

VOCES DESDE EL AULA

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN LA EXPERIENCIA DOCENTE



Directorio

Mexicanos Primero

Patricia Vázquez del Mercado

Presidenta Ejecutiva

Alejandra Arvizu

Directora de Monitoreo de Política Educativa

Teresa Gutiérrez

Directora de Monitoreo de Indicadores

Alejandro Ordóñez

Director de Vinculación Estratégica

Luz Romano

Directora de Comunicación Institucional

Sonia del Valle

Directora de Comunicación Educativa

Laura Ramírez

Directora de Fortalecimiento de Comunidades Educativas

Jeny Farías

Directora de Proyectos, Operaciones y Sustentabilidad

Maura Rubio

Directora de Investigación

Clarís Flores

Coordinadora de Sustentabilidad

Viviana Rodríguez

Coordinadora de Monitoreo

Carlos Villar

Coordinador de Proyectos de la Presidencia MP

Kenya Ramírez

Coordinadora de Medios

Alfonso Rangel

Especialista en Comunicación Gráfica

Gustavo Hernández

Investigador

Guadalupe Trujillo

Coordinadora de Operaciones

Alicia Calderón

Enlace de Vinculación

Marimar Martínez

Auxiliar de Operaciones

Equipo de investigación:

Mexicanos Primero Jalisco

Itzia Yunuén Gollás, Directora

Martha Patricia Pereira

Rosalba Gascón

Mexicanos Primero Michoacán

Horacio Erik Avilés, Director

Mexicanos Primero Sinaloa

Ángel Alberto Leyva

Luis Daniel Rodríguez

Mexicanos Primero Yucatán

Ana Isabel Vásquez, Directora

Analuci Ayora

Agradecemos la colaboración de:

Isabel Ortiz, Jennifer Paola Cazares, José Manuel Peña,

Lucero Corona y Sonia Carolina Aguilar

(Jalisco)

Abril Mayanín Vázquez y Concepción Fernández

(Yucatán)

Agradecemos las aportaciones de:

Antonio Villalpando, Fernando Ruiz,

Gustavo Rojas, y María de la Luz Martínez

Agradecemos las orientaciones de:

Carlos Mancera (Valora Consultoría)

Maricarmen Campillo (consultora)

Análisis de testimonios de docentes:

María Elena Ortega (consultora)

Dafne Vergara (consultora)

Integración del informe:

Maura Rubio

Diseño:

Alfonso Rangel

Primera edición: agosto, 2025

D.R. © MEXICANOS PRIMERO, VISIÓN 2030 A.C.

Av. Insurgentes Sur 1458, piso 19, oficina 4, Colonia

Actipan, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03230, Ciudad de

México, México. contacto@mexicanosprimero.org

www.mexicanosprimero.org

<http://www.facebook.com/MexPrim>

<http://twitter.com/Mexicanos10>

<https://www.instagram.com/mexicanosprimero>

<http://www.youtube.com/mexicanosprimero2030>

Índice

Introducción	5
1 La Nueva Escuela Mexicana	9
1.1. Antecedentes: reformas educativas en México	10
1.2. La Nueva Escuela Mexicana (NEM)	14
1.2.1. Visión general	14
1.2.2. Campos formativos y ejes articuladores	18
1.2.3. Metodologías y materiales educativos	20
1.2.4. Codiseño curricular	22
1.2.5. Rol de los actores escolares	23
1.3. Estudios sobre la NEM	24
2. Diseño del estudio	33
2.1. Metodología	35
2.2. Población objetivo	35
2.3. Recolección de datos	36
2.4. Análisis de datos	36
2.5. Limitaciones del estudio	37
3. Hallazgos del estudio	38
3.1. Gobernanza en el diseño de la NEM	39
3.1.1. Participación en el diseño	39
3.1.2. Apropiación de la política	41
3.1.3. Articulación entre la NEM y las políticas estatales	44
3.1.4. Percepciones generales de la política	46
3.2. La pertinencia de la NEM	48
3.2.1. Promoción de aprendizajes significativos para la vida	48
3.2.2. Vinculación con el contexto escolar	50
3.2.3. Retos para la implementación	51
3.3. Percepciones sobre la formación y acompañamiento	55
3.3.1. Formación para iniciar la implementación y acompañamiento	55
3.3.2. Recursos y materiales de apoyo	59
3.4. Principales cambios estructurales a partir de la NEM	61
3.4.1. Autonomía docente y codiseño curricular	61
3.4.2. Codiseño de programas analíticos	62
3.4.3. Evaluación formativa	64
3.4.4. Carga administrativa	65
3.5. El papel de diferentes actores	66
3.5.1. Familias y estudiantes	67
3.5.2. Docentes y directoras(es) escolares	68
3.5.3. Medios de comunicación	69
3.5.4. Sindicatos	69
3.5.5. Autoridad Educativa de los Estados	69
3.6. Percepciones sobre los LTG y su uso	70
3.6.1. Distribución de los LTG	70
3.6.2. Contenidos	71
3.6.3. Uso de los libros	72
3.6.4. Apropiación de los libros	73
4. Aprendizajes y recomendaciones	75
4.1. Aprendizajes	76
4.2. Recomendaciones	77
Referencias	79

Presentación

Las reformas en educación y de modelos educativos implican diversos desafíos para maestras y maestros. Como profesionales de la docencia, tendrán que tomar sus decisiones de enseñanza dentro de un nuevo marco que requieren hacer suyo e integrar a su práctica diaria a fin de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos, con la pedagogía propuesta.

Maestras y maestros son quienes llevan la política curricular a la práctica en el aula, mientras que las y los directivos —con su liderazgo pedagógico y de gestión— apoyan y orientan al colectivo docente. Una preparación deficiente para el cambio puede suscitar rechazo a la reforma, lo cual afectaría sus resultados.

Implementar adecuadamente un nuevo modelo educativo implica que el personal docente cuente con un proceso de formación integral sobre los diversos elementos del modelo, el tiempo suficiente para estudiar los materiales educativos, interiorizar sus contenidos y ensayar algunas clases; con un acompañamiento técnico-pedagógico continuo; así como una comunicación clara y el apoyo necesario de las autoridades educativas para aplicar el nuevo modelo.

La reciente reforma educativa que se implementó en México —denominada Nueva Escuela Mexicana— trajo consigo un nuevo modelo

educativo para la educación básica, radicalmente distinto a los que hasta entonces se empleaban, y cuya aplicación en las escuelas del país inició en 2023. Ante la envergadura del cambio curricular, Mexicanos Primero se propuso explorar la forma como el personal docente recibió el modelo y lo llevó a la práctica, su valoración de los libros de texto gratuitos y el impacto del modelo en la gestión escolar.

El estudio que presentamos explora la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), desde la perspectiva de docentes y directivos de escuelas públicas de educación básica en México. El trabajo se realizó durante el ciclo escolar 2023-2024, en los estados de Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán, en donde la organización cuenta con sendos capítulos. El desarrollo del estudio fue posible gracias al trabajo del equipo de investigación de cada capítulo estatal y al apoyo de quienes diligentemente realizaron diversas tareas de apoyo, imprescindibles en toda investigación. Para el análisis de los datos textuales, contamos con el apoyo de dos especialistas, y la integración de este informe estuvo a cargo de Mexicanos Primero Nacional.

Los testimonios de maestras y maestros son la sustancia del estudio. Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a quienes generosamente compartieron su experiencia.

Ciudad de México, agosto, 2025.

Introducción

Desde hace poco más de tres décadas, los gobiernos de México han llevado a cabo distintas reformas educativas orientadas a ampliar las oportunidades de aprendizaje en educación básica, mediante la expansión del acceso a la educación, el impulso de la equidad y la mejora de los resultados de aprendizaje. La reforma más reciente inició en 2019 y trajo consigo profundos cambios en este nivel educativo, con la introducción de la Nueva Escuela Mexicana.

Estas decisiones de política se han implementado dentro de una tendencia de reformas educativas que se desarrolló en América Latina a partir de los años noventa, las cuales se propusieron mejorar la calidad y equidad de la educación. Desde entonces, estos dos objetivos han estado presentes en las políticas educativas en la región, incluyendo a México.

A su vez, este conjunto de reformas se generó en el marco de una serie de conferencias y foros internacionales, promovidos principalmente por la UNESCO, que comenzó en 1990 con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) (Jomtien, Tailandia). La prioridad que desde entonces se le ha dado a la calidad y equidad de la educación resultó de un diagnóstico global que destacaba los limitados resultados en el acceso y la conclusión de la educación básica, así como aquellos relativos al logro de los aprendizajes. La citada conferencia mundial propuso una “visión ampliada de la educación” que estableció el compromiso de universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad y prestar atención prioritaria al aprendizaje (UNESCO, 1990). La iniciativa de “Educación para Todos” se mantuvo vigente hasta 2015, cuando la Asamblea General

de la ONU estableció, dentro de la Agenda 2030, los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). En la misma línea, ODS4, relativo a la educación, se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, s/f).

A su vez, estas iniciativas se han fundamentado en los derechos humanos. En particular, se basan en la reafirmación del derecho a la educación y de su correlato, el *derecho a aprender*. Al respecto, la Conferencia Mundial de Educación para Todos señaló, por ejemplo,

En el mundo de hoy, cuando han transcurrido más de 40 años desde la adopción de la Declaración Universal [de los Derechos Humanos], nadie se atrevería a negar el derecho a una educación básica de todos los niños y jóvenes. (...) En términos mundiales, por desgracia, el *derecho a la educación* y el *derecho a aprender* son todavía más una esperanza que una realidad (...) (UNESCO, 1992: 14. Cursivas añadidas).

Diez años después, en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 2000), se reiteró la necesidad de renovar “el compromiso en favor del derecho a la educación”, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (1966), y la Convención sobre los Derechos del Niño (1966) (UNESCO, 2000: 47). De la misma forma, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados internacionales

de derechos humanos (ONU, 2015). Y, en 2022, la ONU advirtió una “crisis mundial de la educación en materia de igualdad, inclusión, calidad y relevancia”, frente a lo cual convocó a la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (Nueva York) que también apeló al derecho a la educación para que, sin importar el lugar, ninguna niña, niño, joven o adulto sea privado de su derecho a una educación de calidad (ONU, 2022).

La educación es un derecho humano fundamental. Además, es un “catalizador para garantizar otros derechos humanos”, por lo que, señala la UNESCO, recibir una educación de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, es un derecho de toda persona (UNESCO, s/f).

Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación y del derecho a aprender requiere que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tengan iguales posibilidades para:

Estar en la escuela, es decir, que tengan oportunidad de acceder al servicio educativo a la edad que corresponde y de cursar cada uno de los grados escolares, desde la educación inicial hasta la conclusión de su trayecto educativo en educación media superior o superior.

Aprender en la escuela, que implica para cada estudiante, alcanzar al menos, los aprendizajes fundamentales, aquellos que son indispensables para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y en sus distintos ámbitos. Incluyen, al menos, comprensión lectora, competencia comunicativa, resolución de problemas con base en las matemáticas, comprensión de

fenómenos naturales a partir de los conocimientos y el razonamiento científicos, así como la gestión de las emociones.

Participar en la escuela, que significa reconocer a las y los estudiantes como agentes de su propio proceso de aprendizaje y fortalecer su autonomía para que aprendan por sí mismos. Conlleva la posibilidad de escuchar y tener en cuenta las opiniones de niñas, niños y adolescentes, de acuerdo con el principio del interés superior de la niñez (Mexicanos Primero, 2024a).

El énfasis de las reformas educativas en América Latina en la calidad y la equidad dio lugar a que se incluyeran cambios institucionales y de reorganización de los sistemas escolares, el desarrollo profesional docente, la creación de mecanismos de rendición de cuentas y la evaluación de logros de aprendizaje (Gajardo, 2011). En México, estas dimensiones de la gestión del sistema educativo han tenido cambios importantes durante las dos últimas décadas; pero además, hubo cambios en el currículo, derivados de los distintos modelos educativos para la educación básica y media superior que se generaron. Los más recientes son el “Nuevo Modelo Educativo”, que empezó a aplicarse en 2018, aunque por muy poco tiempo ya que con el inicio del nuevo periodo de gobierno federal, se reemplazó por el modelo de la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM), cuya implementación inició en 2023.

En el ámbito de la educación, las reformas al sistema y en particular, a su modelo educativo, requieren de la colaboración del personal docente. Si un modelo educativo sirve como marco o guía para orientar su labor hacia el

desarrollo de determinados aprendizajes de las y los estudiantes a lo largo de su trayecto educativo, es indispensable contar con docentes adecuadamente preparados para aplicarlo.

La puesta en marcha de la NEM en las aulas se realizó cuando el personal docente no había tenido oportunidad de conocer a fondo este modelo. Al tratarse de una propuesta educativa totalmente diferente a las que se estaban aplicando en educación básica (planes de estudios 2011 y 2017) y sobre todo, a partir de la valoración tanto del personal docente como de su papel fundamental en la implementación de las reformas educativas, Mexicanos Primero llevó a cabo un estudio con el objetivo general de analizar la pertinencia, valoración y apropiación tanto de la Nueva Escuela Mexicana como de los libros de texto gratuitos, desde la perspectiva de los docentes y directores de escuelas públicas de educación básica.

El estudio exploró las percepciones de maestras, maestros y directivos escolares en relación con las siguientes cuestiones:

1. ¿Consideran que la NEM y sus distintos componentes son pertinentes para el logro de los objetivos de la educación y el desarrollo de los aprendizajes establecidos para la educación básica?
2. La NEM ¿responde a las necesidades de desempeño docente y de gestión de directivos escolares asociadas a este modelo?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que identifican en la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula?
4. ¿Cuál es su valoración acerca de los nuevos libros de texto gratuito? ¿Los han adoptado, los han hecho suyos?
5. Las y los docentes ¿participaron en el diseño de la propuesta educativa de la NEM? ¿Sus aportaciones fueron consideradas por la SEP?
6. En relación con la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico, indispensables para la implementación de la NEM, así como de su Plan y Programa de Estudio, las y los docentes ¿consideran que han sido pertinentes, oportunos y suficientes?

En consecuencia, el estudio se propuso como objetivos particulares explorar las percepciones de docentes y directivos escolares de educación básica acerca de:

- a) La pertinencia de la NEM y sus distintos componentes para el logro de los objetivos de la educación y el desarrollo de los aprendizajes establecidos para la educación básica.
- b) Las posibilidades que ofrece la NEM para dar respuesta a las necesidades del desempeño docente y de gestión de directivos escolares asociadas a este modelo.
- c) Las fortalezas y áreas de oportunidad de la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula.
- d) Los alcances y limitaciones de los libros de texto gratuitos de la NEM y la forma como los han adoptado.

- e) La participación de docentes y directivos escolares en el diseño de la NEM y la consideración de sus aportaciones por parte de la SEP.
- f) La pertinencia, oportunidad y suficiencia de la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico que han recibido para implementar la NEM y su Plan y Programas de Estudio.

El estudio es de carácter cualitativo. El levantamiento de información se realizó durante el ciclo escolar 2023-2024 en los estados de Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán, con docentes y directivos escolares, así como con figuras directivas de servicios de educación especial —que se incorporaron en el trabajo de campo—, quienes participaron en grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas.

Este reporte se organiza en cuatro apartados. El primero se refiere a los antecedentes de la reforma educativa de 2019 que dio lugar a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y expone sus principales planteamientos. En el segundo se explican las cuestiones metodológicas del estudio. La tercera parte presenta los hallazgos del estudio a partir del análisis de los testimonios de maestras, maestros, directoras(es) escolares y de las figuras directivas

de servicios de educación especial. Se resaltan los patrones identificados entre las entidades participantes y se discuten algunas particularidades relacionadas con los contextos locales. El reporte cierra con las conclusiones y aprendizajes derivados del estudio, los cuales pueden orientar el diseño de estrategias y acciones para fortalecer la educación de niñas, niños y adolescentes en el marco de la NEM.

Agradecemos a las maestras, maestros, directivos escolares o de servicios de educación especial y, en general, al personal docente que generosamente compartió su experiencia con el equipo que llevó a cabo el estudio. Esperamos que estas páginas expresen fielmente sus apreciaciones sobre la NEM y que este análisis sirva para propiciar diálogos fecundos sobre las mejores formas de conducir los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes en educación básica.

Con Voces desde el aula. La Nueva Escuela Mexicana en la experiencia docente, Mexicanos
Primero espera aportar elementos que enriquezcan la conversación pública acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad de la Nueva Escuela Mexicana con la finalidad de avanzar en la garantía del derecho a aprender de niñas, niños y adolescentes.

La Nueva Escuela Mexicana



El sistema educativo mexicano ha sido escenario de distintas reformas educativas diseñadas para responder a los retos y necesidades de una sociedad en constante cambio. Estas reformas buscan modernizar las estructuras educativas, transformar las prácticas pedagógicas y garantizar una educación de calidad para todas y todos los estudiantes. Las reformas educativas que se realizaron a partir de los años noventa, orientadas a garantizar el acceso equitativo a la educación y mejorar la calidad de la enseñanza se derivaron del rediseño de las políticas educativas e implicaron la transformación de las prácticas docentes en el aula (Chuquilin y Zagaceta, 2017). Su propósito principal fue modernizar los sistemas educativos, mejorar los aprendizajes, reducir la reprobación y la repetición de grados escolares, así como el abandono escolar (Zaccagnini, 2002). En muchos casos, los cambios previstos no logran materializarse debido a la falta de continuidad política, la desconexión entre las políticas y las realidades escolares, y la limitada apropiación de las reformas por parte de los docentes y directivos, entre otros factores (Chuquilin y Zagaceta, 2017).

En este proceso de reformas sucesivas, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio significativo. Para comprender su envergadura, es conveniente revisar las reformas educativas que le antecedieron, así como los fundamentos conceptuales y características de este nuevo modelo educativo.

1.1. Antecedentes: reformas educativas en México

En el periodo de gobierno 2018-2024 se llevó a cabo una reforma educativa que transformó radicalmente la educación en México, sobre todo, la de nivel básico. Quizá lo más notorio fue la introducción del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana y sus libros de texto gratuitos; sin embargo, también se transformaron por completo algunos aspectos de la gestión del sistema educativo; en particular, se destaca la eliminación de los sistemas de evaluación docente para el ingreso, promoción y reconocimiento docente y del logro de aprendizajes de las y los estudiantes.

Con esta reforma, se derogó la que, a su vez, se había implementado en la administración federal previa, del periodo 2012-2018. En febrero de 2013, se había publicado el decreto que reformó el Artículo 3o. constitucional en el cual se establecieron concursos de oposición basados en el mérito para el ingreso y la promoción a cargos de dirección y supervisión escolares en educación básica y media superior dentro del Servicio Profesional Docente, así como el Sistema Nacional

de Evaluación Educativa (Presidencia de la República, 2013). Además, en este contexto de reforma, se desarrolló el denominado “Nuevo modelo educativo” para educación básica, cuyo diseño inició en 2012 y se consolidó en el “Plan y Programas de estudio para la educación básica”, publicado en mayo de 2017 (SEP, 2017) y cuya implementación paulatina inició en el ciclo escolar 2018-2019.

Estas dos reformas curriculares más recientes, de 2013 y 2019, fueron antecedidas por:

·El *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* de 1993, que planteó tres ejes de política educativa: descentralización de la gestión del sistema educativo nacional, reformulación del currículo (contenidos y materiales educativos) y revaloración docente (Zorrilla y Barba, 2008). Cabe señalar que, en la Ley General de Educación promulgada en 1993, se estableció la educación secundaria, como nivel obligatorio, entre otras disposiciones. Unos años más tarde, en 2004, se estableció la obligatoriedad de los tres grados de educación preescolar y en 2012, de la educación media superior (INEE, 2018). Además, en este periodo se estableció el Programa Nacional de Carrera Magisterial (enero, 1993) para impulsar y reconocer la profesionalización docente.

·El *Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE)* que se suscribió en 2002 por los representantes de la mayoría de los sectores del país, los gobiernos federal y estatales, y la sociedad, buscó establecer

consensos y sumar esfuerzos para lograr una educación de mejor calidad (CSCE, 2002). El compromiso con una educación de calidad y equitativa incluyó, para el nivel básico, desarrollar comunidades comprometidas con el aprendizaje y una organización colegiada del trabajo, esfuerzos enfocados en la mejora continua de la calidad, mayor autonomía para las escuelas, un desempeño docente ejemplar en disciplina, respeto y creatividad y participación de los padres de familia para “hacer de cada hogar un centro de aprendizaje”. Se propuso además, la participación de padres de familia en las actividades de las escuelas, y una supervisión escolar que, apoyada en grupos de aprendizaje, facilitara la mejora de la práctica docente (CSCE, 2002; Arias y Bazdresch, 2003: 73).

· La *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) de 2008, acuerdo firmado entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), propuso 10 procesos prioritarios enfocados en la modernización de los centros escolares (incluyendo personal docente, escuelas y estudiantes —su bienestar y desarrollo integral), la reforma curricular y la evaluación de las habilidades y competencias del estudiante, así como de los actores del proceso educativo, la gestión y la infraestructura escolar. El objetivo central de la Alianza fue “propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional, a

fin de hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos” (Gobierno Federal-SNTE, 2008).

· La *Reforma Educativa de 2013* se propuso, de manera similar a las precedentes, asegurar mayor equidad en el acceso a una educación de calidad. Algunos de sus aspectos importantes incluyen la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) bajo la coordinación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (constituido a su vez, como órgano constitucional autónomo) para que el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio docente, se llevaran a cabo mediante concursos de oposición que evaluaban el mérito de maestras y maestros. Se creó también el Servicio Profesional Docente (SPD), que reemplazó a la Carrera Magisterial, para ofrecer opciones pertinentes de formación continua dirigidas a fortalecer el desempeño docente. Además, con el lema “La escuela al centro”, se promovió la autonomía de gestión escolar con apoyo del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), todavía en operación, y con el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) se apoyaron los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se destaca el diseño del ya mencionado “Nuevo modelo educativo” para educación preescolar, primaria y secundaria, que se presentó como “Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica” (SEP, 2017).

