En esta primaria esta lectura ha quedado incompleta, pues solo contempla uno de los elementos de dicho plano, que es el diagnóstico integral del alumnado. En efecto, los documentos analizados se acompañan de un diagnóstico grupal que considera la situación de las familias y en todos los casos se establece una situación problema identificada en este diagnóstico, como punto de partida del proceso formativo, pero no se contemplan las fortalezas del profesorado, no se establece el análisis del contexto socioeconómico y cultural de la comunidad en la que está inserta la escuela y menos aún se consideran los eventos o elementos del entorno mundial, nacional, estatal o regional. Así, se hace solo una lectura de la realidad del aula y, en cierta medida, de la escuela, pero no se logra una vinculación de las necesidades o las condiciones del contexto social, económico y cultural con los saberes escolares. Se considera relevante únicamente el entorno inmediato del

alumnado, de la escuela, pero la región, el estado, el país y el mundo se consideran contextos sumamente lejanos que no tienen por qué hacer parte de la problematización y, por tanto, del proceso formativo de niños y niñas en la primaria.

El segundo plano en la elaboración del PA, que es la contextualización de contenidos, no se aprecia en la documentación revisada ni se encontraron elementos para dar cuenta de ella en el grupo focal ni en las entrevistas. En los programas revisados se encontró que los contenidos considerados son los mismos que aparecen en el programa sintético de cada fase, así lo confirmaron las profesoras entrevistadas.

Por lo anterior, el tercer y último plano, que es el del codiseño propiamente, no se ha dado en esta escuela primaria, puesto que no se llegó a la organización secuencial de los contenidos seleccionados, ni a su contextualización y no se agregaron contenidos nuevos como resultado del trabajo reflexivo del colectivo docente, estableciendo su relación con los ejes articuladores y las metodologías críticas más pertinentes para abordarlos.

En relación con los campos formativos, los enuncian con facilidad, pero desde una perspectiva multidisciplinaria (Torres Santomé, 1996) en la que las distintas disciplinas implicadas en el currículum de la educación básica, concebidas como asignaturas o materias, se yuxtaponen: “pues, son como asignatura, yo me ubico como asignatura, pues, para no perderme” (Docente de 2º).

Con los ejes articuladores sucede algo similar, pues las profesoras enuncian el concepto, pero no pueden definirlo puntualmente como la forma en que se expresan las capacidades humanas en el plan y los programas de estudio (SEP, 2022); tampoco vienen a su mente con facilidad los ejes articuladores del currículum de la NEM ni los asocian con la interdisciplinariedad que fundamenta toda propuesta de currículum integrado.

La evaluación formativa, por otra parte, es un concepto que debería ser más familiar para el profesorado, ya que ha hecho parte de las reformas anteriores a la NEM, especialmente del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria establecido al final del sexenio 2012-2018. En efecto, el grupo de profesoras de esta primaria se expresa

con mayor soltura acerca de la evaluación formativa, no obstante, les resulta difícil realizar una conceptualización precisa.

En cuanto a los métodos sociocríticos, se trata de un concepto desconocido para las profesoras y esto es un indicador de que los materiales oficiales, como el Libro sin recetas para la maestra y el maestro correspondiente a la Fase 3 de aprendizaje, así como algunos de los materiales emitidos por la SEP para el CTE no han sido consultados, al menos no se han revisado detenidamente.

La construcción de lo que han denominado programa analítico se ha dado como resultado del trabajo realizado en las sesiones del CTE, pues las profesoras no cuentan con otros espacios de trabajo en colectivo. Pero en lugar de realizar un PA escolar que considerara todos los elementos indicados por la SEP, en este espacio se construyeron programas por grado y de forma individual, es decir, en sesión conjunta, recibiendo orientaciones generales, pero elaborando individualmente sus programas por grado sin llegar después a integrarlos.

Por otro lado, es esencial hablar del apoyo mutuo entre profesoras, que ha sido el motor del avance que hasta el momento han logrado. Las dudas surgidas, los temores y las inseguridades han sido atendidas entre compañeras, cuyo apoyo ha sido más eficaz y efectivo que el recibido por parte de la dirección y la inspección, como ellas mismas expresaron tanto en el grupo focal como en las entrevistas.

Un aspecto esencial para analizar lo que se señala sobre la subcategoría anterior, es el conjunto de condiciones en las que el profesorado ha realizado el proceso de abordaje de los programas de estudio, especialmente la realización del PA. En el caso de esta escuela primaria hay dos condiciones que destacan: por una parte, la insuficiencia de los espacios de trabajo conjunto y por otra, el exceso de tareas administrativas que se convierte en una carga difícil de sobrellevar para las profesoras, pues el llenado de formatos institucionales requiere un tiempo que podría ser dedicado al estudio, el debate y la producción colaborativa. El único espacio de trabajo conjunto con que cuentan, como se mencionó atrás, es la sesión mensual del CTE, que les ha resultado insuficiente para atender, reflexionar, planear y dar seguimiento a todos los asuntos relevantes, adicionalmente a la familiarización con

el nuevo currículum. Las profesoras desearían contar con más tiempo para trabajar en colectivo y hacer frente no solo a los retos que les ha traído la NEM, sino a los que cotidianamente encuentran. Aseguran haber solicitado a la directora de la escuela un día al mes, adicional al CTE, para atender al alumnado solo las primeras horas de la jornada y enviarlo a casa después del recreo, para reunirse las horas posteriores.

En cuanto a las concepciones y apreciaciones sobre las orientaciones recibidas para la construcción del PA, estas se abordaron a partir de las subcategorías siguientes: plano de recursos y materiales, proceso de gestión de la formación a nivel institucional y concepciones y valoraciones de la propuesta curricular.

En el plano de recursos y materiales, la segunda categoría emergente más relevante en este caso fue el uso de los libros de texto gratuitos (LTG), que constituyeron el código más frecuente en el análisis del grupo focal, es decir, los libros ocuparon la mayor parte de la discusión y es en torno a estos que se expresan las preocupaciones más relevantes del profesorado de esta primaria.

Resalta la apreciación que tienen las profesoras sobre los libros: son confusos porque no están organizados por materias “como antes”. Esto resulta difícil de asumir para buena parte del profesorado formado en el paradigma de la disyunción (Morin, 1999; Morin, 2010) dentro del cual todas las disciplinas se abordan por separado y la realidad se concibe de manera secuencial, lineal, y le lleva a un conflicto generado por la lógica no secuencial de los libros de texto de la NEM, pues se trata de libros que remiten a otros libros, desde la perspectiva interdisciplinaria e integrada de los campos formativos. El hipertexto ha sido difícil de asumir por el profesorado de esta escuela y es interesante que esto, que es un rasgo esencial del mundo digital, resulte tan confuso fuera de éste. Solo una profesora señaló haber entendido la forma en que pueden usarse los libros de texto gratuitos, mostrando también un rasgo del ejercicio de su autonomía profesional.

Hay en esto, de fondo, un problema de gran trascendencia que debería ser abordado con la amplitud y la profundidad suficientes más allá de este estudio: la relación entre el uso del libro de texto y la descualificación profesional del profesorado pues, como plantea Torres Santo-

mé (1996, p. 179), “los profesores y profesoras atrapados en las redes de los libros de texto conforman un grupo de trabajadores a los que, en la práctica, ya se les han expropiado parcialmente su saber y sus destrezas”. La afirmación de la profesora de 5° acerca de que los actuales libros obligan al profesorado a investigar “más de la cuenta” y que todos los ejercicios requieren su orientación, lleva a pensar en el diseño de los libros anteriores, en cómo favorecían que se conformara con la información que estos proveían y reducían las actividades escolares a los ejercicios incluidos en ellos. Estos pueden considerarse rasgos de un proceso de descualificación profesional que debería ocupar buena parte de las preocupaciones y acciones de las autoridades educativas.

Es relevante, en este plano de recursos y materiales, la función que han cumplido los canales de videos y algunos sitios web en la resolución de las dudas sobre la NEM desde que se inició la reforma. Todas las profesoras participantes en el grupo focal aseguraron haberse guiado por las orientaciones brindadas por profesores y otros expertos a través de distintos canales de YouTube, Facebook, así como grupos de WhatsApp de profesores, tanto locales como estatales, especialmente.

La categoría emergente con mayores referencias en el grupo focal de esta escuela fue acompañamiento y orientación en la práctica. Se agruparon aquí todas las opiniones y los planteamientos hechos por las profesoras participantes en relación con las acciones de la directora y la inspectora de zona, en los que se aprecia una ambivalencia que constituye un dato valioso para diseñadores de políticas, programas y acciones de formación docente. Por una parte, el profesorado reconoce y valora la dedicación, así como la voluntad de estas autoridades educativas en la búsqueda de las mejores opciones para brindar orientación, capacitación, materiales de estudio y guías didácticas. Por otra, asegura que la orientación recibida no ha sido suficiente, eficaz ni efectiva, tampoco llegó en forma oportuna. Reconocen las profesoras que la directora brinda una retroalimentación continua, adecuada y respetuosa en el ejercicio de la práctica docente, y promueve la formación más allá de lo que la SEP establece. No obstante, fue notorio en ella y en la inspectora la inseguridad en relación con algunos aspectos de la NEM, como expresa esta profesora de 2°: “a lo mejor a ellas tampoco

les han dado la información, porque son académicas, ellas nos dan lo que les dieron, o a lo mejor lo investigaron, igual que nosotros”.

Las profesoras conciben la propuesta curricular de la NEM como un modelo más que llegó con el gobierno entrante en 2018. Señalan puntualmente los desaciertos y valoran los aciertos de la propuesta curricular en sí, así como del proceso de implementación. El mayor acierto es la metodología de proyectos, cuyos resultados han sido muy favorables, hasta el momento, pues los niños y las niñas no solo muestran gran interés en ellos, sino que se ha incrementado la participación e incluso quienes mostraban más resistencia han alcanzado logros importantes tanto en el ámbito académico como en la motivación para el trabajo colaborativo.

Un acierto más es la flexibilidad del trabajo por proyectos, pues permite el avance en función de los requerimientos de los niños y las niñas, con la orientación planificada de las profesoras. Llama la atención que esto se destaque, pues no es un rasgo distintivo de la NEM, sino que al menos las dos reformas previas, la Reforma Integral de la Educación Básica y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, tenían la misma orientación, pues comparten el fundamento pedagógico constructivista. El fomento del vínculo con las familias para ir construyendo, a su vez, un vínculo más sólido con la comunidad, pues a lo largo de los años se ha ido debilitando, es otro de los aciertos de la propuesta curricular.

En cuanto a los desaciertos, una profesora señaló los libros de texto gratuitos y propuso su eliminación, pero no hubo consenso. A pesar de las dificultades señaladas anteriormente en relación con los libros, la mayoría de las profesoras propone mejorarlos, no eliminarlos. Los mayores desaciertos han sido la falta de una orientación clara por parte de las autoridades educativas, las acciones formativas ineficaces y la falta de espacios adicionales al CTE para el trabajo en colectivo que condujeran a afrontar de una mejor manera los retos del nuevo currículum de la NEM.

Por esto, todas las mejoras en la implementación de la reforma curricular que proponen las profesoras se relacionan con: 1) más “capacitación”, que asocian con cursos, talleres y pláticas; 2) la apertura

de más y mejores espacios para el trabajo en colectivo del personal docente, pues el CTE es insuficiente; 3) la dotación a las escuelas de material didáctico que pueda usarse en la realización de los distintos proyectos planteados en los libros de texto, entre otros.

Todos los aspectos señalados anteriormente constituyen la base para identificar el momento del proceso de apropiación del currículum en que se encuentra el profesorado de esta escuela primaria estatal, aunque de manera específica, esto se abordó a partir de la subcategoría apropiación teórica y didáctica.

Es claro que aún están las profesoras familiarizándose con los componentes del currículum de la NEM: campos formativos, ejes articuladores, fases y PDA, así como con la forma en que se plantea el manejo de los contenidos: del programa sintético al PA y, finalmente, a la planeación didáctica. Se observa un dominio incipiente de elementos conceptuales y metodológicos, es decir, tanto en lo pedagógico, como en lo didáctico y en lo curricular se requieren acciones de formación para lograr la comprensión del sentido de la propuesta. Por esto mismo, no se reconocen claramente los propósitos de la NEM.

Se trata no ya de comprender los componentes curriculares, de conceptualizarlos para llegar a aplicarlos, sino de reconocer el sentido que tiene un diseño curricular integrado, que rompe totalmente, al menos en el currículo prescrito (Gimeno Sacristán, 1988), con la organización asignaturista. Porque la integración curricular, como señala Beane (2005, p. 17) “supone aplicar el conocimiento a cuestiones e inquietudes que tienen una importancia personal y social”, asunto en el que, ya lo vimos anteriormente, aún queda mucho por hacer en esta escuela.

Lograr esto es primordial para que también el paso al plano didáctico sea sencillo y enriquecedor para la formación profesional de las profesoras, para el aprendizaje de niñas y niños, así como para el fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad, pues como se señaló anteriormente, las profesoras no contemplan el contexto socioeconómico y cultural al que pertenece el alumnado en el diseño de experiencias didácticas que favorezcan la conformación de su identidad comunitaria y global. Este aspecto muestra una escuela que educa solo de sus límites hacia adentro.

Afirma Díaz Barriga (1997, p. 37) que “hay una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrollada en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículum, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación”, de manera que, en términos didácticos, el reconocimiento del sentido y la importancia de los planes y programas de estudio, así como de la planeación, es piedra de toque para el ejercicio de la autonomía profesional docente, así como esta es necesaria para el desarrollo curricular desde una perspectiva crítica.

Se puede afirmar, entonces, que el personal de esta escuela se encuentra en la fase de recepción, que es la primera del proceso de apropiación como lo concebimos en este estudio (Reyes Ruvalcaba, 2024), ya que se está familiarizando aún con el currículum de la NEM y aún no pueblan el discurso curricular con sus intenciones, gustos idiosincráticos y propósitos (Levrini, *et al.*, 2014). El diseño de las políticas de formación docente para el siguiente ciclo escolar debe contemplar que, a un año de haberse implantado el nuevo currículum en la educación básica, escuelas como esta primaria estatal están en esta fase inicial.

El ideal de dar continuidad a las reformas educativas sexenales para evitar que se sucedan sin que haya tiempo suficiente para observar sus resultados, debería ser discutido con la seriedad requerida y desde los saberes expertos de especialistas y docentes, pues como dice la profesora de 5º: “fue un cambio que la verdad, todavía no nos adaptamos y vamos a tardar, porque de un modelo nos brincan a otro y a otro, todavía ni siquiera estábamos bien con el anterior, cuando nos mandaron el otro”.

En este mismo orden de ideas, la propuesta de la NEM no implica únicamente un cambio en planes y programas, sino una verdadera transformación de la concepción de la educación. No solo el profesorado, sino también el alumnado ha sido formado en esta visión lineal del mundo que obstaculiza el abordaje de contenidos y el desarrollo de procesos de aprendizaje integradamente, como señala la profesora de 6º “porque como se miraba matemáticas de forma aislada, se miraba español de forma aislada [...] el alumno quiere ese trabajo aislado [...]”. Ambos actores principales de la educación primaria requieren un

proceso formativo fincado en el desaprendizaje para transformar sus concepciones epistemológicas y pedagógicas, de modo que el nuevo aprendizaje, desde la perspectiva que nos propone la NEM, sea factible.

El segundo caso estudiado es el de una escuela secundaria general de modalidad general, organización completa y sostenimiento federal ubicada al occidente de Mexicali. En el ciclo escolar 2023-2024, la matrícula fue de 502 alumnos que cursaban los tres grados de secundaria: 188 en primero, 158 en segundo y 156 en tercero. Labora en esta escuela un total de 46 personas, de las cuales 27 son docentes, dos directivos, 15 administrativos, uno es contralor y una es orientadora. Una persona más cumple con la función de orientadora y es, a la vez, docente, por lo que se incluyó en el total de docentes. Su infraestructura física es suficiente y adecuada, aunque no cuenta con canchas deportivas ni áreas verdes. Cuenta con acceso a internet, aunque algunos miembros del personal docente señalan que falla con frecuencia la navegación y deben echar mano de diversos recursos personales o institucionales para lograr una conexión eficaz.

Se ubica en una colonia que cuenta con los servicios de agua, drenaje, alcantarillado y tratamiento de aguas residuales, pero solo las vías principales de acceso están pavimentadas. La escuela y sus alrededores no tienen pavimento, por lo que resulta difícil el acceso cuando llueve debido a los encharcamientos. La escolaridad promedio es de 8 años, por debajo del promedio estatal de Baja California, que era de 10.2 años para 2020 (INEGI, 2024) y el nivel de ingresos es bajo (INEGI, 2023). El profesorado de la escuela que participó en el grupo focal mencionó que, de manera subrepticia, se sabe que en la colonia radican quienes se dedican al tráfico de personas indocumentadas hacia Estados Unidos, incluso se señaló que entre las familias del alumnado hay algunas que se dedican a esta actividad delictiva.

El proceso de construcción del programa analítico en esta escuela se analizó a partir de las subcategorías concepción del programa analítico, conocimiento de los elementos que lo constituyen, condiciones para el codiseño y proceso de construcción en sí mismo. El que se hayan entregado formatos de planeación didáctica de proyectos cuando se solicitó el programa analítico es, en sí mismo, el dato más importante

que se obtuvo en este ámbito. La escuela no cuenta, como tal, con un programa analítico resultante del trabajo reflexivo del colectivo docente, en los términos establecidos por la SEP. No obstante, se consideró que en los documentos presentados por la subdirección académica había elementos para valorar el proceso de codiseño y diversos aspectos alrededor de éste, como se muestra en adelante.

El PA, pues, se concibe como la planeación que cada profesor o profesora debe realizar, en función del programa sintético correspondiente, por eso “cada profesor tiene su programa analítico”, como se afirmó en las entrevistas y en el grupo focal.

En cuanto al conocimiento de los elementos del PA, si bien los formatos revisados contemplan la enunciación de una contextualización y una problemática (dimensión del problema), en este apartado solo se presentan problemas o necesidades del ámbito del aprendizaje, nunca del ámbito comunitario. Esto indica que la lectura de la realidad se reduce o se centra en el reconocimiento de las características académicas del alumnado, pero no se realiza una problematización sobre las condiciones en que realiza su trabajo la escuela y menos aún, una “lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país” (SEP, 2023a, p. 459) o la consideración del “impacto de elementos del mundo, el país, la entidad federativa y la localidad en la vida escolar” (SEP, 2023a, p. 460).

Las dimensiones *interdisciplinariedad* y *manejo de los contenidos (codiseño)* se refieren al segundo plano del proceso de construcción del PA, es decir, la *contextualización de contenidos* (SEP, 2023a). En este sentido, desde su nombre, los formatos revisados contemplan la interdisciplinariedad. Esto y el que se incluyan los cuatro campos formativos en el formato, denota el reconocimiento de este rasgo del currículo y la intencionalidad clara de favorecer el trabajo interdisciplinario del profesorado, al menos, su trabajo conjunto y colaborativo; esto último se evidencia, en efecto, en tres de los cuatro campos formativos, pues en uno de ellos solo figura una disciplina. No obstante, el trabajo colaborativo de las y los docentes para concretar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al menos por campo formativo, no se concreta en la práctica de forma permanente, ya que los proyectos interdisciplinarios se realizaron una sola vez durante el

ciclo escolar y solo en algunos campos formativos y grados, como expresaron los docentes entrevistados.

Aunque en la mayoría de los documentos revisados se enuncian “contenidos del programa sintético que se contextualizó (sic) a la problemática de la comunidad” no se especifica si esos contenidos fueron modificados o agregados, ni la forma en que se llegó a la decisión al respecto, de manera que no fue posible valorar desde el análisis documental si la contextualización efectivamente se hizo.

En cuanto a las *metodologías sociocríticas*, su definición corresponde al tercer y último plano del proceso que es propiamente la formulación del PA o codiseño. En este caso, los documentos revisados no establecen procedimientos metodológicos ni la justificación de su pertinencia, solo se enuncian los siguientes métodos: aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje servicio y STEAM. Esto indica que sí se identificaron los métodos sociocríticos que promueve la NEM, pero al preguntar al respecto en el grupo focal el profesorado no logró conceptualizarlos o siquiera mencionarlos.

Por último, la dimensión *evaluación formativa* corresponde también al plano del codiseño y en los formatos de la escuela se contempla este elemento, no obstante, no se encontraron rasgos, salvo en un solo campo formativo, que indiquen si existe una retroalimentación adecuada o si el alumnado es sujeto de su propio proceso evaluativo. De hecho, en el proyecto del campo Ética, naturaleza y sociedades se incluye una lista de cotejo que pone de manifiesto una concepción tradicional de la evaluación, pues se trata de un instrumento que no permite valorar los aprendizajes logrados mediante la realización de un proyecto, propiamente, sino que se centra en el cumplimiento de aspectos formales que solo parcialmente dan cuenta de los saberes construidos, lo cual no corresponde con la propuesta pedagógica y curricular de la NEM.

La implantación del nuevo currículo de la educación secundaria se ha dado, como en el caso de las reformas anteriores, en condiciones que no son las más favorables para que una innovación como el codiseño colectivo se dé. Por un lado, el profesorado considera que el trabajo interdisciplinario en los campos formativos en que está estructurado el currículo es inviable, debido a la dificultad para coincidir y

ponerse de acuerdo entre profesores de las distintas disciplinas. Debe tenerse en cuenta que muchos de los profesores y las profesoras que laboran en esta y en otras secundarias lo hacen por horas, trabajan en más de dos escuelas y tienen un número alto de grupos. Esta carga laboral incide tanto en la disposición física y mental de estos profesores turistas, como se autodenomina una profesora de Formación cívica y ética, porque tiene que ir de una escuela a otra diariamente, como en las posibilidades de concreción de una reforma curricular cuyo rasgo distintivo es el codiseño, que requiere el trabajo colectivo y colaborativo del profesorado.

Al realizar las entrevistas con tres docentes que participaron en la elaboración de los proyectos que se consignan en los formatos revisados se corroboró que no existió propiamente un trabajo del colectivo docente de la escuela, en su conjunto, que condujera a la modificación, eliminación o adición de los contenidos educativos planteados en los programas sintéticos, formulados en un PA según lo establecido por la SEP, sino un trabajo de diseño de proyectos interdisciplinarios entre dos o tres docentes, a lo sumo, por campo formativo, únicamente para el primer trimestre del ciclo escolar 2023-2024; una vez concluido el trimestre, cada docente continuó trabajando su disciplina individualmente, como ya se mostró atrás.

En diálogos informales con la subdirectora, confirmó que no existe propiamente un PA de la escuela y que en las reuniones del CTE sí se discutió sobre la problemática de la comunidad, pero no se realizó un diagnóstico integral que se haya registrado en algún documento de referencia para el colectivo docente. Al preguntar por las actas del CTE, la subdirectora señaló que es el director quien las elabora y resguarda, no se tuvo acceso a ellas. Si los acuerdos del colectivo docente tomados en el CTE, así como las distintas decisiones en relación con la implantación de la reforma curricular, no son de acceso libre para todo el personal docente, se dificulta la tarea de concretar todo ello en el quehacer individual y conjunto, así como darle seguimiento y evaluar su pertinencia, sus resultados y la incidencia que tienen en la enseñanza, el aprendizaje, la vida escolar y la comunidad, aunque este último no sea un aspecto que explícitamente se atienda.

En resumen, hubo una selección individual de contenidos del programa sintético para aplicar en el ámbito específico de cada disciplina, no obstante que se hizo un esfuerzo al inicio del ciclo escolar por trabajar interdisciplinariamente en los campos formativos. Hubo discusión sobre los contenidos en el CTE, pero esta no sirvió como referente para un trabajo del colectivo docente sino al inicio del ciclo escolar.

En relación con las concepciones y apreciaciones sobre las orientaciones institucionales para la construcción del PA, estas se analizaron a partir de las subcategorías: plano curricular, plano de recursos y materiales, proceso de gestión de la formación a nivel institucional, correspondencia entre programa sintético y PA, y concepciones y valoración de la propuesta curricular.

Es claro que el profesorado es sensible ante las condiciones socioeconómicas de las familias a las que pertenece el alumnado y de la comunidad en la que está inserta la escuela. Se refieren a la pobreza y a las condiciones precarias en que vive una parte del alumnado: muchos estudiantes llegan a la escuela después de haber pasado días sin comer y no tienen los recursos económicos para adquirir materiales o útiles escolares. Aunado a ello, refieren que el “nivel cultural” de la comunidad y del alumnado es muy bajo, lo que asocian con sus mínimas posibilidades de lograr un aprendizaje más significativo y de desarrollar su autonomía. Afirman que en este contexto socioeconómico y cultural tan bajo no es posible trabajar proyectos ni estimular el aprendizaje autónomo. La relación con las familias es incipiente, pues padres y madres de familia no tienen presencia en la educación de los hijos y las hijas, quienes llegan solos a la escuela y permanecen sin acompañamiento la mayor parte del ciclo escolar.

En el ámbito de la relación pedagógica docente-estudiante, el profesorado se refiere a ella en formas contrastantes, por un lado, afirman que la tarea docente ha sido “desgastante”, puesto que el alumnado no muestra interés en las actividades escolares propuestas cotidianamente, en clara referencia a la conducta que tienen en clase. Por otra parte, señalan los buenos resultados de algunos proyectos conjuntos realizados antes y después de la implementación de la NEM y manifiestan su satisfacción con la respuesta del alumnado y de algunas familias.

El mayor desacierto en las orientaciones institucionales brindadas al colectivo docente es la inseguridad mostrada por el personal directivo de la escuela en el manejo de los elementos conceptuales de la NEM, lo que no ha permitido realizar una adecuada capacitación para la concreción de la reforma curricular en la escuela, ni un adecuado acompañamiento y orientación sobre la práctica, una vez implementada esta. Esto denota un proceso de gestión de la formación al interior de la escuela ambiguo y, por ende, poco eficaz e indica que la reforma curricular se encuentra en una fase inicial de su proceso de implantación, pues se presentan múltiples interpretaciones del currículum prescrito (Gimeno Sacristán, 1988) por la SEP y de lo que este exige del profesorado.