Finalmente, la *reforma educativa de 2019*, cuya implementación inició ese mismo año, se destaca principalmente porque derogó lo dispuesto por la reforma previa (v. SEP, s/f). En términos de la gestión del sistema educativo, sobresalen los casos de la eliminación del Servicio Profesional Docente (SPD) y del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), con la desaparición del INEE y la creación, en su reemplazo, de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en 2019, como un organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión. Asimismo, se sustituyó el “Nuevo Modelo Educativo” por el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

En relación con las propuestas curriculares, en los últimos treinta años, el plan y programas de estudio de la educación básica han cambiado en lapsos más bien cortos. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación de 2002 y la Alianza por la Calidad de la Educación de 2008 incluyeron el objetivo de mejorar la calidad de la educación mediante el reforzamiento de los contenidos de la educación básica, lo que condujo a realizar las correspondientes reformas curriculares (Gobierno Federal, 2008). Así, a la Reforma a la Educación Primaria y Secundaria de 1993, le siguieron las de educación preescolar en 2004, educación secundaria en 2006, y educación primaria en 2009. La articulación curricular y pedagógica de los planes y programas de estudio correspondientes a estos tres niveles educativos en un trayecto formativo

consistente dio lugar a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2009. El plan de estudios resultante se generalizó en el ciclo escolar 2011-2012 en los tres niveles de la educación básica. A su vez, en 2012 iniciaron los trabajos para diseñar el llamado “Nuevo Modelo Educativo” que se concretó en el “Plan y Programas de estudio para la educación básica”, publicado en mayo de 2017. Este modelo colocó en el centro los “aprendizajes clave para la educación integral” y se estructuró con base en “aprendizajes esperados” (SEP, 2017), mientras que el modelo educativo previo, se enfocaba en el desarrollo de competencias para la vida (SEP, 2011).

La aplicación del modelo de 2017 inició de forma paulatina, a partir del ciclo escolar 2018-2019, poco antes del término del gobierno 2012-2018, en los tres grados de preescolar, primero y segundo de primaria y primero de secundaria. En el resto de los grados de la educación básica, se debía emplear el plan de estudios de 2011. La generalización del modelo de 2017 a todos los grados de la educación básica y media superior estaba prevista para el ciclo escolar 2019-2020, una vez iniciado el nuevo gobierno. Sin embargo, esto no ocurrió según lo dispuso la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya dentro de la administración 2018-2024. En consecuencia, continuaron vigentes simultáneamente, dos modelos educativos, el de 2011 y el de 2017, aunque en 2019 se les hicieron varias modificaciones, según lo establecido por la SEP (Acuerdo 20/11/19) (SEP, 2019a), así como en la Ley General de Educación, reformada ese año.

Como parte del objetivo de transformar la educación básica, en 2019 se reformó el Artículo

3o. Constitucional (Presidencia de la República, 2019). El decreto se publicó el 15 de mayo, Día del Maestro –la iniciativa correspondiente se envió a tan solo 12 días del inicio del nuevo gobierno. Asimismo, en septiembre del mismo año, se promulgó la nueva Ley General de Educación a la que se añadió el título segundo, denominado “De la Nueva Escuela Mexicana” (LGE, 2024).

Lo más importante de la reforma constitucional en relación con el modelo educativo, son los cambios en los principios y fines de la educación. De acuerdo con la iniciativa de reforma al Artículo 3o. constitucional, se reafirman los “valores fundamentales que deben orientar a la educación” (Cámara de Diputados LXIV Legislatura, 2018), al tiempo que, en el nuevo texto constitucional, al carácter laico, gratuito, democrático y científico de la educación, se añadió que esta debe ser inclusiva, equitativa, integral, intercultural y de excelencia.

El texto vigente del Artículo 3o. constitucional dice:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (CPEUM, 2025) (En cursivas las partes agregadas por la reforma).

A este primer párrafo se añadieron dos más:

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (CPEUM, 2025).

Cabe destacar que en el nuevo texto del Artículo 3o., se adicionaron las siguientes disposiciones:

- Toda persona tiene derecho a la educación (antes decía “Toda persona tiene derecho a recibir educación).
- La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. (...) Promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.
- Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. (...).
- [La educación] Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de

los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (...).

-Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación.

-Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (CPEUM, 2025. Cursivas añadidas).

La transición entre el modelo educativo del sexenio de 2012-2018 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se llevó a cabo sin mediar una evaluación rigurosa de los alcances y limitaciones del primero; de hecho, como se mencionó, su implementación tenía muy poco tiempo cuando se decidió reemplazarlo por el nuevo modelo de la NEM.

Esta clase de reformas educativas responden al proyecto de cada gobierno. Sin embargo, los esfuerzos por cambiar la manera como el personal docente conduce el proceso de enseñanza y aprendizaje con base en un determinado modelo educativo, a menudo encuentran importantes dificultades para permear las prácticas de las comunidades escolares y cambiar las dinámicas en las aulas.

En la puesta en práctica de un modelo educativo, los docentes son una figura fundamental. En las

aulas, son las maestras y maestros quienes tienen el control sobre el proceso educativo y, en su día a día, eligen el qué, el cómo y el para qué de su labor cotidiana de enseñanza. Por ello se ha dicho que tienen la capacidad de reformar las reformas (Ornelas, 2014).

Debido a la frecuencia de estas reformas educativas, se ha llegado a plantear la hipótesis de un sistema educativo fatigado o extenuado (Ornelas, 2022), lo que dificultaría la realización de las aspiraciones de cambio. El reto de conseguir que el personal docente asuma como propios los fines y los medios de un nuevo modelo educativo es una de las mayores complicaciones que una reforma enfrenta en su proceso de implementación. A la serie de cambios que se han hecho al plan y programas de estudio de la educación básica, ahora se suma la introducción de la NEM, que modifica estructuralmente el modelo curricular, lo que coloca a maestras, maestros, directivos escolares y personal de supervisión frente al reto de adoptar la nueva propuesta.

1.2. La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

1.2.1. Visión general

La NEM fue anunciada por el secretario de Educación en enero de 2019. Tres años después (enero, 2022), pasado el cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19, se difundió la primera versión de su "Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana".

La presentación oficial se hizo en agosto de ese año y el Plan de Estudio (SEP, 2024c) y su prueba piloto se previó para octubre, dentro del ciclo escolar 2022-2023 (Acuerdo SEP 14/08/22, Transitorio Cuarto; SEP, 2022c), pero esta fue suspendida (SEP, 2022d). A partir del ciclo escolar 2023-2024, se implementa en todos los grados escolares de la educación básica, como lo dispuso la SEP (Acuerdo SEP 06/08/23, Artículo Único, Párrafo Segundo) (SEP, 2022a, SEP, 2023b).

La nueva propuesta curricular fue antecedida por la publicación al inicio del periodo de gobierno, de la nueva Ley General de Educación (LGE) en 2019, que entre otras cosas:

1. (...) establece el proyecto educativo de la Cuarta Transformación que concibe a la educación como un derecho y el medio para alcanzar el bienestar de las personas y el desarrollo de la nación.
2. Coloca al centro del aprendizaje a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes señalándolos como el interés superior dentro del Sistema Educativo Nacional.
- (...)
4. Sienta las bases para la Nueva Escuela Mexicana, que es el instrumento del Estado que tiene por objeto alcanzar la equidad y la excelencia en educación, a través de su mejoramiento integral y máximo logro de aprendizaje.
5. Plantea alcanzar un Acuerdo Educativo Nacional, con la participación corresponsable de todos los actores, para promover una cultura educativa que impulse transformaciones sociales dentro de la escuela y en su entorno
- (...)

20. Concibe a los [planteles] educativos como un centro de aprendizaje comunitario, donde además de educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se integra a las familias y a la comunidad (SEP, 2019b: 31-33).

Además, la LGE, al igual que el Artículo 3o. constitucional, considera a las maestras y maestros como “agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (LGE, 2024, Art. 90).

En relación con la NEM, la nueva LGE incluye el Título Segundo, “De la nueva escuela mexicana”, integrado por cinco capítulos y 19 artículos. El artículo 11 establece que, mediante la NEM, el Estado:

- Buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación.
- Para ello, colocará al centro el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños adolescentes y jóvenes.
- Tendrá como objetivos:
 - El desarrollo humano integral del educando
 - Reorientar el Sistema Educativo Nacional
 - Incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad
 - Impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad (LGE, Art. 11, 2024).

La SEP define a la NEM como:

Un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir,

educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para:

- 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos;
- 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar;
- 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás;
- 4) adquirir valores éticos y democráticos; y
- 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social.

Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (SEP, 2023a: 5).

La NEM busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual coloca al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes (SEP, 2024b: 4).

A partir de la crítica a las reformas educativas que se implementaron en México desde los años noventa —que estuvieron orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación y colocaron en el centro del proceso educativo al estudiante y su aprendizaje, con la finalidad de desarrollar competencias para la vida en sus distintas esferas (personal, social, laboral, etc.), en el contexto de la sociedad global y del conocimiento y de un mundo que enfrenta complejos desafíos—, la NEM propuso una transformación radical de la política curricular basada en los siguientes elementos centrales:

- Derecho humano a la educación de las y los estudiantes “en tanto sujetos de la educación” y como “principio fundamental de la política educativa nacional”, “va más allá del aprendizaje de saberes y conocimientos: debe garantizar el respeto de las y los estudiantes a la dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social. Implica la participación en procesos formativos en los que se respeten y promuevan relaciones entre sujetos en un marco de reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística, cultural, étnica, política, social, de género, sexual, clase y capacidades” (SEP, 2024c: 61 y 63).
- Revalorización de las maestras y los maestros, considerados como agentes fundamentales del proceso educativo a quienes se reconoce su contribución a la transformación social, cuya “gran tarea” es “decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos (...)”. Con base en su autonomía profesional, el personal docente podrá “contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes, así como los criterios de evaluación de los aprendizajes, la didáctica de su disciplina, el trabajo colegiado interdisciplinario, y su formación docente” (SEP, 2024c: 10).
- Finalidades del currículo, que se refieren al “interés de las comunidades que componen la sociedad a partir de la articulación de lo común con lo diverso. Se busca que los contenidos de los programas de estudio, las

actividades de aprendizaje y las formas de evaluación, prescritas como obligatorias, desde preescolar a secundaria, sean contextualizados por el magisterio y el estudiantado para otorgarles significados y valores que puedan ser vinculados con tradiciones, saberes, relaciones y procesos de sus comunidades.” (SEP, 2024c: 74).

La NEM se propuso transformar el sistema educativo con base en un enfoque humanista, crítico y comunitario, orientado “al desarrollo integral del ser humano dentro de la justicia, la libertad, la democracia y la felicidad” que coloca “a las personas como el centro que articula el quehacer educativo con la comunidad” (SEP; 2024c: 3). Propone que la educación “propicie la formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos; en particular, los derechos de niñas, niños adolescentes y jóvenes” (SEP, 2024c: 15-16).

En esta línea, propone un modelo educativo que promueve el desarrollo de aprendizajes situados en el contexto de cada comunidad escolar, que busca formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, potenciar el trabajo comunitario, fomentar la participación activa de las y los estudiantes y sus familias en el proceso educativo, la inclusión e igualdad de género, así como una evaluación formativa, adaptada a las realidades locales. El modelo plantea además, considerar la singularidad de los estudiantes y aplicar estrategias educativas diferenciadas (Díaz Barriga et al., 2023), por

ejemplo, con materiales educativos en lenguas originarias y contenidos diseñados para poblaciones vulnerables, incluyendo a personas con discapacidad.

La NEM concreta su modelo educativo en documentos rectores como el Plan de Estudio (SEP, 2022a, SEP, 2024c), los Programas de Estudio (Acuerdo SEP 08/08/23) (SEP, 2023c), así como en los libros de texto gratuito (Conaliteg, s/f).

En cuanto a su Plan de Estudio, la NEM “plantea un currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad, todo ello organizado en cuatro campos formativos” (SEP, 2024c: 86).

El plan se estructura a partir de cuatro elementos:

- a) Integración curricular de 4 campos formativos (CF) y 7 ejes articuladores (EA)
- b) Autonomía profesional del magisterio
- c) La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- d) El derecho humano a la educación (SEP, 2024c).

La organización curricular comprende seis fases de aprendizaje que “deben estar en sintonía con los procesos de desarrollo y constitución subjetiva de niñas, niños y adolescentes en su diversidad”, atienden a “la continuidad del proceso educativo a lo largo de los cuatro niveles de la educación básica” y corresponden de la siguiente forma a los grados escolares (SEP 2024c: 86 y 157):

Fase	Nivel educativo	Grados escolares
1	· Educación inicial	
2	· Educación preescolar	1°, 2° y 3°
3	· Educación primaria	1° y 2°
4	· Educación primaria	3° y 4°
5	· Educación primaria	5° y 6°
6	· Educación secundaria	1°, 2° y 3°

1.2.2. Campos formativos y ejes articuladores

Estas dos dimensiones del currículo comprenden los contenidos fundamentales de estudio establecidos en la LGE. La relación entre los contenidos del campo formativo y los ejes articuladores “se construye a partir la realidad que viven las y los estudiantes desde lo local a lo mundial la cual requiere que se problematice en la forma de un tema, problema o situación (...)” (SEP, 2024c: 70).

El currículo de la educación básica se organizó en campos formativos, los cuales “permiten la integración del conocimiento y por lo tanto, una visión más compleja de la realidad” (SEP, 2024c: 139). En la NEM se reconoce que “el entorno inmediato es el punto de partida para el aprendizaje” lo que implica “restaurar un circuito escuela-comunidad-territorio como punto de partida y punto de saberes... para aprender a entender la realidad, analizar críticamente la realidad para leer el mundo (...) críticamente en sus diversos planos: ciencias naturales imbricadas

con las ciencias sociales, con apoyo del lenguaje y del pensamiento matemático” (Díaz Barriga, 2022). De esta forma, el campo formativo “se convierte en un espacio curricular para abordar problemas que permiten el desarrollo de saberes desde la construcción de saberes estructurados a través del eje complejo realidad/problema/abordaje disciplinario” (Díaz Barriga, 2022). Los cuatro campos formativos son:

1. *Lenguajes*
Vincula procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana.
2. *Saberes y pensamiento científico*
El objeto de aprendizaje de este campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social.
3. *Ética, naturaleza y sociedades*
Aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente, ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática.

4. *De lo humano y lo comunitario*

Su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas. (SEP, 2024c).

Los ejes articuladores “se refieren a temáticas de relevancia social que pueden abordarse en más de un campo formativo y con los contenidos específicos de cada fase, grado, nivel y modalidad educativa” (SEP, 2024c: 103). La NEM postula, con base en las ideas de Amartya Sen (Torres, 2022) que “el bienestar de las y los ciudadanos se relaciona con el desarrollo de un conjunto de capacidades humanas”, de manera que el “Plan y los Programas de Estudio expresan estas capacidades humanas a través de siete ejes articuladores incorporados en el currículo, los cuales contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana”. (SEP, 2024c: 101).

De acuerdo con el “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” los 7 ejes articuladores son los siguientes (SEP, 2024c):

1. *Inclusión*

Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de

que, si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas.

2. *Pensamiento crítico*

Es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas, y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género.

3. *Interculturalidad crítica*

La interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas.

4. *Igualdad de género*

A partir del “reconocimiento de que las mujeres y los hombres son iguales en derechos, la incorporación de este eje supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad, o fuera de esta.

5. *Vida saludable*

Permite a las y los estudiantes comprender el entramado de relaciones entre el medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades, urbanas y rurales, el impacto de las acciones que se desprenden de dichas relaciones y las consecuencias en su salud como en la de las y los demás.

6. *Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura*

El acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permite a las y los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, y que puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven, donde lo íntimo y compartido están coligados de forma invariable. Lo anterior implica que hagan efectivo su derecho a una verdadera democratización de la lectura, lo cual compromete al hecho de que las y los estudiantes puedan acceder a distintas fuentes que les permitan interactuar con diversas culturas y pueblos de México y el mundo.

7. *Artes y experiencias estéticas*

Busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana.

1.2.3. Metodologías y materiales educativos

En su conjunto, el Plan de Estudio 2022 de la NEM “está concebido como un proyecto de transformación tanto de la organización curricular como de la perspectiva pedagógico-didáctica para orientar el trabajo del aula”. Por consiguiente,

“exige un cambio en la concepción del trabajo escolar: en vez de partir de una organización disciplinaria de los contenidos que se abordan según una secuencia lógica, pretende que sea la realidad que viven los estudiantes, lo que se reconoce como el contexto escolar, el que se convierte en el ordenador del trabajo escolar, invitando a explorar un acercamiento inter y pluridisciplinario a los contenidos de los programas sintéticos” (Díaz Barriga, 2025: 144).

Se trata de un “proyecto de transformación radical de un sistema educativo”, de una “utopía posible” para “mejorar la educación que tenemos en este momento (...) Es un proyecto muy ambicioso, inacabado (...) que responde a una idea de integración curricular entre subsistemas educativos y fases en donde se encuentran los grados escolares (...). Tiene ejes articuladores y campos formativos. La integración es uno de los retos más complejos a trabajar (Díaz Barriga, 2022).

De acuerdo con esto, para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la NEM propone emplear metodologías sociocríticas que buscan conectar el aprendizaje con las realidades locales y fomentar la participación activa de los estudiantes, lo que está en línea con tendencias internacionales en educación que priorizan el

aprendizaje significativo y contextualizado. Estas metodologías se basan en el cuestionamiento acerca de problemáticas del entorno escolar, con el propósito de desarrollar en las y los estudiantes la indagación, el pensamiento crítico, la creatividad, los valores, la colaboración, habilidades de planeación y evaluación de proyectos, etc., al tiempo que se involucran en la solución de problemas de su comunidad (SEP, 2022). La SEP propone las siguientes metodologías sociocríticas para cada campo formativo:

Campo formativo	Metodología sociocrítica
· Lenguajes	· Aprendizaje basado en problemas (ABp). · Se identifica un problema, para generar propuestas de solución con la participación de las y los estudiantes.
· Saberes y pensamiento científico	· Enfoque STEAM (ciencia, tecnología, artes y matemáticas). · Promueve el desarrollo del pensamiento científico para el análisis y solución de problemas.
· Ética, naturaleza y sociedades	· Aprendizaje basado en proyectos (ABP). · A partir del análisis de un problema del entorno comunitario de la escuela, se diseñan y ejecutan proyectos colaborativos enfocados en su solución.
· De lo humano y lo comunitario	· Aprendizaje de servicio. · Se diseñan y ejecutan proyectos de servicio solidario que benefician a la comunidad.

De esta forma, al “concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario” y establecer que se debe vincular “activa y constantemente con la comunidad”, con el objetivo de “impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (LGE, 2024, Arts. 11, 14 y 132), con la NEM se propone que “la comunidad escolar [sea] participe de las soluciones a los problemas locales y nacionales de manera organizada, responsable y transparente” (SEP, 2020: 160).

En correspondencia con su modelo educativo, la NEM elaboró toda una nueva colección de libros de texto gratuitos para estudiantes, docentes y familias. Los nuevos materiales buscan reflejar la diversidad cultural del país, incorporando perspectivas plurales que responden a las diversas realidades locales, lo que busca promover la equidad educativa.

Los libros de texto se presentan como

“una herramienta para entender la realidad histórica y cultural del país, son un instrumento de crítica social sin olvidar la mirada pedagógica. Su finalidad es formar sujetos críticos, libres, autónomos y sensibles al dolor de la humanidad, que egresarán para sembrar la tierra, innovar en la ciencia, promover la cultura, defender la democracia y sobre todo, corresponsables; pensar en los otros para construir el bienestar común” (Presidencia de la República, 2018: 284).

Hasta agosto de 2024, se habían elaborado 99 títulos para educación básica, dentro de la colección “Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos”. 16 corresponden a educación

preescolar, 39 a educación primaria, 19 a educación secundaria y 25 a telesecundaria. Los libros están dirigidos a estudiantes, docentes y familias. Se elaboraron con la colaboración de diversos actores, entre ellos, docentes de escuelas normales, instituciones de educación superior y de educación básica, directivos escolares, especialistas en pedagogía y otras disciplinas, investigadores educativos, etc. (Presidencia de la República, 2018).

Los nuevos libros de texto plantean retos significativos en términos de su diseño y aceptación por parte de los actores de las comunidades escolares, especialmente de maestras y maestros a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.2.4. Codiseño curricular

La propuesta de la NEM consiste en que, a partir de los contenidos de los Programas de Estudio publicados en 2023 —los cuales contienen “los elementos centrales para el trabajo docente”, que constituyen “un planteamiento de Contenidos nacionales para la Educación Básica” y se presentan como “un documento inacabado” (SEP, 2023c: 2)—, maestras y maestros trabajen en colectivo para hacer la planeación de su enseñanza, de acuerdo con el contexto de la escuela. Como hemos mencionado, la NEM propone trabajar a partir de problemas, desde lo local hasta lo global. La definición de estos problemas, el método y profundidad con que se aborden los contenidos de los campos formativos y los ejes articuladores que orientarán el trabajo en el aula, “se hace a partir de la deliberación de

profesoras y profesores entre sí, junto con sus estudiantes” (SEP, 2024c: 70).

En consecuencia, el Programa de Estudio integra los denominados “programas sintéticos”, elaborados por la SEP para cada fase de la educación básica, para que los docentes de cada escuela elaboren los llamados “programas analíticos” mediante un proceso colegiado de codiseño curricular.

Con esta propuesta, la NEM se propone que los profesionales de la docencia transformen su práctica pedagógica, se apropien de los contenidos educativos para atender las necesidades del contexto escolar, ejerzan su autonomía y que los contenidos de los campos formativos que se trabajan en el aula, complementados con los ejes articuladores adecuados, incorporen “problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios para enriquecer la propuesta curricular” (SEP, 2024c: 155). En el marco de la NEM, un programa analítico será pertinente si está articulado con el Plan de Estudio y “sobre todo, si se adecua a las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las particularidades de la enseñanza de las profesoras y profesores, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2024c: 155).

Se espera que el proceso de diseño y desarrollo curricular para el trabajo en el aula sea permanente, deliberativo, colaborativo, que se realice en el colectivo docente y en el Consejo Técnico Escolar; y que maestras y maestros ejerzan su autonomía profesional docente para definir los

contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (SEP, 2024c). No obstante, para el personal docente, esta propuesta implica que cuenten con las condiciones para hacerla efectiva, por ejemplo, el tiempo necesario para el trabajo colegiado, la compatibilidad de horarios o la disposición para trabajar en equipo.

1.2.5. Rol de los actores escolares

Aunque las reformas educativas de las últimas décadas han buscado reorientar la educación en México, no siempre han logrado consolidarse en las comunidades escolares. Esto resulta, entre otras razones, de la dificultad para cumplir con la totalidad de los contenidos curriculares (Mejoredu, 2023b), de la falta de adaptación y apropiación de los nuevos modelos por parte de los actores escolares (Díaz Barriga e Inclán, 2001) o de la ausencia de continuidad y maduración de estas reformas más allá de un sexenio (Savín, 2003). Por ello, es crucial analizar cómo los actores escolares —directivos y docentes— están adoptando y valorando los cambios curriculares e institucionales, así como su capacidad para aplicarlos pertinentemente en su labor cotidiana. Se reconoce entonces el papel fundamental de estos actores en la construcción de un sistema educativo de calidad (INEE, 2015), así como su potencial para transformar las políticas educativas en prácticas escolares y de aula efectivas.