En el plano de los recursos y los materiales que el profesorado ha utilizado para orientarse en la implementación de la reforma curricular, destacan el canal Soy Docente de YouTube y el perfil Profesores en Servicio BC de Facebook, que fueron señalados como los recursos más utilizados, pues comparten materiales diversos y generan debates sobre la NEM, lo que les permite “entender un poquito más de lo que quedó en el aire, poder investigar un poquito más eso, lo que no entendemos todavía” (Docente de Historia y Formación cívica y Ética).

Los libros de texto gratuitos ocuparon la mayor parte de la discusión en el grupo focal y fueron tópico recurrente en las entrevistas realizadas, así lo muestra el hecho de que constituyó el código de mayor frecuencia en el análisis y es, sin duda, la categoría emergente más importante en el caso de esta secundaria general. Son concebidos los LTG como uno de los grandes desaciertos de la NEM. De acuerdo con Gimeno Sacristán (1988), en la fase del *currículum presentado a los profesores*, segundo nivel de su proceso de objetivación, los libros de texto, además de las guías didácticas, “son los auténticos responsables de acercar las prescripciones curriculares a los profesores” (p. 179) y su dependencia de estos medios es “un fenómeno extendido en muchos sistemas educativos, convirtiéndose en una peculiaridad del *sistema curricular*, que expresa las condiciones del puesto de trabajo del profesor” (p. 179).

Lo expresado por este grupo de docentes remite a Torres Santomé (1996), quien afirma que la escolarización dominada por los libros de texto trae consigo una descualificación profesional del profesorado

porque “permite la expropiación de las destrezas y conocimientos [...] del profesor y profesora especialista” (p. 177). De este modo, los libros favorecen la explotación y el control del trabajo docente. Pero es necesario señalar que esto no es un rasgo distintivo de la NEM, puesto que la descualificación profesional que asoma en las opiniones expuestas en el grupo focal y en las entrevistas se ha generado a lo largo de décadas. Recordemos que los libros de texto gratuitos se empezaron a usar en México en 1960, después de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (Ixba Alejos, 2013).

Durante la discusión del grupo focal se planteó el desacuerdo con la intencionalidad ideológica expresada en los LTG. Debemos considerar que estos “representan y traducen, en teoría, la visión oficial, la interpretación autorizada de los requisitos para considerarse una ‘persona educada’ y, en general, la definición institucional de ‘cultura’; o sea, lo que por tales términos entienden...” (Torres Santomé, 1996, p. 156) el Estado y las autoridades educativas nacionales y estatales, para el caso de México. Por esta razón, los gobiernos cuidan los libros de texto como recursos esenciales para la conformación de las mentalidades de la ciudadanía. “Es obvio que en el grado de control que se va a establecer sobre estos materiales y en los contenidos que en ellos aparecen también influye la ideología política dominante en cada período histórico” (Torres Santomé, 1996, p. 157).

La polarización ideológica que vive la sociedad mexicana desde el inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador se expresó claramente en la discusión de este grupo de docentes: “es obvio querer forzar al docente a tomar una ideología socialista, política, igual se ve en los libros de texto, ni siquiera pudieron tomarse la molestia de tapar ciertos aspectos, no, todo de lleno, primero los pobres” (Docente de Formación cívica y ética). Otra docente de Matemáticas señaló: “Ese libro del bienestar está muy mal también, es como ya socialismo eso...”. En ambos casos se usó la etiqueta que se ha dado en los medios de comunicación al actual gobierno (socialista, socialismo) y se hizo una valoración negativa de los libros de texto gratuitos en función de la ideología que, en su consideración, promueven. Aunque no es el propósito

de esta investigación, es un aspecto de gran relevancia que merece ser abordado en futuros trabajos.

Los profesores y las profesoras participantes expresaron valoraciones positivas sobre la NEM, entre ellas, que ha incentivado el trabajo en equipo al plantear metodológicamente la realización de proyectos conjuntamente. También se valoró favorablemente que se hayan producido materiales como el *Libro sin recetas para la maestra y el maestro*, hecho inédito en el nivel secundaria, como planteó una docente de *Tutoría/Formación cívica y ética*: “Yo creo que uno de los aciertos ha sido todo el material que nos han dado, de información. El libro sin recetas para el maestro es algo que no se había implementado antes”, a pesar de haber señalado el desacierto de su sesgo ideológico. En el ejercicio planteado al final del grupo focal, de imaginarse en el cargo de secretarios o secretarías de educación de Baja California, señalaron tres aspectos que conservarían de la propuesta curricular: el enfoque centrado en el contexto, que no solo se debe conservar sino profundizar, la regionalización de contenidos o la contextualización, expresada en los términos propuestos por la SEP y la autonomía profesional docente. Es paradójico que hayan mencionado esto, pero no hayan diseñado la experiencia pedagógica con base en una lectura de la realidad comunitaria, ni exista un PA escolar.

Entre las valoraciones negativas se planteó que el currículo integrado, específicamente la metodología de proyectos no es aplicable en el nivel secundaria, únicamente en primaria, ya que no existen las condiciones para coincidir y tomar decisiones conjuntas. En cuanto a lo que eliminarían, definitivamente están los libros de texto gratuitos, pero hubo quienes plantearon que se debería volver a los libros empleados anteriormente, es decir, los libros de las editoriales que habían venido utilizando antes de la implementación de la NEM, y quienes se centraron en eliminar “completamente lo político”. En resumen, hay una especie de ambivalencia entre el profesorado, pues se reconocen algunas virtudes de la NEM, pero en el ánimo cotidiano de la vida escolar pesa más lo que no se logra, desde su concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto al proceso de apropiación del currículum de la NEM se puede afirmar que en esta escuela secundaria se encuentra en la

fase de recepción (Reyes Ruvalcaba, 2024) o en una intermedia entre esta y la fase de comprensión, pues si bien el profesorado y el personal directivo han tenido que interpretar ya el currículo prescrito u oficial a partir sus propios saberes y experiencias, no se ha dado aún esa reflexión necesaria sobre el significado de la propuesta curricular del nuevo modelo educativo. La apropiación teórica y didáctica, subcategoría principal del análisis, es incipiente, el dominio conceptual y metodológico del profesorado es básico y no hay claridad en los propósitos de la NEM, aun cuando se reconocen, de manera intuitiva, sus aspectos favorables. Considerando que no existe un PA de esta escuela secundaria en los términos que la SEP determinó en el plan y los programas de estudio oficiales, el codiseño no se llevó a cabo.

La resistencia que se encontró entre el profesorado participante en esta secundaria, rasgo característico también de todo proceso de apropiación (Reyes Ruvalcaba, 2024), tiene su origen, se plantea el supuesto, en dos cuestiones: el conflicto generado por la forma apresurada en que se echó a andar la NEM en el ciclo escolar 2023-2024, a pesar de que se había advertido que se haría un pilotaje y, como es obvio, no entrarían todas las escuelas en esta primera etapa; y la incipiente comprensión del nuevo currículum de secundaria, su estructura, su fundamento teórico y conceptual, el trabajo didáctico que requiere, así como el trabajo colaborativo y en colectivo entre docentes. La negociación que procede al conflicto y la resistencia, siguiendo a Reyes Ruvalcaba, está empezando a darse, primero entre el profesorado, para sí y entre sí, vendrá luego la negociación con el equipo directivo, con las instancias de supervisión y con la propia Secretaría de Educación.

El tercer caso estudiado fue el de la secundaria técnica urbana. Es una escuela numerosa, tanto en alumnado como en personal docente, lo que conlleva una gran diversidad de situaciones y/o condiciones personales, laborales y de formación implicadas en su desempeño profesional, diversidad que se ve reflejada en la forma de enfrentar los retos de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. La escuela tiene financiamiento federal y opera en turno matutino y vespertino. Está ubicada en un fraccionamiento del occidente de Mexicali, zona de un nivel socioeconómico medio (INEGI, 2020).

El personal que labora en el turno matutino se compone de encargado de despacho (figura de director) y subdirector, 34 docentes, cuatro secretarías, cuatro prefectos, tres coordinadores, un trabajador social, un bibliotecario, un encargado de aula de medios, ocho intendentes y tres asistentes de área médica. En el turno vespertino es el mismo encargado de despacho, un subdirector, 50 docentes, cinco secretarías, tres prefectos, un coordinador, un trabajador social, un bibliotecario, un encargado del aula de medios, cuatro intendentes, un ayudante de laboratorio y una enfermera, siendo un total de 129 personas. En ninguno de los dos turnos se está contemplando el personal interino.

En el ciclo escolar 2023-2024 la escuela secundaria tuvo una matrícula de 634 alumnos que cursaron los tres grados en el turno matutino: 209 en primero, 222 en segundo y 203 en tercero; el turno vespertino tuvo una matrícula de 463 alumnos en total: 149 en primero, 160 en segundo y 154 en tercero.

El análisis de los datos recopilados no solo ha permitido examinar cómo el profesorado de esta escuela ha integrado la NEM en su práctica docente diaria, también ha permitido identificar desafíos y oportunidades que han experimentado en su proceso de apropiación.

Los documentos analizados contemplan elementos de un PA, pero en desarrollo, ya que corresponden más una planeación didáctica y fueron elaborados a consideración de cada docente, ya sea por campos formativos, asignatura, afinidad personal o de forma individual, pero no de forma colectiva o institucional. Si bien existió un acuerdo colectivo en el diseño de la estructura del formato, no lo hubo para su llenado y ejercicio, por lo que la escuela no cuenta con un PA como guía institucional docente para la implementación curricular.

Por otra parte, en cuanto al plano de codiseño, las entrevistas arrojaron que existieron confusiones y dificultades con respecto a la elaboración del PA, las dudas que surgían se resolvían mediante acercamiento directo entre compañeros y, en algunos casos, con reuniones fuera de horario de clases para trabajarlas, utilizando diversos recursos como videos, lecturas, manuales e incluso, canales de otros maestros de la república como apoyo.

Los problemas más sentidos: la adaptación a la NEM, a los conceptos y formatos, y la falta de dirección en el proceso, lo cual corrobora que el trabajo realizado se hizo a criterio personal, no institucional. Así, el que haya unos documentos más desarrollados que otros en cuanto a estructura, contenido y apropiación de conceptos se debe a la búsqueda de respuestas de los docentes en diferentes medios y fuentes de información aisladas, y no a una dirección institucional directa al colectivo, o lo suficientemente precisa para disipar las dudas.

En el entendido de que “el acto de codiseño es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica” (SEP, 2023c, p. 5), su importancia radica en que en este plano se concreta el PA a partir de la organización de contenidos y PDA, ya sea que se modifiquen, eliminen o añadan del programa sintético. Esto, por un lado, requiere la familiarización con el concepto de codiseño y comprensión de sus implicaciones, por otro, requiere tiempo, búsqueda de recursos y apoyo, como han hecho los y las docentes de esta secundaria.

En cuanto a las concepciones y apreciaciones que tiene el profesorado sobre orientaciones institucionales para la construcción del PA, en el grupo de discusión se destacó la importancia de contextualizar los contenidos según el entorno de los alumnos, así como la existencia de confusiones en los conceptos debido a diferentes interpretaciones de los términos entre los orientadores y docentes, por lo que la comunicación entre compañeros fue importante para apoyarse en la construcción del PA. De igual manera, resalta la falta de vinculación entre escuela y comunidad, falta de claridad en cómo llevar a cabo el diagnóstico socioeducativo, falta de comunicación e información entre coordinaciones y trabajador social de la escuela, así como posibles dificultades para problematizar en relación con los asuntos comunitarios.

En relación con la apreciación que tienen los docentes con respecto al plan de estudios 2022 de la educación básica y sus componentes, resaltan la contribución de las diversas disciplinas al conocimiento de un área o dimensión, mencionan la importancia de la problematización de la realidad en cuanto a los PDA, de la comunicación entre docentes para el planteamiento de problemas y la facilidad de adaptación de contenidos. Además, señalan la falta de vinculación en ausencia

de orientación, así como el exceso de PDA que genera más trabajo administrativo. Entre aciertos y limitaciones, nuevamente se visualizan dificultades con las orientaciones recibidas.

Con respecto al plano de recursos y materiales, surgió el tema de los libros de texto proporcionados por la SEP, considerando que su contenido es desorganizado y confuso, lo cual, aunado al tema de los PDA, hace que sobresalgan aspectos como la ambigüedad, la falta de estructuración, contenido que no tiene sentido para el alumno, entre otros.

Sobre el plano curricular se rescatan particularidades como la falta de claridad en los conceptos y términos utilizados, lo que llevó a confusiones en la interpretación de las orientaciones recibidas. También se menciona la dificultad para relacionar ciertas disciplinas en el campo formativo, como Español con Artes, o como en el caso de Ciencias, donde se batalló para vincular Física y Química con la problemática de la escuela. Se menciona la falta de trabajo colaborativo en vinculación con las diferentes asignaturas, así como en el seguimiento y revisión de trabajos. De igual forma, el profesorado concibe los ejes articuladores como aquellos componentes del currículum que ayudan a vincular diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, sin embargo, encuentran dificultad para empatarlos con los PDA y el contenido; así mismo, los perciben como redundantes en relación con el contenido de sus disciplinas: “de hecho, quería comentar que para mi materia, pues es lo que vemos, toda Formación cívica y ética, es lo que se ve todo el tiempo” (Docente de Formación cívica y ética).

Por otra parte, se encontró un desconocimiento generalizado sobre el concepto de métodos sociocríticos. Los y las docentes dieron respuestas como “yo creo que eso es nuevo para nosotros” (Docente de Inglés/Biología), o “eso no, no lo conozco” (Docente de Español); llegando a la conclusión de que es un concepto nuevo que se tiene que reconocer y adaptarse a ello.

De acuerdo con el documento de la SEP (2023e) sobre las orientaciones para el taller intensivo de formación continua para docentes del fin del ciclo escolar 2022-2023, “el programa analítico es el producto de un ejercicio deliberativo del currículum y una construcción del

colectivo docente” (p. 5) y es importante que el profesorado argumente sobre sus distintos elementos. Entonces, una comprensión clara sobre los componentes del currículum y sus implicaciones prácticas asegura que el PA esté respaldado y pertinentemente alineado a los propósitos de la NEM. Es importante mencionar que, al apropiarse del currículum, los docentes pueden tener una comprensión profunda de las implicaciones pedagógicas de su práctica, y ser coherentes con los objetivos planteados por este nuevo enfoque.

Los programas analíticos presentados tienen una estructura que integra elementos propios del modelo y del currículum de la NEM, y como ya se dijo anteriormente, el trabajo para elaborar un formato único se realizó en colectivo, pero el documento denota que el ejercicio de llenado se realizó por separado. Además, la apropiación de conceptos se asume de forma distinta en cada uno de los formatos, por lo que no se cumple con la orientación oficial para la elaboración del PA que establece que es “una estrategia para la contextualización que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar” (SEP, 2023d, p. 68).

El profesorado menciona que los procesos de retroalimentación y acompañamiento fueron limitados, lo que influyó en la falta de claridad en la elaboración de los PA y la conceptualización de sus elementos y en la falta de ajustes y posibles errores no detectados; en este marco, proponen aumentar el nivel de apoyo y capacitación proporcionado. A través del software Atlas.ti 24 se identificó éste como el código más recurrente, por lo que el tema es clave para comprender el sentir, pensar y quehacer docente con respecto al proceso de apropiación. En distintas citas se menciona la necesidad de una orientación clara por parte de las autoridades educativas, la inexistencia de acompañamiento y retroalimentación, la falta de estructura en el programa educativo, así como la insuficiente comunicación y coordinación entre los diferentes niveles de gestión dentro de la institución.

Los resultados evidenciaron que existe confusión en la interpretación de algunos conceptos y en la manera de empatarlos con otros elementos del programa, otros son desconocidos y algunos, dicho por

ellos, “son lo mismo de programas anteriores”. Por lo anterior, se considera que están en proceso de familiarización y se añade que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos, entre otros), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas (Gimeno Sacristán, 2010).

Además, el análisis revela que las expectativas sobre la NEM confrontadas con las realidades, se ven influenciadas por la interpretación variada de directivos y líderes de la escuela, quienes manejan diferentes experiencias y conceptos arraigados.

El cuarto y último caso estudiado fue una escuela secundaria técnica rural ubicada en un ejido del valle de Mexicali, que cuenta con un total de 27 trabajadores, entre docentes y administrativos. Atiende una matrícula de 207 estudiantes. El espacio geográfico donde se encuentra este centro escolar se caracteriza como un desierto árido, parte del valle agrícola contiguo a la ciudad de Mexicali. Desde hace más de una década presenta estrés hídrico, su clima extremo puede alcanzar los 50° centígrados en verano y bajar a una temperatura cercana a los 0° en invierno. Según datos del INEGI (2020), las necesidades básicas de la población como trabajo, vivienda, servicios como salud, agua, electricidad e internet se encuentran cubiertas para la mayoría de los habitantes de este poblado.

La propuesta de la NEM se puede interpretar como un intento de actualizar los programas de los niveles de educación básica y media superior, que busca incorporar elementos de análisis territorial y comunitario desde las epistemologías del sur que refuerzan nuestras raíces e identidad cultural a partir de métodos sociocríticos en un proceso de codiseño de un PA por parte de los colectivos escolares (SEP, 2022).

Fue interesante encontrar que el colectivo docente elaboró un PA para cada uno de los campos formativos, mientras que las orientaciones de la NEM eran claras en cuanto a elaborar uno por escuela. En la práctica, este proceso de codiseño tuvo diversos obstáculos. Según los testimonios de los docentes entrevistados, el principal fue de orden administrativo, es decir, la falta de orientación adecuada por parte de di-

rectivos, inspectores y jefes de enseñanza; el segundo, la poca práctica de trabajo colectivo entre los docentes, así como las escasas habilidades para articular campos formativos; el tercero es la carga de trabajo que no les permite organizar planes y programas por la saturación de horas frente a grupo.

A grandes rasgos, los resultados del análisis de los PA muestran que existe una diversidad de interpretaciones entre los docentes del colectivo escolar que conforma la secundaria técnica rural. Para cada uno de los campos formativos se elaboró un PA con formatos distintos, con estrategias pedagógicas diferentes, sin el esfuerzo por elaborar un codiseño que articule los campos formativos por medio de ejes articuladores que desarrollarían el trabajo para el año escolar 2024.

En el análisis de los programas que elaboraron los docentes se observó que el campo Lenguajes está entre los mejor estructurados, trabaja con Artes como eje organizador y desarrolla actividades escolares que promueven aprendizajes significativos con actividades lúdicas y visitas a sitios de interés. No obstante, no se refiere a los problemas concretos que se sitúan en la comunidad, ni existen elementos que propongan una vinculación real con la comunidad externa al centro educativo, sólo con la comunidad escolar. Existen algunas temáticas en las que logra vincular el tema de género, pero no se observa esta misma vinculación en términos de pensamiento crítico ni de vida saludable orientado a una intervención que beneficie a la comunidad. Es decir, no se observa una lectura de la realidad que problematice la situación de esta escuela en una zona rural del valle de Mexicali como un espacio con altos índices de marginalidad, trabajo precarizado para los jóvenes y padres de familia, así como falta de servicios públicos e infraestructura como pavimentación y alumbrado. El aprendizaje basado en indagación es el principal método que utiliza en sus trabajos con los estudiantes. Y en cuanto a la evaluación formativa, se menciona, pero no explica los momentos en los que se aplicará durante el transcurso del ciclo escolar.

En el campo formativo De lo humano y lo comunitario, en la disciplina Tecnología, el codiseño del PA señala problemas que afectan a la población y a la comunidad fuera de las aulas, pero no hace

propuestas específicas para intervenir o enfocar actividades escolares para resolverlas a mediano o largo plazo. Se menciona el problema, sin embargo, no se definen estrategias específicas para resolverlo o al menos disminuirlo: 53% de los alumnos presentan un bajo dominio en lectura, producción de textos y comprensión lectora, alimentación inadecuada en la población infantil, daños al medio ambiente. En teoría, se está trabajando a partir de estrategias interdisciplinarias, sin embargo, no es claro el PA en cuanto a los tiempos de evaluación, ni explica los contenidos específicos para apoyar los PDA que se propone desarrollar. No muestra elementos de codiseño y se aprecia un mínimo contacto con la comunidad, lo que denota que no se considera la posibilidad de generar cambios o mejoras al espacio comunitario donde se ubica la escuela, a pesar de las condiciones de marginalidad en que se encuentra esta zona rural.

El PA para el campo Saberes y pensamiento científico se denomina “Plan analítico por procesos de desarrollo de aprendizaje” y se elaboró de manera individual por el docente que imparte la disciplina Física en segundo grado. Al revisar el documento se observó que solo se menciona superficialmente la lectura de la realidad, el programa no parece reconocer ni tomar en cuenta un diagnóstico que señale la problemática de la comunidad o del contexto escolar; el aprendizaje basado en indagación es la principal estrategia de aprendizaje que se utiliza con los estudiantes; en cuanto a la aplicación del método STEAM, aunque se enuncia, no se observa una aplicación práctica o específica en las estrategias didácticas; finalmente, en cuanto a la evaluación formativa, la menciona, pero no explica los momentos en los que se aplicará durante el transcurso del ciclo escolar.

Por otra parte, en el PA del campo Ética, naturaleza y sociedades, en relación con la disciplina Formación cívica y ética, se aprecia lo siguiente: carece de los elementos básicos que propone la NEM, entre ellos, la contextualización y problematización, pues no existe ningún componente que proponga una vinculación real con la comunidad externa al centro educativo, sólo con la comunidad escolar; el PA no es claro en cuanto a los tiempos de evaluación, ni en cuanto a los contenidos específicos para apoyar los PDA; no muestra

elementos de codiseño y es mínimo el contacto con la intención de incidencia en la comunidad rural donde se ubica la escuela, a pesar de las condiciones sociodemográficas que caracterizan la zona escolar, como ya se ha mencionado.

Por otra parte, en relación con la categoría concepciones y apreciaciones de los y las docentes sobre las orientaciones recibidas para elaborar los PA, se consideraron tres subcategorías significativas para este caso: la primera es proceso de construcción y esta puso de manifiesto que los cambios gubernamentales generan confusión para los profesores cada vez que se implementan a nivel nacional; para la segunda subcategoría, plano de recursos materiales, un tema relevante fue la tardanza en los libros de texto; y la tercera, proceso de gestión de la formación a nivel institucional, sobre la que los profesores señalan que existen limitaciones de información, que en este caso, no se refiere en específico al directivo del centro educativo, sino a las autoridades educativas superiores a éste.

Los docentes tienen opiniones diversas acerca de la propuesta que hace la NEM, perciben un cambio drástico que trastoca su dinámica cotidiana de trabajo, su manera de organizar planeaciones y gestionar los conocimientos que comparten con los estudiantes. Por otra parte, encuentran que tiene aspectos positivos, como la evaluación formativa y los PDA.

En la construcción de los programas analíticos, algunos docentes reportan confusión en las orientaciones institucionales, otros destacan un buen trabajo del director del plantel para acercarles materiales. Esto explica por qué cada maestro utilizó formatos distintos, con elementos diferentes a los que propone la NEM: a falta de una orientación clara que les permitiera comprender la correspondencia entre programa sintético, programa analítico y planeación didáctica, cada docente hizo su propio PA en lugar de codiseñar una propuesta en colectivo.

Díaz Barriga (2015) considera que “la tensión entre currículum como planificación institucional y didáctica como planificación situacional, es ese eje en el que se conforma la puja curricular” (p. 31), en este sentido, las condiciones para el codiseño no han sido sencillas. Los profesores, por condiciones estructurales como la forma en que se

organiza el sistema educativo y sus dinámicas de vida, hasta ahora no desarrollan una cultura del trabajo colectivo, es decir, de la construcción conjunta de saberes e instrumentos de programación didáctica. En su mayoría, reportaron dificultades para desarrollar proyectos en común debido a los tiempos que no siempre coinciden, por la falta de descarga de horas para realizar el codiseño que integre los distintos campos formativos y por la confusión general que caracteriza a esta primera etapa de la NEM.

Algunos autores que analizan el desarrollo del currículo, entre ellos Gimeno Sacristán (1988), Grundy (1998) y Díaz Barriga (2015), lo definen como una construcción social que se transforma con el paso del tiempo, conforme a los múltiples factores que incorporan los avances de la ciencia, la tecnología, las expresiones del arte y la cultura de la época y del contexto social; esto se hizo evidente en el estudio de este caso.

Del proceso de apropiación como tercera categoría de análisis, se abordó la apropiación teórica y didáctica, la apropiación cultural y las expectativas vs realidades en relación con la NEM. Se identificaron tres códigos importantes: adaptación al cambio, lectura de la realidad y énfasis en la revisión de planes.

En este ámbito, los profesores afirman que el proceso de construcción del PA tuvo diversas dificultades. Primero, la resistencia a cambiar a un modelo distinto de organización de los conocimientos y de las prácticas docentes; segundo, expusieron que existe confusión y falta de orientación por parte de las autoridades que deben instruir y apoyar a los maestros en esta nueva propuesta educativa; tercero, asumen que es necesario que les faciliten procesos formativos para desarrollar el trabajo en equipos, con la descarga de horas frente a grupo necesaria para sacar adelante el codiseño junto a sus pares. En este sentido, se observó que los profesores dan una alta valoración a los procesos de formación continua y aprecian los espacios formativos donde comparten, refuerzan o adquieren nuevos aprendizajes.

En relación con las concepciones y apreciaciones sobre el nuevo currículo de la educación básica sucede algo parecido a lo anterior: no se comprende con claridad cuál es el propósito de NEM

ni hacia dónde se quiere conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje de maestros y alumnos con la introducción de este nuevo proyecto pedagógico y educativo.

Los maestros piensan que es solo un modelo más que obedece a los cambios gubernamentales con cada nueva política educativa sexenal, les preocupa el hecho de que no logrará resultados convenientes a corto plazo; esta es otra de las causas que, desde su perspectiva, entorpece una apropiación curricular adecuada de los contenidos y las estrategias de trabajo de esta nueva propuesta educativa.

En términos pedagógicos, el concepto de apropiación va más allá de la reproducción de contenidos e incorpora aspectos políticos y socioculturales, implica una manera de apropiarse de la realidad. El paradigma constructivista dentro del que se produce la NEM asume que la producción de los aprendizajes se puede organizar de forma no secuencial, para educar a individuos que desarrollarán las competencias adecuadas para desempeñarse en espacios laborales diversos; incorpora un enfoque humanista que sugiere formar sujetos menos alienados dentro del sistema de producción capitalista, con una visión del mundo como un espacio solidario, feliz y colectivo. No obstante, la propuesta ha tenido resistencias dentro del colectivo docente de esta escuela.

Existe una contradicción entre el cambio de paradigma y la estructura del sistema educativo que no es flexible, que mantiene una construcción jerarquizada y vertical que no da mayores posibilidades de emancipación a través del currículo escolar, que continúa la reproducción de una mirada ajena a los procesos y dinámicas educativas que en realidad suceden en las escuelas. Entre las concepciones y valoraciones de la propuesta curricular, en el colectivo docente que participó en el grupo focal de esta secundaria técnica rural, predomina la idea de que no es fácil adaptarse al modelo de la NEM.

Conclusiones y recomendaciones

El estudio sobre la apropiación curricular realizado en la ciudad de Mexicali, como parte del estudio nacional llevado a cabo por la UPN,

ha revelado la importancia de entender cómo las y los docentes interpretan, adaptan y utilizan el Plan y Programas de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, demostrando que este proceso no solo implica la adaptación de contenidos, sino también la reinterpretación de significados y la transformación del conocimiento, siendo dinámico y multifactorial.

De manera general, en los cuatro casos estudiados se encontraron similitudes en cuanto al proceso de codiseño y su producto, que es el PA escolar, así como en las valoraciones que hace el profesorado sobre las orientaciones institucionales recibidas durante el ciclo escolar 2023-2024: **no se generó en ninguno de los casos un PA escolar**, sino diversos documentos propios del plano didáctico, ya sea por grado, por campo formativo o por disciplina; mientras que **las orientaciones institucionales al respecto han sido ineficaces**, por confusas e insuficientes, a pesar de las acciones emprendidas por las autoridades escolares, de zona, estatales y federales.

En específico, entre los hallazgos comunes en los cuatro casos estudiados está el **vínculo endeble entre escuela y comunidad**. Tenemos presente que la comunidad es uno de los cuatro elementos que articulan el currículum de la educación básica hoy: “es el núcleo a partir del cual se integran los saberes disciplinares, las actividades y todos los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de hacer efectivo el vínculo de la escuela con la sociedad” (SEP, 2022, p. 4). Pero en ninguno de los cuatro casos se observó una lectura de la realidad, una problematización, una contextualización de contenidos curriculares ni un proceso de codiseño que haga posible la vinculación de los saberes escolares con las necesidades y los saberes comunitarios. Así, hay desconexión entre los saberes escolares y la realidad local-regional-nacional-global de los estudiantes, así como falta de colaboración y comunicación entre ambas partes, aunque un par de profesoras de primaria, por ejemplo, afirman que están empezando a replantear el vínculo con las familias del alumnado mediante la realización de diversas actividades sugeridas en los libros de texto gratuitos.

Por otra parte, la **falta de acompañamiento, retroalimentación y orientaciones claras y efectivas por parte de directivos y**

autoridades educativas durante el proceso de construcción del PA fue uno de los aspectos más comentados entre el profesorado de las cuatro escuelas participantes en el estudio. Esto es de gran relevancia y debe ser atendido por la máxima autoridad educativa del tipo educativo básico en Baja California, pues como sabemos, el acompañamiento pedagógico tiene una influencia significativa en la labor educativa y es a través de la mediación, del apoyo continuo, oportuno e informado, así como del desarrollo de diversas estrategias que promuevan la autorreflexión y la retroalimentación, que se puede fortalecer el quehacer docente. Ante la falta de eficacia de la acción de las autoridades al interior de las escuelas, el apoyo entre docentes ha sido la estrategia con mejores resultados hasta ahora, en tres de los casos y sólo en uno se apreció la carencia de una cultura colaborativa entre docentes que limita la oportunidad de enriquecer sus prácticas y hacer frente a los desafíos de su entorno educativo.

También se encontró en los cuatro casos la **resistencia al uso de los libros de texto gratuitos**, en gran medida por la incompreensibilidad de su lógica no secuencial y por la mínima cantidad de información que contienen. Y es que los actuales libros de texto tienen una estructura hipertextual, no siguen una secuencia lineal y presentan información integrada por campo formativo, lo cual representa todo un desafío de adaptación al que la mayor parte del profesorado no muestra disposición, al menos en este momento del proceso.

Se añade que **el tiempo para trabajar en colectivo, que es el establecido para las sesiones del CTE, es insuficiente y no siempre cumple su función**, pues “se hace de todo, menos lo que se tiene que hacer”. Por una parte, los y las docentes encuentran dificultades para gestionar el tiempo de trabajo, tanto individual como colectivo, debido a las condiciones laborales a las que están sujetos, como el trabajo por horas en el caso del nivel secundaria que implica la necesidad de desplazarse hacia otros centros de trabajo y reduce al mínimo las oportunidades para la construcción conjunta de los saberes y los procesos que en colectivo se deben realizar. La parcialidad de las visiones que se ponen en común en el CTE no favorece el avance en las tareas conjuntas y amplifica la necesidad de contar con espacios adicionales a éste.

A lo anterior hay que sumar que **el codiseño, con todas sus implicaciones, no se ha logrado en ninguna de las cuatro escuelas participantes en el estudio**, siendo éste un elemento relevante para la NEM que demanda compromiso y apropiación por parte de los actores involucrados, pues “el acto de codiseño es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica” (SEP, 2023d, p. 5) y esta no es posible sin una formación docente de excelencia. La formación que el profesorado necesita para poder dar el salto epistemológico que la NEM exige no se logra solo con las acciones que se diseñan para el CTE, ni con cursos y/o talleres ocasionales a los que no se les da seguimiento en la cotidianidad de las aulas y las escuelas en su conjunto, requiere también y especialmente, procesos de acompañamiento permanente.

Cabe señalar que **las condiciones estructurales en las escuelas no propician el desarrollo adecuado de la NEM**. Aspectos relacionados con la infraestructura inadecuada, los recursos y materiales insuficientes, así como con otros factores del entorno escolar y su diversidad, entre ellos la ubicación, el ambiente social y familiar, la inseguridad y los lugares de trabajo, son determinantes en el proceso.

Por consiguiente, **el profesorado de educación básica participante en este estudio se encuentra en una fase de recepción/comprensión del proceso de apropiación del currículum de la NEM** (Reyes Ruvalcaba, 2024), ya que para algunos docentes existen componentes del currículum con los que se están familiarizando y otros les son confusos, pues se aprecia una disociación entre la forma en que los conceptualizan y los materializan, mientras que otros son totalmente nuevos y/o desconocidos. Lo anterior sugiere la necesidad de una reflexión profunda del profesorado sobre una base teórica situada desde los orígenes, sustento e implicaciones prácticas de la transformación educativa y pedagógica planteada, que conduzca a la posibilidad de una apropiación curricular o de su incorporación a la realidad institucional-áulica (Díaz-Barriga, 2010).

Con base en lo anterior, la NEM todavía no logra instalarse con claridad en los imaginarios del colectivo docente, ni entre las actividades escolares diarias como una dinámica regular de trabajo; ha generado un conflicto y enfrenta las resistencias del profesorado, algunas

fincadas en sus posiciones ideológicas y otras en el pragmatismo, en las dificultades para afrontar el cambio. Cada una de las escuelas participantes en este estudio debe buscar la mejor forma de generar el proceso de legitimación que hace falta para resolver el conflicto y arribar a la negociación necesaria para dar paso a la adaptación y resignificación que todo proceso de apropiación implica, que será diferenciada (Prete-lli, 2014), sin duda.

En una institución educativa es muy difícil que todos sus docentes estén de acuerdo con una propuesta curricular, porque toda propuesta de formación lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica. Los docentes pueden disentir en algunas dimensiones de la propuesta y este disenso no se resuelve impartiendo solamente cursos de formación de profesores. Requiere que la elaboración e implantación de planes y programas de estudio genere en su interior un proceso de legitimación. La manera de efectuarlo depende específicamente de la situación que exista en cada institución educativa (Díaz Barriga, 2009, p. 49).

Por lo pronto, profesoras y profesores plantearon durante este estudio lo que requieren para facilitar este tránsito: formación permanente, a la que se refieren como capacitación, que debe darse *in situ* y también en cascada; mayores espacios para el trabajo colectivo que propicien y fomenten la reflexión conjunta; dotación de materiales didácticos adecuados para el trabajo por proyectos; y, sobre todo, “ponerles más importancia a los docentes, saber qué sentimos, cómo estamos, ponerse en el lugar de nosotros”, como expresó una profesora de primaria.

Mientras tanto, se debe valorar el potencial que podría tener este modelo educativo y pedagógico para convertirse en el nuevo paradigma educativo del que se apropien las comunidades escolares para contribuir al pleno desarrollo de niños, niñas y jóvenes estudiantes del país.

Con base en los hallazgos del estudio, el equipo de investigación recomienda a la autoridad educativa estatal, así como a las instituciones formadoras de profesionales de la educación, llevar a cabo las siguientes acciones:

- Definir directrices claras desde la Subsecretaría de Educación Básica de Baja California, para evitar que los lineamientos contradictorios que puedan ser emitidos desde la SEP generen confusión o inseguridad en el profesorado de los distintos niveles de este tipo educativo.
- Establecer espacios adicionales al CTE en las escuelas, según las particularidades de cada nivel educativo, para favorecer el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de los saberes docentes en relación con la NEM. Se debe asegurar que existan las condiciones administrativas, de infraestructura y académicas para que esta acción sea eficaz.
- Orientar al personal directivo de primaria y secundaria, no solo a través de procesos masivos de formación (cursos, talleres y otras modalidades), sino mediante un acompañamiento directo y específico, es decir, en el contexto de sus escuelas, para que comprenda la naturaleza del plan y los programas de estudio, el sentido del proceso de codiseño y pueda liderar con seguridad y pertinencia el proceso de legitimación del nuevo currículum, fortaleciendo el ejercicio de la autonomía profesional docente.
- Acompañar a los colectivos docentes, partiendo de las necesidades identificadas en este estudio, de manera directa y específica en cada escuela, no solo durante el CTE o en otros espacios que la autoridad educativa estatal pueda generar en Baja California, sino en el desarrollo del trabajo cotidiano, en los espacios y tiempos que puedan ser acordados con el personal directivo y docente en cada caso, ya sea mediante asesoramiento *in situ* o remoto, observación del trabajo en aula, entre otras modalidades.
- Elaborar materiales orientadores sobre los componentes del currículum de la NEM dirigido al personal directivo y al profesorado, como guías impresas y digitales, documentación de experiencias exitosas y otros, asegurando que complementen los que ya están a su disposición.

Referencias

- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata/Colofón.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Bustamante, A. L. (2010). Lo impropio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-59). Manantial.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.
- (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
 - (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
 - (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. [v1n1a4.pdf](https://doi.org/10.11144/ries.v1n1a4.pdf) ([scielo.org.mx](https://doi.org/10.11144/ries.v1n1a4.pdf))
- Espinosa, E. & Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 331-350. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200008>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de población y vivienda. Principales resultados por localidad (ITER)*. https://www.inegi.org.mx/app/scitel/doc/descriptor/fd_iter_cpv2020.pdf
- (2023). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022 (ENIGH)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022_ns_presentacion_resultados.pdf

- (2024, febrero). *México en cifras. Baja California (02) Resumen*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=02#collapse-Resumen>
- Ixba Alejos, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1189-1211. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>
- Levrini, O., Fantini, P., Tasquier, G., Pecori, B. & Levin, M. (2014). Defining and operationalizing appropriation for science learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 1-44. https://www.researchgate.net/publication/271929472_Defining_and_Operationalizing_Appropriation_for_Science_Learning
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- (2010). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Pretelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta educativa*, 2(42), 65-76. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n42/n42a08.pdf>
- Reyes Ruvalcaba, O. (2024). *Docencia, currículum y procesos de apropiación* [Manuscrito en preparación]. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad UPN 061 Colima.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía*, 1(1), 28-38. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/memoria/article/view/528>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf

- (2023a). *Anexo del Acuerdo número 08/08/23 por el que 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/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FA-SES_2_A_6.pdf
 - (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3.* Dirección General de Materiales Educativos.
 - (2023c). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4.* Dirección General de Materiales Educativos.
 - (2023d). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase seis.* Dirección General de Materiales Educativos.
 - (2023e). *Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Fin de ciclo escolar 2022-2023.* Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Básica-Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa. [Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.pdf \(sep.gob.mx\)](#)
- Torres Santomé, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado.* Morata.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3^a ed.) [Investigación con estudio de caso. Diseño y métodos]. Sage Publications.
- (2011). *Qualitative research from start to finish* [Investigación cualitativa de inicio a fin]. The Guilford Press.

LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN JALISCO, DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA CON EL MARCO NORMATIVO NACIONAL

Norma Lidia Díaz García* y Arturo Torres Mendoza**

*Escuela Normal Superior de Jalisco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9893-8408>
norma.diaz@ensj.edu.mx

**Escuela Normal Superior de Jalisco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0673-696X>
arturo.torresm@ensj.edu.mx

Recibido: 20 de mayo 2024
Aceptado: 15 de junio 2024

Resumen

La Educación Superior en México, a través de su Ley General, ha planteado cambios estructurales importantes (DOF 20/04/2021), donde destaca una nueva política de carácter estructural y epistémico en materia del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, así como en el reconocimiento y definición del tipo y atribuciones de las Instituciones de Educación Superior.

Esto ha llevado a la gran mayoría de las entidades federativas a armonizar su Ley de Educación Superior con los lineamientos nacio-

nales, por lo que, a través de un análisis del proceso de armonización instrumentado en el Estado de Jalisco, con una revisión documental de las leyes, políticas públicas y marco general. Se presentan reflexiones con base en los techos de calidad propuestos por Carlos Matus, que ofrecen orientaciones en algunas acciones para revisar, analizar y en su caso valorar propuestas para el replanteamiento, armonización y contextualización de algunas de las secciones.

Palabras clave: Ley de Educación Superior, Armonización Estatal, Techos de Calidad, Contextualización.

Higher Education in Mexico, through its General Law, has proposed important structural changes, where a new policy of a structural and epistemic nature stands out regarding the Higher Education Evaluation and Accreditation System, as well as, in the recognition and definition of the type and powers of Higher Education Institutions.

This has led the vast majority of federal entities to harmonize their Higher Education Law with national guidelines, Therefore, through an analysis of the harmonization process implemented in the State of Jalisco, with a documentary review of laws, public policies and general framework. Reflections are presented based on the quality ceilings proposed by Carlos Matus, that offer guidance on some actions to review, analyze and, where appropriate, evaluate proposals for the rethinking, harmonization and contextualization of some of the sections.

Keywords: Higher Education Law, State Harmonization, Quality Ceilings, Contextualization.

La educación en el mundo, juega un papel fundamental en el desarrollo de las naciones y en la atención de las brechas de desigualdad existentes, actualmente ante el reto mundial de atender una agenda internacional que,

Implica un compromiso común y universal, no obstante, puesto que cada país enfrenta retos específicos en su búsqueda del desarrollo sostenible, los Estados tienen la soberanía plena sobre la riqueza, recursos y actividad económica, y cada uno fijará sus propias metas nacionales, apegándose a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), dispone el texto aprobado por la Asamblea General (ONU, 25/09/2015).

En este sentido, aunque son acuerdos mundiales, los países como México, al ser integrante de la asamblea, ha desplegado una serie de acciones para responder ante el reto y plantear su propia política pública en materia de educación y otros sectores para responder a los 17 ODS, entre los que se encuentran: Fin a la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos (ONU, 25/09/2015).

Entre las acciones se encuentran como primera instancia una serie de políticas públicas que buscan desde el Estado, la generación de condiciones con base en un marco normativo nacional, para avanzar con miras al desarrollo sostenible y a la atención de las necesidades nacionales, como objeto de esta investigación, este análisis centra su foco de atención en el ODS 4, que plantea alcanzar una educación de calidad, el sistema educativo nacional comprende diferentes niveles y tipos de educación que en la última década ha buscado articular todas sus fases, el aseguramiento a su acceso, de manera equitativa, gratuita e igualitaria, con la filosofía de la educación como derecho humano.

Entre los tipos y modalidades existentes en la educación en México, se destaca en las últimas reformas en la Constitución Política Nacional reformulada en fechas recientes, en el Artículo 3º Constitucional:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y

garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (DOF 22-03-2024).

Para este estudio se enfocó en la Educación Superior que en la fracción X, adicionada DOF 15-05-2019:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas para realizar este estudio de las políticas públicas nacionales y las decretadas en el Estado de Jalisco, desde una perspectiva comparada (DOF 22-03-2024).

La Educación Superior, ha atravesado por reformas significativas que han posicionado este nivel educativo como obligatorio y con un enfoque de derecho humano, pero que por lo establecido en la Ley tanto las autoridades federales como locales deben establecer políticas para asegurar su acceso, inclusión, permanencia y continuidad.

Antecedentes

La educación superior en México tiene origen e influencia en la herencia Española, es desde la época colonial en la que se funda por primera ocasión en México la Real y Pontificia Universidad de México por un decreto real de la corona española en México en 1551. Este dato es el precedente filosófico, político, social y cultural de la Educación Superior en México, desde una educación que dependía de las Universidades españolas y de las intervenciones del Virrey. Esta visión fue evolucionando

y conforme se concebía la Educación Superior en México y se reestructuraba la propia historia política del país, le siguieron la fundación de la Real y Pontificia Universidad de Guadalajara en 1791, 1857 el emperador Maximiliano emitió un decreto que cerró la Universidad Nacional de México y luego en 1910 la restitución de la Universidad Nacional de México fue restablecida como una institución secular (Aviña, 2000).

La Educación Superior en México, al igual que en el mundo, ha acompañado los procesos de configuración nacional, las luchas sociales y las transformaciones político-económicas en el país, así como, su trayectoria a procesos de democratización de la educación desde el enfoque igualitario y de funcionamiento, de identidad nacional que transita a una ciudadanía global, con la interacción continua con la configuración social y cultural, con una visión política y económica, sin embargo, no ha podido erradicar el sesgo de discriminación por temas raciales, de género, nivel socioeconómico y de geolocalización, incluso a través de ésta se han perpetuado patrones culturales de marginación, violencia e inequidad, donde a pesar de contar con un discurso y marco político de interculturalidad y perspectiva de género, aún distan, de verse integralmente reflejadas en sus procesos.

A partir de las reformas al Artículo 3° constitucional (DOF 15/05/2019) le siguieron una serie de reformas y ajustes, en otras leyes para lograr una articulación y consolidar los fines de la constitución, en este marco se han realizado acciones de articulación, actualizaciones y modificaciones en todos los tipos y niveles educativos, lo que implicó hacer lo consecuente en todo el marco legal y normativo, los niveles que conforman la educación básica son los que históricamente son revisados, ajustados y en algunas ocasiones reformulados, con mucha mayor frecuencia que los relacionados con la Educación Superior, que desde 1978, no tenía una propuesta de actualización sustancial.

En la nueva Ley General de Educación Superior (DOF 20/04/2021), se reconocen avances y estructuras establecidas desde la propuesta anterior, incluso se mantiene una tendencia con relación a la calidad con base en lo cuantitativo, pero con implementación y agregados de indicadores en el ámbito educativo, con un sentido mediático, articulado a la agenda internacional y con la aspiración epistémica de excelencia en

su función y servicio (Argüello, *et al.*, 2021). Como es natural, la tradición cultural de las prácticas de la Educación Superior, así como, su configuración debe ser considerada y transitada a nuevas dinámicas que permitan su propia evolución y su capacidad de responder a las necesidades educativas de la educación superior actual, donde la legitimidad producto de,

La construcción del prestigio, legitimación y reputación desplazó la autonomía de las instituciones de educación superior y entonces la competitividad se hace cada vez más presente. Organismos internacionales como el Banco Mundial y la unesco fueron clave como influencia en el ideario mexicano de una educación eficiente, se trata entonces de orientar los esfuerzos para ser un Estado Evaluador, situación que, si bien comienza a presentarse en el último tercio del siglo xx, aún en el comportamiento de la educación de hoy, la competencia cuantitativa está presente y no orientada a la calidad, sino a indicadores como por ejemplo, la cantidad de IES creadas y el número de becas entregadas, entre otros (Argüello, *et al.*, 2021, p. 33).

Con relación al tema no se han desarrollado estudios con una visión con la que se presenta esta propuesta, por lo que a partir de lo anterior, la importancia de identificar si la política pública se articula en sus diferentes premisas y atribuciones sobre sus tipos y modalidades, que ante las transiciones y criterios políticos se han redefinido en los últimos años, esta situación motivó la intención de este estudio de la Política Pública Nacional y la del Estado de Jalisco, desde una perspectiva comparada, cuyo objetivo es identificar los elementos y tipo de vinculación para visibilizar opciones de articulación viable y concordancia de la visión nacional y un enfoque contextualizado a nivel de entidad federativa.

Para el desarrollo metodológico de la investigación se desarrolló una revisión documental de la Ley y políticas públicas en materia de educación superior a nivel nacional y una focalización en la política pública emitida en el estado de Jalisco. Por lo que se construyeron matrices de análisis y un análisis cualitativo del discurso político en dichos documentos, para identificar puntos de articulación y concordancia.

Puntos nodales de la Política Pública en materia de Educación Superior

A partir del 20 de abril de 2021, se expide la Ley General de Educación Superior (LGES) y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en dicha ley se establecen disposiciones generales en el marco de lo establecido en el artículo tercero constitucional, que contempla las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior, su contribución al desarrollo cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo, y económico; la distribución de la función social entre la federación y la entidades; la coordinación, los criterios para el desarrollo de las políticas y el establecimiento de criterios para el funcionamiento en materia de Educación Superior (DOF 20/04/2021).

También se definen las universidades e instituciones de educación superior, así como sus facultades y garantías institucionales, en reconocimiento de la autonomía que les otorga la Ley. De la misma manera, se establece la Educación Superior como derecho que coadyuva al bienestar del desarrollo integral de las personas, su obligatoriedad, las políticas, acciones y su vinculación con el Acuerdo Educativo Nacional establecido en la Ley General de Educación para lograr una cobertura universal en educación con equidad y excelencia, que considera el reconocimiento a la diversidad y a los subsistemas del nivel; el respeto a la soberanía de las entidades federativas y sus competencias, su contribución al fortalecimiento y mejora continua del Sistema Educativo Nacional y el respeto a la autonomía, así como, las definiciones conceptuales de términos que se abordan en la Ley (DOF 20/04/2021).

Hasta este punto, la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, en su decreto número 28726/LXIII/21, presenta en su capítulo I, disposiciones generales, de sus artículos uno al ocho el mismo sentido que la LGES, así como, la definición conceptual de los términos definidos en la misma, muchos de los elementos al pie de la letra y otros en el sentido exclusivo de su facultad como entidad federativa. Con excepción de la fracción VI del Artículo 8, que define “Comisión: La Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, COEPES, órgano colegiado encargado de coordinar estrategias, programas y proyectos en apoyo a

la planeación del desarrollo de la educación superior, cuyas recomendaciones no serán vinculantes” (DECRETO No. 28726/LXIII/21), cuyo papel en la Ley está desdibujado con relación a lo dispuesto en la LGES que establece en su artículo 54 que “cada entidad federativa contará con una Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior o instancia equivalente para la coordinación local de las estrategias, programas y proyectos, así como la planeación del desarrollo de la educación superior” (DOF 20/04/2021, p. 71), por lo que llama la atención cómo a nivel estatal se deja de lado la figura que puede potenciar la autonomía y contextualización local de la LGES, que incluso con el término –no serán vinculantes– la posiciona como si no fuera una obligación cumplirlo.

Con relación a lo establecido en la LGES, sobre los criterios, fines y políticas, se establecen los principales principios que deben guiar su función y formación profesional de cada individuo de manera integral, que inicia con el criterio

I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político; (DOF 20/04/2021, p. 52).

Seguida de otros elementos que promueven su sentido de pertinencia y el respeto desde la interculturalidad, reconocimiento de sus diferencias y derechos, principio de inclusión, sentido identitario, fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana, participación democrática, sentido de igualdad de género, erradicar la discriminación y violencia, en especial de niñas y mujeres; respeto y cuidado del medio ambiente; formación de habilidades digitales, uso responsable de la tecnología, conocimiento y aprendizaje digital; desarrollo de habilidades socioemocionales. En el sentido de lograr una excelencia

educativa con el estudiante al centro del proceso educativo, promover una cultura de la paz y resolución no violenta de los conflictos, acceso a la cultura, arte, el deporte, la ciencia, la tecnología, la innovación y conocimiento humanístico, todo en el marco del respeto a la autonomía y respeto de las instituciones, la libertad académica, de cátedra e investigación, entendidas como la libertad de enseñar y debatir, la responsabilidad ética, la participación de la comunidad universitaria en el diseño e implementación y evaluación de planes y políticas de educación superior; la pertinencia de la formación, la territorialización de la educación superior; la internacionalización solidaria de la educación superior; el reconocimiento de habilidades y conocimientos para la obtención de títulos y grados académicos; el respeto a los derechos laborales de los trabajadores y el impulso al desarrollo emprendedor de los alumnos. Todo esto articulado y consonante en las tres secciones de criterios, fines y políticas (DOF 20/04/2021)

Con relación a lo anterior, la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco se articula y recita en el mismo sentido los apartados correspondientes, acorde a sus atribuciones como entidad federativa (DECRETO No. 28726/LXIII/21).

Con relación a los niveles, modalidades y opciones del tipo de educación superior, ambas leyes coinciden, así como la estructura del Sistema Nacional y los Sistemas Locales de Educación Superior, en conjunto con el reconocimiento de los tres tipos de subsistemas el Universitario, el Tecnológico y el de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente. El sistema se considera articulado con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para operar de manera articulada y convergente. Sin embargo, en lo referido al subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, por primera vez en la historia de este tipo de Instituciones de Educación Superior, se faculta a su comunidad académica para el diseño y actualización de sus planes y programas de estudio y en el Artículo 34 de la LGES la instalación del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal,

el cual tendrá como objetivo generar acuerdos sobre políticas y acciones para el desarrollo de las escuelas Normales y las insti-

tuciones de formación docente. Estará integrado por la persona representante de la Secretaría y las personas responsables de la educación normal en las entidades federativas. La Secretaría elaborará los lineamientos para su operación y funcionamiento.