Desde una perspectiva histórica, las reformas educativas en México han enfrentado en su operación, una discontinuidad entre sus diseñadores y los actores escolares, lo que dificulta su traducción en prácticas concretas. Este

fenómeno no se presenta solamente en México; países como Argentina y Chile han enfrentado barreras similares, como la falta de continuidad política y las limitaciones en la formación docente.

La NEM busca superar estos obstáculos mediante un enfoque que prioriza la autonomía profesional de maestras y maestros, de manera que, como profesionales que son, tomen colaborativamente las decisiones que consideren más pertinentes sobre los contenidos curriculares, de acuerdo con las características de las y los estudiantes y su contexto. La cuestión de la autonomía profesional docente cobró relevancia en este siglo en que la calidad de la educación ha sido prioritaria y, para mejorarla, se ha subrayado el papel de los docentes. Por ejemplo, en el Foro Mundial de Dakar del año 2000, se señalaba que la calidad de la enseñanza mejora “cuando se asigna a los docentes una función en la adopción de decisiones pedagógicas” (UNESCO, 2000: 20). Por su parte, la OCDE ha hecho énfasis en la autonomía como un elemento clave de la profesión docente que, a su vez, está presente en los sistemas educativos de los países cuyos resultados en la prueba PISA están por arriba del promedio (OCDE, 2013, 2016) y en un estudio reciente, analiza la cuestión de la autonomía profesional docente —y la flexibilidad curricular— como parte de las políticas de reforma curricular de distintos países del mundo (OCDE, 2024).

Asimismo, la NEM establece al Consejo Técnico Escolar como órgano colegiado de decisión técnico-pedagógica de cada plantel educativo, para tomar las decisiones que contribuyan al máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes, el desarrollo de su pensamiento crítico

y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (SEP, 2024a).

La implementación de la NEM depende en gran medida de los docentes y directivos, quienes son reconocidos como agentes clave para transformar las políticas educativas en prácticas escolares. En este marco, los Consejos Técnicos Escolares han sido clave para impulsar la reflexión y formación docente, promoviendo prácticas pedagógicas adaptadas a los entornos específicos de cada comunidad escolar (Mejoredu, 2024). Estas dinámicas se proponen fortalecer la identidad de los estudiantes, así como redefinir el vínculo entre la escuela y la comunidad, lo que se orienta a ofrecer una educación contextualizada y más inclusiva (Díaz Barriga, 2025).

1.3. Estudios sobre la NEM

La propuesta e implementación de la Nueva Escuela Mexicana ha generado un amplio debate. La reforma no ha estado exenta de controversias, particularmente en relación con algunos de sus componentes clave, como el Plan y Programa de Estudio 2022 y los libros de texto gratuitos (LTG) o distintos aspectos de su propuesta pedagógico-didáctica, por ejemplo, su diseño curricular en campos formativos y ejes articuladores, el desarrollo de Procesos de Aprendizaje vinculados con problemas de la comunidad, el aprendizaje basado en proyectos, el currículo deliberativo, la autonomía profesional docente y el trabajo colegiado, entre otros.

Dado que su implementación en todas las escuelas de educación básica comenzó en el ciclo escolar

2023-2024, la investigación sobre su operación, la forma como ha cambiado las prácticas escolares o su impacto aún es limitada. Sin embargo, se han realizado algunos estudios focalizados que abordan aspectos relacionados con las implicaciones de esta nueva propuesta curricular en las dinámicas de las escuelas y el quehacer docente. Estas investigaciones han centrado su atención, principalmente, en las percepciones de los actores educativos, así como en los desafíos que enfrentan las escuelas en las primeras etapas de aplicación del modelo. Con base en metodologías cuantitativas o cualitativas —incluyendo encuestas, entrevistas, grupos de enfoque y análisis documental— se han explorado las experiencias y opiniones de docentes, directivos y otros integrantes de las comunidades educativas en diversos contextos, con miras a identificar posibles líneas de acción relativas a la implementación del modelo educativo de la NEM.

Un equipo de investigadores encabezado por Díaz Barriga (2025a) desarrolló varios estudios, a partir de observaciones de las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) de escuelas públicas urbanas, rurales e indígenas de distintos niveles educativos del estado de Tlaxcala, que se realizaron entre 2023 y 2024. Este conjunto de investigaciones incluyó también entrevistas grupales a docentes, directores y supervisores escolares y la aplicación de cuestionarios. La finalidad es exponer “la dinámica que se ha desencadenado en los CTE, así como en las prácticas docentes y de gestión entre maestros y directivos sobre el Plan de Estudio 2022” (Díaz Barriga, 2025a: 137).

El primer estudio, “Desafíos en la gestión del Plan de Estudio 2022” (Díaz Barriga, 2025b) expone las consideraciones de directores y supervisores escolares, expresadas en entrevistas grupales y asambleas, acerca de las “dificultades que han enfrentado para reacomodar la función que demanda el Plan en el contexto del apoyo pedagógico que se les invita a realizar” (Díaz Barriga, 2025b: 142).

El proyecto de la NEM implica una transformación radical en la organización curricular y en la dimensión pedagógico-didáctica que conlleva dificultades para su comprensión y ciertas exigencias para el ejercicio profesional docente. Después de exponer las principales características del proyecto y las circunstancias en que las autoridades lo pusieron en marcha, los hallazgos del estudio indican que, ante el apremio con que las autoridades educativas generalizaron el Plan de Estudio 2022, no hubo las condiciones, mecanismos o materiales que requería una transformación curricular de esta envergadura, lo que generó confusiones o que los aspectos de la propuesta se llevaran a la práctica de manera inadecuada. Supervisores y directores escolares no contaron con una versión impresa del Plan y de los libros de texto, ni con el acompañamiento pedagógico indispensable, y las propuestas de las autoridades educativas fueron imprecisas. Además, estas figuras señalaron que la carga administrativa es considerable, lo que les impide realizar su labor de acompañamiento pedagógico. Por otra parte, se advierte falta de apoyo financiero para cubrir los costos de los materiales para el trabajo o habilitar la oficina de supervisores escolares, así como la necesidad de contar con asesoría jurídica para atender los incidentes escolares que lo requieren.

En el estudio “Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudios 2022 desde Consejos Técnicos Escolares”, Castillo (2025) analiza las dificultades que afectan a docentes de educación primaria al implementar el Plan. Este fue diseñado para que a partir del programa sintético emitido por la SEP, maestras y maestros generen los programas analíticos mediante un proceso de apropiación del currículo, orientado a contextualizar los contenidos de aprendizaje de cada escuela para lo cual se planteó la propuesta de que los docentes trabajen en colectivo en el codiseño curricular, con base en la autonomía profesional docente. El estudio analiza los testimonios de 7 docentes del estado de Tlaxcala, quienes integraron dos grupos focales a los que se plantearon preguntas vinculadas a las orientaciones de la SEP (SEP, 2022, citado en Castillo, 2025).

Los resultados del estudio corresponden a dos dimensiones, retos ante la implementación del Plan de Estudio, que incluye el compromiso docente, la autonomía profesional y la formación docente; y dificultades docentes en su práctica educativa, donde se refiere a la sobrecarga administrativa, la falta del Plan y programas impresos, así como a la transmisión escalonada de la información sobre el plan de estudios. La investigación concluye que la implementación del Plan “ha presentado múltiples retos y dificultades para los docentes de educación primaria del estado de Tlaxcala, evidenciando la complejidad de traducir las reformas educativas en prácticas efectivas dentro del aula” (Castillo, 2025: 185). A los docentes se les dificulta reconocer su autonomía profesional y todavía hay vacíos en la comprensión del proyecto

educativo, por lo que los participantes demandan formación constante alineada al modelo educativo. Se mencionaron, asimismo, la falta de plan y programas impresos, que es un obstáculo importante para la comprensión y aplicación del modelo educativo, y problemas estructurales en la comunicación e interpretación de las políticas educativas, debido a la forma como llega la información a los docentes desde los niveles jerárquicos superiores de la estructura educativa. Por último, los participantes señalan que continúan con una sobrecarga administrativa, e incluso, la planeación didáctica se ha convertido en un requisito administrativo que se aleja de ser una actividad de orientación pedagógica para maestras y maestros.

Jiménez-Vázquez realizó un estudio etnográfico en que analiza el papel del CTE en una escuela primaria indígena otomí del estado de Tlaxcala, a partir de la observación de las sesiones durante dos ciclos escolares para conocer, en relación con el Plan de Estudio 2022, cómo ha avanzado y de qué manera se hace presente la interculturalidad. La investigadora encontró evidencias de la apropiación del Plan de Estudio, por ejemplo, en relación con la integración de contenidos por fase o campo formativo, codiseño de proyectos, recuperación de saberes experienciales y curriculares, trabajo deliberativo, vínculo entre estudiantes, familia y comunidad, así como promoción cotidiana de la interculturalidad. En suma, una serie de buenas prácticas que además atienden el reto del rezago educativo, resultante de los problemas familiares y sociales de las y los estudiantes de una escuela de educación primaria indígena.

Con el objetivo de analizar la autonomía docente en dos escuelas de educación secundaria del estado de Tlaxcala, Sánchez-Olavarría realizó un estudio cualitativo de las dimensiones que trabajaron en el CTE, para lo cual, el equipo hizo observación no participante durante ocho sesiones entre 2022 y 2023. El análisis considera tres dimensiones de la autonomía docente: social, didáctica y organizativa y de gestión. De acuerdo con los hallazgos del estudio, la autonomía docente se ejerce principalmente en la dimensión didáctica, aunque todavía se les dificulta quizá por la transición de un modelo educativo a otro. En relación con esto, se destaca la importancia de alinear los esfuerzos de supervisiones escolares y jefaturas de sector con la autonomía docente. En el cambio hacia el trabajo colaborativo y el diseño de proyectos integradores relacionados con problemas de la comunidad, la experiencia docente y la formación son factores determinantes para el ejercicio de la autonomía profesional. La experiencia aporta elementos para tomar las decisiones más apropiadas a lo que busca el modelo de la NEM y, en relación con la formación, es importante que sea adapte a las exigencias que plantea el mismo modelo.

En “Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes: un estudio desde Consejos Técnicos Escolares”, Vázquez (2025) analiza las dinámicas de interacción entre la escuela, las familias y la planeación de proyectos escolares vinculados al entorno comunitario. El estudio se llevó a cabo en una comunidad rural de Tlaxcala, con observación etnográfica de las sesiones de CTE durante dos ciclos escolares. Entre los hallazgos se destaca una dinámica de

diálogo entre la escuela y madres y padres de familia que en ocasiones es colaborativa y en otras es tensa, la incorporación todavía fragmentaria de saberes comunitarios (tradiciones religiosas y celebraciones locales) y de problemas locales (migración, falta de empleo) en los proyectos. El alcance de estas iniciativas transformadoras se encuentra ante las limitaciones de un liderazgo escolar “jerárquico” que no favorece la innovación. A su vez, la formación docente requiere priorizar el trabajo comunitario si lo que se busca es que la NEM transforme las dinámicas escolares y comunitarias.

Con base en un análisis cuantitativo, Luna analiza la gestión del conocimiento, saberes docentes tácitos y explícitos en los CTE para identificar las prácticas innovadoras, así como las capacidades institucionales que se han desarrollado en el marco de la implementación del Plan de Estudio 2022. En el estudio participaron voluntariamente 1,450 docentes de educación básica con distintos cargos (83% dedicados a la enseñanza y 78% mujeres), quienes respondieron un cuestionario mixto en línea, que incluyó preguntas acerca de la gestión del conocimiento en el CTE, estrategias de planeación didáctica, liderazgo pedagógico y ambiente escolar en el trabajo grupal de los CTE; tecnología institucional y habilidades digitales docentes para la movilización de saberes. La indagación se complementa con la observación de ocho sesiones de CTE.

La primera dimensión, movilización de saberes incluye aspectos relativos a la información sobre el Plan que se difunde dentro de los CTE (se recibe oportunamente, permite tomar mejores decisiones

al personal docente); y, la correspondiente a trabajo por proyectos (es clara, oportuna y retroalimenta la información de los documentos recibidos). En segundo término, en las estrategias de planeación dentro del CTE se examina si tienen resultados favorables para la movilización de saberes en el aula y de los propios docentes, lo que se relaciona con la intervención oportuna de los directivos y sus comentarios de retroalimentación. La tercera dimensión, liderazgo pedagógico de la figura del director escolar y ambiente que se genera para la formación del profesorado durante las sesiones del CTE, indaga las opiniones de los docentes acerca de los beneficios pedagógicos de estas sesiones, si se genera un ambiente propicio para el desarrollo profesional de las figuras docentes, se percibe compañerismo y confianza, o por el contrario, se percibe un ambiente de estrés. Por último, tecnología institucional y desarrollo de habilidades digitales en docentes y directivos para la movilización de saberes, comprende el apoyo de los recursos digitales disponibles en las escuelas (infraestructura, equipo y conectividad) así como el desarrollo de habilidades digitales de los docentes y directivos. El estudio concluye que en la implementación del Plan de Estudio 2022, “la gestión del conocimiento en el CTE y su efectividad en la movilización de saberes dependen de varios factores, entre ellos, los personales, de organización y desarrollo de la institución educativa, del ambiente laboral, del desarrollo organizacional y de la infraestructura” (Luna, 2025: 272), y destaca el papel de liderazgo pedagógico de la figura de dirección escolar, junto con una participación más activa de la comunidad docente.

Otros investigadores también han llevado a cabo estudios sobre la implementación de la NEM. Por ejemplo, Bremner, Sakata, y Bórquez (2024) exploraron la experiencia de 12 escuelas de Nuevo León, Hidalgo y Chiapas (4 por entidad), mediante entrevistas a un total de 169 actores educativos, incluyendo estudiantes, docentes, padres de familia, directores, formadores de docentes y supervisores.

Los resultados del análisis cualitativo muestran entusiasmo y escepticismo hacia la NEM. Varios participantes perciben favorablemente el cambio en teoría, pero no la forma como se implementó en la práctica. Aunque se valora el aprendizaje activo (basado en proyectos), se expresaron preocupaciones por la falta de contenidos explícitos relativos a los aprendizajes fundamentales, en particular lectoescritura y matemáticas. Asimismo, se identificaron inquietudes acerca de la combinación de materias específicas en campos formativos interrelacionados. Además, las propuestas de la inclusión y la contextualización de contenidos fueron bien valoradas, aunque algunos perciben que se hace mucho énfasis en la dimensión local. Finalmente se encontró amplia incertidumbre en la implementación de la reforma. Los participantes señalaron inconsistencias en la información recibida y falta de formación docente. El estudio concluye con tres recomendaciones para los tomadores de decisiones: atender el desarrollo de aprendizajes fundamentales; fortalecer la comunicación con padres de familia quienes todavía no tienen claridad sobre los objetivos y perspectivas pedagógicas de la NEM; ofrecer apoyo de formación para docentes y directores escolares junto con una estrategia de comunicación consistente, con especial énfasis en el apoyo a docentes para su autonomía profesional.

En un artículo más reciente, basado en el mismo estudio, los investigadores analizan las percepciones de los entrevistados acerca de la incorporación de un enfoque intercultural en la NEM, así como de la autonomía docente. Sus conclusiones destacan percepciones contrastantes. Mientras algunos participantes valoran que la NEM ayude a recuperar las raíces culturales de la sociedad mexicana —lengua y tradiciones indígenas—, otros consideran que estos contenidos son irrelevantes para la vida cotidiana, particularmente, en aquellas regiones donde la población indígena es escasa o inexistente. En relación con la autonomía docente, que incluye las decisiones relativas tanto a los contenidos de aprendizaje (planeación, elección de temas y materiales educativos) como a la conducción del proceso de enseñanza —ambas incluidas en la NEM—, las personas entrevistadas expresaron opiniones divergentes. A la valoración favorable de la autonomía docente, se oponen las percepciones que consideran que la NEM ofrece una libertad o flexibilidad excesivas, sin una estructura y guía suficientes para orientar las decisiones de maestras y maestros de grupo, lo que les ha generado confusión. Así pues, la revalorización de las culturas tradicionales mediante la contextualización del currículo a las realidades locales, basada en el ejercicio de la autonomía docente, entra en tensión con la falta de guía o estructuras robustas que orienten la toma de decisiones de maestras y maestros de grupo.

La NEM fue aparentemente aceptada por muchos participantes porque ayudó a “rescatar” las tradiciones y culturas mexicanas, al contextualizar la enseñanza y el aprendizaje en sus localidades y a través de la mayor autonomía otorgada a los

docentes. Sin embargo, varios participantes expresaron su confusión sobre la flexibilidad potencialmente excesiva en la currícula y la pedagogía de la NEM. La NEM también pareció conllevar un riesgo de "discriminación inversa", ya que algunas personas no siempre estaban tan estrechamente familiarizadas con las lenguas y culturas indígenas.

Ventura (2023) analiza las implicaciones de la NEM en el proceso pedagógico a partir de cuestionarios y entrevistas aplicados a 40 docentes y 10 directores de escuelas de la Ciudad de México. Sus conclusiones destacan la importancia de los cambios metodológicos, las orientaciones pedagógicas, la incorporación de ejes articuladores y nuevos materiales impresos. No obstante, el estudio señala que "la verdadera transformación radica en cambiar lo actitudinal, brindarse la oportunidad de innovar y romper los prejuicios ante escenarios de posibilidad". Así mismo, concluye que "persiste un escenario de mucha incertidumbre (...) que solo se resolverá en la medida que se comprenda cuáles son los fines [de la NEM] y se tenga un dominio pedagógico" (Ventura, 2023: 173).

Tiburcio y Jiménez (2020) realizaron un estudio cualitativo que analiza las concepciones de seis docentes acerca del enfoque intercultural a partir de entrevistas y observación participante de sesiones del Consejo Técnico Escolar. Participaron profesores de nivel básico que laboran en escuelas de educación primaria y secundaria, ubicados en contextos rural y urbano en el estado de Veracruz, México. Encontraron que las maestras aludieron a la diversidad en la NEM desde el enfoque humanista o de la inclusión y señalaron la importancia de promover el respeto, la perspectiva de género y el conocimiento de la diversidad entre las y los

estudiantes, así como del trato igualitario. Se observó que las docentes perciben una intención de la NEM de construir una relación más respetuosa con los maestros y las comunidades, que hace énfasis en la formación cívica, los derechos humanos y el trato igualitario. No obstante, señalan que asumir plenamente la diversidad se puede dificultar en grupos numerosos de estudiantes, como son los de educación secundaria y que, en general, en la NEM se requiere incorporar la temática de la resolución de conflictos, los cuales pueden presentarse ante la intolerancia a la diversidad.

Monroy et al. (2024) analizaron los retos que enfrentan cuatro docentes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México para vincular la educación normal con la propuesta de la NEM, en particular en las áreas de enseñanza del inglés, educación socioemocional y uso de las TIC y habilidades digitales para la docencia. El estudio concluye, en relación con el inglés, que es necesario fortalecer la autonomía docente para que los maestros en formación puedan incorporar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación básica. En cuanto a la educación socioemocional, el formador de docentes requiere atender sus propias necesidades de desarrollo personal y social (autoconocimiento, autoestima, autonomía, etc.) para estar en condiciones de favorecer el bienestar socioemocional del futuro docente. Respecto al uso de tecnologías digitales, subraya la incongruencia de la NEM al promover su incorporación a los procesos educativos ante las carencias de infraestructura física y tecnológica en las escuelas.

En un estudio sobre la representación social de la formación continua con 165 docentes de educación secundaria del estado de Coahuila, Aguirre y

Mireles (2025) analizan el contenido y la organización de esta representación social en el marco de la NEM. Para indagar el campo de representación, las investigadoras aplicaron un cuestionario en línea que incluyó un ejercicio de asociación de palabras mediante el cual los participantes anotaron y jerarquizaron las cinco palabras relacionadas con ‘formación continua’ que les vinieron a la mente, así como preguntas sobre las tres dimensiones de la representación social (información, actitud y campo de representación). Para el análisis de asociación de palabras se empleó la técnica de redes semánticas naturales y, del conjunto de palabras, derivaron dos categorías semánticas. ‘política de formación docente continua’ y ‘resultados esperados del proceso de formación’. El análisis revela que los docentes entienden la formación continua como “actualización, capacitación y superación”, con la “aspiración de obtener aprendizajes, conocimientos, mejora e innovación, a partir de acciones formativas (cursos, diplomados, talleres) impartidas por expertos en la materia” (Aguirre y Mireles, 2025: 884), que han predominado a lo largo del tiempo. No obstante, paulatinamente surgen iniciativas personales y colectivas de formación continua, incluyendo el espacio del CTE, como lo propone la NEM. En cuanto a las valoraciones hacia la formación continua, los participantes la consideran muy importante, la mayoría la calificó favorablemente, no obstante, algunos docentes expresaron sentimientos de confusión y estrés. En conclusión, los hallazgos del estudio indican que el cambio en la formación continua que implicó la implementación de la NEM no se ha consolidado.

Finalmente, el gobierno del estado de Sonora publicó el libro *Docentes de educación básica ante la Nueva Escuela Mexicana* que compila un

conjunto de ensayos e investigaciones acerca de la NEM tratan “de manera integral los desafíos, oportunidades y transformaciones que implica la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la educación básica del país” (González, Ramírez y Espinoza, 2024: 7). En este libro se incluyen las investigaciones que presentamos a continuación.

Con una perspectiva etnográfica, entrevistas en profundidad y una muestra de 5 docentes de educación básica, Morales (2024) indaga sus percepciones acerca de la implementación del Plan de Estudios 2022. Se propone conocer las implicaciones del ejercicio de la autonomía profesional en distintas dimensiones: profesionalismo docente, autonomía curricular, programas de estudio y codiseño para la elaboración de los programas analíticos. Entre los hallazgos del estudio se destacan, la incertidumbre y la tensión que la apresurada puesta en marcha del nuevo plan de estudios ha generado entre los docentes, que requerirán del fortalecimiento de sus capacidades profesionales mediante procesos de formación continua, así como de la reorientación de las prioridades del personal directivo y de supervisión escolar, que se han enfocado en la gestión administrativa.

Duarte (2024) realiza un “análisis de sentimientos” –un procedimiento que mediante la inteligencia artificial, procesa el lenguaje natural para extraer y comprender el contenido emocional de los textos (Stewart, s/f)– con el objetivo de identificar la percepción docente predominante respecto al Plan de Estudios 2022 de la NEM, los factores que contribuyen a esta y cómo podría influir en la implementación del Plan de Estudios. El análisis se basa en la opinión de 2,511 docentes, quienes

respondieron cuatro preguntas abiertas referidas a su percepción del plan y la NEM y sus dudas sobre estos, su percepción sobre la revalorización docente, así como sobre el que consideran el mayor reto para la implementación del plan.