El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal podrá convocar a un congreso de carácter consultivo a la comunidad de las escuelas normales públicas sobre temas académicos que contribuyan a lograr los objetivos de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, de conformidad con la normatividad que emita la Secretaría (DOF 20/04/2021, p. 52).

Si bien este Consejo es una atribución federal, en la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco (DECRETO No. 28726/LXIII/21), no se incluyó la participación de la representación estatal en dicho consejo, ni la puntualización de los criterios para el desarrollo institucional, regional y local, al igual que para la articulación de planes y programas sujetos a la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, tomando en cuenta la relevancia de las aportaciones de la comunidad normalista del estado y de otras instituciones formadoras de docentes. Si bien, algunos otros apartados lo pueden enunciar como parte de las funciones inherentes, el no establecerlo de manera específica deja estos elementos en una ambigüedad no reglamentada en el marco de la Ley estatal.

En las acciones que establece la LGES, en su título cuarto, para la concurrencia y competencias del Estado para el ejercicio del derecho a la educación superior, establecen las acciones de manera coordinada entre las autoridades educativas y las institucionales, y en respeto a la autonomía y figura de cada tipo de IES, define medidas en el ámbito de su competencia, conforme a los procedimientos normativos y de acuerdo a sus características. En el capítulo II, define la distribución de sus competencias a nivel federal y las correspondientes a las autoridades educativas en las entidades federativas y las que por ley son concurrentes para ambas autoridades (DOF 20/04/2021). Estos apartados son la base casi textual de lo correspondiente a la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco (DECRETO No. 28726/LXIII/21), por lo que en su sentido se reconocen las competencias y facultades de las distintas autoridades educativas.

Para el Título Quinto, relacionado con la coordinación, la planeación y la evaluación, de las instancias de coordinación, planeación, vinculación, consulta y participación social, establece que debe realizarse mediante la coordinación y programación estratégica participativa, interinstitucional y colaborativa entre las autoridades educativas federal, de las entidades federativas y de los municipios, para lo que se establece el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) que considera a los titulares de las secretarías, sistemas, subsistemas, instituciones y actores del sistema de educación superior en su constitución (DOF 20/04/2021), así como sus funciones. Esto es retomado en la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, en su Artículo 52, de manera muy reducida, pero sin contar con elementos de cómo se vincula la función de este consejo o la participación de las autoridades estatales (DECRETO No. 28726/LXIII/21, p. 27), dado que la participación en CONACES, implica la instrumentación de medidas y acciones estratégicas a nivel estatal que sean acordadas a nivel federal.

Una de las figuras más relevantes en lo establecido en la LGES, para lograr la contextualización de la Ley en materia de Educación Superior, es la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior o instancia equivalente para la coordinación local de las estrategias, programas y proyectos, así como para la planeación del desarrollo de la educación superior, contemplada en el Artículo 54, cuyas funciones son relevantes para el funcionamiento a nivel estatal de la Educación Superior, pero en la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, en su Artículo 53, inciso 1, la define de manera textual con base en la LGES, sin embargo, agrega de nueva cuenta el término –no vinculante– (DECRETO No. 28726/LXIII/21, p. 28), lo que invita a un análisis y reflexión profunda para que se valoren las implicaciones de nulificar desde la Ley estatal la posibilidad de no cumplir o dejar como opcional una facultad tan relevante.

Un aspecto relevante en la política pública en materia de educación superior, fue considerar la mejora continua, como un precepto que oriente el trabajo y funcionamiento del sistema, por lo que en el Capítulo II, De la mejora continua, la evaluación y la información de la educación superior en su Artículo 58, establece que:

El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua.

En dicho sistema participarán, conforme a la normatividad que se expida al respecto, las autoridades educativas de la Federación y las entidades federativas, representantes de las autoridades institucionales de los subsistemas de educación superior del país, así como representantes de las organizaciones e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones de educación superior.

En el sistema de evaluación y acreditación las instituciones públicas de educación superior con autonomía constitucional y legal tendrán una participación compatible con el contenido de los principios de la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus leyes orgánicas y demás normas aplicables (DOF 20/04/2021, p. 73).

En este sentido una de las acciones desplegadas por el gobierno federal, fue la creación de una Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, aprobada por el pleno del CONACES el 2 de diciembre de 2022, diseñada posterior a un diagnóstico nacional, que entre sus principales puntos presentó logros y limitaciones de evaluación vigente, entre las limitaciones se presenta una síntesis que destaca que “el sistema actual no responde a las demandas de la ciudadanía, a las necesidades de las instituciones de educación superior ni a las nuevas políticas públicas de educación superior, incluyendo los desafíos hacia el futuro” (PNEAES, 02/12/2022, P. 16), en esta política se establecieron criterios generales para orientar el funcionamiento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES),

En el artículo 60 se hace extensiva la evaluación a todas las IES del SNES al señalar que: Las instituciones de educación superior desarrollarán procesos sistemáticos e integrales de planeación y evaluación de carácter interno y externo de los procesos

y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión, para lo cual podrán apoyarse en las mejores prácticas de otras instituciones, así como de las organizaciones e instancias nacionales e internacionales, dedicadas a la evaluación y la acreditación de programas académicos y de gestión institucional (PNEAES, 02/12/2022, p. 22).

Este sistema busca que su actuación coadyuve al logro de los fines de la Educación Superior, con base en lo establecido en la LGES de 2021, y su objetivo es

Diseñar, proponer, articular y desarrollar estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación de los componentes del Sistema Nacional de Educación Superior, con un carácter integral, sistemático y participativo, para contribuir a su mejora continua y al máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes, sin importar su nivel socioeconómico, rasgos culturales, su lugar de residencia ni el campo de formación profesional (PNEAES, 02/12/2022, p. 29).

En esta misma política sus criterios centrales son la mejora continua, la evaluación como medio para la transformación institucional, integral, sistemática, participativa y formativa; desde la autoevaluación, coevaluación y evaluación externa entre su tipo de evaluación, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como funciones de la evaluación y donde la acreditación y certificación dejaron de ser los puntos nodales (PNEAES, 02/12/2022).

Si se considera que la legitimidad basada en el prestigio que otorgaba la competitividad por obtener acreditaciones o certificaciones, como ya se mencionó con anterioridad, muchas veces desvinculada de las realidades sociales y con poco impacto en la mejora continua.

Desde esta política se busca favorecer el desarrollo humano integral, formación profesional y aprendizajes en el marco de la LEGS, a través de la formación profesional, la evaluación de los aprendizajes y reconocer el papel de la evaluación formativa para favorecer la me-

jora continua, en conjunto con la revalorización de la función docente (PNEAES, 02/12/2022).

Para efecto de esta Ley se generó un Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que al igual que la Ley fue aprobado por el pleno del CONACES en agosto de 2023, que entre sus objetivos y bases conceptuales establece la necesidad de una resignificación de la evaluación en función de la mejora continua, por lo que propone un proceso que considere de manera integral lo anterior, en seis fases que se desarrollan en un estricto orden: 1. Autoevaluación institucional, 2. Evaluación de los sistemas estatales, 3. Evaluación de los subsistemas, 4. Evaluación del Sistema Nacional de Evaluación Superior y de las políticas hacia la educación superior, 5. Metaevaluación del SEAES y 6. Sistematización de la reflexión y las buenas prácticas sobre la resignificación de la evaluación. Para el desarrollo del proceso se establecieron criterios orientadores: Compromiso con la responsabilidad social, equidad social y de género, inclusión, excelencia, vanguardia, innovación social e interculturalidad, que en conjunto con los ámbitos: Institucional, formación profesional, profesionalización de la docencia, los programas educativos de licenciatura (Técnico superior universitario, profesional asociado) y los programas educativos de investigación y posgrado (investigación, posgrado) (MGSEAES, Agosto de 2023).

A partir de todo este análisis se comparó con lo establecido en la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, sobre todo en el Capítulo II, Mejora Continua, Evaluación e Información de la Educación Superior, en su Artículo 59, en el que se establece el sistema estatal de evaluación y acreditación de la educación superior y recita de manera textual algunas de las orientaciones de la LGES, como a continuación se presenta:

1. El sistema estatal de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación de los Sistemas Nacional y Estatal de Educación Superior para contribuir a su mejora continua.

2. En dicho sistema participarán, conforme a la normatividad que se expida al respecto, las autoridades educativas de la Federación y del Estado, representantes de las autoridades institucionales de los subsistemas de educación superior del Estado, así como representantes de las organizaciones e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones de educación superior.
3. En el sistema estatal de evaluación y acreditación las instituciones públicas de educación superior con autonomía constitucional y legal tendrán una participación compatible con el contenido de los principios de la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus leyes orgánicas y demás normas aplicables.
4. La autoridad de educación superior del Estado, en el ámbito de su competencia, podrá promover la creación de organismos acreditadores regionales para la evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos, conforme a lo establecido en el marco del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior.
5. Asimismo, la autoridad de educación superior del Estado impulsará la creación de instrumentos para la evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos según el subsistema al que pertenezcan, el nivel educativo de los programas, las modalidades y las opciones de la educación superior (DECRETO No. 28726/LXIII/21, p. 30).

Si se parte puntualmente de lo establecido en la Ley, se puede identificar que con la inercia de armonizar las leyes de la entidades federativas, se realizan adecuaciones de formato y redacción acotadas a las atribuciones estatales con relación a las federales, como ya se identificó en la comparación de otras secciones, pero en este particular caso, el sistema estatal, como puntualizan al inicio del primer punto, se atribuye facultades federales que pueden caer en un principio de inconstitucionalidad, cuando en el marco de la LGES, se proyectaría como más congruente la idea de –tener por objeto diseñar, proponer

y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del sistema Estatal de Educación Superior, en apago a la Política y Marco Normativo Nacional para contribuir a su mejora continua–, por lo que el punto 2 y 3, serían congruentes en función de las atribuciones estatales y el marco legal y normativo nacional, mientras que el punto 4 se atribuye la creación de organismos acreditadores regionales para la evaluación y acreditación de las instituciones, por lo que se identifica la ausencia del proceso de evaluación integral desde la nueva perspectiva que plantea el marco legal y normativo, que trasciende sólo las prácticas de evaluación y acreditación externas e invisibiliza la autoevaluación institucional como área de mejora y el punto de partida para el análisis y funcionamiento del sistema. El punto 5, sería pertinente siempre y cuando el estado analice y comprenda su papel en la transición de la política nacional en sus atribuciones como entidad federativa.

Este elemento, puede considerarse como una de las causas de la poca participación de las IES de Jalisco en los procesos de Evaluación del SEAES, ya que al no contemplarse desde la Ley estatal el papel que juega la entidad federativa con dicho proceso, se ignora la trascendencia de contar con insumos de autoevaluación institucional y estatal para establecer una ruta clara para la mejora continua de manera contextualizada.

Reflexiones a manera de conclusión en torno a los resultados del estudio comparativo

Con relación a los puntos de comparación entre la Ley General de Educación Superior (DOF 20/04/2021) y su marco legal y normativo (PNEAES y SEAES) versus la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco (DECRETO No. 28726/LXIII/21), ya puntualizados en la sección anterior, se plantea la reflexión en torno a lo siguiente:

A partir de la propuesta de Carlos Matus de considerar los techos de calidad de un buen gobierno: la selección de los problemas a atender, considera cuatro techos, el primero

- 1. La priorización de los problemas que selecciona el gobierno.** Los gobiernos cuentan con una cantidad limitada de recursos económicos, organizativos y técnicos, pero sobre todo políticos. Por este motivo, no pueden afrontar todos los problemas públicos que se presentan, sino seleccionar de entre esos problemas, aquellos que sean más graves y que también le representen oportunidades de ampliar su base de apoyo político, para después avanzar con la resolución de los demás problemas;
- 2. La calidad de la explicación del problema.** No se trata de que exista una sola explicación del problema, pero sí que la explicación sea plausible e internamente coherente. Un buen análisis situacional del problema no es condición suficiente pero sí necesaria para una buena propuesta;
- 3. La calidad del plan que se elige para resolver el problema,** que siempre debe ser más potente aún que la misma explicación del problema. Esto supone la elaboración de un plan o propuesta pertinente en relación con el problema analizado (relación entre la relevancia pública del problema y la pertinencia del plan). Suele suceder que habiendo logrado una muy buena calidad de la explicación del problema, se produce un quiebre entre esa explicación y por lo tanto la propuesta presentada no guarda relación con el problema identificado (la mayoría de las veces porque la solución está pensada de antemano, sin un procesamiento tecno-político del problema que la justifique).
- 4. La calidad de la gestión estratégica** (o implementación de ese plan). Sobre este punto vamos a retomar y desarrollar en las próximas semanas ya que refiere específicamente a los Momentos Estratégico y Táctico Operativo y a la capacidad de gestión del gobierno, concepto presentado en el curso 1 con la imagen del triángulo de gobierno (IPE UNESCO, 2024, p. 7).

Con relación al primer punto sería prioritario puntualizar ¿cuál es el punto focal? Que, para efecto de los resultados aquí presentados, implica la claridad de la política pública nacional en materia de Educación Superior, para que el gobierno de la entidad pueda proyectar su política

en función de lo que establece la Ley, pero en apego a la autonomía como entidad federativa, implica una comprensión de fondo de la política, pero sobre todo de la estructura y visión para su funcionamiento y evaluación.

Esto lleva al punto dos donde es importante explicar el problema es desde un análisis situacional como condición necesaria del problema, por lo que ahora a la luz de toda la estructura organizada a nivel nacional y los documentos complementarios, se pueda analizar lo aquí propuesto como un referente.

En el tercer punto, se visualiza a Jalisco como una entidad capaz definir un ruta clara a partir de un plan que permita resolver el problema de la falta de congruencia con la política nacional, primero en las atribuciones y concepción del papel de la COEPES estatal y luego desde el cambio de paradigma de evaluación y acreditación de la educación superior.

Por último y una vez considerado lo anterior, se considera que la calidad de la gestión estratégica en la toma de decisiones en la política pública estatal, puede verse reflejada en procesos congruentes de mejora continua y excelencia en la Educación Superior que ofrece el estado.

Los tiempos políticos y económicos a nivel mundial y nacional, demandan que las organizaciones desafíen proactivamente su status quo. Con todos los desafíos a los que el mundo enfrenta, se necesita una mayor proactividad con relación al futuro (Fullan, 2020).

Sin perder de vista que esta Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco fue publicada en el estado de Jalisco, antes de que terminara el proceso de construcción de la Política Pública y Marco General de LGES, PNEAES y SEAES, este estudio, puede orientar algunas acciones para revisar, analizar y en su caso valorar propuestas para el replanteamiento de algunas de las secciones, no en el sentido de seguir puntualmente lineamientos federales, sino con la orientación de seguir promoviendo un federalismo consciente, capitalizar las opciones que permiten dar contexto a las leyes, pero sobre todo, construir procesos al interior del estado, que en el marco de la ley genere la toma de decisiones acorde a lo que la entidad requiere.

Como sujetos inmersos en el sistema de educación superior en el estado de Jalisco es importante, apoyar con percepciones que

surgen de estudios comparativos para generar condiciones que favorezcan cambios complejos, como lo es la visión y evaluación de la Educación Superior.

Los cambios complejos deben ser abordados como una cuestión de determinación conjunta. Cuanto más complejo sea el problema, más importante es que las personas con el problema sean parte de la solución del problema. Esto no es solo una cuestión de compromiso. Es que las personas con el problema tendrán algunas de las mejores percepciones, percepciones a las que sólo se puede acceder a través de la interacción entre los líderes y otras personas en la situación (Fullan, 2020).

Es necesario reformular algunos apartados de la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, a partir de reconceptualizar la COEPES estatal, y en complemento con la reestructuración un sistema estatal que puede evaluarse de manera integral, con una visión mucho más integral y con una corresponsabilidad compartida entre la Institución de Educación Superior, las autoridades Estatales, los Subsistemas de Educación Superior y la sinergia de funcionamiento con relación al sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, desde un cambio epistémico en la cultura de la evaluación y su objetivación hacia la mejora continua, en el Marco del Artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior.

Referencias

- Argüello, F., Segura, G. y Vilchis, I. (2021). *La Nueva Ley General de Educación Superior de 2021 en el contexto de la 4T: Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. 33(81), 29-44. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1103>
- Aviña, C. (2000). Origen de la educación superior mexicana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 52-55.
- DECRETO No. 28726/LXIII/21. *Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco*.

- Diario Oficial de la Federación [DOF] (20/04/2021). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.*
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (22/03/2024) DECRETO por el que se declara aprobada la interpretación al alcance del Artículo Tercero Transitorio del “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Guardia Nacional”, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de marzo del año 2019.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (15/05/2019) DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Editorial Morata.
- IIPE UNESCO. (2024). “Material del estudio Curso 3: El procesamiento tecno-político de los problemas educativos”. En: *Programa Regional de Formación en Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Oficina para América Latina y el Caribe.
- Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [MGSEAES]. (Agosto de 2023). CONACES/México
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (25 de septiembre de 2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [PNEAES]. (2 de diciembre de 2022). CONACES/México.

LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE EL IMAGINARIO QUE PESA SOBRE EL PROFESORADO Y SU LABOR ACTUAL

Edson Javier Aguilera Zertuche y Myriam Gabriela Aguilera Zertuche

*Doctor en Ciencias Sociales. Docente de la Escuela Secundaria mixta núm. 88. eaguilerazertuche@gmail.com

**Maestra en Administración. Docente de la Universidad Autónoma de Baja California. Myriam.aguilera@uabc.edu.mx

Recibido: 20 de mayo 2024.

Aceptado: 12 de junio 2024.

Resumen

El presente texto aborda dos reflexiones sobre el papel del magisterio en la sociedad actual. Primeramente indagamos el romántico imaginario sobre el magisterio como una vocación social y abnegada de nuestro país; a la vez que preguntamos cuál es el origen de este pesado imaginario. El magisterio como forma de vida no es fácil, implica una exigencia constante por cumplir con un imaginario romántico y muy pesado sobre lo que “debe ser” un profesor. En el texto consideramos las diversas cargas puestas en los hombros del magisterio con la excusa de la vocación.

En segundo lugar desarrollamos una pequeña reflexión sobre el papel del profesor en un mundo tecnocrático, altamente politizado

y burocratizado, desde la perspectiva de Henry Giroux. Si el profesor es concebido por las instituciones como un simple empleado que baja al alumnado ciertas directrices y el cual tiene que cumplir ciertos requisitos sin que su opinión tenga peso en su propia práctica educativa, o si por el contrario su opinión como profesionalista y muchas también como investigador educativo tiene injerencia. Real y no simulada en las políticas, leyes, normas ya cuerdos educativos. Para mí, ambas reflexiones son complementarias pues abordan dos cuestiones centrales sobre la educación.

Palabras clave: Magisterio, Imaginario, Vocación, Profesorado, Porfiriato, Educación.

Abstract

This text addresses two reflections on the role of teaching in today's society. First, we investigate the romantic imagery of teaching as a social and selfless vocation in our country; at the same time, we ask what the origin of this heavy imagery is. Teaching as a way of life is not easy, it implies a constant demand to comply with a romantic and very heavy imagery of what a teacher "should be." In the text we consider the various burdens placed on the shoulders of teachers under the excuse of vocation.

Secondly, we develop a brief reflection on the role of teachers in a technocratic, highly politicized and bureaucratized world, from the perspective of Henry Giroux. If the teacher is conceived by institutions as a simple employee who gives students certain guidelines and who has to meet certain requirements without his opinion having any weight in his own educational practice, or if on the contrary his opinion as a professional and many also as an educational researcher has influence. Real and not simulated in educational policies, laws, regulations and agreements. For me, both reflections are complementary because they address two central questions about education.

Keywords: Teaching, Imaginary, Vocation, Teaching Staff, Porfiriato, Education.

¿Realmente el magisterio es una forma de vida?, ¿qué significa que sea una forma de vida?, ¿qué implica si efectivamente lo es? Antes que “aprovechar” el espacio para ser complaciente y escribir algo que todos aprueben, es más honesto abordar un tema que quizá no sea agradable, pero sin duda es importante. El magisterio como forma de vida no es fácil, implica una exigencia constante por cumplir con un imaginario romántico y muy pesado sobre lo que “debe ser” un profesor. De dónde viene ese imaginario que constriñe y como señuelo; nos hace aceptar actividades que van más allá del cumplimiento del deber. Recordé un texto de Mílada Bazant sobre la educación en el porfiriato y rescaté algunos pasajes interesantes que no pretenden ser un análisis exhaustivo de su obra, sino un recordatorio, y quizá un descubrimiento para muchos, de que la situación del magisterio en algunos rubros ha cambiado poco del porfiriato a nuestros días. Se han logrados muchas cosas, sin embargo problemas estructurales que persisten desde entonces no se pueden solucionar cambiando letras en los textos.

A su vez intento una pequeña reflexión sobre el papel del profesor en un mundo tecnocrático, altamente politizado y burocratizado, desde la perspectiva de Henry Giroux. Para mí, ambas reflexiones son complementarias pues abordan dos cuestiones centrales sobre la educación. Primero, cómo hemos llegado a configurar la idealización del profesorado de un modo tan absurdo pero tan instalado en la mentalidad mexicana; y segundo, cuál debería ser entonces el giro para que el educador pueda realmente contribuir a la mejora social más allá de lo que ya logra pasando penurias de todo tipo.

Se necesita partir de un reconocimiento de la realidad. Cuestiono ese imaginario de la labor docente como altruista, desinteresada, que se debe llevar a cabo en todo tipo de condiciones con una abnegación de santo, hay que partir de una idea del magisterio como forma de vida, tal como es vivida por los profesores, no como queja, pero tampoco como adulación. De dónde viene esa imagen del profesor como un héroe social, cuáles son los hechos e ideas que conformaron en las sociedades y en las instituciones mismas un deber ser tan exigente y tan desajustado a realidad. El lector disculpará la técnica burda de citación, ya que contrario al canon he decidido no hacer comentarios de texto

antes o después de cada cita, sino que las he colocado para que quien lea enlace la cita del texto de Bazant con el tópico que se está tratando.

Las personas se hacen profesionistas con la expectativa de obtener buenos dividendos monetarios y hacer algo que va de acuerdo a su naturaleza. La sociedad y las instituciones ven a la docencia como si se tratase de vocación heroica y sufrida. Dispuestos a cambios, adaptaciones, y a trabajar en las condiciones que sean. Se apela una y otra vez a la vocación y compromiso social del docente para sacar adelante situaciones que no dependen en absoluto de su desempeño y que no son provocadas por él. Santibañez (2002) afirma que en términos de ingreso absoluto anual los docentes en México tienen ingresos limitados, no sólo en comparación con otros profesionistas, sino incluso en comparación con técnicos. Frente a la labor docente hay una serie de ideas que la sociedad y las instituciones exigen del docente.

¿No convendría más que el mismo magisterio piense que antes que forma de vida, su actividad sea un modo de subsistencia y progreso económico rentable como toda otra ocupación?, ¿suponiendo que el magisterio es una forma de vida *per se*, es una forma de vida equilibrada en satisfacciones y bienestar material, físico y mental respecto a su exigencia, condiciones y responsabilidad?

Con la creación en 1885, de la primera Normal en la capital, le siguieron prácticamente todos los estados y ninguna profesión fue más popular ni más aplaudida que la de maestro. Este grupo profesional tomó su trabajo como misión y gracias a ellos sobrevivió varios años. Sin embargo, debido a su baja retribución y a las deplorables condiciones laborales empezaron a legitimar sus intereses y hacía fines del régimen formaron un grupo homogéneo de protesta (Bazant, 2006: 18).

Primero habría que descartar la respuesta falsa; que la labor docente se hace por amor a la enseñanza, al país y que entonces quien sienta en su interior ese amor y compromiso siempre estará satisfecho pese a la dificultades que implica su labor y que su satisfacción y recompensa espiritual serán tan o más grande que el tamaño de las dificultades que enfrenta. Esta respuesta es falsa porque no estamos hablando de compromiso, si estamos pensando

al magisterio como una forma de vida, entonces lo más congruente es que cualquier modo de vida debe aspirar a ser sano, satisfactorio y suficiente en sentido material. Nadie en sano juicio afirmaría que hay profesiones cuya aspiración es convertirse en un modo de vida insano o insuficiente para vivir una vida digna. Como cualquier profesión la vocación sirve para elegir una carrera, pero no para ser mártir social. Y ese es un meta relato y una visión del profesor que se ha inculcado desde el porfiriato en nuestro país. Que el profesor con su capacidad y esfuerzo puede revertir todos los males sociales, y no sólo que puede, sino que debe. No es así.

Justo Sierra ponderaba que los maestros tenían la misión educadora que los ponía moralmente por encima de todos cuanto prestan como ciudadanos servicios a la patria exceptuando a los encargados del honor y el territorio nacional. Consentía, sin embargo, en que la situación del maestro era precaria, porque normalmente se les ignoraba y materialmente se les olvidaba (Bazant, 2006: 29-30).

No hay falta de voluntad del magisterio, cuántos profesores en México usan su propio equipo de cómputo. El esperar que un equipo docente incida en una comunidad donde la educación formal no es el proyecto de vida que las familias tienen para sus hijos, o donde estos van obligados y sus modelos de vida están alejados de aquellos que se logran con una profesión es un tanto ilusorio. Las familias saben que el bienestar económico no va de la mano de la educación formal.

Podemos decir que la base de la educación actual se gestó en esos años, que van de 1876 a 1910. Se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro. Sin embargo, la obtención de un título no garantizaba mejores sueldos ni mayores oportunidades (Bazant, 2006: 2).

La labor docente es limitada por factores que le son ajenos, la disciplina en las aulas es cada vez más difícil de lograr mientras se siga enflacando la autoridad del profesor.