La palabra más frecuente relativa a la percepción de la NEM y su plan de estudios fue ‘propuesta’; y, en cuanto a las dudas, se identificó la expresión ‘programa analítico’. Sobre la revalorización docente, el análisis arrojó la palabra ‘falta’, lo que indicaría que aquella está lejos de las expectativas de maestras y maestros, quienes además expresaron el mayor reto para la implementación del plan de estudios con el término ‘capacitación’. El análisis de sentimiento arrojó 80% de percepciones en la categoría de “neutro”, 3.9% “positiva” y 15.3% “negativa”. El estudio concluye que las percepciones docentes sobre la NEM son positivas, en particular por su enfoque inclusivo y humanista, aunque se observan áreas críticas por atender, como son la capacitación, falta de claridad metodológica (campos formativos y su integración con los materiales educativos), desconfianza en las autoridades educativas, desmotivación docente, de donde se deriva que el éxito de la NEM está “lejos de estar garantizado” (Duarte, 2024: 80).

La cuestión de las tecnologías digitales ha sido también motivo de análisis en relación con la NEM. Ramírez y Aguirre (2024) desarrollaron un estudio sobre la forma como la NEM plantea las TIC en documentos oficiales —Diario Oficial de la Federación y los documentos curriculares correspondientes a 2022— y las implicaciones que conllevan. A partir de las distintas fases en que la NEM agrupa los grados escolares, analizan la presencia de las TIC en las fases 2 a 6, es decir, desde el nivel de preescolar hasta el de educación

secundaria. Concluyen que las TIC se mencionan escasamente, mientras que las TICCAD (Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital) se omiten. Además, a lo largo de las fases consideradas, se plantea un uso de las TIC cuya intensidad es mayor a medida que avanzan las fases y advierten acerca de los riesgos de la violencia cibernética, por lo que maestras y maestros tendrán ahora como nueva tarea, educar a las y los estudiantes en el uso responsable de las TIC.

Velázquez y Flores (2024) estudian las literacidades presentes en la NEM. A partir del concepto de ‘nuevas literacidades’, que se refiere al “uso de herramientas digitales, así como las capacidades relacionadas con la comprensión y producción multimodales, vinculadas a sistemas semióticos distintos al lingüístico” (Velázquez y Flores, 2024: 328) analizan los sistemas semióticos que se plantean en los programas de estudio del campo formativo de Lenguajes, qué tan detalladamente se exponen las nuevas literacidades en los contenidos curriculares y los retos que implica su implementación en educación básica. Revisaron solamente los programas de primero y segundo grados de primaria que se habían difundido en 2022 y no las versiones publicadas en el Diario Oficial de la Federación. Como resultado del estudio señalan que los planteamientos curriculares relativos tanto a las nuevas literacidades como a las ‘nuevas literacidades’ se pueden mejorar en su explicación y organización, de manera que se distinga entre los distintos niveles de implementación curricular para evitar generar confusiones en las y los docentes y les facilite su labor de planeación didáctica. Señalan, asimismo, la cuestión de la formación docente en los ámbitos disciplinar y didáctico y se preguntan si maestras y maestros

reconocerán los contenidos correspondientes a las nuevas literacidades y los tratarán adecuadamente, desde el punto de vista de la didáctica. Por tanto, consideran la urgencia de incluir estos contenidos disciplinares y su didáctica en la formación inicial y en servicio del personal docente.

En su conjunto, los estudios reportados coinciden en señalar una implementación apresurada de la NEM y su modelo educativo. Los hallazgos indican que en su implementación, las figuras educativas recibieron información insuficiente o poco clara, no contaron con materiales educativos y de apoyo necesarios en formato impreso (libros de texto gratuitos, Plan y Programa de Estudio 2022) o los recursos tecnológicos (acceso a Internet, computadoras). Además, no se contó con un acompañamiento pedagógico ni con formación adecuados para el personal educativo de los distintos niveles de gestión —docentes de grupo y equipos de supervisión escolar—, lo que se consideró muy necesario para fortalecer su desempeño. Al respecto, es importante tener en cuenta que el modelo educativo de la NEM propone la autonomía profesional docente, el codiseño curricular y la aplicación de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje basado en problemas), con la participación de madres y padres de familia, e incluso otros actores de la comunidad, para lo cual se requiere que maestras y maestros incorporen estas nuevas prácticas.

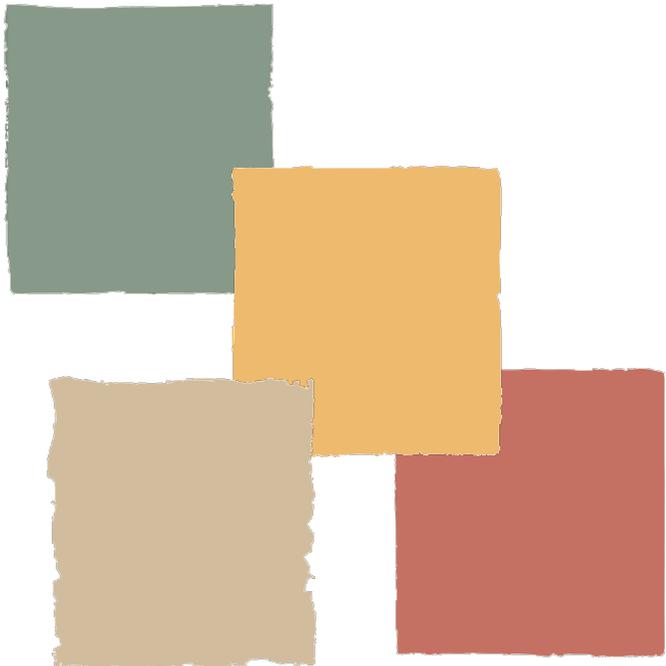
En cuanto a la apropiación de la política, los estudios indican una valoración favorable de algunos aspectos de la NEM, entre los que se destacan la autonomía profesional docente y el enfoque humanista de la propuesta. No obstante, la cuestión de la formación docente se señala reiteradamente como una necesidad que requiere atenderse.

La red de investigación de Mexicanos Primero se propuso contribuir, desde sus capítulos estatales (Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán), al diálogo informado sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de la NEM, incorporando la mirada de los principales ejecutores del modelo en el día a día. Para ello, se realizó en el ciclo escolar 2023-2024, un estudio que combinó una primera fase con un sondeo en línea de preguntas cerradas y una segunda fase con grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas, esta última es el objeto de este reporte.

La primera fase del estudio consistió en un sondeo en línea a una muestra voluntaria de docentes de educación básica de los estados de Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán. El cuestionario tuvo el objetivo de recoger sus percepciones acerca de la NEM, sus alcances y retos, así como de los libros de texto gratuitos (LTG). Se recibieron 910 cuestionarios respondidos, de los cuales 580 fueron de docentes y 208 de directores(as) escolares.

El análisis mostró una discrepancia entre las percepciones de docentes y directoras(es) escolares respecto a la NEM y los nuevos LTG. Maestras y maestros consideraron que tenían un menor nivel de conocimiento y preparación para implementar la NEM que los directores escolares, entre quienes se encontró una valoración más positiva del modelo. Asimismo, señalaron una mayor insatisfacción con el acompañamiento pedagógico que les brindan sus superiores y las autoridades educativas. También reportaron dificultades con los programas sintéticos como base para elaborar los programas analíticos y evaluaron negativamente la funcionalidad y claridad de los LTG, que los encuentran menos fáciles de usar en comparación con los directivos.

Diseño del estudio



El presente estudio se planteó el objetivo de analizar la pertinencia, valoración y apropiación tanto de la Nueva Escuela Mexicana como de los libros de texto gratuitos, desde la perspectiva de los docentes y directores de escuelas públicas de educación básica.

El estudio exploró las percepciones de maestras, maestros y directivos escolares en relación con las siguientes cuestiones:

1. ¿Consideran que la NEM y sus distintos componentes son pertinentes para el logro de los objetivos de la educación y el desarrollo de los aprendizajes establecidos para la educación básica?
2. La NEM ¿responde a las necesidades de desempeño docente y de gestión de directivos escolares asociadas a este modelo?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que identifican en la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula?

4. ¿Cuál es su valoración acerca de los nuevos libros de texto gratuito? ¿Los han adoptado, los han hecho suyos?
5. Las y los docentes ¿participaron en el diseño de la propuesta educativa de la NEM? ¿Sus aportaciones fueron consideradas por la SEP?
6. En relación con la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico, indispensables para la implementación de la NEM, así como de su Plan y Programa de Estudio, las y los docentes ¿consideran que han sido pertinentes, oportunos y suficientes?

En consecuencia, el estudio se propuso como objetivos particulares explorar las percepciones de docentes y directivos escolares de educación básica acerca de:

- a) La pertinencia de la NEM y sus distintos componentes para el logro de los objetivos de la educación y el desarrollo de los aprendizajes establecidos para la educación básica.
- b) Las posibilidades que ofrece la NEM para dar respuesta a las necesidades del desempeño docente y de gestión de directivos escolares asociadas a este modelo.
- c) Las fortalezas y áreas de oportunidad de la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula.
- d) Los alcances y limitaciones de los libros de texto gratuitos de la NEM y la forma como los han adoptado.
- e) La participación de docentes y directivos escolares en el diseño de la NEM y la consideración de sus aportaciones por parte de la SEP.
- f) La pertinencia, oportunidad y suficiencia de la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico que han recibido para implementar la NEM y su Plan y Programas de Estudio.

Para llevar a cabo esta exploración durante el ciclo escolar 2023-2024, el estudio se dividió en diferentes fases de recolección de información:

- Visitas exploratorias a escuelas de educación básica para tener un primer acercamiento al contexto en las regiones seleccionadas.
- Cuestionario estructurado en línea: se aplicó para obtener un perfil inicial, el contexto y las primeras impresiones de cómo los docentes y directivos han recibido y asimilado las reformas educativas y, en particular la NEM y sus LTG, en Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán.
- Grupos de enfoque: para explorar con mayor profundidad las experiencias con la implementación de la NEM en las escuelas, la pertinencia del modelo educativo, las percepciones sobre los LTG y los recursos de apoyo disponibles. Se llevaron a cabo 9 grupos de enfoque en abril de 2024.
- Entrevistas semiestructuradas: para conocer con mayor detalle las percepciones y experiencias de los docentes y directivos frente a la NEM y los

LTG. Se realizaron 33 entrevistas personales entre junio y julio de 2024.

Este reporte presenta específicamente el análisis cualitativo realizado durante 2024 en los estados mencionados; es decir, da cuenta de los hallazgos derivados del análisis de los datos cualitativos de los 9 grupos de enfoque y las 33 entrevistas semiestructuradas con informantes clave en Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán.

2.1. Metodología

Para responder a las preguntas acerca de la pertinencia, valoración y apropiación de la NEM, este trabajo emplea una metodología cualitativa con grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas con informantes clave. Esta aproximación cualitativa tomó una submuestra de docentes que

respondieron el cuestionario estructurado en línea que se aplicó previamente.

2.2. Población objetivo

La población objetivo está conformada por docentes y directoras(es) de escuelas públicas de educación básica en los estados de Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán. Se recolectó información de 9 grupos de enfoque y 33 entrevistas.

La selección de los participantes consideró la relevancia de mostrar las experiencias de docentes que laboran en diversos contextos. Se buscó integrar a docentes y directivos que participaron previamente en el cuestionario en línea y manifestaron disposición para profundizar en sus respuestas. Los criterios para la selección de los informantes son los siguientes:

Informantes	Nivel	Función	Antigüedad
1	Primaria	Docente	1 a 15 años
2	Primaria	Docente	Más de 15 años
3	Primaria	Directivo	Menos de 20 años
4	Primaria	Directivo	20 y más años
5	Secundaria	Docente	1 a 15 años
6	Secundaria	Docente	Más de 15 años
7	Secundaria	Directivo	Menos de 20 años
8	Secundaria	Directivo	20 y más años

En la convocatoria se priorizó la invitación a los docentes y directivos que participaron en el cuestionario en línea, quienes expresaron disposición para profundizar en sus respuestas y que cumplieran con los criterios establecidos para la selección. Para completar los objetivos del estudio, el equipo estatal invitó a participantes mediante sus redes cercanas.

2.3. Recolección de datos

Se elaboraron guías: una para los grupos de enfoque y otra para las entrevistas semiestructuradas. Estas guías se diseñaron con base en los referentes conceptuales relativos al papel de los docentes en la implementación de reformas educativas, las cuales se habían considerado en las categorías del cuestionario en línea. La recolección de datos cualitativos se realizó en dos etapas:

- Primera etapa (abril 2024): Se realizaron al menos dos grupos de enfoque por entidad.
- Segunda etapa (junio-julio 2024): Se hicieron al menos ocho entrevistas por entidad.

Tanto los grupos de enfoque como las entrevistas se llevaron a cabo en español y fueron facilitados por el equipo de investigación local. Aunque se buscó principalmente la recolección de datos en formato presencial, en algunos casos se optó por realizar las entrevistas o grupos de enfoque a través de videollamadas para incluir a docentes de escuelas ubicadas en áreas rurales o apartadas. La participación en el estudio fue voluntaria.

Para facilitar el análisis de la información, las sesiones presenciales y virtuales se grabaron, con el consentimiento informado de los participantes. Sin embargo, en ocasiones no fue posible hacer la transcripción debido a problemas con la calidad del sonido. Todos los datos personales se anonimizaron, respetando los principios de confidencialidad.

2.4. Análisis de datos

El análisis se enfoca en la información cualitativa obtenida de los grupos de enfoque y entrevistas. Los datos fueron transcritos por los equipos estatales, organizados y categorizados conforme a los temas definidos por el equipo de investigación.

Posteriormente, cada equipo estatal realizó un análisis preliminar para identificar los hallazgos clave a nivel entidad, lo cual sirvió como insumo para las sesiones de devolución con los participantes. Estas sesiones permitieron validar los hallazgos, conocer las opiniones de los docentes y directivos y explorar posibles propuestas.

Para obtener un análisis más profundo y detectar patrones entre estados, un equipo externo realizó una codificación global con apoyo del software ATLAS.ti. Con ello, se generó una interpretación más integral que en el análisis global; esto permite identificar particularidades estatales o para ciertos grupos poblacionales (como docentes de educación especial).

2.5. Limitaciones del estudio

Debido al carácter exploratorio del estudio, a su enfoque cualitativo y a que la muestra solamente abarca algunas regiones de cuatro entidades federativas, es importante tener en cuenta que los resultados no son generalizables a otros contextos o poblaciones. Asimismo, conviene señalar que las respuestas obtenidas reflejan las percepciones del personal docente en una etapa temprana de la implementación de la NEM, por lo que algunos resultados deben interpretarse con cautela, ya que es posible que se hayan podido presentar cambios desde el levantamiento de la información.

No obstante, la saturación de respuestas permitió identificar patrones significativos, que sirven como punto de partida para profundizar en las percepciones y significados que algunos actores en la comunidad escolar tienen respecto a la implementación del nuevo modelo educativo. Este estudio se centró principalmente en docentes y directivos en una etapa inicial; sin embargo, en etapas posteriores se podría considerar la voz de otros actores como estudiantes, familias y otras comunidades educativas.

Hallazgos del estudio

Este apartado presenta los principales hallazgos del estudio cualitativo realizado en cuatro entidades federativas al cierre del ciclo escolar 2023-2024. Para facilitar la presentación de los resultados, se agrupan en categorías clave y se destacan tanto los patrones globales como las particularidades observadas en cada estado o grupo poblacional cuando corresponda.

En general, se observa una separación clara entre la valoración de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en términos de sus contenidos, metodología y fundamentos teóricos, frente al proceso de implementación. Mientras que la propuesta inicial genera una percepción mayormente favorable entre docentes y directivos, la implementación ha revelado ciertos desafíos. Esto se debe a que, al ser el primer ciclo escolar en el que la NEM comenzó a materializarse, las respuestas de los participantes reflejan una etapa inicial de conocimiento, adaptación y ajuste de sus prácticas pedagógicas a las nuevas metodologías y recursos. Cabe señalar, en algunas entidades federativas, ciertas particularidades en función de su contexto social, económico y educativo, así como en la manera en que las autoridades educativas locales llevaron a cabo la implementación del modelo y la distribución de los libros de texto gratuitos (LTG).



3.1. Gobernanza en el diseño de la NEM

La gobernanza en el diseño de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se refiere al conjunto de mecanismos, procesos y políticas mediante los cuales se organizan y se toman decisiones para el diseño, implementación y gestión de esta propuesta curricular. En la medida en que los actores de los distintos niveles de implementación de la NEM participen en la toma de decisiones, es más probable que se apropien de la política.

El gobierno federal propuso y estableció en la nueva Ley General de Educación (2019), el Acuerdo Educativo Nacional “para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación”, que implica tomar en cuenta “a todos los sectores involucrados: madres y padres de familia, educandos, autoridades educativas, organizaciones de la sociedad civil, académicos y por supuesto, las maestras y los maestros” (SEP, s/f: 45). Para dicho acuerdo se llevó a cabo una serie de consultas que fueron establecidas, a su vez, en el Artículo 3o. constitucional.

Incluye la participación activa de diversas figuras escolares, como maestros, directivos y expertos, quienes en el marco del Acuerdo Educativo Nacional pudieron haber colaborado en la elaboración del plan y programas de estudio, así como la coordinación entre los distintos órdenes de gobierno, para asegurar su alineación y efectividad. Además, esta gobernanza buscaba garantizar que la voz de las comunidades

educativas fuera escuchada, y que la política curricular respondiera a las necesidades de las escuelas. La manera como se llevan a cabo estos procesos de participación y consulta, la claridad de la información, la formación continua y el seguimiento a la implementación son aspectos clave que influyen en la apropiación de la NEM por parte de los actores educativos y sus resultados.

3.1.1. Participación en el diseño

De acuerdo con las personas consultadas, previo a la implementación, la autoridad educativa federal promovió procesos de consulta para tomar en cuenta la opinión y experiencia de las figuras escolares dentro del diseño de la NEM. Algunas de estas figuras participaron activamente en estas actividades, ya sea como observadores en diferentes fases o como colaboradores en la elaboración de los libros de texto gratuito de los diferentes niveles. En los testimonios se indica que la participación fue voluntaria, aunque los interesados tenían que inscribirse a una convocatoria para ser seleccionados. Incluso, uno de los informantes comentó con agrado que “fue un esfuerzo remunerado y eso es muy bueno” (Director de secundaria, Sinaloa). Las siguientes citas abrevian un par de experiencias compartidas sobre este punto.

“Históricamente, es la primera convocatoria que se lanza donde maestros pueden ser tomados en cuenta y pues me llamó la atención esto. Me inscribí, participé en la reelaboración y me agradó en el sentido de

que nos tomaron en cuenta. Porque, pues nunca nos habían escuchado” (Maestra de primaria, Jalisco).

“Una situación que me tocó vivir, a nivel nacional para elaborar los libros de texto, en el caso de primero de secundaria donde me tocó participar. Sinaloa le tocó ser revisor y Chiapas fue constructor. Entonces, Sinaloa y Chiapas en el mismo contenido estuvimos trabajando todos los proyectos parciales de aula, los proyectos académicos, todo el contenido. Chiapas lo elaboraba, nosotros lo revisábamos” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

Otros informantes comentaron que se enteraron tarde de estas iniciativas de consulta, por lo que no pudieron atender la convocatoria. En este último caso, señalan que la lejanía de las comunidades en las que se encuentran complica que la información que parte de la autoridad estatal o federal llegue a ellos de forma oportuna.

“Escuché que en la actual [reforma] muchos maestros participaron, pero nunca me di cuenta yo de cómo fue la selección de esos maestros. Yo pienso que es por la lejanía [...] de lo que es las oficinas centrales y todo ese tipo de cosas y pienso que los maestros que estamos más lejos, pues tenemos menos oportunidades porque nadie nos conoce, o sea, porque no es como tan común que nos incluyan” (Maestro de primaria, Jalisco).

[...] nos enteramos siempre hasta que ya está como en curso la inscripción para la

participación, o esta parte de ser creador. Nunca nos llega a tiempo realmente la información, entonces siempre estamos desfasados, y eso hace que, aunque estés interesado, pues no puedas ser parte de estas actividades” (Maestra de primaria, Yucatán).

También se afirma que la falta de participación obedece, en ocasiones, al desinterés o falta de iniciativa de las figuras escolares. Además, la falta de tiempo y la carga laboral también fueron factores que se mencionaron para explicar las razones por la que a los docentes se les complica participar en este tipo de tareas.

“También a los maestros nos falta en ocasiones meternos y dar nuestras opiniones. Sí hubo como mesas temáticas, se reunían maestros y nos representaban. Eran unas mesas de trabajo que hacían a nivel república en ciertas regiones, e iban nuestros representantes [...] y ahí podríamos decir que rescataban la opinión. Pero también, ahora con las nuevas tecnologías, podíamos brindar nuestro punto de vista, nuestra opinión, y, sin embargo, algunos lo hacíamos, otros no” (Director de primaria, Sinaloa).

[...] por la cuestión laboral, todos los maestros tenemos una gran cantidad de actividades administrativas, pedagógicas, relacionales, que luego no nos permiten hacer esa participación” (Director de secundaria, Jalisco).

Aunque fueron pocos, algunos informantes percibieron que la validez de estos procesos de consulta está en duda, pues afirmaron que el

perfil de los participantes era afín a los planteamientos de la política, por lo cual consideraron que no existió una discusión que fuera realmente plural.

“[...] hicieron foros y se subieron a la red, pero fueron foros controlados, bajo invitación, con ponencias controladas y con conclusiones ya predeterminadas. O sea, realmente fue nada más para legitimar lo que quien encabezaba el ejercicio traía, no hubo una discusión abierta” (Director de secundaria, Michoacán).

Por último, para el caso de la educación especial, la percepción general es que cuando se realizan reformas educativas no se toman en cuenta las particularidades que tiene este tipo de servicio. Esto sigue siendo una deuda pendiente que, en aras de la inclusión y equidad, la NEM tiene la oportunidad de mirar y atender como prioridad.

“[...] siento que en el nivel que yo me encuentro, que es educación especial, como que es el nivel que menos se toma en cuenta para hacer todo este cambio de reformas, de poder cambiar planes y programas, cambiar los libros de texto” (Maestra de USAER, Yucatán).

“Para educación especial no existen los ajustes, ni antes, ni después de la NEM porque es una realidad que vivimos” (Maestra de primaria, Michoacán).

Si bien los procesos de consulta llevados a cabo antes de la implementación de la NEM fueron,

en términos generales, apreciados y valorados positivamente, estos esfuerzos no fueron suficientes para lograr la apropiación de la política por parte de los operadores finales de la misma, es decir, de las figuras escolares. Como se verá a continuación, una vez iniciada la implementación de la NEM, se identifican aún resistencias que, si bien son normales al inicio de todo proceso de cambio, indican la presencia de ineficiencias que no abonan al logro de los objetivos planteados, incluso cuando estos y los fundamentos de la política y su modelo educativo son compartidos o aceptados por una parte importante de los involucrados.

3.1.2. Apropiación de la política

Una de las razones que más se menciona para explicar por qué el proceso de apropiación de la política ha sido tan complicado, es la sensación de abandono que experimentaron las figuras escolares al inicio de la implementación de la NEM. Frases como “nos dejaron solos a los maestros” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa), o “casi te dicen ‘tú hazlo como puedas’” (Director de primaria, Michoacán) revelan la impresión de desconcierto e incertidumbre que comparten varios docentes y directivos.

De acuerdo con los testimonios recopilados, las figuras escolares no contaron con una adecuada formación continua, ni seguimiento por parte de las autoridades educativas (en el apartado IV de este reporte se abordan los temas de formación continua y acompañamiento). Si bien la mayoría aprueba y comparte las bases conceptuales y los principios u orientaciones pedagógicas de las

que parte la nueva política educativa nacional, es unánime la desaprobación sobre la manera en la que se echó a andar la misma. Las siguientes citas ejemplifican lo anterior.

“La NEM en el discurso es buena, dices tú ‘oye, qué interesante esto, está muy bien, el maestro va a tener autonomía curricular’ [...] pero yo creo que la manera en que nos aventaron todo esto fue lo que no estuvo bien” (Director de primaria, Sinaloa).

“Está reforma es novedosa e interesante, pero considero que tiene muchas áreas de oportunidad, entre ellas la capacitación a docentes” (Maestro, Michoacán).

La falta de claridad en la información recibida, así como el mecanismo empleado para compartir dicha información (en cascada), dieron pie al surgimiento de interpretaciones subjetivas, malentendidos y ambigüedades que han desgastado el ánimo de las figuras escolares para desempeñar efectivamente el rol que la política educativa espera de ellas. De hecho, muchas han experimentado apatía y rechazo, al grado de oponerse a trabajar bajo las nuevas disposiciones.

“El docente no puede apropiarse, insisto, porque esta forma de cascada que se utiliza para formar a los docentes no da los resultados, porque está como un teléfono descompuesto. El de arriba dice una cosa, el que le sigue ya le cambió la versión, y cuando llega exactamente a la base, la versión inicial ya no es la original, porque se cambia por diferentes conceptos, se cambia por

creencias, por ideologías, y se van haciendo adaptación tras adaptación en cada caída” (Director de secundaria, Jalisco).

“Fue una constante escuchar esas frases de apatía, de rechazo y, en las reuniones, pues se notaba mucho el desinterés cuando se abordaba la temática de la NEM. Y cuando ya empezamos con la implementación, pues no todos seguimos la metodología” (Maestro de primaria, Sinaloa).

“De los tres maestros que somos, una sigue trabajando con el plan 2017 y los libros de texto 2017 y no se empapó de los proyectos ni campos formativos. Ella sigue trabajando por asignaturas, y va a ser un reto para el maestro que le toque ese grupo el siguiente ciclo escolar” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

A su vez, el carecer de un acompañamiento concreto y oportuno ha derivado en la falta de seguridad que experimentan docentes y directivos sobre su propia labor, pues no tienen una referencia que les permita comprender si lo que están haciendo va acorde con lo esperado. Esto, además, ha mermado su salud, desencadenando serios problemas de estrés y ansiedad.

“[...] ahorita siento como esa libertad, pero al mismo tiempo esta libertad me pierde, porque no estoy como tan apropiado. No sé si lo estoy haciendo correctamente. Siempre he tenido como esa duda. No sé si lo estoy haciendo bien porque como no hay una línea que seguir... es esa sensación de no voy a

alcanzar a ver todos los contenidos, me agobia” (Director de primaria, Jalisco).

“A mí me estaban dando ataques de ansiedad fuertes de que decía: ‘que voy a hacer, cómo lo voy a manejar si no estoy entendiendo todo lo que quieren que agreguemos, que quitemos y que metamos, y que hagamos, y que experimentemos” (Maestra, Michoacán).

“Yo me enfermé, sufrí de estrés y ansiedad porque no entendíamos esta parte, pues de la NEM y créame, seguimos así” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

En algunos casos, profesores con los años de servicio para hacerlo, han decidido jubilarse para evitar enfrentarse a los desafíos que conlleva adaptarse a un nuevo modelo que les resulta agobiante y desconocido. Testimonios como los que se muestran a continuación, sugieren que para los profesores de mayor edad ha sido particularmente más difícil apropiarse de la NEM, debido al cambio en las rutinas, las nuevas necesidades de organización y el empleo de herramientas tecnológicas, por mencionar algunos ejemplos.

“[...] en mi escuela ya son cuatro maestros que se jubilan, dicen: ‘no, yo ya no le entro, ha sido un reto muy fuerte, sigo investigando, me sigo enfrentando con papás y ha sido un estrés, entonces mejor me voy, yo ya hice lo que tenía que dar, yo ya sembré. Entren ustedes que están nuevos” (Maestra de primaria, Michoacán).

“[...] maestros con un poco de mayor edad, siguen todavía abordando el contenido con

actividades rutinarias, repetitivas, tendientes a unificar, a uniformar al grupo” (Director de primaria, Jalisco).

“[...] tengo, por ejemplo, maestros jóvenes y maestros con mucha experiencia. La ventaja que tiene el joven es que es más fácil de adaptarse y de moldear su práctica docente. El maestro que tiene muchos años de servicio está muy acostumbrado a trabajar, por ejemplo, con los libros de texto anteriores” (Director de primaria, Sinaloa).

Para los más entusiastas, la apropiación de la política educativa está relacionada con el tiempo que lleve de implementación para poder conocerla, es decir, consideran que con el paso de los ciclos escolares lograrán entender mejor sus componentes, habituarse al nuevo arreglo institucional e incrementar paulatinamente sus habilidades para desarrollar la metodología basada en proyectos.

“[...] para que te las apropiés, obviamente en un mes, en 2 meses, en lo que llevamos de este ciclo escolar, pues no lo vamos a tener en la totalidad, porque apenas nos estamos adaptando, estamos conociendo, estamos viendo qué sí puedo, cómo lo cambio, si comparto con mi compañero, si lo hago como escuela. Entonces, esta dinámica yo siento que sí está siendo complicado, porque no es fácil optar [por] un modelo nuevo, o sea, para nadie es fácil hacerse de una nueva rutina, de tener esa disposición también al cambio” (Maestra de primaria, Jalisco).

“Yo mentiría si pudiera yo evaluar con un solo ciclo escolar cómo nos va, yo creo que nos

faltaría mínimo 2 años más para poder decir si funciona o no funciona. Creo que es muy precipitado decir que no funciona porque este año fue de aprendizaje, de acomodación, de adaptación, de leer, de informarnos, de agarrar experiencia” (Director de primaria, Sinaloa).

“Yo creo que entre más pasa el tiempo, si permanece, tenemos que apropiarnos de ella, empezar a encontrarle lo bueno y lo malo cambiarlo, porque tenemos esa oportunidad, pero para hacer eso tenemos que entenderlo” (Directora de primaria, Sinaloa).

No obstante, una de las preocupaciones comunes en torno al tiempo de implementación es la falta de continuidad de las políticas que se ha experimentado con las reformas previas. La falta de una propuesta nacional de educación, que trascienda el periodo sexenal y los cambios de partido en el poder, provoca desconfianza en las figuras escolares, ocasionando en algunos casos que el desinterés y/o incertidumbre se incremente por no tener certeza de que la actual reforma persistirá.

“Preocupa que haya un cambio, que ahorita viene un cambio de sexenio y que de repente nos vuelvan a cambiar todo. Y puede ser, entonces así estoy, espero que no y siga continuando porque creo que si es algo bueno” (Maestra de secundaria, Sinaloa).

[...] dijimos ya va a haber elecciones y ya nos van a volver a mover, entonces sí hubo como esa apatía de decir ‘de todas maneras nos van a cambiar otra vez, a ver ahora qué se les ocurre’. Bueno, apenas estamos como

agarrando el rollo a cómo es que se trabaja este nuevo programa” (Director USAER, Jalisco).

Este no es un reto nuevo, por décadas se ha observado que las reformas educativas en México no logran consolidarse en el tiempo (Castro, 2024), cada una ha buscado defender distintos puntos de vista y experiencias para legitimar posturas e ideologías que suelen no superar el periodo de gobierno. La expectativa, en este sentido, es que la NEM consiga romper esta práctica y, algo que puede ayudar a lograrlo es que los tomadores de decisiones escuchen a los principales implementadores, e identificar junto con ellos las áreas de mejora que puedan atender durante el sexenio actual. Lo anterior, a su vez, podría construir y reforzar la apropiación de las figuras escolares hacia la NEM, lo que podría complicar que un nuevo gobierno decida desmantelar lo conseguido.

3.1.3. Articulación entre la NEM y las políticas estatales

De acuerdo con la información recabada, Jalisco y Sinaloa ejecutan estrategias educativas locales, que guardan cierta similitud con la NEM. Ambos casos ayudan a ejemplificar cómo, a pesar de compartir semejanzas, las diferencias políticas pueden incidir negativamente en el proceso de articulación de las políticas públicas que se diseñan en los diferentes niveles de gobierno.

En la iniciativa llamada “RECREA”, que se implementaba en Jalisco desde el ciclo 2019-2020, se observa que a pesar de tener

elementos que comparte con la NEM, como considerar una perspectiva humanista de la educación, basarse en el desarrollo de proyectos para tratar problemáticas escolares o tomar en cuenta la inclusión de la comunidad (SEP, 2024c) para participar en la toma de decisiones de las escuelas, los informantes reconocen cierta tensión entre ambas políticas, la cual obedece más a razones políticas que a cuestiones técnicas. Cabe mencionar que el partido gobernante en la entidad es distinto al que ocupa el nivel federal.

“Jalisco [...] trata como de desacreditar un poquito los proyectos que están en los libros de texto y a mí me parece que los proyectos que están en los libros de texto son muy buenos, pero quizá el divorcio político que hay entre el gobierno federal y estatal, también nos deje a nosotros ahí como desamparados” (Director de primaria, Jalisco).

Más aun, estas diferencias políticas pueden generar confusiones que afecten a las personas que se encargan de su implementación y también su carga de trabajo se incrementa innecesariamente. Esto puede repercutir de manera desfavorable en el nivel de aceptación y apropiación que las personas tengan hacia las políticas, ya que la desarticulación puede resultarles confusa o tediosa. Además, se corre el riesgo de que lo valioso de ambas iniciativas se diluya entre los conflictos, por ejemplo, algunos mencionan que la metodología de proyectos integradores que propone RECREA les permitió estar más preparados para comprender y adoptar la metodología por proyectos planteada en la NEM.

“[...] creo que la guía federal es la que tengo que atender porque es la que me orilla un poquito más al tratamiento de los programas sintéticos, al tratamiento de los libros de texto, su vinculación, y la guía estatal no. Entonces desafortunadamente para Jalisco tenemos como esa parte que nos está afectando, ¿no? El que exista esa poca relación a los gobiernos federal y estatal, pero ambos están trabajando la metodología del trabajo por proyectos, que me parece una metodología bastante incluyente” (Director de secundaria, Jalisco).

“[...] el análisis del programa analítico y luego la construcción del programa sintético con todos los elementos [...] se multiplica con lo que el programa de RECREA aquí en Jalisco nos pide” (Director de secundaria, Jalisco).

“Yo lo que veo también de la NEM es que nos permite hacer esta autorreflexión de nuestra práctica porque muchas veces cuando llevamos a cabo una estrategia, después nos preguntamos a ver por qué pasó lo que pasó, por qué lo hicimos así o por qué no me funcionó, no sé. Entonces, como que sí permite esa autorreflexión, pero, no recuerdo si en la NEM viene como tal así o si ya lo estoy revolviendo con lo de la experiencia sistematizada de RECREA” (Maestra de secundaria, Jalisco).

En el caso de Sinaloa, en donde el partido gobernante es el mismo que gobierna a nivel nacional, la situación es diferente. En este estado se mencionó una iniciativa local llamada “Método Sinaloa”, el cual, de acuerdo con algunos informantes, también se basa en la

construcción de proyectos escolares. En este caso no se identifican tensiones entre las políticas de ambos niveles, las figuras en realidad perciben una alineación positiva.

“[...] nos dicen que seguimos con el Método Sinaloa que, si bien es muy parecido, pero el Método Sinaloa consta de 18 pasos, que ese método pues sí es como la caracterización como tal para llegar al proyecto” (Maestra de primaria, Sinaloa).

“Nosotros tuvimos la capacitación nuevamente de lo que era el Método Sinaloa. A los meses, estoy hablando como cuatro meses después de iniciado el ciclo, nos empezaron como a citar por grados de todo el sector y fuimos a unos cursos donde ahí se nos volvió a recordar lo que era el Método Sinaloa, los pasos para hacerlo y pues la planeación, entonces eso nos hizo sentir como más seguros y pues nos afianzó la idea que nosotros teníamos” (Maestro de primaria, Sinaloa).

Desafortunadamente, la información disponible no profundiza en el Método Sinaloa, ni en sus 18 pasos que se mencionan en una de las citas anteriores. Posiblemente esto se deba a que no se trate de una iniciativa estatal, sino de una estrategia desarrollada en una zona escolar o municipio específico. A reserva de poder indagar más al respecto, este ejemplo sugiere que es posible enriquecer las disposiciones federales con prácticas locales, abonando a su paulatina apropiación.

3.1.4. Percepciones generales de la política

La percepción general que las figuras escolares tienen al inicio de la implementación de la NEM es que se ha tratado de una fase de experimentación, de “prueba y error”. La percepción común es positiva, pues la mayoría de los informantes conserva un entusiasmo por seguir trabajando con el enfoque que propone esta política. Consideran que estos primeros meses les han permitido conocer de qué se trata, sin negar que ha sido un proceso clarooscuro que les ha costado trabajo descifrar.

“Estamos como en una etapa de ensayo donde tenemos que ver dónde funciona cada cosa” (Maestra de secundaria, Jalisco).

“Con la NEM ahorita es una prueba y error para seguir avanzando, creo que van a venir muchas cosas buenas” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

“Siento ya que todos tenemos más seguridad, como que ya vamos a los consejos y ya sabemos de lo que estamos hablando” (Maestra de primaria, Yucatán).

Aunque se reconoce que la puesta en marcha de la política tuvo serias deficiencias, como la premura con la que arrancó, sin haber recibido una formación continua y acompañamiento adecuados, o iniciar sin los libros de texto gratuito listos, varias figuras aseguran que mantener una actitud abierta y la disposición e iniciativa de aprender cosas nuevas son fundamentales para prosperar frente a las nuevas disposiciones. Incluso, algunos han cambiado su

opinión sobre la NEM al observar beneficios en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y en su propio desarrollo profesional.

“Yo pienso que cada año vamos a ir mejorando, al principio había mucha incertidumbre, mucha expectativa, mucha. Los cambios no siempre son bien recibidos, sobre todo cuando son tan rápidos. Pero creo que poco a poco, si el maestro mantiene esa actitud sí podría mejorar esta parte de la implementación (Director de secundaria, Yucatán).

“[...] la verdad yo no estaba de acuerdo, yo les soy sincero, casi no me gustaba el implementarlo porque nunca había trabajado con proyectos, pero pues ahora que he estado implementando los proyectos durante este año, he visto que [...] los niños van experimentando, preguntando más cosas y [...] así vamos descubriendo nuevas cosas con ellos. Es algo fabuloso que pues aporta mucho en nuestra vida profesional y también aporta mucho en la vida de los niños” (Maestro de preescolar indígena, Yucatán).

“yo le sigo dando mi voto de confianza a la metodología de la NEM, porque lo he observado con mis alumnos, con proyectos que hemos trabajado. Ellos mismos lo han expresado y las familias, las mamás se acercan y dicen ‘profe, nos está gustando mucho la forma como abordan los proyectos’” (Maestro de primaria, Sinaloa).

Por último, llama la atención la disparidad de opiniones con respecto a lo novedoso de la política actual, especialmente con el aspecto

relacionado con la metodología basada en proyectos. Para algunos, esta se ha venido implementando desde antes de la NEM, pero para otros resulta una forma de trabajo nueva que poco a poco han ido incorporando en la formación de sus estudiantes.

“[...] sigue siendo lo mismo, solo que, a lo mejor con otros nombres, ¿no?” (Maestra de primaria, Yucatán).

“En los preescolares donde trabajamos, ellas [las docentes] todo el tiempo han trabajado por proyectos, entonces es como más fácil para ellas. De hecho, ellas dicen ‘es que nuevo de dónde, nueva escuela de dónde, es lo mismo, nada más me cambiaron los conceptos’. Y sí, tienen mucha razón” (Director de USAER, Jalisco).

“El arranque del ciclo escolar pasado yo lo sentí un poco caótico porque nos pedían que entregáramos proyectos, planeación por proyectos y la verdad es que no estábamos acostumbrados a estos” (Director de primaria, Jalisco).

“[...] las nuevas metodologías que proponen, que son estas por proyectos, muchos de los docentes todavía no lo habían trabajado y que ya te digan ‘este ciclo lo tienes que trabajar así’, sí generó caos (Maestra de secundaria, Jalisco).

Más allá de la diferencia de opiniones, lo que sugiere lo anterior es la urgencia de que las figuras escolares reciban formación continua o actualizaciones, principalmente sobre las implicaciones de trabajar por proyectos. Si bien

algunos docentes ya conocen esta metodología, convendría que todos reciban una formación, considerando las características y particularidades de la NEM.

3.2. La pertinencia de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se diseñó con el objetivo de transformar el proceso educativo en México, promoviendo aprendizajes significativos para la vida y contextualizados que respondan a las necesidades de los estudiantes y su entorno. Esta sección expone las impresiones reportadas por los docentes y directivos entrevistados sobre la pertinencia de la NEM, centrándose en cómo esta política educativa ha influido a diferentes dimensiones del aprendizaje y de algunos desafíos en términos de implementación adaptada al contexto y la sostenibilidad.

3.2.1. Promoción de aprendizajes significativos para la vida

Las personas consultadas coinciden en que el enfoque de la NEM favorece el desarrollo de aprendizajes significativos para la vida en los estudiantes, particularmente los relacionados con las habilidades socioemocionales. Afirman que la política propicia la valoración de la diversidad de las características y destrezas de cada uno de los estudiantes, así como la creación de espacios seguros al interior de las escuelas y aulas para que puedan expresar y manejar sus emociones con confianza y libertad. Las siguientes citas ejemplifican lo anterior.

“[...] considero que muchos proyectos han abonado y han ayudado a que los niños encuentren maneras de manejar sus emociones” (Maestro de primaria, Sinaloa).

“Todo lo que tiene que ver con el manejo de emociones, con el conocerme a mí mismo, esta parte de en dónde empiezan mis derechos, cómo puedo tratar a la otra persona, la empatía, sí son temas muy relevantes y que creo que los niños hoy por hoy lo exigen” (Maestra de USAER, Yucatán).

“[...] trabajar por proyectos me parece un área de oportunidad muy grande para desarrollar en los chicos no solamente el conocimiento de conceptos, técnicas, teorías, sino de esta parte también de las habilidades blandas que son herramientas fundamentales no solamente para pasar matemáticas y español, sino para la vida” (Maestra de secundaria, Jalisco).

Esta percepción parece ser compartida por los familiares de los estudiantes pues, de acuerdo con los informantes, padres y madres de familia les han externado su asombro al identificar que sus hijos cuentan con mayores habilidades para comunicarse o expresarse frente a otros. Para las figuras escolares participantes en este estudio, lo anterior es atribuible a la NEM ya que, a partir de los proyectos que han desarrollado bajo este marco, los docentes han priorizado construir ambientes en los que sus estudiantes se sientan seguros de manifestar sus opiniones, así como capaces de llegar a soluciones por sí mismos.

“El hecho de haberlos sacado de su zona de

confort a los maestros impactó en los alumnos en relación a que adquirieron mucha destreza verbal. ¿Por qué? Porque los hacíamos pensar, los hacías opinar, aprendieron a debatir, eso es algo importante, porque ellos no sabían debatir, no sabían expresarse, eran muy tímidos” (Maestra de USAER, Yucatán).

“[Que] un papá venga y diga ‘mi hija está hablando, cuando mi hija tiene pánico de hablar en público, y lo está haciendo’, entonces ahí es donde reconocemos que la Nueva Escuela Mexicana, pues sí tiene eso a favor, el poder expresar libremente y pues generar habilidades comunicativas” (Maestra de primaria, Sinaloa).

Además, los participantes, frecuentemente hacen mención del avance que observan en los estudiantes en torno a sus habilidades para la investigación. Comentan que desde que implementan la NEM, los niños están más interesados en explorar con mayor profundidad algunos de los temas que se ven en clases, principalmente porque los contenidos actuales de los campos formativos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) motivan a la problematización y reflexión entre los integrantes de la comunidad escolar. Para algunos, la razón de lo anterior radica en que los niños se apropian de lo que están viendo en clases porque le encuentran una utilidad práctica en su día a día.

“[...] me siento satisfecha porque sí he visto cambios en la expresión oral en los niños. Ahorita hay niños que se expresan en relación con una investigación, y no a lo que tú les das, sino que ellos van formulando hipótesis

que van presentando y van cuestionando” (Maestra de primaria, Sinaloa).

“[...] se me hace muy padre porque es como los niños construyen mejor su aprendizaje, cuando le ven una aplicación en la vida cotidiana” (Maestro de primaria, Jalisco).

“La importancia que yo le veo es que hace a los niños autónomos y que se motiven a investigar, porque antes el libro de texto les brindaba todo y era raro el alumno que se extendía un poquito más para profundizar. Y ahorita no, el tema ahí está, dependiendo de la problemática que se esté tratando, órale, invéstigale, porque si no investigas no vas a lograr el objetivo, o el producto, o lo que se persigue con ese proyecto” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

Con respecto al desarrollo de aprendizajes fundamentales (lectoescritura y matemáticas), se identifican comentarios más divergentes en cuanto a la pertinencia con la que se abordan desde la NEM. Por ejemplo, para algunos de los entrevistados, es notable el progreso que sus estudiantes están teniendo para aprender a leer y a escribir. No obstante, para otros la situación es distinta, ya que identifican problemas relacionados con lograr la efectiva comprensión lectora, pues consideran que el enfoque de trabajo basado proyectos no necesariamente fomenta de manera directa esta habilidad. La misma complejidad se observa en cuanto al aprendizaje en el área matemática, varios subrayan la carencia de recursos que les brinda la nueva política para la enseñanza de dicha disciplina. Las siguientes citas dan muestra de esta discrepancia entre opiniones.