Espacio para disciplinar no significa herir o atentar contra la dignidad de los alumnos, sino formar, y sobre todo, el poder impartir clase en un verdadero clima escolar. Paradójicamente mientras se romantiza la imagen del profesor, también se desdibuja su dignidad en los medios de comunicación, ante todo conflicto, el profesor es quien será puesto en tela de juicio por las familias, las autoridades y los alumnos, como si se tratase del elemento que siempre falla, y no es así. Nuestro papel tiene que volver a ser el de un profesionalista en el que se confía, si la labor docente no es de confiar, ¿por qué ganamos un espacio de trabajo, quién nos puso ahí, quién nos validó y cómo logramos un título universitario? Si no merecemos estar ahí por nuestras capacidades y documentos que las abalan, entonces no es el profesor quien está mal, sino quien lo puso ahí.

Romantizar y exigir que demuestre su compromiso tolerando todo de tipo de actitudes; no es la solución a los problemas sociales.

La mayoría de los educadores del porfiriato pensaba que a través de la educación México se convertiría en un país moderno y democrático. La difusión de la instrucción pública bastaría para transformar el país en una nación más justa y progresista. La insistencia en que la educación primaria fuese obligatoria provenía de la idea de que la educación cambiaría actitudes, mentalidades y ocasionaría bienestar a través de la obtención de un trabajo digno. Hoy se sabe, como también lo supieron, Chavero, Bulnes y otros, que para crear una sociedad democrática y justa es indispensable que se produzcan otros cambios estructurales como el reparto de la tierra, la creación empleos, la salud pública, etcétera (Bazant, 2006:21).

No es cierto que donde hay docente y alumno hay enseñanza, esta es una labor que necesita la interacción de muchos aspectos. No quiero ahondar en situaciones como las limitantes sistemáticas para una sana disciplina, la inasistencia prolongada de alumnos cuyas familias y ellos mismos piensan que la escuela es como un compromiso mínimo o un requisito social a cumplir pero cuya premura por participar en

labores remuneradas es más importante. “Al término de las diferentes carreras, los egresados no obtenían mayores sueldos ni tenían mejores oportunidades. Se daba preferencia al competidor extranjero que ofrecía los mismos servicios a precios más altos. El régimen estuvo ciego ante las necesidades de sus propios profesionistas ‘(...)’” (Bazant, 2006: 19).

Al pensar críticamente sobre el magisterio como forma de vida, se cancela ese imaginario romántico del profesor llegando en un burrito a la escuela, cuya aula es una mesita bajo un árbol. Esta romantización no es buena para la educación, es tiempo de ser objetivos para diagnosticar la situación educativa del país y partir de bases empíricas sobre lo educativo. “En suma, el ministro Sierra reconocía que la educación nacional estaba muy atrasada y les pedía a los maestros salvarla. (...) Rodolfo Menéndez contestó (...) Desde elluego, había todavía ‘un abrumador por ciento de analfabetas’, pero con el patriotismo de los maestros se podría regenerar la patria” (Bazant, 2006: 32).

En México hay una tendencia desmedida y añeja a tomar acción con base en un “deber ser”, pero ignorando toda construcción empírica de datos que sustenten esa decisión, los datos casi siempre son meras excusas presupuestarias en una país con una lamentable y altísima burocratización. ¿Cuándo podremos modificar esquemas partiendo de una análisis científico de la realidad y no las conveniencias partidocráticas, nepóticas o venidas de proyectos de vida que se vuelven decisiones institucionales?

Por ejemplo, fue tabú durante la pandemia provocada por el covid el pensar o decir que había alumnos, que sabiendo que obtendrían una nota aprobatoria por *default*, no se conectaban a clases, ni entregaban trabajos porque así fue su voluntad- el no hacerlo-, se adjudicaba toda ausencia de trabajos y conexiones a clases diciendo que la falta de acceso a internet y recursos económicos les impedían sostener sus actividades de aprendizaje. Al negarse siquiera a preguntarse si una cantidad dada de alumnos y familias, simplemente dejaron de presentarse digitalmente o de trabajar actividad escolar alguna lo hicieron por plena voluntad, a sabiendas de que era imposible reprobar, se negaron también a atender o a reconocer un problema nacional: la poca valoración social hacia la educación básica y media superior.

Varones y mujeres debían ir a la escuela de los 6 a los 12 años de edad y se impondría multas a todas las personas responsables de que no se cumpliera este precepto. Si el gobierno hubiera hecho efectiva la aplicación de este artículo hubiera tenido que multar a más de la mitad de los padres o tutores (Bazant, 2006: 20).

Y no se trabajó en ver la realidad, como siempre; se instó a los profesores a una labor extra, incluso a ir a los domicilios a buscar a las familias. Si no podemos reconocer la realidad, lo educativo seguirá sin mejorar. Por eso afirmo que con el deber ser no basta. “Por desgracia el abismo que hay entre la palabra escrita y la práctica es enorme” (Bazant, 2006: 15). Tampoco es cierto el truco consabido de que ejercer el pensamiento crítico respecto a la labor docente es lo mismo que poner a los profesores a hacer sus inventarios morales, a culparse humildemente de todos los huecos cognitivos, emocionales y económicos con los que llegan 40 o más de 100 alumnos que atienden cada semana. Ejercer el pensamiento crítico, es primeramente reconocer y desmontar las expectativas no lógicas ni congruentes.

Toda labor docente tiene beneficios, y también como en cualquier actividad humana hay malas prácticas, ideas erróneas, situaciones que hay reconocer y corregir si se espera mejorar. ¿Cómo se puede mejorar algo que no es visto en su realidad? La realidad educativa del país no la compone únicamente el docente, no es el único que tiene que reconocer sus malas prácticas, estas se pueden presentar en cualquier agente, nivel o ámbito educativo y no debe ser tabú el abordarlo, ni debe ser objeto de castigo u ostracismo.

En segundo lugar, toda profesión u ocupación tiene un mínimo de condiciones para que sea bien ejecutada y exitosa, hay que hablar de las condiciones reales para que estas puedan intervenir. “En 1906 Ricardo García Granados, al analizar la Constitución del 57, sostenía que el error de los legisladores mexicanos estaba en considerar las cosas no como son, sino como deberían ser a su juicio, es decir, se basaban en una realidad idealizada” (Bazant, 2006:13).

En México ciertas creencias e idealizaciones son como comunes acuerdos que muchos ven conveniente creérselos sin

discutirlos, no son tema, y cuando alguien los aborda o cuestiona, los demás se hacen como si no escucharan, esa es una muestra del verdadero nivel intelectual de un pueblo, no sus grados académicos o sus publicaciones, sino la capacidad para cuestionar y debatir más allá de los inconscientes colectivos y del terror a los temas tabú. Este enmascaramiento de la realidad es muy añejo en nuestro país.

Quando Porfirio Díaz llegó a ser presidente de México, proclamó al país como una nación civilizada, progresista y moderna, evidentemente era una idea que requería muchas mejoras educativas, sociales y culturales, a continuación revisaremos alguna de esas ideas. Para iniciar debemos exponer que las ideas de un país moderno no coincidían con la realidad del país (...) (Sacnité, 2020: 3).

Sabemos bien que Porfirio sintió una predilección por la cultura francesa y que sus últimos días los vivió en esa nación. Encanto que el presidente nunca negó y que dejó su impronta en México, impronta que aún se nota no sólo en la arquitectura de algunas colonias de las principales ciudades mexicanas, sino en la cultura culinaria, en la lengua y otras manifestaciones. Él quería ver en México manifestaciones de la alta cultura europea, sin embargo, fue una cuestión que lo llevó a idealizar el país, en vez de ver su cruda realidad como un país desigual, con alto grado de analfabetismo y otros problemas que nos persiguen hoy día. Esta tendencia de negar la realidad desde un deber ser sigue presente.

¿Cuál sería entonces el papel del profesorado en México si negamos categóricamente que es quien va a rescatar al país de las penosas situaciones? Primeramente pienso que debería tener una parte más activa, no me refiero a que tenga más trabajo, sino que la experiencia, los saberes científicos y empíricos de los profesores, realmente tengan peso en las reformas, y que no sólo se tomen en cuenta mediante consultas totalmente dirigidas y acotadas de antemano. Es decir que los profesores de base de todos los niveles participen en los debates y su palabra sea considerada sin fingimientos.

Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan

los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión (Giroux, 1997: 2).

Es cierto que parte del currículo académico de la educación básica permite que los profesores elijan materiales, diseñen sus actividades, pero los temas están cada vez más ceñidos a habilidades blandas, repletos de ideología y ausentes de perspectivas científicas, carentes de exigencia intelectual, difusos. En todo caso, los principales rectores de nuestra educación vienen desde arriba y no se pueden eludir.

Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa (Giroux, 1997: 3).

La construcción pedagógica que el profesorado va haciendo a lo largo de su carrera, se va adaptando y diluyendo frente a las normativas preponderantes que casi siempre van disminuyendo su poder de acción. Las reformas aquí nunca maduran porque están atadas a políticas no educativas, están hechas por no educadores-investigadores, y las caducan muy pronto para saber si funcionaron. Ninguna de las últimas ha formado una generación completa desde educación básica a educación superior, entonces realmente de ninguna se sabe si funcionan o para qué funcionan, con qué objetivos reales se trazan.

Además, este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no sólo con la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino

también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión (Giroux, 1997: 3).

¿Qué constriñe la labor del profesorado entonces?, ¿es una cruzada sistemática contra su labor? Creo que depende de varios factores históricos, económicos, internacionales, no me opongo a la idea de que la precarización del profesorado sea una consecuencia y no un objetivo, sin embargo, es hora de reflexionar y dar poder nuevamente al docente para que pueda desplegar al máximo su capacidad como agente social de cambio y construcción de ciudadanía.

En primer lugar, opino que es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (Giroux, 1997: 4).

En muchos países hay ideologías contrarias a la formación y la alta cultura, entiendo esta como el saber y el interés por saber cómo funciona el mundo natural y social, más allá del empoderamiento de ideologías y estilos de vida superfluos, clientelares, delirantes. Esto hace que el papel de la educación sea meramente instrumental, cuyo valor como elemento de construcción social es mínimo. Giroux habla acerca de que vivimos en una constante devaluación y deshabilitación del trabajo de profesor.

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de «producción», una visión de la enseñanza como una «ciencia aplicada» y una visión del profesor como, ante todo, un «ejecutor» de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. Los futuros profesores tal vez avancen a través del currículum a su propio ritmo y tal vez tomen parte en actividades de aprendizaje variadas o estandarizadas, pero, en todo caso, lo que tienen que

dominar es de un alcance limitado (por ejemplo, un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y las habilidades de enseñanza) y está plenamente determinado de antemano por otros, a menudo basándose en la investigación sobre la efectividad de los enseñantes. El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación (Zeichner, 1983: 34).

Tal como indica Zeichner, no se trata de ritmo de enseñanza, de materiales, de situaciones didácticas, sino de la sustancia de la educación, en eso precisamente hay poco margen de intervención. El profesor se ha vuelto un gestor del conocimiento y sobre todo de ciertas ideologías, más que un constructor de su propio conocimiento, y con coadyuvante en la construcción del conocimiento y el desarrollo del alumno.

El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podríamos enunciar así: «¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?» (Giroux, 1997: 23).

Parafraseando a Giroux podemos decir que la vida escolar se organiza en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, los cuales toman decisiones e imaginan formas de responder que deben tener los profesores ante situaciones áulicas y/o didácticas pensando en que estas formas de responder sean normativamente correctas aunque pedagógicamente no den resultado. Los profesores entonces, siguiendo la idea de Giroux son ejecutores de esos pensamientos, que mes con mes

se ven reforzados en reuniones. “El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios” (Giroux, 1997: 24).

El papel del profesor como un intelectual que beneficia a la sociedad tal como plantean Giroux, Freire y otros parece difícil de concretarse, tanto más cuanto que en la realidad muchos profesores sin saberlo siquiera contribuyen en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan. En demasiadas ocasiones los profesores no son conscientes de esto porque su formación no es completa y se asemeja más a la de instructores o institutrices que a la de investigadores y agentes educativos. “(...)a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes»” (Giroux, 1997: 30).

La situación laboral de los profesores en México es cada vez más precaria, mientras crecen los profesores por asignatura, a tiempos parciales; y esto implica sin duda alguna que menos posibilidad tienen de obtener un nivel económico digno y menos posibilidad tienen también de integrarse completamente a sus comunidades educativas. Parece que hay una pulverización de las plazas y en un futuro no muy lejano serán inexistentes las plazas de tiempo completo. La mayoría de las personas que trabajan en el ámbito educativo se ven forzados a realizar otras actividades económicas para completar el gasto mensual. Su involucramiento en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar les cuesta horas sangre. “Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo” (Giroux, 1997: 35).

Las escuelas y las condiciones profesoraes están muy ligados a temas económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control; y eso es algo que todavía es tabú

no dentro de la investigación educativa, sino dentro de las mismas instituciones educativas en Latinoamérica. “Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes” (Giroux, 1997: 11).

El magisterio como forma de vida debe entonces reconfigurarse, no desde la imaginación normativa que nos seduce a describir un deber ser que sirva para complacer, adular y finalmente autoengañar, sino a través de las experiencias positivas y negativas de quienes desempeñamos esta profesión. A través también de análisis científicos exhaustivos de la realidad institucional y educativa de nuestro país, de una crítica sistemática, pero sobre todo honesta y no amañada sobre las instituciones educativas. Si es forma de vida ¿qué es realmente lo que se vive día a día en las rutinas de la labor docente?, ¿cómo sortean toda clase de impedimentos y a qué riesgos económicos, emocionales, legales y físicos están expuestos los profesores? Hay también un cúmulo de experiencias exitosas en panoramas complicados y hay satisfacciones diarias en esta labor, sobre ellas hay mucho, pero también hace falta no cerrar los ojos antes situaciones complicadas que se viven, para tener un panorama completo, real y sobre todo honesto del magisterio como forma de vida.

Bibliografía

- Bazant, Mílada. (2006). *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Sacnité, P. (2020) *Historia de la Educación en México. Época del Porfirismo*: UMOV Academy.
- Santibáñez, Lucrecia M. ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXII, núm. 2, 2º trimestre, 2002, pp. 9-41 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

LA RUPTURA EPISTÉMICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE A NIVEL PRIMARIA ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Javier Pérez Muñoz

Maestro en Investigación de la Educación. Docente de la Universidad Texcoco de Mora y docente de nivel primaria. xavi.jpr10@hotmail.com

Recibido: 10 de mayo 2024.
Aceptado: 31 de mayo 2024.

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar la ruptura epistémica que presentan los docentes de nivel primaria y que incide en su práctica, metodología e interpretación del nuevo modelo curricular. La Nueva Escuela Mexicana ha impactado en el quehacer profesional de los docentes de primaria, generando dudas, consternaciones e incluso inseguridades, porque su forma de conocer se vio desajustada por una nueva propuesta curricular que vela por educar a la sociedad mexicana desde su contexto, necesidades y condiciones. Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo, al tomar como base metodológica las coordenadas de investigación, el referente teórico y el referente empírico, los cuales colaboran en el análisis e interpretación de respuestas obtenidas mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas, que llevan a la reflexión

sobre esa ruptura epistémica y práctica que tuvieron los docentes de nivel primaria.

Palabras clave: Ruptura epistémica, práctica docente, episteme docente, Nueva Escuela Mexicana, sujeto cognoscente

Abstract

This research article aims to analyze the epistemic rupture presented by primary teachers and that affects their practice, in the new curriculum model is based on a methodology and interpretation. The Nueva Escuela Mexicana has had an impact on the professional work of primary school teachers, generating doubts, dismay and even insecurities, because their way of knowing was mismatched by a new curriculum proposal that ensures to educate the Mexican society from its context, needs and conditions. This research has a qualitative approach, taking as methodological basis the coordinates of research, the theoretical reference and the empirical reference, they collaborate in the analysis and interpretation of answers obtained by applying an open-ended questionnaire the study of this subject is based on a series of studies which have been carried out by the teachers in primary education.

Keywords: Epistemic rupture, teaching practice, teaching episteme, New Mexican School, knowing subject.

Introducción

La práctica docente en nivel primaria ha sido trastocada por la inserción del nuevo modelo curricular en el ciclo escolar 2023-2024, generando al inicio, una ruptura epistémica al enfrentarse a otra forma de organizar el currículo y por ende, el quehacer de los profesionales de la educación, incidiendo en su manera de conocer las cosas, herramientas, planes, en este caso la Nueva Escuela Mexicana (NEM), enfrentándolos a la implementación de metodologías a las que no estaban acostumbrados del todo, diseñar sus planeaciones acordes a

las condiciones del contexto y las necesidades de sus grupos, dando libertad y autonomía profesional para construir y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

Esta investigación tiene como objetivo analizar la ruptura epistémica que presentan los docentes de nivel primaria y que incide en su práctica, metodología e interpretación del nuevo modelo curricular. Reflexionando sobre los ajustes que enfrentaron y los sentires que ocasionó el acercamiento a dicho modelo, ese rompimiento entre lo que cada docente conoce o sabe, con lo nuevo por conocer y saber.

De tal manera, que surge una preocupación investigativa por la ruptura epistémica que viven los docentes en su práctica, convirtiéndose en la interrogante principal de la investigación, la cual plantea: ¿Cómo enfrenta el docente de nivel primaria la ruptura epistémica entre la forma en cómo conoce las cosas y lo que tiene que conocer en el nuevo modelo curricular para realizar su práctica e identificar su metodología de trabajo? El análisis realizado con el referente teórico y la construcción del referente empírico, por medio, de un cuestionario de preguntas abiertas, permitió el análisis de ese rompimiento suscitado en la práctica docente.

Finalmente se contempla una sospecha de investigación que orienta dicho proceso y especula lo que pasa, por lo que, se piensa que los docentes de nivel primaria enfrentan una ruptura entre lo que conocen y lo que se tiene que conocer al acercarse al nuevo modelo curricular, generando dificultades en la realización de su práctica, metodología e interpretación.

De esta manera, el presente artículo que centra como sujeto de investigación al docente y su práctica, toma relevancia personal al pertenecer al cúmulo de docentes que laboran en este nivel primaria de la educación básica del país, el acercamiento y lo observado en los primeros meses del ciclo 2023-2024 en el que se dio luz verde para implementar el nuevo modelo educativo en toda la nación, generó la curiosidad investigativa de conocer qué era lo que pasaba con esa ruptura epistémica que profesionales de la educación de este nivel enfrentaron.

Problematización

Los docentes mexicanos se están enfrentando al ajuste y acercamiento práctico-didáctico-metodológico del nuevo modelo curricular en este ciclo escolar 2023-2024, la Nueva Escuela Mexicana entra en vigor a partir, de este periodo, sin perder de vista que el ciclo anterior acercó a los profesionales de la educación a ciertos aspectos base que forman parte de esa propuesta curricular.

Con la visión de cambiar o ajustar la educación al contexto mexicano, se realiza un diseño curricular distinto al que comúnmente se venía haciendo en sexenios pasados, ideas innovadoras e interesantes, el problema que se analizará en este artículo radica en la ruptura epistémica que enfrentaron los docentes de nivel primaria al acercarse a una nueva propuesta que no les quedaba del todo claro, o que en algunos momentos seguían sin comprender de qué se trataba, específicamente de cómo llevarlo a la práctica.

Los docentes de educación primaria han presentado dudas, consternaciones acerca de la forma de cómo realizar su práctica en los salones de clase, puesto que, estaban adaptados por mucho tiempo, a una manera lineal de planear, tomar metodologías de libros, o de los mismos programas educativos, formatos ya establecidos; existía una forma común de realizar su práctica, siguiendo lo que el plan y programa decía en compañía de los libros de texto gratuitos, sin embargo, ahora que se conocen los libros, se tiene un plan y programa nuevo (en término de la NEM: Programa Sintético), que solo cuenta con rasgos clave a seguir, pero no con la linealidad que se acostumbraba con los libros de texto gratuito, los docentes están angustiados por descifrar la manera adecuada de utilizar ambas herramientas pedagógicas y ponerlas en práctica en sus salones de clase.

Pese a los distintos cambios político-educativos, que se daban con frecuencia en cada sexenio, no se había dado una ruptura como la que se percibe en la investigación, por lo menos, tan marcada en nivel primaria, en el que se considera ha impactado más que en otros niveles, un ejemplo de ello es, el renombramiento de las materias, ahora constituidas como campos formativos; los docentes crecieron y se for-

maron con la concepción de materias como el español, matemáticas, ciencias naturales, formación cívica y ética, por mencionar algunas, e incluso un ciclo previo al iniciar con dicho proyecto educativo la NEM, se seguía manejando de esa manera y ahora se da el ajuste interdisciplinario en el que se integran todas esas materias denominándolas como campos formativos, cambios que mueven la manera en que se pensaba y estudiaba la realidad educativa.

Marco teórico

El docente se enfrenta a algo nuevo, pero tiene presente la manera en cómo se trabajaba en los años pasados, estaba habituado a una metodología ya dada por el sistema, el detalle es que ahora este modelo curricular requiere docentes diseñadores, no repetidores, he aquí en donde surge la ruptura epistémica, entre lo nuevo y lo viejo, entre lo que debo diseñar y lo que estaba diseñado para su uso, es a lo que llama Bachelard (2000) como obstáculos epistemológicos, esos estancamientos o retrocesos que no permiten a los sujetos avanzar, pero que son parte fundamental para genera pensamiento científico.

No veamos a los obstáculos como malos, al contrario, como una oportunidad de conocer, es aquí en donde se genera el pensamiento científico y los sujetos se construyen, argumenta Bachelard (2000)

No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer. Íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones (p. 15).

Dichas confusiones aparecieron en los docentes de primaria, incertidumbre que invadió su práctica, al grado de no saber qué hacer y cómo implementar una metodología, al no estar acostumbrados a diseñar en su totalidad sus materiales de trabajo, por mencionar alguno preciso y fundamental, su planeación, no hablo de todos pero si por un

gran número de docentes que no se aventuran a diseñar y construir sus planeaciones acordes a las necesidades y condiciones de su grupo, aquellos profesionales que sintieron más la angustia a esta nueva propuesta.

Esta ruptura que se da entre los docentes tiene que ver, con lo que ellos creen que saben y lo asemejan con lo realizado en modelos pasados, con lo que ahora solicita se haga en esta propuesta de la NEM, resalta Bachelard (2000) “Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse” (p. 16), el detalle es que en muchos casos al no tener claros los fundamentos, el docente como todo sujeto se deja llevar por las opiniones, las cuales, limitan la posibilidad de construir, diseñar y proponer, nuevamente explica Bachelard (2000) “Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesaria destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar”, (p. 16). Uno de los retos que enfrentan los docentes en este nivel, por lo tanto, es importante sobreponerse a lo que dicen e iniciar a pensar y construir conocimiento, a partir, de las opiniones y comentarios, apoyados del modelo curricular, su experiencia y práctica.

Hay que tomar como áreas de oportunidad los obstáculos o lo desconocido que se tiene de la nueva propuesta, esto ayudará a promover el espíritu científico generar interrogantes para iniciar el cuestionamiento, la reflexión, posteriormente buscar una posible respuesta, resalta Bachelard (2000) “Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (p. 16).

El país atraviesa una realidad sociohistórica distinta a la que se acostumbraba años pasados, la cual construye una articulación en movimiento lo que obliga, diría Zemelman (1987) distinguir entre lo dado y lo dándose, aspecto que los docentes de educación primaria deberían aprovechar para proponer su análisis metodológico y práctico.

Hay que tomar a lo dado como un punto de partida, lo que ya sabemos, lo que ya se hizo, solo es el inicio para incursionar de nuevo en los senderos del conocimiento, entonces, se puede pensar en aquellas prácticas, modelos curriculares, manera o formatos de planeación,

teorías que se repitieron, como el punto de partida, para iniciar el acercamiento a una nueva propuesta curricular, habrá un enfrentamiento a lo desconocido, sin embargo, el docente no va en blanco pero si con el espíritu de aprender, analizar, reflexionar y cuestionar el conocimiento que se tiene y por ende el que viene. Explica Zemelman (1995) "... la premisa de que lo dado conceptualmente es solamente un punto de partida; en consecuencia, tenemos que saber situarnos en el umbral que deslinda aquello que está acabado, de lo desconocido como esperanza de devenir" (p. 8).

Los docentes tienen presente aquellas prácticas del pasado, pero también deben ser conscientes que la sociedad cambia de manera constante y rápida, por lo que demanda, nuevos ajustes, argumenta Merchán (2013) "... los contextos cambian y las nuevas realidades exigen un proceso educativo en constante renovación, pero no como un borrón y cuenta nueva, sino una evolución de la conciencia de cambio y la necesidad de generar procesos dinámicos acertados" (p. 161), los cuales se tiene que estar abierto a realizarlos comprendiendo el contexto en el que se desenvuelven, las necesidades y condiciones con las que cuentan, para ello, tomarlas como base, para navegar por nuevos mares y así no tener miedo al nuevo conocimiento que se pueda generar, al contrario estar preparados para enfrentarlo, apropiarlo y diseñarlo. Bien resaltan Torres y Torres (2000)

Aunque en un sujeto social se condensan las prácticas y relaciones sociales del entorno en que emerge, éste, desde su praxis, no solo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme sus intereses e intencionalidades (p. 10).

La producción de nuevas prácticas es lo que demanda el nuevo currículo mexicano, romper con lo establecido o mejor dicho con aquellas prácticas repetidoras, comunes y tradicionales, para generar otras acordes a las necesidades de la sociedad mexicana, tal vez, esa idea no sea la que confunda a los docentes, pero si el hecho del cómo realizarlo al enfrentarse al diseño de planeaciones basadas en rasgos

principales que comparten los planes y programas, es interesante la libertad que implementa esta nueva propuesta para colocar al docente como el sujeto importante en el proceso de enseñanza, el detalle es que la educación primaria, no estaba acostumbrada a esa posibilidad de construcción autónoma, la cual, se está sugiriendo, en su mayoría de veces estaba dada completamente por el sistema educativo nacional. Tomando algunas ideas de Guzmán y Pinto (2004) explican

[...] surge la posibilidad de entender el currículo como una construcción social integradora y como comunicación crítica y transformadora de los sujetos que adquieren colectivamente la experiencia de diseñar, desarrollar e implementar, en un mismo proceso y en una misma situación, el proyecto curricular del centro escolar. El proyecto curricular, por ende, es el producto colectivo institucional de una práctica social de búsqueda de sentidos y de significados para una comunidad escolar situada (p. 126).