“Yo trabajo con niños de primer grado y realmente veo que, conforme a los temas, los proyectos que ya se han lanzado, veo mucho avance en ellos. De hecho, yo estoy muy sorprendido porque [...] ya veo su etapa de escritura que se encuentran en la presilábica, y ya están aprendiendo a escribir su nombre” (Maestro de primaria, Yucatán).

“Lo más preocupante es que los grados inferiores, en donde los procesos de lectura y escritura tienes que apegarlos a la metodología de proyectos, pues a veces nada tienen que ver con lo que propone la NEM en cuanto a la lectura, y ahí sí es preocupante [...] porque vas a formar alumnos que lean, pero que no comprendan, alumnos que nada más sepan descifrar los sonidos de una palabra” (Maestro de primaria, Sinaloa).

“[...] por ejemplo, en matemáticas, que eso sí lo veo bien pobre, que no haya tantos ejercicios de matemáticas porque nosotros de profesores nos vemos en la necesidad de buscar en las redes ejercicios o de diseñar otras secuencias didácticas en matemáticas [...] yo noto mucho descuido en las matemáticas porque no, yo no veo una estructuración [sobre] cómo llevar un seguimiento de los niños [...] se me hace bien difícil” (Maestro de primaria, Jalisco).

En resumen, la información recopilada es evidencia del contraste entre opiniones sobre el impulso que la NEM hace hacia el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes. Si bien hay cierto consenso sobre la atención que se pone en el desarrollo de las habilidades

socioemocionales, así como en el desarrollo de habilidades para la investigación y el pensamiento crítico, también existe inquietud en aquellas figuras escolares que perciben cierta precariedad en cuanto al desarrollo de otro tipo de aprendizajes. Este contraste sugiere la necesidad de indagar con mayor profundidad el tipo de contenidos y los recursos que proporciona la nueva política educativa a los docentes para lograr procesos de aprendizaje integrales y pertinentes, que realmente beneficien a todos los estudiantes y que les permitan desarrollar los aprendizajes fundamentales o imprescindibles para seguir aprendiendo por sí mismos a lo largo de la vida.

3.2.2. Vinculación con el contexto escolar

La impresión general que se identifica en los testimonios recopilados es que la NEM favorece la contextualización de los contenidos que conforman los programas analíticos elaborados colegiadamente por los docentes. Con frecuencia, esto se vincula a la autonomía con la que actualmente desarrollan su función, pues no solo disponen de la libertad de elegir los contenidos que consideran más pertinentes para sus estudiantes, sino también de construir las estrategias didácticas más apropiadas, de acuerdo con las características del entorno en el que se desenvuelven los niños. En este sentido, también destacan comentarios positivos hacia la NEM cuando comparan la flexibilidad que esta nueva política permite frente a la que tenían con modelos anteriores.

“Una ventaja es el hecho que, pues da la facultad al docente de poder diseñar todo su curso escolar y poder fragmentar en esos tres trimestres y hacer una organización de los contenidos en función a lo que planea, según las necesidades del contexto donde trabaja [...] a diferencia de las reformas anteriores, cuando venía el programa y era un poco más rígido” (Director de secundaria, Yucatán).

“[...] este modelo me da la opción de, yo docente con mi campo formativo y con mis compañeros de las disciplinas, elegir esos contenidos que realmente se adecuan a mi contexto. Entonces es una ventaja que jamás en mis 24 años de servicios lo no había tenido. Para mí la NEM es un modelo de primer mundo, [...] porque por fin se respeta lo que es la autonomía” (Director de secundaria, Sinaloa).

“[...] parte de una realidad de la comunidad escolar y brinda la oportunidad de adaptar los contenidos y proyectos a las necesidades de los alumnos con su entorno” (Maestro de primaria, Michoacán).

La posibilidad de incorporar contenidos locales, a partir del codiseño de contenidos, permite a los docentes aprovechar los conocimientos y saberes que son significativos para la comunidad escolar. Esto es especialmente valorado por las figuras escolares de Yucatán y Michoacán, quienes constantemente mencionan el reconocimiento que observan en la NEM hacia la cultura de los pueblos originarios.

“[...] con la NEM estamos también rescatando los cuentos de Yucatán, más que nada las tradiciones y costumbres, las leyendas” (Maestra de preescolar, Yucatán).

“Es muy acertado que trabajemos algunas lenguas originarias, que estemos incluyendo esta parte” (Maestra, Michoacán).

Si bien, la percepción positiva sobre la adaptabilidad al contexto que encuentran en la NEM es contundente, también conviene examinar algunos puntos que los informantes observan como frenos que pueden entorpecer o limitar la implementación de la reforma. En la siguiente subsección se analizan aquellos elementos que juegan en contra de la viabilidad de los planteamientos que mandata la NEM.

3.2.3. Retos para la implementación

Uno de los pilares que sostiene la propuesta de la NEM es la ejecución del aprendizaje basado en proyectos. El planteamiento es que, al emplear esta metodología, los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso formativo, tomando un rol activo en la selección y solución de alguna problemática o situación que deseen cambiar, ya sea en su salón de clases, en su escuela o, en una escala mayor, en su comunidad. La aspiración es que, conforme estudiantes y docentes se familiaricen con esta nueva forma de aprender, puedan diseñar proyectos transversales que impliquen diferentes niveles de atención, así como la intervención de diferentes figuras de la comunidad escolar.

Teóricamente, la propuesta resulta atractiva; sin embargo, algunas de las personas consultadas encuentran que llevarla a la práctica implica considerar varios desafíos. Por ejemplo, no todos los docentes saben cómo aplicar la metodología basada en proyectos, ni contaron con la formación adecuada para aprender a hacerlo. Frente a esto, el trabajar bajo un enfoque basado en proyectos ha implicado para varios docentes destinar mayor tiempo en la planeación de sus clases, lo cual se considera poco eficiente. Las siguientes citas ejemplifican este punto:

“[...] ahora se nos pidió trabajar por proyectos, pero no se nos capacitó en cómo trabajar con proyectos [...] el problema que tenemos los directores es cómo le vas a exigir al maestro trabajar con proyectos de calidad cuando no lo formaste en la elaboración de los proyectos” (Director de primaria, Sinaloa).

“Las desventajas [son] que, pues nos lleva mucho tiempo preparar una clase, porque tienes que tomar diferentes bibliografías de diferentes lugares. El aplicar por ejemplo, los proyectos, también implica un poco más de tiempo y a veces más recursos que se tienen que preparar antes de llegar al aula” (Director de secundaria, Yucatán).

Por otro lado, en esta etapa inicial de la implementación de la NEM se observaron complicaciones para desarrollar proyectos que trascendieran el ámbito escolar. Posiblemente esto se explique por el corto tiempo que llevaba la política en marcha, no obstante, parece oportuno observar la evolución del alcance de los proyectos durante los primeros años, con la finalidad de identificar factores que podrían estar

interfiriendo hacia el logro de proyectos de mayor envergadura.

“[...] pero sí cuesta más trabajo llevar, trasladar el proyecto a toda la comunidad, casi todos se han quedado en el proyecto escolar. La mayoría, bueno, el impacto que han tenido es más a nivel escuela” (Director de secundaria, Sinaloa).

El factor tecnológico también se percibe como un elemento que requiere atención, principalmente en zonas rurales en donde los problemas de conectividad y/o la falta de dispositivos dentro y fuera de las escuelas son parte de las condiciones que se tienen que enfrentar. Además, uno de los supuestos de los que parte la NEM consiste en hacer uso de las habilidades tecnológicas, tanto de maestros como de estudiantes, para el desarrollo de proyectos. La realidad es que no siempre las personas cuentan con estas habilidades, ni con el ánimo de querer desarrollarlas, lo cual se ve especialmente en los docentes de edades avanzadas.

“Mi mayor problemática es la conectividad” (Maestro, Michoacán).

“Trabajando en comunidades rurales no hay tecnología a la mano, los niños cómo van a investigar si no hay internet, ni computadoras. Lo que tenemos son libros de texto en las bibliotecas, pero libros no actuales. Sí, hay bibliografía, pero no sé de cuantos años atrás, [...], entonces es complejo” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

“[...] ahorita [con] muchos maestros que llevan más de 20 o 30 años de servicio teníamos el problema de ‘acércate a la computadora y empiézale’, y entonces es cansado” (Maestro, Michoacán).

Otro elemento clave en los fundamentos de la NEM es la incorporación de la participación de familiares en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, principalmente de padres y madres. Sin embargo, la realidad que prevalece en cualquier contexto es la presencia de familias monoparentales y en las que, por distintas circunstancias (laborales, de salud, etc.), los padres, madres o tutores no pueden participar activamente en decisiones escolares. Frente a esta condición, y sin mecanismos que promuevan o faciliten esta participación, el ideal de incluir a las familias dentro de los proyectos y en otras actividades educativas corre el riesgo de quedarse en una buena intención.

“Lo que he visto con los proyectos comunitarios es que trabajan mucho, por ejemplo, con papá, con mamá, que tienen que conversar, que tienen que investigar, que tienen que llegar a hablar con ellos. Y la verdad es que dentro de nuestro contexto encontramos muchos hogares donde hay mucho abandono de algún padre de familia” (Maestra de primaria, Yucatán).

“Se insiste en que los papás se involucren más en actividades escolares dentro de la escuela y la mayoría son personas que trabajan y no pueden hacerlo” (Maestra de primaria, Michoacán).

Por último, también se encuentran retos relacionados con la composición de los grupos escolares y con las características de los niveles educativos. Con respecto al primero, se identifica que el tamaño de los grupos, concretamente grupos con un gran número de estudiantes, y el tener estudiantes con alguna discapacidad o condición neurodivergente, supone mayores desafíos para que los docentes puedan implementar la metodología basada en proyectos.

“[...] mi escuela tiene grupos de hasta 48 alumnos que asisten todos los días a la escuela y que, para un maestro, 48 alumnos, trabajar con las propuestas es muy complicado” (Director de secundaria, Jalisco).

“Tenemos niños con discapacidad, [...] con algún síndrome o con alguna condición, entonces eso lo hace más abrumador porque tú dices bueno, ¿cómo lo voy a manejar con ellos?, ¿será propicio para ellos?” (Maestra de primaria, Yucatán).

Para el caso de los grupos que tienen estudiantes con alguna discapacidad o neurodiversidad contar con el apoyo del personal de USAER es fundamental. No obstante, en la actualidad no todos los centros escolares cuentan con este soporte, de hecho, su cobertura no abarca a las escuelas indígenas ni comunitarias. Una recomendación podría considerar ampliar la cobertura de USAER para apoyar a los docentes de las escuelas regulares y, en conjunto, desarrollar proyectos inclusivos que favorezcan el aprendizaje de estos estudiantes, es decir, para hacer válida la atención y prevención de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en

todas las escuelas que requieren dicho apoyo, aprovechando las ventajas que conlleva la formación basada en proyectos.

“Como en educación especial siempre trabajamos así, por proyectos, porque es más noble para los alumnos de esta manera; escoges un cúmulo de contenidos y a cada uno le vas dando lo que necesita. La desventaja es que el maestro de educación regular no está acostumbrado a trabajar de esa manera. Entonces está esa complicación” (Director USAER, Jalisco).

“Hay proyectos que sí se tienen que simplificar los contenidos por las características muy específicas de los alumnos. Pero sí, muchos proyectos nos dan esa apertura, ese poder increíble de implementar muchas estrategias y hacer enriquecedor para los alumnos y darles esa posibilidad a los alumnos [con discapacidad] de explorar” (Maestra USAER, Yucatán).

Finalmente, con respecto a las características de los niveles educativos, se observa una complejidad muy específica en el nivel de educación secundaria para lograr la implementación efectiva de la NEM. Los entrevistados que laboran en este nivel argumentan que trabajar colegiadamente entre docentes que comparten el mismo campo formativo, les resulta poco factible, debido a que su horario de trabajo no es continuo, ya que trabajan por horas y, en varios casos, en diferentes centros escolares. Al mismo tiempo, al trabajar en escuelas con autoridades educativas distintas, los requerimientos son diferentes lo que

implica una mayor carga laboral para los docentes. Esto les deja poco tiempo disponible para poder coincidir y trabajar de manera colaborativa en el codiseño de los contenidos de sus programas analíticos y en el desarrollo de proyectos transversales.

“[Por] la estructura en la que está organizado el nivel secundaria general, que es en la que yo trabajo, por la cuestión de los tiempos, de los horarios de que pues a veces no coincidimos todos los maestros del campo formativo” (Maestra de secundaria, Jalisco).

“La fragmentación de horas en secundaria es un problema muy grave, porque además el maestro tiene otras escuelas, entonces termina a su hora, —2 o 3 horas, las que tenga—, y a veces corre a otros centros de trabajo. Entonces esa parte de organización, esa estructura que tiene secundaria, realmente le dificulta mucho trabajar por proyectos de un solo campo formativo” (Director de secundaria, Yucatán).

“[...] los que laboramos en secundaria mayormente tenemos más de una escuela, yo actualmente estoy en tres [...] Entonces, pues como cada directivo tomó la batuta de lo que entendió, cada quien nos pedía algo diferente. Entonces al inicio del curso escolar se triplicó el trabajo porque una escuela pedía unos formatos, otra escuela pedía otros” (Maestra de secundaria, Yucatán).

Lo anterior deja ver un problema en el diseño de la NEM que, al parecer, no contempló las

características particulares de cada nivel educativo, al menos la información recopilada sobre el nivel secundaria, así lo sugiere. Resulta entonces necesario revisar y definir aquello que puede aplicarse de manera general a la educación básica, e identificar aquello que requiere adecuaciones para eliminar complejidades que obstruyan la articulación de los componentes de la política.

3.3. Percepciones sobre la formación y acompañamiento

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha generado una serie de percepciones sobre su impacto en la educación. En este contexto, es fundamental analizar cómo esta política educativa está promoviendo aprendizajes significativos entre los estudiantes, particularmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, habilidades para la investigación, y en algunos casos, en el aprendizaje de habilidades cognitivas. Sin embargo, también se observan desafíos relacionados con la adecuación de los contenidos a los contextos locales, la formación docente, el uso de tecnologías, la participación familiar, y la organización de los grupos escolares. En esta sección se profundiza en las percepciones respecto a la pertinencia de la NEM, sus efectos en el desarrollo de aprendizajes significativos, así como los retos y obstáculos que se han identificado durante su implementación en los distintos niveles educativos.

3.3.1. Formación para iniciar la implementación y acompañamiento

Como se mencionó, la percepción de falta de procesos formativos y de acompañamiento efectivos, desde el comienzo de la implementación de la política, es una constante. Esta se señala como la principal razón por la que las figuras escolares experimentaron angustia y apatía hacia las nuevas disposiciones surgidas de la NEM.

“[...] creo que no se ha destinado el tiempo suficiente como para entender muchas lógicas que no alcanzo yo a descubrir todavía, como los ejes articuladores, los campos formativos; como que aun no entiendo exactamente cuál es la razón o la función de estos componentes o elementos del nuevo plan de estudio”
(Director de primaria, Jalisco).

“[...] me ha tocado vivir reformas y creo que es en donde más pérdida me he sentido”
(Maestra de primaria, Jalisco).

La estrategia seguida para llevar el proceso de formación inicial sobre la NEM se basó en compartir información “en cascada”, comenzando desde las figuras de supervisión escolar, los asesores técnico-pedagógicos y los directores escolares. Estos últimos fueron los encargados de capacitar al colectivo docente de sus respectivas escuelas, usando principalmente el espacio mensual destinado a los consejos técnicos. Para la gran mayoría de los informantes, el método empleado no fue el mejor, ya que

daba lugar a que las interpretaciones y creencias personales incrementaran más la incertidumbre por no contar con una perspectiva objetiva y práctica que guiara desde el comienzo la implementación de la NEM.

“[...] siento que no ha habido un proceso formativo de los maestros muy acorde, no hay un curso en sí, una capacitación, una ruta formativa, más que los consejos técnicos. Y los consejos técnicos a veces no nos ofrecen, pues somos nosotros mismos en los consejos técnicos, es decir, no hay otra figura que tenga como un panorama claro” (Director de primaria, Jalisco).

“Me hubiera gustado que secretaría nos hubiera dado una capacitación mejor y que no nos las estuviera dando así a cuentagotas, en cada consejo técnico, para tenerlo claro. Porque obviamente los directivos somos los líderes pedagógicos de las escuelas y pues todas las dudas que tienen los docentes son con nosotros” (Directora de primaria, Yucatán).

“Yo diría que más bien ha sido prácticamente nula, no hay información ni capacitación, lo poco que hemos aprendido es trabajado en los consejos técnicos, gracias a las orientaciones y anexos de las sesiones” (Director de primaria, Michoacán).

Algunos valoran de manera positiva la información que recibieron de sus autoridades inmediatas, sin embargo, también se identifican distintas voces que aseguran que este tipo de formación fue insuficiente, principalmente porque dichas autoridades tampoco tenían la

claridad necesaria para disipar las dudas que los profesores tenían sobre cómo llevar a la práctica lo que propone la NEM. Al respecto, algunos directivos subrayan la premura con la que ellos recibían la información, lo que les impedía tener oportunidad de analizarla previo a compartirla con sus equipos de trabajo.

“Yo creo que los acompañamientos o los grupos de apoyo entre directores, entre supervisores, que luego llegaron a nosotros, nos fue de mucha ayudada porque sí costó trabajo entender toda esta situación de lo todo lo que se planteaba” (Maestra de USAER, Sinaloa).

“[...] nos entregan los materiales 3 días antes, en el cual nosotros como directivos somos los que damos las capacitaciones junto con nuestro personal de subdirección y de coordinación. Ahí es donde yo me siento totalmente intrigada porque tenemos que usar nuestras noches y no tenemos oportunidad de dialogar entre nosotros” (Directora de secundaria, Sinaloa).

Como ya se mencionó, las reuniones de consejo técnico han sido el principal recurso a disposición de las figuras escolares para poder examinar las implicaciones de la NEM, pero estas reflexiones nacen de su propio interés e iniciativa por querer comprender lo que plantea la política. La opinión general es que las autoridades de mayor rango, o las encargadas del diseño de la NEM, se han mantenido alejadas de los principales implementadores, dejando la sensación de que la formación se deja a la voluntad individual de las figuras escolares.

“No ha habido ni concientización, ni apropiación, ni un proceso de formación precisa para la NEM. Hemos tenido un acercamiento a la información, pero ya como una formación para la NEM, como tal, no la hemos tenido de parte de las autoridades” (Director de secundaria, Jalisco).

“[...] todo lo que tiene que ver con la NEM, pues es lo que recibimos de parte de los consejos técnicos. Entonces, pues creo que más ha sido un trabajo colegiado, porque solo entre nosotros nos retroalimentamos” (Maestra de USAER, Yucatán).

“Si tu querías prepararte lo tenías que hacer por tu cuenta, ponte a leer los PDF que te encuentres en las redes o ver vídeos, o lo que sea. Pero si de veras te interesaba, tenía que ser personal” (Maestra de secundaria, Jalisco).

En contraste con la opinión general, testimonios de figuras de Jalisco y Sinaloa revelan que sí ha habido oferta de formación oficial de cursos y talleres virtuales promovidos por las SEP estatales y/o por las organizaciones sindicales de las diferentes secciones escolares. El tema con esta oferta es que solo aquellas figuras que están al pendiente de la información compartida en los sitios oficiales de la autoridad educativa, o que tengan contacto cercano con el sindicato, se enteran oportunamente de estas opciones de formación. Además, también debe considerarse que estos cursos o talleres son voluntarios, por lo que, nuevamente, depende de la iniciativa y disposición de las figuras escolares para aprovecharlos.

“[...] se empezó a hacer esa gestión por parte sindical, y es el sindicato de las diferentes secciones el que generó estos talleres de capacitación de la NEM. Ya ahorita también, creo, está por parte de la Secretaría de Educación Jalisco también en la plataforma de RECREA. Nosotros nos podemos meter a formación continua y ahí también hay cursos. Pero eso ya depende del maestro que conoce, que sabe meterse a la plataforma y que le busca dónde puede capacitarse” (Directora de USAER, Jalisco).

“[...] a través de los centros de maestros de la Secretaría de Educación Jalisco se ofertan capacitaciones. La última capacitación que tuvimos era de proyectos y asistimos muy pocos, muy pocos nos dimos cuenta, porque es a través de redes que se distribuye la información” (Directora de USAER, Jalisco).

“Hubo muchas ofertas en todos lados, yo también me registré en todo lo que estuvo a mi alcance: seminarios, hice diplomados, capacitaciones, cursos, diálogos, los famosos conversatorios. Todo lo que tuve a mi alcance para yo conocer y saber lo que estábamos haciendo [...] Entonces sí, Secretaría ofertó muchas cosas, pero las ofertas, así al aire, el que las cache” (Maestra de educación inicial, Sinaloa).

“[...] se siguen lanzando cursos a través de USICAMM [...] yo hice un diplomado sobre las bases filosóficas de la NEM” (Director de secundaria, Sinaloa).

Mientras, en Michoacán y Yucatán, el común denominador es que las figuras escolares no dispusieron de recursos oficiales para su formación, al iniciar la implementación de la NEM.

"[...] simplemente mandaron todo el material 'aquí está, arréglatelas como tú quieras'. Nosotros como cuerpo pedagógico tuvimos que estar buscando y descargando la información para poderla transmitir a los docentes" (ATP de primaria, Michoacán).

"No hubo mucha capacitación por parte de la Secretaría, más que nada fue a través de los consejos técnicos" (Director de secundaria, Yucatán).

"Por cuenta propia busco posibilidades para poder comprender un poco más, para estudiar un poco más, para pues para familiarizarme un poco más con estos conceptos y con todo lo que lo que trae la NEM. Entonces ya me vuelvo más autogestiva" (Maestra de preescolar, Yucatán).

Al respecto, una discusión interesante que sobresale de los testimonios gira en torno a sobre quién recae la responsabilidad de la formación continua de las figuras escolares. Por un lado, algunos aseguran que son los docentes quienes tienen el compromiso de buscar y atender las diferentes opciones a su alcance; mientras, otros insisten en que es la autoridad educativa la que debe encargarse de promover dicha formación.

"[...] un maestro no puede sentarse a esperar que un gobierno le diga es por aquí, es por

allá. Un maestro tiene la responsabilidad, el compromiso de actualizarse, en lo que hay, en lo que viene" (Maestra de educación inicial, Sinaloa).

"El trabajo ha sido personal, sigo esperando algún taller o capacitación de mis autoridades educativas" (Maestro de primaria, Michoacán).

"Hemos sido totalmente autodidactas" (Maestra de primaria, Michoacán).