Metodología

Esta investigación ha sido pensada y organizada mediante la perspectiva metodológica de Buenfil (2011), quien sitúa al objeto de investigación al centro de una tríada metodológica, en una esquina la pregunta, objetivo y sospecha de investigación, que llamaríamos desde la mirada de Castañeda (2020) coordenadas de investigación; en otra esquina el referente teórico, el cual se refiere a las teorías o teóricos que se toman como referencia para el análisis crítico de la problemática y por último, el referente empírico, que aporta desde la experiencia mediante el trabajo de campo el posicionamiento de la práctica docente desde la realidad social que vivimos.

Cabe resaltar que también se retoman ideas de Razo (2000), al manifestar la importancia de estar cercanos a nuestro objeto de investigación, no nos podemos distanciar, por la relación o implicación que existe con él, relacionado al pensamiento de Taracena (2002) sobre la implicación del investigador en la construcción y estudio de su

investigación, “Nuestros cuestionamientos, descubrimientos, objetos, problemáticas y métodos de investigación no obedecen sólo a consideraciones científicas, sino también a reflexiones existenciales y preocupaciones profundas, incluso a veces obsesiones, que la historia de vida permite aclarar” (p. 120).

De la misma manera Castañeda (2020) explica “Lo real, eso que irrumpe, puede ser el punto de partida de una investigación, e incluso lo que va nutriendo, y acompañada con el capital cultural del investigador, con su acervo de conocimiento a mano, con su historicidad” (p. 21), los problemas que se viven en la realidad social son detonantes para su estudio, análisis e investigación, mismos que se presenta en este artículo, ruptura epistémica que experimentan los docentes de primaria, mediante la coyuntura histórica que vive el país, con base en la aplicación de un nuevo modelo, con perspectiva distinta a lo acostumbrado.

La acogida de datos empíricos se realizó mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas, que recaba información relacionada al objeto de investigación, para analizar una posible consistencia de respuestas y posteriormente interpretar el contenido planteado desde Álvarez-Gayou (2003) quien también explica

[...] en primer lugar el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado (p. 151).

Es importante aclarar que el cuestionario se diseñó y aplicó por medio de un formulario de Google forms, por su practicidad y posibilidad de acercar las interrogantes a sus tiempos, espacios y herramientas tecnológicas de cada docente. Se externó dicho cuestionario a 12 docentes de nivel primaria de diferentes zonas escolares del Estado de México en la región de Texcoco, por medio de una invitación abierta a conocidos, se comparte la siguiente tabla con el registro de los docen-

tes participantes, se agregan seis columnas con referencia a: clave del docente¹, edad, años de servicio, preparación profesional y zona escolar en la que laboran, se comparte la siguiente tabla, la cual registra a las participantes:

Tabla 1. *Participantes en el cuestionario abierto.*

Clave del docente	Edad	Años de servicio	Preparación profesional	Zona escolar
D1C	34	10 a 15	Licenciatura	P162
D2C	42	15 a 20	Licenciatura	P162
D3C	37	5 a 10	Especialidad	P162
D4C	30	0 a 5	Licenciatura	P162
D5C	37	10 a 15	Maestría	P162
D6C	33	0 a 5	Licenciatura	P162
D7C	55	20 en adelante	Licenciatura	P160
D8C	63	20 en adelante	Licenciatura	P160
D9C	27	5 a 10	Maestría	P048
D10C	45	20 en adelante	Doctorado	P160
D11C	42	20 en adelante	Licenciatura	P308
D12C	31	5 a 10	Maestría	P162

Nota. Se presentan algunos datos generales, considerados importantes para clasificar a los docentes participantes, lo que lleve a un análisis reflexivo.

Hallazgos

Las respuestas que se obtuvieron en el cuestionario, son importantes para analizar y reflexionar sobre su práctica docente de los compañeros y su acercamiento al nuevo modelo curricular. La primera inte-

¹ Se proponen claves de identificación personal para proteger los datos de los participantes, se estructuran de la siguiente manera: “D” de la palabra Docente, el número que continua tiene que ver con la recepción de cuestionarios con relación al tiempo, quién lo entregó primero y así sucesivamente, por último, la letra “C” que se relaciona a la palabra cuestionario.

rrogante se direccionaba a conocer cómo fue el acercamiento de los docentes a la NEM, todos los involucrados resaltan que fue confuso, lleno de dudas, difícil de entender e incluso con falta de orientación, se dificultaba la comprensión del modelo. Así comienza, la aproximación de los profesionales de la educación, a la nueva forma de ver e intervenir en la educación de nuestro país, con incertidumbre al no comprender de qué se trataba lo que llegaba a las escuelas primarias de diferentes zonas del Estado de México, y que no solo estaban a prueba en un estado, sino en todo el país.

Aunado a este desconocimiento, los docentes no tenían claras las ideas propuestas en los primeros días de consejo técnico, sobre la NEM, se presentaban dudas del contenido, planeaciones, métodos o metodologías a desarrollar con los estudiantes, uno de los detalles preocupantes de los docentes fue el pensar en que si ellos no lograban comprenderlo, entonces, cómo le harían para llevarlo a la práctica con sus alumnos; resalta la docente D9C “De manera particular no fue sencillo, sin embargo, tampoco era algo imposible, claro que trajo rupturas cognitivas acerca de la manera en que cotidianamente se trabajan lo contenidos escolares.”

Un choque entre lo común, o mejor dicho a lo que estaban acostumbrados los docentes con referencia a los planes y programas pasados, con este que tiene un nuevo planteamiento, también explica el D11C “No me fue claro, ya que el asunto del programa analítico no me quedaba muy clara la estructura y desarrollo del mismo”, las rupturas cognitivas y epistémicas se vislumbraron en los profesionales de la educación, dudas, tal vez, miedo por enfrentar algo desconocido, a pesar de tales sentires, con la actitud de reconocer el currículo mexicano.

Otra de las interrogantes, exploraba el tipo de complicaciones que presentó el docente entre lo que ya sabía y lo nuevo que tenía que aprender en este modelo, se perciben respuestas interesantes al visualizar el acercamiento a la NEM como un reto, puesto que, se les complicó el asunto del plan sintético, el programa analítico, la planeación, el orden o coherencia entre campos disciplinares, el trabajo por proyectos, los contenidos e incluso la evaluación. Comenta D3C “Los

contenidos y la forma de trabajar los proyectos me generaron dudas y se me complicó bastante”; de la misma manera D6C explica que “El diseño de proyectos, la articulación, los tiempos, la organización de tiempos y trabajar con los alumnos” fueron algunas de las cosas que le ocasionaron inseguridad y complicación, agregado a este eje de análisis argumenta D9C

La principal complicación fue toda la desorganización del inicio del ciclo, en conjunto con las situaciones políticas y sociales que trajeron los libros de texto, que incluso llegaron a prohibirnos trabajar con ellos, me hacía sentir perdida en tanto a las formas de trabajo, sin embargo, con el tiempo me sentí más segura.

Los docentes que aportaron con su respuesta a esta interrogante, muestran complicaciones similares, todas relacionadas al desconocimiento del nuevo modelo, desorganización y comprensión de la NEM, originando falta de seguridad al momento de aplicarlo en su práctica, cualidad indispensable como bien lo explica Freire (2010)

La seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago, y para qué lo hago, si sé poco o nada en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré (p. 81).

La inseguridad generada al desconocimiento del nuevo modelo, angustió a los docentes, pues las complicaciones que se presentaban al no conocer como se conocían algunos procesos, conflictuó por momentos la práctica docente, al no saber cómo o desde dónde partir, alteró la manera de organizar tiempos, actividades, planeaciones, tanto que incidió en la intervención pedagógica de los profesionales de la educación.

Una más de las preguntas que consideraba el cuestionario fue la siguiente: ¿Considera que hubo una ruptura entre su práctica docente

común y la nueva forma que solicitaba poner en práctica la NEM? De-tonante fundamental para identificar la ruptura entre lo que conocía o hacían, con lo que tenían que conocer o hacer, D9C argumenta

Por supuesto, nunca había trabajado con proyectos interdisciplinarios de la manera en la que lo hago ahora. Es mucho más trabajo, la complejidad cognitiva que trae la elaboración de estos proyectos, es mucha, no obstante, a mí me agrada; porque da la oportunidad de ser creativos. Aunque siempre es necesario recurrir a planes anteriores para no descuidar ciertos aprendizajes fundamentales.

Visualizamos el ajuste epistémico que realizó la docente, al desconocer el trabajo por proyectos, pero, a pesar del desconocimiento lo identifica como área de oportunidad que fomenta la creatividad, e incluso la posibilidad de rescatar de otros programas, aprendizajes o herramientas que auxilien y complementen su conocer. La mayoría de los participantes coinciden que, si se dio una ruptura en su práctica docente, realizaron ajustes a lo que venían haciendo comúnmente, planear y diseñar proyectos interdisciplinarios, buscar un orden al desorden ordenado que proporcionaban los libros de texto y su posible organización tomando como referencia principal el programa analítico. Algunos solo realizaron adecuaciones a su práctica, puesto que, a pesar de las complicaciones para entender el nuevo modelo, había algunas actividades que ya ubicaban. Sin embargo, esa ruptura puede dar partida a la construcción de un nuevo conocimiento, a nuevas formas de conocer, Luminato citada por Torres y Torres (2000) argumentan:

El uso de esta lógica pretende llegar al conocimiento, a través, de una relación que el investigador construye con la realidad que aborda, con miras a descubrir nuevos ámbitos de realidad. Así, lo epistemológico no es más que una exigencia fundamental para establecer una relación de conocimiento con la realidad desde lo desconocido, es decir, desde lo gnoseológico; o sea, desde

lo por-construir, desde lo desconocido-de-lo-conocido. Ámbitos estos apropiables por el investigador en función de una ruptura-apertura de lo conocido con el fin de potenciar lo no conocido y reactivar la transformación de la realidad abordada (pp. 3-4).

Los docentes detectaron la ruptura epistémica y práctica en su hacer pedagógico, a partir, de esta detección, se da la posibilidad de tomar a lo desconocido como detonante para conocer la realidad que se aproxima, he aquí en donde lo epistémico y epistemológico se vinculan para dotar de herramientas al sujeto cognoscente, en este caso el docente que desconoce y quiere conocer.

Consideraciones finales

El currículo mexicano tuvo un cambio sustancial de carácter pedagógico contextual acorde a nuestra realidad educativa, pensado en las necesidades y condiciones con las que cuentan distintas escuelas de todo el país, dicho ajuste rompió con la manera clásica o común con la que se realizaban y se implementaban cada sexenio, ahora está pensado en la autonomía profesional de los docentes, resaltando su posibilidad de construir, diseñar y ajustar los contenidos, y ejes curriculares a las características de cada escuela, asunto que detonó en un ruptura epistémica entre lo que ya conocían e incluso manejaban, con lo que plantea esta nueva propuesta, de igual manera, impactó en la práctica de los docentes de nivel primaria, planear por proyectos, encontrar un orden al desorden ordenado del programa analítico en compañía de los libros de texto, fue un reto, pero una posibilidad de reconocer otra realidad igual de valiosa que la que ya se conocía.

Con base en los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionarios, se resalta que, para los docentes de primaria se dio una ruptura epistémica y práctica con el acercamiento al modelo de la Nueva Escuela Mexicana, presentaron angustia, incertidumbre, desconocimiento, inseguridad, falta de claridad y de organización, al no saber cómo iniciar y no encontrar un orden, ya que, los planes y programas pasados tenían un estructura establecida, planteaban un desarrollo

sistematizado, en comparación de lo que enfrentaron al inicio del ciclo escolar 2023-2024, diseñar un formato de planeación acorde a las necesidades de cada salón de clase, sin perder de vista, las condiciones contextuales del entorno, trabajar por proyectos de manera interdisciplinaria y colaborativamente e implementar metodologías a las que no se estaban acostumbrados.

El desconocimiento del sujeto cognoscente en este caso el docente, se convierte en una posibilidad para generar un punto de partida en la construcción o adquisición de un nuevo conocimiento, es importante estar abierto a aprender y reconocer que otras formas de conocer también son válidas y no cerrarnos a una sola perspectiva, pues, se convierte en un área de oportunidad para mejorar la episteme de cada sujeto. Con el acercamiento a una nueva propuesta curricular se suscitó este ejemplo, una ruptura en las formas en cómo comúnmente cada docente conocía, ocasionando que salieran de la zona de confort y que tomaran de anclaje los conocimientos que ya tenían con lo que estaban conociendo, aprovechar lo aprendido para fortalecer el nuevo aprendizaje.

Sin duda, la implementación del nuevo modelo curricular trajo diferentes sentires y rupturas a los docentes de nivel primaria, pero a pesar de eso sin sabores, también trajo la posibilidad de situar la educación de nuestro país a las necesidades y condiciones de cada escuela y contexto, asimismo, estar abiertos a enfrentar los cambios y a reconfigurar su práctica docente en los salones de clase, redoblar esfuerzos para comprender la propuesta e implementarla con los estudiantes, diseñando y elaborando sus programas analíticos, planeaciones, herramientas y metodologías, bien se sabe, que apenas se está conociendo este currículo, son los inicios de una propuesta educativa flexible y adaptable al contexto, que tiene como finalidad mejorar la calidad educativa de la población mexicana.

Referencias

Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós: México.

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico, contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI editores: México.
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Editorial Académica Española: España.
- Castañeda-Reyes, M. R. (2020). Creatividad y referencia empírica en investigación educativa apostillas provisionales. En: Ronquillo, C. C. (Coord). *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa*. En <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/177>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores: México.
- Guzmán, M. A. y Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Revista Theoria*, Vol. 13 (1): Universidad del Bío Bío Chile. En <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901312.pdf>
- Merchán, X. (2013). Ruptura epistémica en la praxis pedagógica. *Revista Sophia*: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. En <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846099008.pdf>
- Razo, J. A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. ISCEEM: México.
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Revista Perfiles Latinoamericanos* 21. En <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/296>
- Torres, A. y Torres, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista de la facultad de humanidades Folios*: Universidad Pedagógica Nacional. En <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5841>
- Zemelman, H. (1987). Razones para un debate epistemológico. *Revista Mexicana de Sociología*: El Colegio de México. En <https://bi-blat.unam.mx/hevila/Revistamexicanadesociologia/1987/vol49/no1/2.pdf>

LA NUEVA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO (DEL AÑO DE 2019)

María Elvia Edith Alanis Pérez*, Elsy Susana Edith Baltazar Alaniz** y Eduardo Mata Rivera***

*Doctora. Profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara.
alanis@academicosudg.mx

**Maestra. Médico especialista en medicina familiar en el IMSS.
elsyalaniz26@gmail.com

***Arquitecto. Coordinador de Extensión, Difusión y Vinculación en el ISIDM.
eduardo.mata@isidm.mx

Recibido: 11 de mayo 2024.
Aceptado: 30 de mayo 2024.

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) implementada en el año de 2019 en México es un modelo educativo en desarrollo que busca transformar el sistema educativo nacional. Su objetivo principal es garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los estudiantes mexicanos.

Los aspectos clave de la NEM son: **Énfasis en el aprendizaje como proceso social; Revalorización del magisterio;** Promoción de la inclusión y la equidad; Autonomía escolar y gestión participativa; Evaluación formativa; etcétera. La NEM aún se encuentra en sus pri-

meras etapas y su impacto a largo plazo aún no se ha medido. Para lograr sus objetivos, enfrenta desafíos como la necesidad de recursos suficientes, la capacitación docente y superar resistencias al cambio.

Palabras clave: Reforma educativa, Nueva Escuela Mexicana, magisterio, cambios.

Abstract

The New Mexican School (NEM) implemented in 2019 in Mexico is an educational model in development that seeks to transform the national educational system. Its main objective is to guarantee quality, inclusive and equitable education for all Mexican students.

The key aspects of the NEM are: Emphasis on learning as a social process; Revaluation of the teaching profession; Promotion of inclusion and equity; School autonomy and participatory management; formative evaluation; etc. NEM is still in its early stages and its long-term impact has not yet been measured. To achieve its objectives, it faces challenges such as the need for sufficient resources, teacher training, and overcoming resistance to change.

Keywords: Educational reform, New Mexican School, teaching, changes.

Antecedentes de la Nueva Escuela Mexicana: Una Transformación Educativa

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta por el presidente Andrés Manuel López Obrador en el año de 2019, no es una reforma educativa en sí misma, sino un nuevo modelo educativo que busca transformar el sistema educativo mexicano desde la raíz. Para comprender el contexto de la NEM, es fundamental revisar sus antecedentes:

1. Reforma Educativa del 2013

Implementada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, esta reforma introdujo cambios profundos en el sistema educativo mexicano, incluyendo:

Evaluación docente

Implementación de un sistema de evaluación docente basado en pruebas estandarizadas, con repercusiones en la carrera profesional de los maestros.

Reforma curricular

Modificación de los planes de estudio para centrarse en competencias y habilidades del siglo XXI.

Profesionalización docente

Fortalecimiento de la formación inicial y continua de los docentes.

2. Críticas a la Reforma Educativa del 2013

La reforma del año de 2013 generó diversas críticas, principalmente por:

Enfatizar en pruebas estandarizadas

Se argumentaba que las pruebas no medían adecuadamente la complejidad del aprendizaje y podían generar estrés en los estudiantes.

Centralización del sistema educativo

Se criticaba la excesiva centralización de decisiones en el gobierno federal, limitando la autonomía de las escuelas y los estados.

Impacto negativo en la calidad de la educación

Algunos sectores señalaban que la reforma no había logrado mejorar los resultados educativos de manera significativa.

3. Movimiento Magisterial en Contra de la Reforma

La inconformidad con la reforma del año de 2013 derivó en un fuerte movimiento magisterial, con protestas y movilizaciones en todo el país. Los maestros exigían la derogación de la reforma, mejoras en sus condiciones laborales y mayor autonomía en sus prácticas pedagógicas.

4. Anulación de la Reforma Educativa del 2013

En el año de 2019, tras un amplio diálogo con diversos actores educativos, el gobierno de López Obrador decidió **abolir la reforma educativa del 2013**. Se argumentaba que la reforma ha-

bía generado división y no había logrado mejorar la calidad de la educación.

5. Hacia un Nuevo Modelo Educativo: La Nueva Escuela Mexicana

En este contexto, surge la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un nuevo modelo educativo que busca:

Recuperar la rectoría del Estado en la educación

Fortalecer el papel del Estado en la garantía del derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos.

Rescatar el aprendizaje como proceso social

Enfatizar en la formación integral de los estudiantes, considerando su contexto social y cultural.

Revalorizar la labor docente

Mejorar las condiciones laborales y profesionales de los maestros, reconociendo su importancia en el proceso educativo.

Promover la inclusión y la equidad

Garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen o condición socioeconómica.

Diferencias Fundamentales entre la Reforma Educativa del 2013 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) del 2019 en México

La Reforma Educativa del año de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) del año de 2019 representan dos enfoques distintos para transformar la educación en México. A continuación, se detallan las principales diferencias entre ambas iniciativas:

1. Enfoque y Prioridades

2013

La reforma se centró en la **evaluación docente** como herramienta principal para mejorar la calidad educativa, estableciendo un sistema de evaluación basado en pruebas estandarizadas con impacto en la carrera profesional de los maestros.

2019

La NEM propone un enfoque integral que prioriza la recuperación del aprendizaje como proceso social, la revalorización del magisterio y la promoción de la inclusión y la equidad.

2. Concepción del Aprendizaje

2013

La reforma enfatizaba en el desarrollo de competencias y habilidades medibles, a través de un enfoque curricular basado en estándares.

2019

La NEM busca una formación integral que va más allá de las mediciones estandarizadas, promoviendo el aprendizaje crítico, creativo y contextualizado.

3. Papel del Docente

2013

La reforma generó un clima de desconfianza hacia los docentes, al vincular su desempeño a evaluaciones estandarizadas y limitar su autonomía profesional.

2019

La NEM busca fortalecer y revalorizar la labor docente, mejorando sus condiciones laborales, profesionales y reconociendo su papel central en el proceso educativo.

4. Autonomía Escolar

2013

La reforma centralizó decisiones en el gobierno federal, limitando la autonomía de las escuelas para definir sus propios enfoques pedagógicos.

2019

La NEM propone un modelo más descentralizado que busca fortalecer la autonomía de las escuelas y reconocer la diversidad de contextos educativos.

5. Evaluación del Aprendizaje

2013

La reforma impulsó un sistema de evaluación estandarizada con foco en resultados medibles, generando críticas por su impacto en la calidad del aprendizaje.

2019

La NEM propone una evaluación formativa que valore el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, considerando diversos aspectos y no solo resultados estandarizados.

6. Participación Social

2013

La reforma fue criticada por su falta de diálogo y consenso con los actores educativos, generando resistencias y movilizaciones sociales.

2019

Implicaciones Políticas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en México (2019): Un Análisis Multifacético

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta por el presidente Andrés Manuel López Obrador en el año de 2019, representa un cambio paradigmático en la política educativa de México, con profundas implicaciones que van más allá del ámbito educativo. A continuación, se analizan algunas de las **principales implicaciones políticas** de la NEM:

1. Redefinición del Rol del Estado en la Educación

Fortalecimiento de la Rectoría del Estado

La NEM busca recuperar la rectoría del Estado en la educación, asumiendo un papel más activo en la definición de políticas educativas y la garantía del derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos.

Centralización vs. Descentralización

La NEM propone un modelo más centralizado que la reforma del 2013, pero busca mantener un equilibrio entre la rectoría federal y la

autonomía de las escuelas, reconociendo la diversidad de contextos educativos.

2. Impacto en los Partidos Políticos y Grupos de Interés

Reacciones Diversas

La NEM ha generado reacciones diversas entre los partidos políticos y grupos de interés. Algunos la ven como un avance hacia un sistema educativo más justo y equitativo, mientras que otros la critican por su enfoque centralizado y potencial impacto en la autonomía escolar.

Posible Polarización

La NEM podría exacerbar la polarización política en torno a la educación, generando debates y confrontaciones entre diferentes sectores.

3. Papel de los Sindicatos Magisteriales

Relación con el SNTE

La relación entre el gobierno y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha sido compleja en el contexto de la NEM. Se busca un diálogo constructivo para mejorar las condiciones laborales de los docentes y fortalecer su papel en el proceso educativo.

Posibles Tensiones

La reforma educativa del 2013 generó tensiones entre el gobierno y el SNTE, y la NEM podría reavivar estas tensiones si no se maneja con diálogo y consenso.

4. Implicaciones en la Elección de Autoridades Educativas

Nuevos Criterios de Selección

La NEM propone nuevos criterios para la selección de autoridades educativas, poniendo énfasis en la experiencia, la formación docente y el compromiso con el modelo educativo.

Reducción de Sesgos

Se espera que estos nuevos criterios contribuyan a reducir sesgos

políticos en la selección de autoridades educativas y promover la meritocracia.

5. Transparencia y Rendición de Cuentas

Mecanismos de Transparencia

La NEM busca fortalecer los mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo, permitiendo un mayor seguimiento del uso de recursos y la toma de decisiones.

Combate a la Corrupción

Se espera que la transparencia y la rendición de cuentas contribuyan al combate a la corrupción en el sector educativo.

6. Legitimación del Gobierno

Potencial Impacto Positivo

El éxito de la NEM en mejorar la calidad de la educación podría fortalecer la legitimidad del gobierno y su proyecto político.

Riesgos en Caso de Fallas

Si la NEM no logra los resultados esperados, podría generar críticas y erosionar la confianza en el gobierno.

¿Cómo logrará la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sus objetivos?

Desafíos y estrategias para una transformación educativa en México

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta en el año de 2019 por el gobierno mexicano, busca transformar el sistema educativo nacional para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Si bien sus objetivos son ambiciosos, lograrlos requiere un camino complejo que implica afrontar diversos desafíos y desarrollar estrategias efectivas. A continuación, se analizan algunos puntos clave para comprender cómo la NEM podría alcanzar sus metas:

1. Enfatizar en el Aprendizaje como Proceso Social

Currículo Basado en Competencias

Implementar un currículo que promueva el desarrollo de competencias y habilidades para el siglo XXI, considerando el contexto social y cultural de los estudiantes.

Pedagogías Activas y Centradas en el Estudiante

Fomentar el uso de metodologías activas y participativas que pongan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico.

Vinculación con la Comunidad

Fortalecer la vinculación entre la escuela y la comunidad, creando espacios de aprendizaje contextualizados y relevantes para el entorno social de los estudiantes.

2. Revalorizar el Magisterio

Mejora de las Condiciones Laborales

Dignificar las condiciones laborales de los docentes, incluyendo mejores salarios, prestaciones y estabilidad laboral.

Fortalecimiento de la Formación Docente

Brindar formación continua de calidad a los docentes, enfocándose en las nuevas pedagogías, la evaluación formativa y el acompañamiento a los estudiantes.

Reconocimiento de la Labor Docente

Revalorizar la labor docente como una profesión fundamental para el desarrollo social y reconocer su papel central en la transformación educativa.

3. Promover la Inclusión y la Equidad

Atención a la Diversidad

Implementar estrategias que atiendan la diversidad de los estudiantes, considerando sus diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales.

Educación Inclusiva

Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, independientemente de su condición física, social o económica.

Equidad en el Acceso a la Educación

Garantizar el acceso universal a una educación de calidad, eliminando las disparidades y brechas educativas existentes.

4. Autonomía Escolar y Gestión Participativa

Empoderamiento de las Escuelas

Fortalecer la autonomía de las escuelas para tomar decisiones pedagógicas y administrativas, considerando las necesidades específicas de su contexto.

Gestión Escolar Participativa

Fomentar la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones y la gestión de las escuelas, incluyendo estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades locales.

Rendición de Cuentas Transparente

Establecer mecanismos claros de rendición de cuentas que permitan evaluar el uso de los recursos y el impacto de las decisiones tomadas a nivel escolar.

5. Evaluación Formativa y Centrada en el Aprendizaje

Evaluación para el Aprendizaje

Implementar una evaluación formativa que valore el proceso de aprendizaje de los estudiantes, proporcionando retroalimentación oportuna y orientada a mejorar.

Evaluación Integral

Considerar diversos aspectos del desarrollo de los estudiantes, incluyendo sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, más allá de los resultados estandarizados.

Autoevaluación y Coevaluación

Fomentar la autoevaluación y la coevaluación entre pares, promoviendo el aprendizaje autónomo y la responsabilidad compartida.