La autoformación, o la búsqueda individual de opciones para su actualización, es una práctica a la que recurrieron varias de las figuras consultadas para este estudio. Las opciones virtuales que encontraron les brindaron ciertos elementos para guiar su labor al comienzo de la implementación de la NEM. Si bien se percibe como algo positivo el tener varias alternativas disponibles, la necesidad de contar con una postura institucional clara y uniforme sobre las implicaciones de la NEM continúa siendo un deber que se espera cumpla la autoridad educativa.

"Hubo muchísima información en redes, hubo muchísimos cursos, hubo plataformas, como por ejemplo Red Magisterial, que da muy buenos webinars cada semana. Hubo otra como Únete; hay varias que estuvieron dando y a mí me tocó ver todo en el periodo de vacaciones" (Maestra de secundaria, Sinaloa).

"[...] lo que hicimos fue empezar a buscar dónde hay una capacitación, dónde van a hablar, qué va a haber. Mira, en internet hay un curso gratuito, [...] entonces así fue lo que nosotros empezamos a trabajar" (Maestra de educación inicial, Sinaloa).

Por último, destaca la experiencia previa que las figuras escolares han tenido sobre trabajar bajo la metodología de proyectos. Informantes de los cuatro estados coinciden en que este esquema no es nuevo para ellos, por lo que afirman que saben cómo llevar a cabo el trabajo formativo a partir de este enfoque. Lo nuevo que observan en esta reforma, y en otras, son los conceptos clave sobre los que gira la propuesta, así que en ello enfocan su atención para poder comprender las nuevas disposiciones.

“[...] teníamos una fortaleza en el estado de Jalisco, que es RECREA... Ya teníamos una serie de procesos avanzados de trabajo en comunidad, de proyecto integrador” (Maestra de primaria, Jalisco).

“Desde que yo ingresé a trabajar, hemos estado trabajando con el método por proyectos” (Maestra de primaria, Sinaloa).

“[...] yo ya estaba familiarizada con esta parte de trabajar por proyectos. Entonces, cuando yo me entero que es por proyectos, bueno, hay la apertura de decir, bueno, vamos a ver cómo va, de qué trata” (Maestra de primaria, Yucatán).

“El trabajo por proyectos propuesto no es nuevo, se ha venido introduciendo en reformas anteriores” (Maestra de primaria, Michoacán).

3.3.2. Recursos y materiales de apoyo

Con respecto a los materiales de apoyo con los que han contado desde el inicio de la implementación de la NEM, los informantes coinciden en que, aunque sí hubo materiales virtuales a su disposición, consideran que estos fueron muy escasos. Además, aseguran que lo que más han requerido desde que comenzaron a ejecutar la NEM es contar con un acompañamiento o seguimiento que les oriente sobre lo que pueden mejorar para realizar una adecuada implementación.

“[...] no hubieron materiales adicionales más de los que aparecían en las guías y pues más que nada fue por cuenta propia de cada directivo que se apropió y fue documentándose al respecto” (Director de secundaria, Yucatán).

“Un documento en físico, no, todo en digital, archivos en PDF, o documentos que compartía, por ejemplo, la SEP en páginas oficiales y nada más” (Maestro de primaria, Sinaloa).

“Nosotros ya lo habíamos vivido antes, entonces, no nos fue difícil el cambio de todos los conceptos de todas las propuestas que vienen en la NEM, no nos ha sido difícil. Lo que nos faltó y que nos sigue faltando a lo mejor es un acompañamiento” (Maestra de educación inicial, Jalisco).

Uno de los informantes menciona que publicaciones de Mejoredu le ayudaron a

comprender cómo llevar a cabo el enfoque que propone la NEM.

"[...] algo que me ayudó muchísimo es que hay una página de Mejoredu, donde presentan hasta ahorita nueve fascículos que se me hacen muy buenos porque van explicando desde la construcción del diagnóstico, cómo hacer la base del contexto, cómo trabajar con los campos formativos. Y ahorita, si mal no recuerdo, el fascículo 8 habla de los proyectos integradores en secundaria, mientras que el fascículo 9 habla de los proyectos integradores en preescolar, y es toda una escalada de cómo yo lo he ido trabajando" (Director de secundaria, Jalisco).

La asesoría que han recibido proviene principalmente del contenido que encuentran con los llamados "edutubers". Si bien esto no necesariamente es negativo, el riesgo potencial de contar únicamente con esta orientación es que las apreciaciones de los generadores de contenido no correspondan a la visión institucional que la autoridad educativa tenga sobre la política, lo cual puede repercutir en más confusión e incertidumbre.

"No existen figuras desde la parte oficial que brinden acompañamiento. Son los 'edutubers' quienes han aprovechado las plataformas y redes sociales para compartir lo que interpretan de las orientaciones de la SEP" (Director de USAER, Michoacán).

"De parte de las autoridades yo pudiera decir que es nula la información. La información que nosotros hemos recibido es por parte de lo que hemos leído, la interpretación que

nosotros le damos, la interpretación que le dan los famosísimos 'edutubers'" (Directora de USAER, Jalisco).

"[...] yo siento que de parte de mi supervisión faltó apoyo, acompañamiento [...] Entonces casi todo ha venido por información que nosotros buscamos en redes sociales" (Maestra de primaria, Yucatán).

Algunas otras frases que ejemplifican la apreciación de las figuras sobre la escasez en el acompañamiento que han recibido se muestran a continuación. En el esquema de cascada que se ha usado, el rol del supervisor es fundamental, sin embargo, se reconoce que estas figuras tampoco han tenido la claridad que requieren para poder dar un seguimiento puntual a las actividades desarrolladas dentro de las escuelas.

"¿Cómo te va a apoyar alguien que tiene la misma incertidumbre y las mismas dudas que tú como director y tú como maestro? Pues la verdad no tuvimos apoyo, nada más nos decían 'inscríbanse a los cursos'" (Director de primaria, Sinaloa).

"[...] no identifico una ruta por parte de la supervisión, de un acompañamiento como tal. Una asesoría no la no la identifico. No sé si el Estado o la autoridad les haya dado a ellos [supervisores] una instrucción de hacerlo o tengan una ruta dibujada para eso. Sólo lo que en los consejos técnicos nos proporcionan, ese es el acompañamiento" (Director de primaria, Jalisco).

"[...] vamos a trabajar por campos formativos, vamos a trabajar por proyectos, ejes

articuladores. Sí, eso queda claro, pero ya llevarlo a la práctica, necesito una guía, una orientación para encontrarle pies y cabeza a eso que nos están pidiendo que hagamos” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

3.4. Principales cambios estructurales a partir de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana ha introducido una serie de transformaciones estructurales en el sistema educativo, destacándose principalmente en aspectos como la autonomía docente, el codiseño de programas analíticos, la evaluación formativa y la carga administrativa. Estas modificaciones buscan responder a las necesidades actuales del entorno educativo, promoviendo la participación activa de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas, el trabajo colaborativo y la evaluación como un proceso integral que fomenta el aprendizaje. Sin embargo, la implementación de estos cambios no ha estado exenta de retos, como la resistencia al nuevo modelo, la falta de claridad en algunos aspectos metodológicos y la sobrecarga administrativa que ha generado confusión entre docentes y directivos. En esta sección se explorarán los principales avances, oportunidades y limitaciones que han surgido en cada uno de estos ámbitos desde la puesta en marcha de la NEM.

3.4.1. Autonomía docente y codiseño curricular

Uno de los pilares de la NEM mejor valorados por las figuras consultadas es la autonomía que

les brinda para definir contenidos y estrategias didácticas. La posibilidad que les otorga la política de tomar decisiones sobre lo anterior les permite enfocarse en aquello que consideran de mayor prioridad, tomando en cuenta el contexto en el que se inserta la escuela, así como los intereses de sus estudiantes (SEMS, 2019). Expresiones como las que se muestran a continuación son constantes cuando los informantes se refieren al tema de la autonomía.

“Respecto a los beneficios, yo considero que lo mayor es lo de la autonomía profesional, porque de cierta forma nos permite a nosotros como docentes elegir qué materiales o qué preferimos abordar en nuestras clases. Entonces, esto de la autonomía profesional para mí es como que lo más llamativo, lo mejor de la NEM” (Maestra de secundaria, Jalisco).

“Eso me gusta, la autonomía que se le da a los maestros para desarrollar las cosas” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

“A mí, hay algo que me ha gustado mucho es el principio de la autonomía responsable. No quiere decir que vas a hacer lo que se te da tu gana, no, sino que vas a hacer lo que consideres mejor para el proceso de enseñanza-aprendizaje de tus niños, en contexto con la institución” (Maestro de secundaria, Jalisco).

Los siguientes ejemplos recuperan experiencias puntuales, sobre cómo los docentes han ejercido la autonomía que fomenta la NEM. En estas es evidente el entusiasmo con el que las figuras escolares ejercen su poder de decisión para

mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, reconociendo, además, que también ellos (docentes y directivos) se encuentran en un proceso de aprendizaje para innovar su propia práctica.

“[...] este año con todo esto que hemos estado aprendiendo, me atreví a pensar ¿y qué pasa si en lugar de hacer la clásica demostración del teorema de Pitágoras, hacemos puentes y usamos el diseño de triángulos, construcción de puentes? Y resultó en algo muy llamativo, les gustó mucho, estaban así como que haciendo el reto de ver qué puente soporta más antes de quebrarse, e hicieron sus cálculos para sacar pues las medidas que necesitaban. Entonces creo que en este punto fue donde yo dije ‘ah, de esto creo que se trata, esto es lo que estamos esperando que hagamos’. Entonces es la manera en la que siento que estoy transitando a no tanto ejercicio de libreta, hoja, escribir, sino aplicar” (Maestra de secundaria, Yucatán).

“¿Qué hicieron mis maestros de español? pues metieron en el codiseño lo que tiene que ver con la ortografía, lo que tiene que ver con redacción, lo que tiene que ver con comprensión lectora. Lo metieron en el codiseño porque lo consideraron necesario” (Director de Secundaria, Jalisco).

“A mí me ha permitido esa parte de reinventarte, de indagar, de proponer, de buscar, por ejemplo, una actividad o algunas actividades, juegos, buscar canciones, buscar algo con lo lúdico, lo artístico, para poder desarrollar en los niños ese gusto y ese

interés, poder asistir a la escuela” (Maestro de primaria, Sinaloa).

Sin embargo, la libertad que perciben viene acompañada de una serie de retos que podrían limitar los alcances que visualizan con la autonomía. Reconocen que aún varios colegas no aceptan esta nueva forma de trabajar, pues implica realizar mayores esfuerzos, como planear de diferente manera o tener que investigar temas nuevos.

“[...] todavía tenemos docentes con la resistencia a entender que él tiene toda la libertad, o tiene un poco más de autonomía, cuando trabaja su proyecto escolar comunitario. Entonces ha sido esa desventaja porque el docente está con la mentalidad de tantos modelos anteriores que me dan ya todo desde arriba, y yo nada más hago mi propia planeación” (Director de secundaria, Sinaloa).

“Lo que yo más valoro de la NEM es la autonomía profesional. [Pero siento que] a veces nos pasa como le pasa al elefante del circo, que está mucho tiempo atado en una cadenita y ahorita que lo sueltan no se quiere mover” (Directora de USAER, Yucatán).

“[...] esta autonomía conlleva una gran responsabilidad y no todos la tienen” (Maestro, Michoacán).

3.4.2. Codiseño de programas analíticos

Una de las formas para llevar a cabo el principio de la autonomía docente, es a través del

codiseño de los programas analíticos, a partir de la revisión y análisis del programa sintético. Con el codiseño se espera que el trabajo colaborativo entre docentes que comparten un mismo campo formativo permita la elección de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) que sean más relevantes y pertinentes para sus estudiantes (Mejoredu, 2023b).

“Sí he escuchado comentarios de que es bueno esto de la parte del codiseño del programa analítico, que ellos [los docentes] puedan tener la libertad de modificar o de crear nuevos procesos de desarrollo y aprendizaje para, ahora sí, precisamente sentirse un poco más identificados con ese contenido” (Director de Secundaria, Sinaloa).

El fundamento detrás es que el trabajo colegiado da la pauta a abordar de manera integral una misma problemática, bajo el lente de distintas disciplinas, promoviendo así una mayor articulación entre las diferentes áreas de conocimiento. Como se observó en el apartado anterior, las figuras escolares suelen apreciar ampliamente esta nueva posibilidad; sin embargo, también reconocen dificultades para lograr el trabajo en equipo efectivo en el colectivo docente.

“[...] es un trabajo muy laborioso, trabajar por campos formativos es un trabajo muy laborioso y tiene que haber muchísima disposición de parte de los profesores” (Maestra de secundaria, Sinaloa).

“[...] muchos docentes se resisten a trabajar en equipo” (Director de secundaria, Sinaloa).

“[...] no en todas las escuelas existe un liderazgo directivo que tenga manejo y que pueda coordinar a los equipos de acuerdo a lo que se está indicando” (Supervisora de USAER, Sinaloa).

Por otro lado, conceptualmente no hubo claridad en, por ejemplo, las diferencias entre el programa sintético y el analítico, por lo que el diseño y desarrollo de este último se vieron limitados en algunas escuelas, aunque en otras, estas limitaciones se han ido subsanando paulatinamente.

“[...] hasta la fecha aquí, si tú les preguntas [a los docentes] ¿cuáles son las bases del programa analítico? Creo que difícilmente te las pueden dar y creo que difícilmente te las pueden explicar” (Director de secundaria, Sinaloa).

“[...] en un principio había muchas dudas, sobre todo en cuanto a la definición y cuáles son las características y las diferencias entre un plan sintético y analítico. Con el paso de las reuniones se fueron disipando y ahorita nos pidieron que consideráramos los PDA que vamos a abordar en todo el ciclo escolar y que priorizáramos los que para junio creíamos nosotros que los alumnos debían de adquirir” (Maestra de primaria, Sinaloa).

“[...] había mucha confusión, al inicio no se entendía la diferencia entre programas sintético y programa analítico, había mucho desconocimiento del trabajo por proyectos y aunque se siguen teniendo carencias ya logramos enfrentarlos sin temor” (Director de primaria, Michoacán).

En la práctica, este proceso de diseño y desarrollo curricular tampoco ha sido fácil, sobre todo al inicio de la implementación de la NEM, ya que no contaron con una adecuada formación y seguimiento desde el arranque.

“De acuerdo a lo que dice la NEM, incluso podemos incorporar nuevos contenidos que vayan enfocados a lo que es la comunidad en la que estamos trabajando. Pero, también ha sido una piedrita de tropiezo porque como no teníamos esa posibilidad antes, nos cuesta trabajo entender qué es lo que tenemos que hacer. Se nos hace complicado hacer las adecuaciones porque no tenemos la formación para el diseño curricular” (Director de secundaria, Jalisco).

“[...] me está costando trabajo comprender cómo enlazar los contenidos de mi disciplina con los contenidos de otras disciplinas, para hacer un solo proyecto por campo formativo. Es una de las dificultades más fuertes que estamos teniendo para comprender cómo llevar al alumno al aprendizaje” (Maestro de secundaria, Jalisco).

Se identifica que en algunas escuelas no se han podido desarrollar realmente procesos de codiseño para construir programas analíticos, al menos eso se percibió durante los primeros meses de implementación de la NEM. En cambio, los profesores se ajustaron al programa sintético que propone la autoridad educativa, el cual únicamente les ofrece insumos generales para orientar su práctica docente.

“[...] del plan sintético al analítico, la escuela tiene la libertad de hacer los ajustes, sin

embargo, implica mucho trabajo al momento de planear. No hemos llegado, o no sé si en alguna escuela ya, pero aquí en nuestra escuela no hemos llegado a ese proceso donde ellos [los docentes] ya ponen en práctica o agregan esos PDA. Nos hemos basado casi siempre en el sintético, eso ha sido lo que hemos trabajado, no he visto yo ese avance” (Director de primaria, Sinaloa).

“[...] hay escuelas en las que en la parte del codiseño, que es una fase pues del programa analítico, no se hace el trabajo de codiseño como tal. Y algunos docentes o la mayoría [...] no hacen esfuerzos por modificar o por proponer nuevos procesos de desarrollo aprendizaje que sean contextualizados y que sean apegados a los intereses y necesidades de los alumnos” (Director de secundaria, Sinaloa).

Con esta información, parece importante realizar nuevas exploraciones para identificar si actualmente el codiseño de los programas analíticos se lleva a cabo, si persisten las complicaciones que tenían al inicio de la implementación, o si estas dificultades se han transformado con el paso del tiempo. Identificar buenas prácticas al respecto puede ser de gran utilidad para compartir experiencias que pueden orientar a diferentes centros escolares.

3.4.3. Evaluación formativa

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la NEM propone transitar hacia una evaluación formativa, que va más allá de asignar una calificación que acredite si la o el

estudiante desarrolló ciertos conocimientos, sino que plantea la observación de aspectos cualitativos que valoren el logro de cada estudiante con respecto a su propio avance, y que informen sobre el qué y el cómo pueden mejorar en su proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, 2024).

“[...] otra de las situaciones que a mí me ha gustado mucho es hacer mis propias evaluaciones [...] nos sentamos a hacer las evaluaciones escritas a partir de los proyectos que trabajamos en cierto periodo de tiempo” (Director de primaria, Sinaloa).

“[...] lo positivo que le puedo encontrar es que nos centramos cada vez más en aspectos cualitativos y que son más integrales para los estudiantes, y no solamente en el concepto teórico y en la calificación final. Eso es algo que nos estuvieron marcando mucho a lo largo del curso escolar, la evaluación formativa” (Maestra de secundaria, Yucatán).

Si bien para algunas figuras escolares este cambio es percibido como positivo, también hay docentes y directivos que afirman que realizar este tipo de evaluaciones conlleva a una carga administrativa mayor.

“[...] les está llevando mucho tiempo para elaborar esa planeación e incluso esa evaluación” (Director de secundaria, Yucatán).

“Ahora invierto mucho más tiempo. [...] Me es mucho más difícil la implementación y más carga administrativa por la evaluación formativa” (Director de primaria, Michoacán).

Igualmente, no se pueden ignorar algunas preocupaciones que tienen las figuras escolares sobre cómo realizar este tipo de evaluaciones. Nuevamente, expresan la necesidad de contar con criterios y pautas que les ayuden a prosperar en la aplicación de evaluaciones formativas.

“Ahorita tenemos un problema, ¿cómo vas a evaluar? Ya dejemos la evaluación cuantitativa a un lado y vamos a la cualitativa. Entonces, ¿cómo vas a hacer para otorgar una evaluación? Esos son los problemas y los maestros se sintieron frustrados” (Maestro, Michoacán).

“[...] se antoja justamente ese acompañamiento para la evaluación cualitativa, para esta parte formativa, para enseñarnos a cambiarnos los lentes de la cantidad de tareas por la calidad de la tarea” (Director de primaria, Yucatán).

3.4.4. Carga administrativa

De acuerdo con la opinión general, los tres cambios institucionales que se abordaron en esta sección (la autonomía docente, el codiseño de programas analíticos, la evaluación formativa), han desembocado en una carga administrativa mayor para profesores y directivos. Los siguientes testimonios ejemplifican dicha sensación.

“[...] yo creo que es uno de los mayores engaños, porque se vendía a la NEM como eso, de tratar de disminuir la carga administrativa. Sí lo he notado, que ha bajado

en la cuestión de los consejos técnicos, pero cuando nos piden lo de las evaluaciones, las planeaciones, las adecuaciones, el montón de cosas, pues no, no se ve como una disminución como tal” (Maestra de secundaria, Jalisco).

“[...] se cacaraqueaba mucho que iba a bajar la carga administrativa, que nos iban a pedir menos documentación al director y al maestro que está frente a grupo. Eso no se ha vivido, cada vez nos piden más documentación, cada vez hay más cuestionarios que llenar, cada vez son más requisitos. La descarga administrativa cada mes es más grande y con la NEM se acentuó” (Director de primaria, Sinaloa).

Sin embargo, algunos tienen la impresión de que no son los planteamientos de la NEM lo que ha producido más carga administrativa, sino el desconocimiento que prevalece en las figuras escolares sobre cómo implementar esta política de manera eficiente. Esto refuerza la necesidad de contar con estrategias de formación y acompañamiento que ayuden a clarificar esos aspectos que crean mayores confusiones entre los implementadores.

“[...] todavía [a] los docentes les cuesta trabajo conectar la creación de proyectos con lo que están viendo en el aula. Eso es el mayor problema que tenemos en este momento, que entiendan los maestros que no tendría que generarse una carga administrativa extra, si acaso a lo mejor armar una planeación más, que es la del proyecto, pero el plan analítico se hace por equipo” (Maestra de secundaria, Jalisco).

“[...] si tú haces una planeación por proyectos, no tienes por qué entregar una planeación por

secuencia didáctica [...] pues muchas escuelas y muchas directoras por ignorancia pidieron eso” (Maestra de secundaria, Sinaloa).

“[...] es criterio personal [...] es cuestión del criterio del jefe, el cómo va entendiendo, y eso hace que haya tanta disparidad o diferencia [...] porque no tiene nada que ver el modelo, lo único es el quién está arriba y cómo te lo pide y cómo lo entendió” (Director de secundaria, Sinaloa).

Finalmente, algunos reflexionan sobre los días de descarga administrativa que contempla el calendario escolar a partir de la entrada en vigor de la NEM. Comentan que contar con estos días para realizar tareas administrativas puede ser de utilidad, aunque al momento de consultarlos, desconocían el objetivo principal de contar con estos días.

“[...] creo que a los maestros se les aumentó la carga administrativa, aunque contamos con un aliciente que es el día de la descarga administrativa, que está propuesta en el calendario escolar, aunque nadie nos ha dicho para qué es, ni qué hacer ahí. Contamos, por supuesto, que ahí es donde nos juntamos para ver qué vamos a hacer” (Director de secundaria, Jalisco).

3.5. El papel de diferentes actores

En el contexto de la NEM, el papel de los diferentes actores, como familias, estudiantes, docentes, directivos, medios de comunicación, sindicatos y las autoridades educativas estatales, ha sido fundamental para la implementación del

nuevo modelo educativo. En relación con cada uno de estos actores, se observaron diferentes perspectivas y retos frente a los cambios derivados de la reforma.

3.5.1. Familias y estudiantes

Como se ha mencionado, la NEM promueve la incorporación de la participación familiar y comunitaria en actividades relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, particularmente para el desarrollo de los proyectos. Como principio rector, la intervención de las familias en las decisiones escolares es aceptada por los implementadores; sin embargo, también admiten que existen desafíos que dificultan que esto se lleve a la práctica.

Como ejemplo, se menciona la falta de tiempo de los padres y madres, debido a las diferentes ocupaciones que realizan, principalmente laborales, lo cual les limita poder asistir constantemente a la escuela. También refieren a la falta de recursos económicos de algunas familias, haciendo difícil que puedan invertir en los materiales que se requieren para los proyectos. Otro factor que dificulta la participación familiar es la falta de interés y cuidado que se observa en algunos padres, madres o tutores sobre el desarrollo y aprendizaje de sus niñas, niños o jóvenes.