6. Infraestructura Adecuada y Recursos Suficientes

Inversión en Infraestructura

Invertir en la mejora y creación de infraestructura escolar digna y segura, incluyendo aulas, laboratorios, bibliotecas y espacios deportivos.

Dotación de Recursos Didácticos

Garantizar el acceso a recursos didácticos y tecnológicos de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o condición socioeconómica.

Uso Innovador de la Tecnología

Promover el uso innovador de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7. Diálogo Social y Participación Ciudadana

Foros de Diálogo

Establecer espacios de diálogo permanente entre autoridades educativas, docentes, estudiantes, padres de familia, organizaciones civiles y expertos en educación.

Participación Ciudadana Activa

Fomentar la participación activa de la ciudadanía en la construcción y seguimiento de las políticas educativas, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas.

Consenso y Colaboración

Buscar el consenso y la colaboración entre diversos actores sociales para construir un proyecto educativo compartido que responda a las necesidades y aspiraciones de la sociedad mexicana.

Impacto Potencial de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en los Docentes Mexicanos: Un Análisis Multidimensional

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta por el gobierno mexicano en el año de 2019, busca transformar el sistema educativo nacional y, en ese proceso, impactar significativamente la labor y el bienestar de

los docentes. Si bien aún se encuentra en sus primeras etapas de implementación, la NEM tiene el potencial de generar cambios profundos en la vida profesional y personal de los maestros mexicanos. A continuación, se analiza el **impacto potencial** de la NEM en los docentes desde diversas dimensiones:

1. Rol y Responsabilidades

Énfasis en la Facilitación del Aprendizaje

La NEM propone un cambio de paradigma en el rol docente, pasando de un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos a uno que prioriza la facilitación del aprendizaje, la guía y el acompañamiento a los estudiantes.

Mayor Autonomía Pedagógica

La NEM busca fortalecer la autonomía de los docentes para diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras, tomando en cuenta las necesidades y características de sus alumnos.

Responsabilidad Compartida

La NEM reconoce la responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes, familias y comunidad en el proceso educativo, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo.

2. Formación y Desarrollo Profesional

Fortalecimiento de la Formación Continua

La NEM busca fortalecer la formación continua de los docentes, brindándoles oportunidades de actualización y desarrollo profesional en diferentes áreas pedagógicas, didácticas y tecnológicas.

Énfasis en la Reflexión y la Práctica Docente

La NEM promueve una cultura de reflexión y análisis de la práctica docente, fomentando la investigación-acción y el intercambio de experiencias entre colegas.

Reconocimiento del Valor Profesional

La NEM busca reconocer el valor profesional de los docentes y su papel fundamental en la transformación educativa, promoviendo su bienestar y satisfacción laboral.

3. Condiciones Laborales y Remuneración

Mejora de las Condiciones Laborales

La NEM busca mejorar las condiciones laborales de los docentes, incluyendo mejores salarios, prestaciones sociales y estabilidad laboral.

Reducción de la Precarga Administrativa

La NEM propone reducir la carga administrativa de los docentes para que puedan dedicar más tiempo a la preparación de clases, la atención a los estudiantes y su propio desarrollo profesional.

Igualdad de Oportunidades

La NEM busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los docentes, independientemente de su género, origen étnico o ubicación geográfica.

4. Desafíos y Oportunidades

Necesidad de Apoyo y Capacitación

La implementación de la NEM requiere del apoyo y la capacitación adecuada para los docentes, a fin de que puedan adaptarse a los nuevos enfoques pedagógicos y responsabilidades.

Resistencia al Cambio

Algunos docentes podrían resistirse a los cambios propuestos por la NEM, lo que requerirá estrategias de sensibilización, acompañamiento y diálogo.

Oportunidad para la Innovación y el Crecimiento Profesional

La NEM representa una oportunidad para que los docentes innoven en sus prácticas pedagógicas, crezcan profesionalmente y contribuyan a la transformación del sistema educativo.

Impacto Potencial de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en los Estudiantes Mexicanos: Un Futuro Prometedor con Desafíos por Delante

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta por el gobierno mexicano en el año de 2019, se presenta como un cambio radical en el sistema educativo nacional, con el objetivo de transformar la forma en que

los estudiantes aprenden y se desarrollan. Si bien aún se encuentra en sus primeras etapas de implementación, la NEM tiene el potencial de generar un impacto profundo y positivo en la vida de los estudiantes mexicanos. A continuación, se analiza el impacto potencial de la NEM en los estudiantes desde diversas dimensiones:

1. Aprendizaje Centrado en el Estudiante

Énfasis en el Aprendizaje Significativo

La NEM busca promover un aprendizaje significativo y contextualizado, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades críticas, creativas y de resolución de problemas.

Fomento de la Autonomía y la Responsabilidad

La NEM busca fomentar la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en su aprendizaje, impulsando su capacidad para tomar decisiones, organizar su tiempo y gestionar sus propios recursos.

Evaluación Formativa y Centrada en el Aprendizaje

La NEM propone una evaluación formativa que valore el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, considerando sus fortalezas, áreas de mejora y estilos de aprendizaje.

2. Equidad e Inclusión

Atención a la Diversidad

La NEM busca atender la diversidad de los estudiantes, considerando sus diferentes necesidades, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, contextos socioculturales y procedencias.

Educación Inclusiva

La NEM busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, independientemente de su condición física, social, económica o cultural.

Oportunidades Equitativas de Aprendizaje

La NEM busca garantizar el acceso universal a una educación de calidad, eliminando las disparidades y brechas educativas existentes,

para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse.

3. Desarrollo de Competencias para el Siglo XXI

Habilidades Cognitivas

La NEM busca fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes, como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo.

Habilidades Socioemocionales

La NEM busca desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, como la empatía, la autorregulación, la resiliencia y la capacidad para relacionarse con los demás de manera respetuosa y asertiva.

Competencias Digitales

La NEM busca preparar a los estudiantes para el mundo digitalizado actual, brindándoles las habilidades y herramientas necesarias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera efectiva y responsable.

4. Bienestar y Entorno de Aprendizaje Positivo

Énfasis en el Bienestar Emocional

La NEM reconoce la importancia del bienestar emocional de los estudiantes para un aprendizaje efectivo, promoviendo un ambiente escolar seguro, inclusivo y respetuoso donde se valore la diversidad y se fomente la convivencia sana.

Salud Mental y Apoyo Emocional

La NEM busca fortalecer los programas de salud mental y apoyo emocional en las escuelas, para que los estudiantes puedan recibir la atención y el apoyo que necesitan cuando lo requieran.

Vínculo Escuela-Familia-Comunidad

La NEM busca fortalecer el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad para crear una red de apoyo integral que favorezca el bienestar y el desarrollo de los estudiantes.

5. Desafíos y Oportunidades

Implementación Efectiva

La NEM requiere de una implementación efectiva en todas las escuelas del país, con el apoyo y compromiso de docentes, directivos, padres de familia y autoridades educativas.

Capacitación Docente

Es fundamental brindar la capacitación adecuada a los docentes para que puedan implementar los nuevos enfoques pedagógicos propuestos por la NEM.

Recursos Suficientes

Se requiere invertir en infraestructura, materiales educativos y tecnología para garantizar que todas las escuelas cuenten con los recursos necesarios para implementar la NEM de manera efectiva.

Cambios Administrativos Clave de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en México

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementada en México a partir del año de 2019, representa un cambio paradigmático en el sistema educativo nacional. Para lograr sus objetivos, la NEM propone **modificaciones importantes en el ámbito administrativo**, buscando transformar la forma en que se gestionan las escuelas y se organiza el sistema educativo en su conjunto. A continuación, se detallan algunos de los principales cambios administrativos que introduce la NEM:

1. Reestructuración del Sistema Educativo

Descentralización

La NEM busca fortalecer la autonomía de las escuelas y otorgarles mayor capacidad para tomar decisiones pedagógicas y administrativas, considerando las necesidades específicas de su contexto.

Nuevos Órganos de Gestión Escolar

Se crean nuevos órganos de gestión escolar, como los Consejos Es-

colares y las Figuras Educativas de Apoyo, para promover la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

Simplificación Administrativa

Se busca reducir la carga administrativa de las escuelas y los docentes para que puedan dedicar más tiempo a la enseñanza y el aprendizaje.

2. Gestión Escolar Basada en Resultados

Establecimiento de Metas de Aprendizaje

Se definen metas de aprendizaje claras y medibles para cada nivel educativo, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes.

Evaluación del Desempeño Escolar

Se implementa un sistema de evaluación del desempeño escolar para monitorear el avance de las escuelas en el logro de las metas establecidas.

Acompañamiento y Apoyo a las Escuelas

Se brinda acompañamiento y apoyo técnico a las escuelas para que puedan mejorar su gestión y alcanzar los resultados esperados.

3. Transparencia y Rendición de Cuentas

Publicación de Información

Se establece la obligación de las autoridades educativas y las escuelas de publicar información relevante sobre su gestión, como el uso de recursos, los resultados de las evaluaciones y las decisiones tomadas.

Mecanismos de Participación Ciudadana

Se crean mecanismos para que la comunidad educativa pueda participar en la vigilancia del uso de los recursos y el cumplimiento de las metas establecidas.

Combate a la Corrupción

Se busca fortalecer los mecanismos de control interno y externo para prevenir y combatir la corrupción en el sistema educativo.

4. Profesionalización de la Gestión Educativa

Formación de Gestores Escolares

Se brinda formación especializada a los gestores escolares para que puedan desarrollar las competencias necesarias para liderar las escuelas de manera efectiva.

Servicio Profesional Docente

Se fortalece el Servicio Profesional Docente para garantizar la selección, promoción y permanencia de docentes en función de sus méritos y desempeño.

Reconocimiento al Mérito

Se busca reconocer y premiar a las escuelas y los docentes que alcanzan mejores resultados en el logro de las metas educativas.

Resultados concretos de la NEM 2019

Acceder a resultados concretos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) implementada en el año de 2019 en México es complicado debido a que se trata de un modelo educativo en etapas tempranas de desarrollo. La NEM inició en el año de 2019 y aún se encuentra en fase de implementación. Y las razones son:

Modelo en Desarrollo

La NEM plantea un cambio cultural y metodológico profundo en el sistema educativo mexicano. Implementar estos cambios a nivel nacional toma tiempo.

Evaluación a Largo Plazo

Evaluar el impacto de un modelo educativo como la NEM requiere análisis a largo plazo, considerando el desempeño de estudiantes a lo largo de su formación.

Énfasis en Procesos

La NEM prioriza el aprendizaje como proceso social y la formación integral. Medir estos aspectos cualitativos es más complejo que las evaluaciones estandarizadas utilizadas anteriormente.

Objetivos de la NEM

Busca recuperar el aprendizaje como proceso social, revalorizar a los docentes, promover la inclusión y la equidad.

Diferencias con la Reforma 2013

La NEM se enfoca menos en evaluaciones estandarizadas y más en la formación integral, la autonomía escolar y la participación social.

Desafíos de la NEM

Falta de recursos, resistencia al cambio y necesidad de fortalecer la formación docente.

Conclusiones

Aunque no hay resultados definitivos de la NEM en el año de 2019, sí marca un cambio de rumbo en la educación mexicana. Para profundizar en la NEM, es necesario revisar fuentes oficiales del gobierno mexicano o instituciones educativas¹.

La NEM tiene importantes implicaciones políticas que van más allá del ámbito educativo. Su impacto dependerá de la efectiva implementación, el diálogo con diversos actores, la capacidad para superar resistencias al cambio y la obtención de resultados concretos en la mejora de la calidad educativa.

Es importante recordar que la NEM se encuentra en una etapa inicial de implementación, y sus efectos políticos aún no se han manifestado plenamente. Será necesario un análisis continuo para comprender a largo plazo las implicaciones políticas de este nuevo modelo educativo en México.

La NEM se construye a partir de un amplio proceso de diálogo y colaboración con diversos sectores de la sociedad, buscando construir un modelo educativo consensuado.

La NEM representa un cambio de paradigma en la política educativa de México, buscando superar las limitaciones de la reforma del 2013 y construir un sistema educativo más justo, equitativo y de calidad para todos. Es importante señalar que la NEM aún se encuentra en fase de implementación, y su desarrollo enfrenta desafíos como la falta de recursos, la resistencia al cambio y la necesidad de fortalecer la formación docente. Sin embargo, el enfoque integral y participativo de la NEM ofrece una esperanza de transformación profunda para la educación en México.

La NEM tiene el potencial de generar un impacto positivo en los docentes mexicanos, revalorizando su rol, fortaleciendo su formación, mejorando sus condiciones laborales y brindándoles oportunidades

¹ https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf

para el desarrollo profesional y la innovación. Sin embargo, para lograr este impacto, es fundamental brindar el apoyo y la capacitación necesarios a los docentes, así como abordar los desafíos y resistencias que puedan surgir en el proceso de implementación. La NEM representa una oportunidad única para que los docentes mexicanos sean protagonistas de la transformación educativa del país. Asimismo la NEM tiene el potencial de transformar la educación en México y ofrecer a los estudiantes un futuro más próspero y esperanzador. Sin embargo, para lograr este impacto, es necesario abordar los desafíos mencionados y trabajar de manera conjunta para garantizar una implementación efectiva y equitativa de la NEM en todo el país. La NEM representa una oportunidad única para que los estudiantes mexicanos desarrollen las competencias, habilidades y valores necesarios para enfrentar los retos del siglo XXI y convertirse en ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su país.

La NEM introduce cambios administrativos profundos en el sistema educativo mexicano, buscando descentralizar la gestión, enfocarse en resultados, fortalecer la transparencia, profesionalizar la administración y mejorar la calidad de la educación en su conjunto. Si bien estos cambios representan un desafío importante, también ofrecen una oportunidad única para transformar la educación en México y brindar a las nuevas generaciones las herramientas necesarias para su desarrollo personal y profesional en un mundo en constante cambio.

La NEM se encuentra en fase de implementación, y su desarrollo se está llevando a cabo a través de un proceso de diálogo y colaboración con diversos actores educativos. Es importante destacar que este nuevo modelo educativo no surge de un vacío, sino que tiene sus raíces en las experiencias y aprendizajes del pasado, incluyendo las críticas y movilizaciones en torno a la reforma educativa del año de 2013.

Recursos adicionales

<https://www.gob.mx/inifed/acciones-y-programas/programa-escuelas-dignas>

<https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>

<https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>

COMUNICACIÓN DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS A TRAVÉS DEL ARTE EN ESPACIOS DEPORTIVOS

Carlos Francisco Zúñiga Acosta* y Martha Georgina Orozco Medina**

*Egresado de la licenciatura en Biología, Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), Universidad de Guadalajara. carlos.zacosta@alumnos.udg.mx

**Profesora-investigadora, Instituto de Medio Ambiente y Comunidades Humanas. Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), Universidad de Guadalajara. martha.orozco@academicos.udg.mx

Recibido: 2 de mayo 2024.

Aceptado: 25 de mayo 2024.

Resumen

Las unidades deportivas son espacios para el recreo, el deporte, la diversión y el aprendizaje, en esta publicación se comparten los resultados de un proyecto que se realizó en la unidad deportiva # 37 Tucson ubicada en el municipio de Guadalajara del estado de Jalisco, el cual es uno de los parques urbanos de la zona metropolitana reconocido por sus numerosos yacimientos de agua provenientes de mantos freáticos del subsuelo comúnmente llamados ojos de agua. Esta zona, es también una de las sedes principales del programa impulsado por el gobierno del estado de Guadalajara “Sonrisas de verano” en el cual

se busca incentivar a los niños a practicar deporte y otra variedad de actividades que contribuyan a su desarrollo físico y cultural durante el periodo de las vacaciones de verano. Sin embargo, a diferencia de años anteriores en el 2023 se decidió incorporar un taller de arte, con la finalidad de promover el gusto de los niños por las artes y las actividades manuales impulsando a su vez el desarrollo de su creatividad e imaginación como parte de las actividades culturales que este proyecto gubernamental ofrece a niños y niñas del municipio de Guadalajara.

Se implementó un taller de arte como parte de una estrategia de divulgación científica enfocado en la enseñanza del cuidado y protección ambiental de la flora y fauna existentes de la zona, dando como resultado el desarrollo de actividades manuales y artísticas orientadas a la comunicación de las ciencias biológicas a través de actividades divertidas para los niños que participaron en los cursos, fortaleciendo su creatividad, imaginación y el pensamiento científico a edades tempranas como una ventana de oportunidades para desarrollar vocaciones para la investigación.

Palabras clave: Divulgación científica, educación ambiental, ciencias Biológicas.

Introducción

La comunicación de las ciencias biológicas es un concepto un tanto complejo de definir de manera fija, puesto que las distintas interpretaciones que se le pueden dar dependen del enfoque mediante el cual se aborde ya sea dentro de un estudio de caso o en el marco de un trabajo de investigación. (UNAM, 2023). De este modo, podemos afirmar que la comunicación de las ciencias biológicas comprende una serie de estrategias de divulgación de información adaptadas para transmitir aprendizajes relacionadas con las diversas materias de estudio que abarca la biología, dentro del marco de una sociedad.

Ríos Pacheco *et al.*, (2020) definen el significado de estrategia de comunicación como una serie de medidas metodológicas que per-

miten establecer metas claras frente al análisis de problemáticas comunicacionales previamente concebidas en un proceso investigativo y que determinan metas y objetivos claros para dar soluciones concretas a lo establecido previamente.

Es en este último tema, en cual habremos de centrar este trabajo, ya que las estrategias de la comunicación de la biología que se desarrollaron en el programa de actividades del curso del taller de arte como parte de los cursos de verano de la unidad deportiva Tucson, ubicada en el municipio de Guadalajara, los cuales estuvieron específicamente centrados en la resolución de problemáticas ambientales que involucran a las personas de comunidades cercanas a la zona, tales como contaminación que afectan las áreas verdes y los cuerpos de agua en la unidad deportiva.

Antecedentes

Actividades culturales en los espacios deportivos de Guadalajara

Los espacios deportivos de la zona metropolitana de Guadalajara, han sido centro de actividades recreativas que contribuyen al desarrollo cultural de niñas, niños, jóvenes y adultos, implementando programas que ofrecen talleres de música, arte y recreación. Como ejemplo de esto, tenemos la amplia oferta de actividades que se brinda en los ochos Centros Culturales con los que cuenta el municipio, los cuales se muestran a continuación junto con una descripción de los talleres y actividades que ofrecen cada uno:

- **El Centro Cultural Luis Páez Brotchie** ofrece dibujo, teatro musical, baile folclórico, danza moderna, ballet, pintura, guitarra, ensamble y canto.
- **El Centro Cultural Hacienda de Oblatos** ofrece atención psicológica, asesoría jurídica, computación, ballet folclórico, danza contemporánea, canto popular, guitarra, piano, violín, saxofón, solfeo, ensamble, modelado en plastilina, pintura y huertos urbanos.

- **El Centro Cultural Atlas** cuenta con talleres de dibujo y pintura para adultos en turno matutino, yoga, guitarra acústica, pintura y danza árabe.
- **El Centro Cultural Santa Cecilia** se ofertan clases de dibujo para niños y adultos, rap, ajedrez, ensamble popular, guitarra popular, huerto urbano, ballet, danza contemporánea y ballet folclórico.
- **El Centro Creativo La Ferro**, tiene clases de escultura funcional en barro, danza autóctona mexicana, destrezas manuales y tejido, ballet clásico, yoga, teatro para jóvenes y teatro para niñas y niños.
- **El Centro Cultural Comunitario San Andrés** cuenta con clases de guitarra y canto, vocalización y canto, ensamble, creación de cómics, telar de pedal, pintura, papel maché y escultura.
- **El Centro Cultural San Diego** se tiene una oferta enfocada en la danza, con actividades como ballet clásico juvenil, belly dance, yoga, danza contemporánea, acondicionamiento físico, ballet folclórico infantil, juvenil y adulto.
- **El Centro Cultural Casa Colomos** ofrece técnicas mixtas, yoga, salud integral, dibujo y pintura, escultura, dibujo de cómics y danza folclórica.

Descripción tomada del portal web de noticias: <https://noticias.jalisco-tv.com/>

Diagnóstico de Salud Ambiental en un Parque como Iniciativa de Sostenibilidad en las Ciudades

Uno de los antecedentes que marcó un precedente importante para la realización de este trabajo, fue la tesis de Javier Omar Martínez Abarca (2020), en la que realizaron un diagnóstico de salud ambiental dentro del parque o unidad deportiva Tucson de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, que consistió en el análisis de la calidad del aire (partículas finas y gruesas, dióxido de carbono), el ruido ambiental, la calidad del agua de manantiales y estanques de acuerdo con las normas nacionales, y los macroinvertebrados como indicadores biológicos de

la condición del agua, así como del estado fitosanitario de las zonas boscosas.

Gracias a esa investigación, es que el gobierno de Guadalajara, así como el gobierno del estado de Jalisco ha comprendido la importancia de prestarle atención a las necesidades y problemáticas presentes en los parques urbanos del municipio dando pie a la oportunidad de la realización y emprendimientos de nuevos trabajos de investigación enfocados en evaluar las problemáticas que aquejan algunos de estos lugares, a partir de lo cual se establecieron los objetivos del presente proyecto.

Cursos “Sonrisas de Verano “del consejo municipal para el deporte (COMUDE)

Otro de los ejemplos de actividades culturales desarrollados en espacios deportivos dentro del municipio de Guadalajara, lo tenemos con el programa de cursos de verano para niños y jóvenes llevados a cabo por el consejo municipal para el deporte del municipio (COMUDE), durante el periodo vacacional de verano que abarca del 24 de Julio al 18 de agosto de cada año y el cual lleva desarrollándose desde hace más de 10 años.

Entre las diversas actividades que se ofrecen en estos cursos de verano, se encuentran con clases de natación, fútbol, baloncesto, voleibol, pádel, tochito, deporte de combate y baile, aunque esto depende de cada unidad deportiva. En el caso concreto de la unidad deportiva N° 37 Tucson, se brindaron las actividades de fútbol, natación, tochito, baile, recreación, pesca deportiva y arte como parte del programa de actividades de su emisión correspondiente al año 2023.

Experiencias del estudiante en talleres de comunicación de las ciencias biológicas con niños

Práctica de campo de la materia de sociología rural

Como parte de los antecedentes de experiencia en trabajo de campo con niños en actividades sobre la comunicación y difusión de informa-

ción correspondientes a las ciencias biológicas, debemos mencionar el taller realizado en el año de 2018 como parte de las actividades de prácticas de campo de la materia de sociología rural, impartida por la M.C. Blanca Alicia Bojórquez Martínez, en la cual el entonces estudiante, Carlos Francisco Zúñiga Acosta realizó en compañía de sus compañeros de equipo una serie de actividades enfocadas a la enseñanza de la importancia del cuidado y preservación de la Guacamaya verde (*Ara militaris*), las cuales fueron adaptadas para ser impartidas a niños de una escuela primaria rural en Ixtapa de la concepción ubicada en el estado de Nayarit.

Feria ambiental y de salud (2021) de la materia de Toxicología ambiental

Como otro de los antecedentes que constatan la experiencia previa del instructor del taller de arte de los cursos de verano de la unidad deportiva Tucson Carlos Francisco Zúñiga Acosta, se encuentra el taller desarrollado e implementado por este mismo, sobre los animales terrestres venenosos del estado de Jalisco, como parte de las actividades de prácticas de campo para la materia de Toxicología ambiental impartida por la Dra. Martha Georgina Orozco Medina, llevado a cabo en el ciclo escolar 2021-B de la carrera de Lic. en Biología, en la localidad de la Magdalena en Zapopan, Jalisco.

En dicho taller, el entonces estudiante, junto a dos compañeras de equipo, llevaron a cabo una serie de actividades con niños de la escuela primaria rural, en el cual se les enseñó a los niños por medio de juguetes y carteles informativos, los conocimientos básicos sobre los animales terrestres venenosos que habitan en el estado de Jalisco. El contenido del taller consistió en informar a los infantes sobre los diferentes animales venenosos que representan una amenaza para la vida y la salud de las personas, entre los cuales se incluyeron a los arácnidos (alacranes y arañas) a los reptiles (serpientes y lagarto, en este caso el monstruo de gila).

Así mismo, el taller incorporó otros aspectos de gran importancia tales como los colores que indican veneno en un organismo en la naturaleza, la diferencia entre organismos venenosos de los no vene-

nosos, el peligro de la toxicidad del veneno de estos mismos (venenos Neurotóxicos y Citotóxicos) etcétera.

Planteamiento del problema

A pesar de contar con una cantidad considerable de espacios para la realización de actividades culturales enfocadas al deporte, podemos darnos cuenta de que ninguno de los espacios descritos cuenta con actividades relacionadas a la divulgación de las ciencias biológicas ni a la comunicación de las ciencias en general.

Afortunadamente, este último taller (el taller de arte), representaba la oportunidad perfecta para incorporar estrategias de la comunicación de las ciencias biológicas, como parte de la sensibilización de los niños y jóvenes ante las problemáticas de uno de los espacios de su entorno o de uno de los entornos de su comunidad.

Marco teórico

El arte como un medio para la divulgación científica y la comunicación de las ciencias biológicas

La importancia del arte como medio para el aprendizaje de la ciencia, ha sido mencionada por diversos autores, entre los cuales podemos destacar a Ana Elia Álvarez Marín, (2020) quien señala en su artículo *El papel que puede jugar el arte en las nociones sobre la realidad para el proceso de formulación de proyectos científicos*, escrito para el libro “Emociones y aprendizaje” que, las actividades culturales que implican esfuerzos cognitivos de racionalización ligados al sistema límbico generan en los estudiantes emociones capaces de proyectarse a futuro para vislumbrar posibilidades de acción sobre el mundo.

En dicho artículo, se señalan, además, la importancia de los factores culturales y las actividades creativas para el estímulo y aprendizaje de los estudiantes ya que *“posibilita juicios propios y valoraciones autónomas, que, si logramos aterrizar a una obra específica desarrollada dentro de un contexto sociocultural local, o como parte de una escena artística derivada de las problemáticas sociales que viven*

los estudiantes, la posibilidad de empatar objetivos es mayor” (Álvarez Marín, 2020).

La importancia de considerar las emociones como factores clave para el aprendizaje

Por otro lado, las emociones y los sentimientos juegan un papel fundamental para el aprendizaje tal y como lo señalan las autoras Fuentes Uribe, *et al.*, (2020) que refieren textualmente “*Es innegable que las emociones juegan un papel fundamental en la vida de un individuo, en especial cuando hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje*”.

Con base a lo anterior en las actividades del taller de arte de los cursos de verano de la unidad deportiva Tucson, se decidió prescindir de esos métodos de evaluación de los aprendizajes, para enfocarse únicamente en el aspecto recreativo de las actividades, garantizando así un ambiente de trabajo que fomentase un aprendizaje sano y divertido al mismo que conciso y con objetivos claros.

El aprendizaje basado en problemas (ABP)

De acuerdo con los autores Quintero Macías & Ramírez Flores, (2020), el ABP puede ser entendido como una estrategia pedagógica que va mucho más allá que una simple herramienta para la enseñanza, ya que se puede entender de mejor manera, viéndola como una serie de pasos interconectados de manera inteligente para llegar a un objetivo, que en este caso es detonar los aprendizajes de los estudiantes.

Manejo del lenguaje y la transmisión de emociones como herramienta para la divulgación científica

Como último factor a considerar para la elaboración de la metodología de trabajo aplicada al desarrollo de las actividades del taller de arte, tenemos que considerar lo que menciona el autor Olivo, (2019), quien menciona que también se deben de incorporar los factores y problemáticas sociales al momento de transmitir conocimiento científico.

Principios generales de biología de la conservación biológica

De acuerdo Soulé, (1985), la biología de la conservación, puede definir-

se como una ciencia multidisciplinaria que se desarrolla en respuesta a la crisis que enfrenta la diversidad biológica. Esta definición propuesta por Soulé, les permitió a otros investigadores como Prickman, (1995) determinar los dos objetivos principales la biología de la conservación, los cuales son la investigación de los efectos de las actividades humanas sobre los demás seres vivos, las comunidades biológicas y los ecosistemas y el desarrollo de aproximaciones prácticas con el objetivo de prevenir la degradación de los hábitats y la extinción de especies.

Si esto lo aplicamos a las problemáticas observadas en la unidad deportiva Tucson, entonces tendemos un panorama más completo para el desarrollo e implementación de actividades que incorporan estrategias para la divulgación del conocimiento y la comunicación de las ciencias biológicas, mucho más eficientes.

Definición de trabajo creativo

El aprendizaje creativo, o aprender creativamente, significa una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje comunes en el medio escolar, y se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados (Mitjans Martínez, 2013).

De acuerdo con esta autora, el aprendizaje creativo, se expresa en la configuración, como mínimo, de los tres procesos siguientes:

- La personalización de la información
- La confrontación con lo aprendido
- Producción, generación de ideas propias y “nuevas”

Tipos de trabajos creativos

Según lo descrito por el Dr. Jaime Reyes Hernández, los diferentes tipos de trabajos creativos pueden ser los descritos a continuación.

- Dibujo.
- Pintura.
- Escultura.

- Poema.
- Ensayo.
- Cuento.

Tabla tomada del trabajo del Dr. Jaime Reyes Hernández, 2021 durante el curso curricular de control biológico perteneciente a la licenciatura en biología.

Es por esta razón por la cual, las estrategias de comunicación de las ciencias biológicas mediante la realización de trabajos creativos son la alternativa perfecta para llevar a cabo la divulgación científica, garantizando un margen de éxito considerable, puesto que, de esta manera, se consigue un aprendizaje significativo en los niños y jóvenes del curso.

Materiales y métodos

Descripción del área de estudio

La unidad deportiva # 37 Tucson ubicada en el municipio de Guadalajara del estado de Jalisco, es uno de los parques urbanos de la zona metropolitana reconocida principalmente por sus numerosos yacimientos de agua provenientes de los mantos freáticos del subsuelo comúnmente llamados ojos de agua.

Diseño del plan de trabajo

Se desarrolló un plan de trabajo conformado por actividades que reforzaran el interés y conocimiento de los infantes por las especies de flora y de fauna que integran la riqueza natural de la unidad deportiva, mediante la organización de temas conllevan al repaso de cada uno de los temas.

Estructura del plan de trabajo

Esto se hizo, tomando como referente los datos mencionados en la introducción, es decir, las especies de flora, fauna y micobiota (especímenes de hongos) que pueden ser encontrados dentro de la zona. Asimismo, hubo la oportunidad de contar con el apoyo informativo de

la maestra Guadalupe Garibay Chávez, especialista en la gestión del riesgo ambiental, así como en materia de educación y enseñanza para la elaboración del mismo.

Los temas de las actividades del taller de arte se organizaron en un total de 4 bloques con diferentes actividades agrupados de la siguiente manera:

Bloque 1: “Conociendo la riqueza natural de la unidad deportiva Tucson”

Contenido: Este bloque cuenta con una sola actividad.

Actividad: El instructor del curso taller de arte, Carlos Francisco Zúñiga Acosta, realizará una introducción teórica sobre la fauna, la flora y recursos naturales existentes dentro del parque Tucson, cuya duración, será de 30 minutos.

Objetivo de la actividad: Hacer que los alumnos conozcan e identifiquen y se interesen por la gran diversidad de flora, fauna y recursos naturales del parque.

Bloque 2: Fauna de la unidad deportiva Tucson

Contenido: Este bloque cuenta con 5 temas diferentes, cada uno acompañado de una actividad manual.

Bloque 2 tema 1: “los peces y los ecosistemas acuáticos”

Contenido: Se realizará una introducción teórica a manera de charla interactiva y dinámica de 30 minutos proporcionada a los alumnos por el instructor del curso, acerca de los peces y sus hábitats.

Actividad: Realización de un dibujo sobre lo aprendido en clase.

Objetivo de la actividad: Enseñar a los alumnos sobre la importancia que tienen los ecosistemas acuáticos presentes en la unidad deportiva Tucson para motivar su aprecio e interés por los mismos, facilitando así su aprendizaje sobre la importancia de su cuidado y protección.

Bloque 2 tema 2: “los animales terrestres venenosos”

Contenido: Se realizará una introducción teórica informativa de 30 minutos de duración, realizada por el instructor del curso taller de arte, sobre invertebrados y reptiles venenosos del estado de Jalisco.

Actividad: Realización de un dibujo sobre lo aprendido en clase.

Objetivo de la actividad: Informar a los alumnos respecto al tema de los animales terrestres venenosos. Como objetivo secundario de la actividad se tiene entender la importancia ecológica que cumplen en sus ambientes o entornos naturales, señalando así las razones por las cuales no se debe de acabar con los arácnidos y reptiles venenosos.

Bloque 2 tema 3: “El fascinante mundo de los anfibios”

Contenido: se realizará una charla informativa preliminar de 30 minutos de duración sobre la diversidad de anfibios, aspectos básicos de su anatomía y fisiología y por último su estatus de conservación.

Actividad: Realización de pintura y decorado de una figura de anfibio (sapo, rana y ajolote).

Objetivo de la actividad: Informar a los alumnos acerca de los anfibios, la importancia ecológica que cumplen en los ecosistemas donde habitan, así como la importancia que tiene el cuidar y proteger a estos organismos.

Bloque 2 tema 4: “los reptiles, animales no tan feos”

Contenido: como es debido, se llevará a cabo una breve introducción teórica de 30 minutos de duración sobre los reptiles, su fisiología, su hábitat y las funciones que estos animales cumplen en la naturaleza, haciendo un énfasis especial en el grupo de las tortugas.

Actividad: Realización de una figura de cartón de una tortuga.

Objetivo de la actividad: compartir conocimientos con los alumnos acerca de los reptiles y la importancia que tiene el cuidar y preservar a estos animales tan fascinantes e interesantes, para motivarles a respetar a las tortugas y lagartijas que habitan dentro de la unidad deportiva.

Bloque 2 tema 5: “las aves, reptiles no reptantes”

Contenido: se realizará una breve explicación teórica de 30 minutos de duración por parte del instructor del taller de arte, en la cual los niños aprenderán los datos y conocimientos básicos acerca de las aves.

Actividad: Pintura y decorado de una figura de quetzal, mediante pintura y papel de china.

Objetivo de la actividad: Compartir información y conocimiento sobre las aves a los alumnos de los cursos para impulsar su gusto y fascinación por estos organismos emplumados entendiendo la importancia que tienen aquellas especies mexicanas como el águila y el quetzal.

Bloque 3 tema: “Las plantas, organismos de gran importancia para el planeta”

Contenido: Se realizará una breve explicación teórica de 30 minutos de duración por parte del instructor del taller de arte, sobre la biología de las plantas, sus diferentes formas de vida, su evolución y, sobre todo, la gran importancia que tienen para el ser humano y el planeta tierra.

Actividad: Realización de un macetero miniatura mediante la técnica de papel maché.

Objetivo de la actividad: Informar a los alumnos sobre la biología general de las plantas, para despertar y motivar en ellos el gusto por estos organismos.

Bloque 4: tema: “El maravilloso mundo de los hongos”

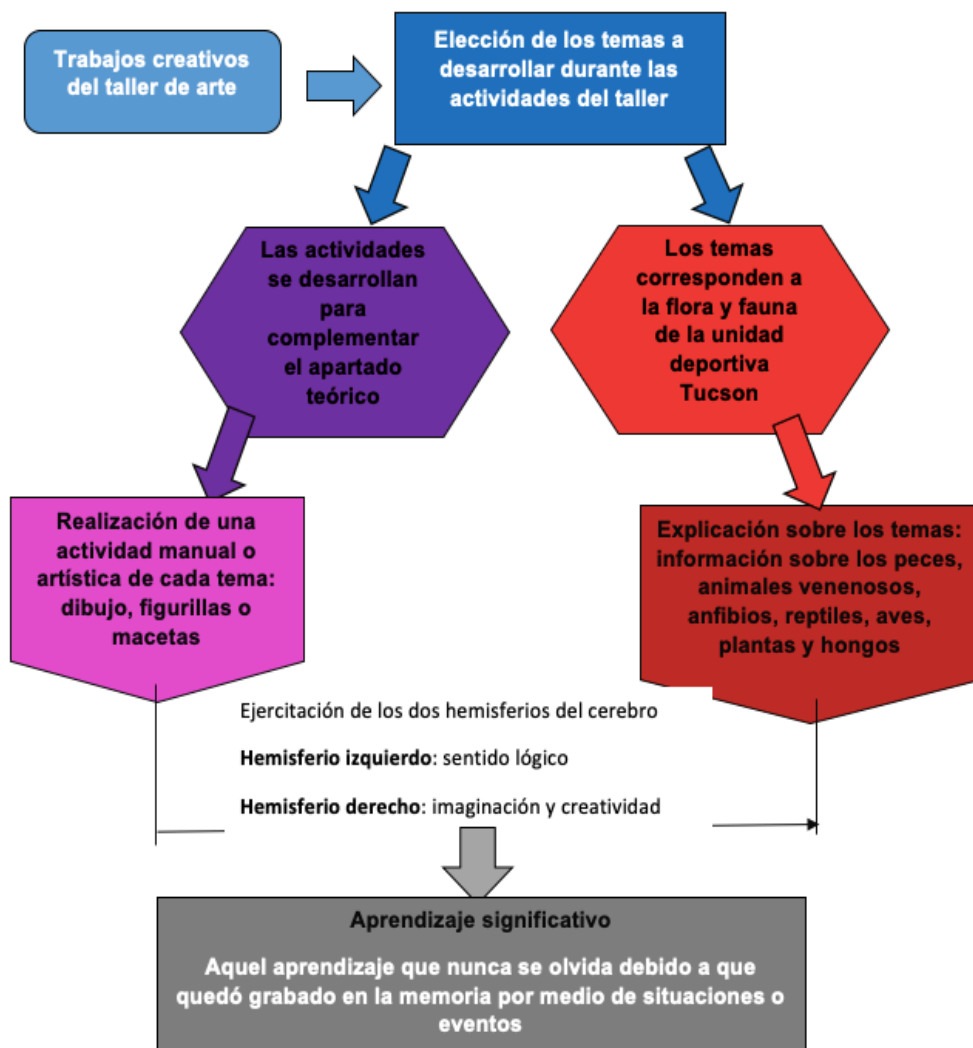
Contenido: en este último bloque del taller de arte de los cursos de verano de la unidad deportiva Tucson, se revisará el tema de los hongos, mencionando factores como su anatomía, alimentación, importancia ecológica y para el ser humano.

Actividad: Realización de una figura de hongo Basidiomiceto.

Objetivo de la actividad: compartir con los alumnos datos e información acerca de los hongos macroscópicos especialmente los basidiomicetos, para motivar en ellos curiosidad e interés por estos organismos (los cuales no suelen ser de los favoritos entre los niños y jóvenes).

Metodología utilizada

Como parte de la metodología empleada en este trabajo, se decidió utilizar el método de aprendizaje y comunicación de las ciencias biológicas mediante el desarrollo de trabajos creativos, los cuales reforzarán los aprendizajes adquiridos en las clases teóricas.



Proceso de aprendizaje mediante la realización de trabajos creativos

Material de trabajo proporcionado por las autoridades de la unidad deportiva

En el caso del taller de arte, el material que se le fue otorgado al instructor, fueron artículos escolares como crayones, plumas, acuarelas,

así como materiales de papelería como pliegos de papel de china, pegamento etcétera.

Materiales proporcionados por el instructor

Algunos de los materiales que el instructor aportó fueron, cartones para la elaboración de las figuras, cartoncillos de empaques de huevo, vasos heladeros desechables y pegamento blanco.

Material visual de apoyo

Así pues, para ilustrar de manera dinámica y capturar la atención de los alumnos de los cursos, se recurrió a la ayuda de material de visual, correspondiente a cada tema, el cual fue proporcionado por el instructor del taller de arte.

Bloque 2 tema 1: “los peces y los ecosistemas acuáticos”

Material visual utilizado para ilustrar el tema: colección de corales, muestras de algas en frascos, esponja marina disecada, erizo de mar conservado en un frasco de vidrio con formol y peces conservados en frascos (completamente cerrados).

Bloque 2 tema 2: “los animales terrestres venenosos”

Material visual utilizado para ilustrar el tema: Figuras de arañas hechas de limpia pipas, serpientes de goma, ficha taxonómica e informativa sobre el *Heloderma* (Monstruo de Gila) y piel de serpiente ratonera propiedad del instructor del taller de arte obtenida de parte un profesor de herpetología.

Bloque 2 tema 3: “El fascinante mundo de los anfibios”

Material visual utilizado para ilustrar el tema: juguetes de ranas y sapos, así como una tarjeta informativa sobre el ajolote.

Bloque 2 tema 4: “Reptiles, animales no tan feos”

Material visual utilizado para ilustrar el tema: En el caso de los grupos de niños menores a los ocho años, se emplearon juguetes de tortugas, lagartijas y serpientes, mientras que para los grupos de niños de nueve años en adelante se utilizaron materiales más llamativos, como la piel de serpiente, una tortuga pavo real conservada dentro de un frasco con formol (completamente cerrado).

Bloque 2 tema 5: “Las aves, reptiles no reptantes”

Material visual utilizado para ilustrar el tema: Juguetes de aves, así como tarjetas y fichas informativas sobre diversas especies de aves, tales como el Quetzal y el águila mexicana.

Bloque 3 tema: “Las plantas, organismos de gran importancia para el planeta”

Material visual utilizado para ilustrar el tema: hojas obtenidas del suelo, muestras de algas, muestras de musgos e imágenes de flores.

Bloque 4: “el maravilloso mundo de los hongos”

Material visual utilizado para ilustrar el tema: Ficha informativa sobre la anatomía de los basidiomicetos (*Amanita muscaria*).

Evaluación de las actividades del plan de trabajo.

Para el formato de evaluación y recolección de las evidencias y resultados de cada una de las actividades del plan de trabajo, se asignará un porcentaje de avance, el cual fue asignado conforme a que tan positiva o negativa fue la respuesta y opinión de los alumnos.

Resultados

Actividades de inducción

Se realizaron las actividades correspondientes de presentación de los instructores junto con el plan de actividades y dinámicas a realizar durante el curso taller de arte de la unidad deportiva Tucson de manera satisfactoria.

Bloque 1 Tema: “conociendo la riqueza natural del parque Tucson”

Se realizaron las actividades de introducción teórica sobre la fauna, la flora y recursos naturales existentes dentro del parque Tucson de manera exitosa, acorde con el lapso de tiempo contemplado, el cual fue de 30 minutos.

Resultado de la actividad.

Los alumnos de los diferentes grupos, realizaron el dibujo de su animal, planta u hongo favorito mediante el cual, le fue posible al instructor conocer el punto de interés de cada uno de los alumnos de los diferentes grupos. Al finalizar, los niños conservaron sus dibujos como evidencias de trabajo.



Fotografías tomadas por: Carlos Francisco Zúñiga Acosta, 2023.

Bloque 2 Tema 1: “los peces y los ecosistemas acuáticos”

Se llevó a cabo la introducción teórica a manera de charla interactiva y dinámica en el lapso de tiempo establecido (30 minutos) acerca de los peces y sus hábitats, teniendo una aceptación mixta entre los niños de 10 años en adelante.

Resultado de la actividad

Al terminar los alumnos realizaron un dibujo de ecosistemas acuáticos, en donde la gran mayoría de ellos reflejaron los aprendizajes adquiridos en clase de manera satisfactoria, logrando así el objetivo contemplado.

Actividades manuales

Bloque 2 tema 2: “los animales terrestres venenosos de Jalisco”

Se desarrolló la introducción teórica informativa de 30 minutos de duración, de acuerdo a lo planeado, teniendo una recepción muy buena por parte de los alumnos.

Resultado de la actividad

Los alumnos conservaron los dibujos para ellos mismos como evidencias de trabajo.



Fotografías tomadas por: Carlos Francisco Zúñiga Acosta, 2023.

Bloque 2 tema 3: “El fascinante mundo de los anfibios”

Se llevo a cabo la charla informativa preliminar de 30 minutos de duración sobre el tema de los anfibios, tipos de anfibios (sapos, ranas y salamandras), mencionando la información establecida en el plan de trabajo.

Resultado de la actividad

El resultado final, fue de acuerdo con lo planeado pues los alumnos elaboraron figuras de anfibios muy coloridas y creativas las cuales podemos observar en las imágenes. los alumnos conservaron las actividades como evidencias de trabajo.



Fotografías tomadas por: Carlos Francisco Zúñiga Acosta, 2023.

Bloque 2 tema 4: “los reptiles, animales no tan feos”

Tal como se tenía contemplado en el plan de trabajo se desarrolló una breve introducción teórica de 30 minutos de duración sobre los reptiles mencionando la información establecida en el plan de trabajo.

Resultado de la actividad.

Al finalizar la explicación teórica, a cada alumno realizó la actividad de pintar y armar una pequeña tortuga hecha de materiales reciclados, a las cuales les dieron un toque único de acuerdo al gusto de cada quien.



Fotografías tomadas por: Carlos Francisco Zúñiga Acosta, 2023.

Bloque 2 tema 5: “las aves, reptiles no reptantes”

Se realizó la introducción teórica sobre el conocimiento de las aves de acuerdo al lapso de tiempo contemplado, en la cual los estudiantes mostraron un gran interés por el tema en prácticamente todo momento.

Resultado de la actividad

Al terminar con eso, los niños realizaron la actividad con gran gusto y entusiasmo, logrando así el objetivo contemplado en el plan de trabajo.



Fotografías tomadas por: Carlos Francisco Zúñiga Acosta, 2023.

Bloque 3 tema: “Las plantas, organismos de gran importancia para el planeta”

La charla de introducción se llevó a cabo sin mayores problemas.

Resultado de la actividad

El resultado de la actividad se logró con una aceptación indiscutible, pues no solo fue del agrado de los alumnos, sino que, además, fue en donde los alumnos desplegaron toda su creatividad para decorar sus maceteros, incluso colocando tierra y plantas como detalles finales, tal como podemos apreciar en las imágenes.



Fotografías tomadas por: Carlos Francisco Zúñiga Acosta, 2023.

Bloque 4: tema: “El maravilloso mundo de los hongos”

De acuerdo a lo planeado, se realizó la charla de introducción teórica sobre el tema de los hongos, la cual consiguió despertar el interés de los alumnos, especialmente al hablar sobre el veneno de algunas especies de hongos.

Resultado de la actividad

La actividad se realizó acorde a lo planeado, teniendo un buen recibimiento por parte de los niños.



Fotografías tomadas por: Carlos Francisco Zúñiga Acosta, 2023.

Los alumnos de los diferentes grupos de los cursos de verano, demostraron una gran aceptación e interés por los diversos temas que se impartieron durante el taller de arte, así como un notorio entusiasmo al realizar las actividades manuales, especialmente aquellas que les permitieron hacer uso de su creatividad e imaginación de forma libre, tales como la elaboración de las figuras de tortugas, anfibios, aves, plantas y hongos.

Conclusiones

Los objetivos del proyecto se cubrieron satisfactoriamente a través de las actividades que permitieron la expresión de las emociones en los niños participantes, las cuales estimulan el desarrollo de la creatividad y curiosidad de los niños por el aprendizaje, a través de actividades lúdicas y de carácter ilustrativo, enfocándolas hacia una serie de problemáticas ambientales cuyas causas radican en el aspecto social de la comunidad. Se comprobó la importancia de la comunicación de las ciencias biológicas para activar los vínculos con la naturaleza lo que permite el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la participación temprana en actividades científicas y por lo tanto la posibilidad de motivar el desarrollo de vocaciones vinculadas con las ciencias naturales. Se abre todo un panorama de oportunidades para el desarrollo de talleres formativos en espacios en contacto con la naturaleza y permite que los estudiantes universitarios desarrollen sus capacidades de comunicación, expresión oral, creatividad e innovación entre otras cualidades ligadas al desarrollo de talleres con la participación de público infantil.

Bibliografía citada

Álvarez-Marín, A. E. (2020). El papel que puede jugar el arte en las nociones sobre la realidad para el proceso de formulación de proyectos científicos: ejercicio con tres exposiciones de artistas locales. Moreno Arellano, C. I. *Emociones y aprendizajes* (pp.125-136). Coordinación de Desarrollo Académico. Jalisco-México.

- Bojórquez Martínez, B. A. (2018). *Curso curricular de la licenciatura en biología sociología rural*.
- Fuentes- Uribe, I. X., Ancona Valdez., M. A. & Torres Mata., A. (2020). Generación de emociones positivas en el estudiante para aumentar su interés en un curso de matemáticas. Moreno Arellano, C., I. *Emociones y aprendizajes* (pp. 77- 85). Coordinación de Desarrollo Académico. Jalisco-México.
- Isaura, López (2023). Niñas y niños podrán pasar un verano divertido con los cursos Sonrisas de Verano 2023. *El Occidental*. <https://www.eloccidental.com.mx/local/ninas-y-ninos-de-guadalajara-podran-pasar-un-verano-divertido-con-los-cursos-sonrisas-de-verano-2023-10246325.html>
- González Rey, F. L. y Mitjás Martínez, A. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Mitjás Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Universidad de Brasilia*. (pp. 1- 33). Cali, Colombia.
- Monroy-Vilchis, O. (2007). Principios generales de biología de la conservación. *Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma del Estado de México*. (pp. 1-11). URL: <https://www.ucipfg.com/Repositorio/BAAP/BAAP06/Unidad1/Lectura 4 Principios generales BC.pdf>
- Orozco-Medina, M. G., Martínez-Abarca, O. J., Figueroa-Montaño, A., Davydova-Belitskaya, V. (2020). Environmental Health Diagnosis in a Park as a Sustainability Initiative in Cities. *Sustainability*, 12(pp. 1- 24).
- Orozco-Medina, M. G. (2021). *Curso curricular en la licenciatura en biología de toxicología ambiental*.
- Reyes Hernández, J. (2021) *Curso curricular en la licenciatura en biología de control biológico*.
- Ríos Pacheco, F. E., Barbosa Trigos, F. J. & Páez Quintana, A. H. (2020). Estrategias de comunicación: diseño, ejecución y seguimiento. Red Iberoamericana de Pedagogía. Arboleda- Aparicio, C. J. (pp. 1-82). *REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía*. Cali, Colombia.

Bibliografía consultada

- Balderas, Ricardo. (2015). Parque Tucson; pulmón de la ciudad. *Crónica Jalisco*. <https://www.cronicajalisco.com/notas/2015/49112.html>
- Carapia, Fernanda. (2023). Denuncian abandono en la Unidad Deportiva Tucson. *Mural*. <https://www.mural.com.mx/denuncian-abandono-en-la-unidad-deportiva-tucson/ar2600664>
- (2023). Asegura GDL que le da mantenimiento a la Tucson. *Mural*. <https://www.mural.com.mx/asegura-gdl-que-le-da-mantenimiento-a-la-tucson/ar2602857>
- Comunicados de Gobierno Jalisco. (2023). Invita Comude Guadalajara a cursos Sonrisas de Verano 2023. *Gobierno de Guadalajara*. <https://guadalajara.gob.mx/gdlWeb/#/detalle/1692/InvitaComudeGuadalajaracursosSonrisasdeVerano2023>
- Fares, Omar. (2022). Fomentan pesca para erradicar plaga en la Unidad Tucson. *Mural*. <https://www.mural.com.mx/fomentan-pesca-para-erradicar-plaga-en-la-unidad-tucson/ar2494394>
- (2023). Un verano deportivo en Guadalajara. *Mural*. <https://www.mural.com.mx/un-verano-deportivo-en-guadalajara/ar2638661..>
- Primack, R. (1995). A primer of conservation biology. Sinauer-Sunderland. USA, (pp. 270-277).
- Romero, Salvador. (2022). Rescatan lago de la Unidad Tucson en Guadalajara y realizan pesca deportiva. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/pesca-deportiva-llega-lago-unidad-tucson-guadalajara>
- Soulé, M. (1985). What is conservation biology? *Bioscience* 35(11): (pp. 727-734).
- Villaseñor, Tamara. (2018). Guadalajara hará siete obras con 18 MDP del FondoMetropolitano. *ElinformadorJalisco*. <https://www.informador.mx/jalisco/Guadalajara-hara-siete-obras-con-18-MDP-del-Fondo-Metropolitano-20180420-0097.html>.

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com