“[...] la NEM pide mucho su participación, pero la mayoría de las veces es nula, ya que la mayoría trabaja, algunos todo el día”
(Maestro, Michoacán).

“Desafortunadamente los papás vienen, traen a los niños a la escuela como una guardería y

hay poca preocupación por los niños en cuanto a la parte de su crecimiento personal. La verdad es que nos sentimos solos en las escuelas” (Director de primaria, Jalisco).

“[...] nuestro mayor problema que tenemos con los padres de familia en cuanto a los proyectos es lo económico, porque por lo regular se necesitan muchos materiales y muchas cosas que son útiles, y pues a veces ellos no están tan dispuestos en dar el dinero”
(Maestro de primaria, Jalisco).

Pese a lo anterior, algunas figuras escolares consideran que la NEM les está proporcionando una gran justificación para insistir en fortalecer la relación entre las escuelas con familiares y otros integrantes de la comunidad. Así que vislumbran en la NEM una oportunidad para avanzar en este sentido; sin embargo, destacaron que hubo poca información oficial dirigida a las familias sobre la NEM, en especial sobre los cambios importantes (como las fases, los campos formativos, el trabajo por proyectos, la evaluación formativa), y el nivel de involucramiento requerido por parte de la familia y de la comunidad bajo el nuevo enfoque.

“[...] se está dando algo que se estaba perdiendo, los padres de familia, quizá poquito en proporción, pero se están acercando a la escuela [...] ahorita por ejemplo con los proyectos, yo estoy viendo cómo el padre de familia se está integrando”
(Maestra de primaria, Sinaloa).

“[...] el trabajo en comunidad creo que nos permitiría como fortalecer el vínculo con ellos y trabajar por la misión de la escuela”
(Director de primaria, Jalisco).

Con respecto a los estudiantes, las figuras escolares consideran muy relevante que el enfoque de la NEM mantenga a los niños como agentes activos de su propio proceso de aprendizaje. Incluso, se asombran del interés que observan en algunos estudiantes por investigar y proponer actividades para realizar sus proyectos.

“[...] nos damos cuenta de que los niños piensan, analizan y ellos mismos incluso sugerían también actividades que tomamos en cuenta, porque pues los niños igual tienen ideas y de ellos vamos aprendiendo. Entonces es muy bonito esta libertad también o flexibilidad que nos dan para poder realizar actividades con nuestros chicos” (Maestra, Yucatán).

“[...] yo sí veo que los alumnos, al menos sí empiezan a motivarse un poquito por querer investigar algo ellos, y no algo que tú les diste y ya solo se quedaron con esa información” (Maestra de secundaria, Jalisco).

3.5.2. Docentes y directoras(es) escolares

A partir de los testimonios recuperados, se puede observar que la percepción que tienen las figuras escolares sobre su propio rol en el marco de la NEM tiene al menos dos aristas. En primer lugar, para los docentes, su labor tiene que ir encaminada más hacia la facilitación de aprendizajes, en lugar de mantener una posición rígida y autoritaria al interactuar con sus estudiantes. En sus comentarios puede notarse esta inclinación.

“O sea, a nosotros nos toca incentivar su curiosidad y hacerlos críticos, es decir, que analicen la información desde diferentes perspectivas. Yo creo que sí ha sido complejo el hecho de responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje. Porque antes, ¿se acuerdan?, los maestros eran los que sabíamos todo y teníamos que compartirles lo que sabíamos, y los alumnos como receptores trataban de captar la idea. Sin embargo, ahora nosotros tenemos que llenarlos de dudas para que ellos se cuestionen y traten de aprender por su cuenta” (Maestra de secundaria, Jalisco).

En segundo lugar, docentes y directivos constantemente recalcan la importancia de mantener una actitud abierta y con iniciativa para aprender nuevas formas de llevar a cabo su labor. Resaltan que la creatividad es una de las capacidades que están reforzando con la NEM y la mayoría se dice a favor de ello, incluso cuando les ha sido complejo adaptarse a los cambios.

“[...] creo que todo proceso nuevo nos lleva a ciertas incertidumbres, pero tiene mucho que ver nuestra actitud hacia cómo tomemos todos esos cambios” (Maestra de USAER, Yucatán).

“Me siento con bastante disposición de conocer, aprender y poner en práctica nuevos aprendizajes” (Directora de preescolar, Michoacán).

“[...] me encanta que esté despertando esa iniciativa de los maestros, esa creatividad que tienen los maestros para, vaya, para enriquecer lo que hacen” (Directora de primaria, Yucatán).

3.5.3. Medios de comunicación

Sobre el papel que han desempeñado los medios de comunicación, es evidente que las figuras escolares mantienen una impresión negativa al respecto. Aquellos que hicieron alusión a la participación que tuvieron los medios tradicionales para informar a la sociedad sobre las particularidades de la nueva política educativa, subrayaron que el tono y la información compartida levantó la preocupación y confusión entre las familias, sobre todo en torno a los libros de texto gratuito.

“Los papás solamente se dejaron llevar por lo que decían las notas amarillistas. Porque cierto es que sí vienen contenidos fuertes, [...] pero más que en el libro de texto, vienen en el libro para el maestro, en las sugerencias de cómo puedes trabajarlo y por qué. Entonces, los papás se dejaron guiar por lo que decían las noticias sin tener ese acercamiento realmente a lo que eran los libros de texto” (Director de USAER, Jalisco).

“Hubo padres de familia que vinieron a regresarme los libros de texto, tres para ser exactos, porque no estaban de acuerdo. Y ellos te lo decían: ‘por lo que escuché en la tele’” (Director de secundaria, Jalisco).

“A veces escuchar o leer ese tipo de situaciones te hacen tener una concepción errónea de las cosas, creo que parte muy importante de esta situación es que no siempre sabemos discriminar la información que consultamos. A veces nos vamos con lo primero que nos aparece” (Maestro de primaria, Sinaloa).

En cambio, como ya se analizó en la sección sobre formación para la implementación, con respecto a las redes sociales y otras fuentes de información digitales, las figuras escolares encontraron en algunas de estas, alternativas para su propia formación.

“[...] siento que en la NEM hay tanta información y todo está en línea, que dan por hecho que el maestro se va a autocapacitar” (Director de primaria, Sinaloa).

3.5.4. Sindicatos

Son pocos quienes hacen mención sobre el rol de los sindicatos. Como se explicó en la sección sobre formación para la implementación, los grupos sindicales han proporcionado ciertas opciones formativas para las figuras escolares, aunque detallan que la información sobre estas opciones, solo ha sido conocida y aprovechada por quienes mantienen una relación cercana con algún colaborador sindical.

“[...] yo que tengo amigos en el sindicato y me entero, pero quién no, no se entera. Yo como compañera les bajo la información a mis compañeros de los cursos” (Directora de USAER, Jalisco).

3.5.5 Autoridad Educativa de los Estados

En términos generales, la impresión que las figuras escolares tienen sobre las autoridades educativas estatales no es la más favorable. Constantemente se refieren a estas para recalcar

el distanciamiento entre la autoridad local y ellos, por no haber contemplado procesos formativos y de acompañamiento adecuados y oportunos para la implementación de la reforma.

“Las autoridades educativas siguen dando línea y sugieren las expectativas hacia los docentes. Siguen formas de fiscalización más que de acompañamiento pedagógico” (Director de USAER, Michoacán).

“La Secretaría solamente exige productos, porque nos ponen fechas límites para entregar los proyectos académicos” (Maestro de telesecundaria, Sinaloa).

3.6. Percepciones sobre los LTG y su uso

Los libros de texto gratuitos (LTG) representan uno de los pilares fundamentales de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que buscan ofrecer un recurso pedagógico accesible que materialice los principios y metodologías del nuevo modelo educativo. Este apartado recoge las percepciones de las figuras escolares sobre diversos aspectos relacionados con los LTG, incluyendo su recepción, contenido, frecuencia de uso y apropiación. Los testimonios reflejan un panorama diverso, en el que destacan tanto la valoración de su utilidad como las dificultades para adaptarse a su lógica y aprovechar plenamente sus contenidos. Si bien los LTG son percibidos por algunos como una herramienta novedosa e interesante, otros consideran que la falta de formación, problemas logísticos y carencias en infraestructura han limitado su impacto en la práctica educativa.

3.6.1. Distribución de los LTG

La queja más constante que se puede identificar en los testimonios de los informantes es la cantidad insuficiente y la demora con la que recibieron los libros de texto gratuito (LTG) en físico. De hecho, al momento de hacer las entrevistas, es decir, ya avanzado el ciclo escolar en que inició la implementación de la NEM en todas las escuelas de educación básica del país, un profesor de telesecundaria de Michoacán manifestó “no he podido tener mis libros para analizarlos a detalle”.

“[...] ya que estábamos por concluir el primer trimestre cuando llegó el material para primero. Para segundo, no tuvimos material, ni para tercero tampoco.” (Maestra de secundaria, Sinaloa).

“[...] los libros de texto para empezar en mis escuelas llegaron muy tarde, ya habíamos avanzado como dos meses del curso escolar y todavía no estaban entregando los libros” (Maestra de secundaria, Yucatán).

“Tardaron meses, más de lo normal” (Maestra de primaria, Jalisco).

Aunque también se encuentran pocos casos en donde se afirma que los libros llegaron oportunamente y en cantidad suficiente, como lo muestran las siguientes citas.

“[...] en el caso de mi escuela yo recibí los libros en agosto, yo entregué el primer día de clases, entregamos los libros a los niños. Solamente los niños que llegaron de nuevo ingreso, de otras escuelas, ellos si sufrieron

un poquito, ya que se les entregó muy tarde” (Maestra de primaria, Sinaloa).

“Sí, llegaron completos y creo que es la primera vez que recibimos un poco de más porque casi siempre llegaban y no alcanzaba para darle al maestro. Y ahora llegaron un poquito de más” (Maestra de primaria, Jalisco).

Si bien la mayoría tuvo inconvenientes para recibir los LTG impresos, el material estuvo disponible de manera virtual, mismo que podían consultar en la página oficial de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG). Algunos lograron mitigar la carencia de los libros impresos usando los digitales, no obstante, la brecha tecnológica persiste y no todas las figuras escolares saben manejar los recursos disponibles en línea, por lo que se tiene la percepción de que estos no son realmente aprovechados tanto para la planeación de las clases, como para trabajarlos directamente con los estudiantes.

“[...] los docentes recibieron en digital los libros de texto y tenemos docentes que todavía a estas alturas [...] les cuesta trabajo revisarlos en digital. Más de uno me ha dicho ‘maestra, es que si yo lo tuviera en físico yo podría tener la posibilidad de trabajarlo’ [...] Entonces, pues hay docentes que no los están aprovechando” (Directora de secundaria, Jalisco).

“No los he conocido físicamente porque en telesecundaria, en segundo y en tercero, no nos llegaron, pero se pueden consultar en el CONALITEG” (Maestra de telesecundaria, Jalisco).

“El cómo vamos a planear, vamos a planear por proyectos, pero no conocíamos los libros para ver qué proyectos íbamos a trabajar. Entonces volvemos a lo mismo, había mucha información, pero muy volátil, no había una información concreta” (Director de primaria, Sinaloa).

Por último, en el caso de educación especial, docentes y directivos de USAER coinciden en que esta modalidad educativa siempre se ha castigado cuando se trata de recibir LTG. Además, cuando hacen una solicitud de materiales pertinentes para chicos con alguna discapacidad, la experiencia ha sido, incluso antes de la NEM, que reciben con mucho tiempo de atraso los libros requeridos.

“[...] en el caso de nosotros como educación especial, no nos llegan los libros. Yo no tengo programas de estudio, yo no tengo libros para el alumno [...] Los pirateo, los bajo en PDF y de ahí venimos a una imprenta y aquí nos los imprimen y salen de nuestra bolsa” (Director de USAER, Jalisco).

“A educación especial no nos dan [libros]” (Maestra de USAER, Sinaloa).

“[...] tuvimos la experiencia con un chico con debilidad visual en secundaria, cuando estuvo la reforma del 2017, los libros apenas le llegaron al ciclo pasado. O sea, ya el chico ya había egresado de secundaria cuando llegaron” (Director de USAER, Jalisco).

3.6.2. Contenidos

De acuerdo con las figuras escolares, los LTG tienen grandes áreas de oportunidad con respecto a sus contenidos. Específicamente para

el desarrollo de habilidades como la lectoescritura o el pensamiento matemático, se identifican varios vacíos para tomar en cuenta, como la falta de ejercicios prácticos o el exceso de información teórica. Las siguientes citas lo muestran.

“Los libros en mi materia cambiaron muchísimo, son demasiado más explicativos teóricos, no tengo práctica que es lo que a mí me gustaba mucho de libros de textos anteriores [...] ahorita siento que quedo más como pura investigación teórica. ¿Qué es una ecuación? [Te da una] definición, un ejemplo, pero no hay nada práctico que puedan desarrollar” (Maestra de secundaria, Sinaloa).

“Pienso que una gran desventaja es que como las matemáticas no están explícitas y son muy pocas, hay maestros que están tomando como pretexto que no vienen y no lo ven con los niños, acentuando más el rezago educativo que hemos venido arrastrando” (Maestra de primaria, Michoacán).

“[...] en esta parte sí me quedaron a deber los libros de texto, en el proceso de la lectoescritura. Estamos en alfabetización. Es decir, tiene que haber una metodología para enseñar a leer y escribir y no para trabajar un proyecto. ¡Cómo le propones a un niño trabajar un proyecto, si no sabe leer ni escribir” (Director de Primaria, Jalisco).

Una queja constante está relacionada con la sobrecarga de contenido conceptual. Si bien valoran que los nuevos LTG integren temas de inclusión, conocimientos de los pueblos originarios, el cuidado emocional de los

estudiantes, etc., consideran que es importante incluir más ejercicios prácticos y cuidar la validez de la información que contienen. Sobre este último tema, resalta la experiencia compartida por una maestra de USAER, quien afirma que el lenguaje de señas que se muestra en uno de los LTG no es el que se usa en el país.

“[...] están plagados de teoría los nuevos libros de texto, por ejemplo. Teoría que, muchas de las veces, es superflua para los alumnos” (Director de Secundaria, Sinaloa).

“Creo que hay un libro, si no me equivoco, creo que es de tercer año, está por ejemplo el abecedario en lengua de señas mexicana y no es el abecedario mexicano, no son las señas de México, es un abecedario de otro país” (Maestra de USAER, Yucatán).

3.6.3. Uso de los libros

A menudo, los informantes mencionan que sí emplean los LTG en las clases. En algunos casos afirman que los usan prácticamente todos los días, mientras que otros aseguran que únicamente cuando consideran que hay contenido útil para el desarrollo de los proyectos de sus estudiantes.

“[...] el libro de texto es un recurso que se usa todos los días, eso sí te puedo asegurar.

¿Ya ves que en algunas escuelas se dio apertura de que usaran los libros del año anterior? Aquí conmigo no, ningún maestro hizo esa propuesta” (Director de primaria, Sinaloa).

“[...] lo estoy consultando como una vez a la semana para ver el contenido del proyecto académico y sí tienen relación. Por eso sí me hubiera gustado tenerlos físicos para complementarlos bien, como se debería” (Maestra de secundaria, Jalisco).

“Trato de utilizarlos, aunque solo reviso los proyectos que yo quiero y las partes de estos que más me parecen importantes para cumplir con el contenido” (Director de primaria, Michoacán).

Sin embargo, también se encontraron algunos testimonios que revelan que hay profesores que han decidido no usar los LGT. Parece que la falta de entendimiento sobre cómo usarlos desmotiva el interés de los docentes a emplearlos en su labor, por ello, la formación integral que abarque estas necesidades es apremiante.

“[...] la mayoría (...) de mis compañeros dice que no lo usan y en realidad yo siento que no le están dando la oportunidad al libro de texto que les brinde lo que realmente ellos necesitan” (Director de secundaria, Sinaloa).

3.6.4. Apropiación de los libros

Hay opiniones contrarias sobre la apropiación que han experimentado las figuras escolares hacia los LGT. Para algunos, la falta de formación para entender la lógica para usar los libros ha implicado que las y los docentes se sientan angustiados, y los perciban como poco prácticos y confusos.

“[...] no los conocimos ni el director ni el maestro que está frente a grupo hasta que inició el ciclo escolar. Entonces, tú como

maestro ¿cómo vas a sacarle provecho a un libro de texto si no lo conoces? (Director de primaria, Sinaloa).

“[...] siento que no son prácticos para la planeación, por ejemplo, son libros que vienen los temas organizados como para que el maestro tenga que analizar todo el material antes de ponerse a planear y son pocos prácticos en eso” (Maestra de USAER, Yucatán).

“Mientras no existan condiciones para profundizar en su conocimiento, uso, lógica y acompañamiento en su implementación, [los LGT] no serán considerados por los docentes” (Director de USAER, Michoacán).

“[...] hay muchos maestros que todavía no logran entender cómo usar los libros de texto” (Maestra de secundaria, Jalisco).

Para otros, les resulta novedoso y atractivo contar con contenidos nuevos que resultan interesantes tanto para los estudiantes, como para los docentes. Incluso hay profesores que comparten el método que diseñaron para organizar su propio avance sobre el contenido de los LGT, y aprovechar las fortalezas que encuentran en los mismos.

“[...] yo veo que la herramienta sí se está utilizando, está teniendo sentido, le están dando un valor interesante. Creo que algunas asignaturas le dan este sentido de novedad, como lengua materna. El hecho de que haya estas lecturas, el hecho de que haya estos contenidos que no estaban antes, pues sí, como que yo veo hasta cierta emoción en algunos compañeros” (Director, Jalisco).

"[...] son tres libros, proyectos escolares proyectos de aula y proyectos comunitarios, entonces yo ya me puse el propósito de diseñar un proyecto solo con el primer libro, el del aula ¿verdad? Vámonos de lo poquito a lo macro, primero el del aula, entonces yo ya dije voy a diseñar un proyecto con todos estos temas del libro que me abonen a ese proyecto para que yo al trimestre ya logre terminar este libro, para el siguiente me voy a los escolares" (Maestro de primaria, Jalisco).

Finalmente, algunos de los participantes nombran los LTG que más les han gustado y usado dentro de su práctica. Incluso comparten algunos de los beneficios que han encontrado para el desarrollo de los estudiantes. Destaca, por ejemplo, el libro Nuestros Saberes, Lenguajes, los libros de Proyectos y un Libro sin Recetas (que es el libro para profesores).

"Así como lo veo, [en] lo que más me he enfocado es en el de Nuestros Proyectos. Está bien estructurado, pero sí me gustaría ver el de Nuestros Saberes, para

complementarlos" (Maestro de telesecundaria, Jalisco).

"Los libros sin recetas que son como tipo explicaciones, por ejemplo, en qué consiste el eje articulador de inclusión, de equidad de género, de interculturalidad crítica, es decir, cuál es el enfoque y más o menos lo que se pretende con esto" (Supervisora de USAER, Sinaloa).

"[...] tenemos el libro de Nuestros Saberes en el que es como una especie de diccionario, que te ofrece múltiples conceptos y actividades, también este de múltiples lenguajes, de lecturas" (Director de primaria, Jalisco).

"Yo que estoy en primer grado y sí utilizo los libros. Los dos libros, el de lenguaje y el libro de trazos. Porque el libro tiene lecturitas y los niños ya están comenzando a leer y les motiva estar leyendo el libro, es muy bonito el de lectura. Y el de trazos apenas nos los entregaron" (Maestra de primaria, Jalisco).

Aprendizajes y recomendaciones

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se plantea como una iniciativa ambiciosa para transformar el sistema educativo mexicano, que prioriza la inclusión, la equidad, el aprendizaje significativo y la contextualización de los contenidos educativos. Este estudio cualitativo, basado en las experiencias de docentes y directivos de cuatro estados, identificó fortalezas, desafíos y oportunidades que surgen en la primera etapa de su implementación..

Los hallazgos del estudio coinciden con investigaciones previas que también resaltan la aceptación inicial de los principios fundamentales de la NEM. En particular, se aprecia su enfoque en el aprendizaje contextualizado y la autonomía docente. Sin embargo, se identifican áreas críticas que requieren atención inmediata, como la formación y el acompañamiento docente, la gestión efectiva de la autonomía docente, el fortalecimiento de los espacios de Consejo Técnico Escolar (CTE) y la provisión de recursos necesarios para garantizar la implementación efectiva del modelo. Especial mención merece la cuestión de los aprendizajes en lectoescritura y matemáticas, señalada por varias personas entrevistadas y destacada en algunas investigaciones que también analizan percepciones de maestras y maestros acerca de la NEM.

La NEM puede convertirse en un modelo transformador para el sistema educativo mexicano al promover aprendizajes significativos y contextualizados con una perspectiva de equidad e inclusión. Sin embargo, esto dependerá de la forma como se atiendan las áreas de oportunidad identificadas y de consolidar una estrategia de



implementación más robusta. A pesar de los desafíos en esta etapa temprana de implementación, muchos docentes y directivos mantienen una actitud positiva y comprometida con los principios de la reforma, lo que representa una base sólida para su consolidación. Con una implementación más estructurada, recursos educativos y de apoyo adecuados, Consejos Técnicos Escolares efectivos y una formación continua y acompañamiento adecuado al personal docente, la NEM podría generar las condiciones indispensables para que el Estado, a través de las autoridades competentes de distintos órdenes de gobierno, cumpla con su obligación de “prestar servicios educativos con equidad y excelencia”, para propiciar “el máximo logro de aprendizaje” de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, como lo establece la nueva Ley General de Educación.

4.1. Aprendizajes

Entre las fortalezas destacadas, se percibe que la NEM puede promover el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes con la metodología de aprendizaje basado en proyectos que fomenta habilidades como la indagación, la reflexión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; de conectar los contenidos escolares con las realidades locales y atender la formación de los estudiantes en los 7 ejes articuladores. Este enfoque ha sido bien recibido por muchos docentes y directivos, quienes reconocen el potencial de la NEM para motivar a los estudiantes y fortalecer la relevancia del aprendizaje.

Sin embargo, la implementación del modelo enfrenta importantes desafíos. Uno de los problemas más recurrentes es la deficiencia en la formación a docentes y directivos para trabajar con el modelo de la NEM en sus escuelas. Los participantes describieron el

inicio de la implementación como confuso y apresurado, con una formación que no fue adecuada ni suficiente para comprender la metodología del modelo, tanto en relación con la propuesta de trabajar con base en proyectos, así como con la evaluación formativa. Esto generó ansiedad y dudas entre los docentes sobre la efectividad de su práctica y, en algunos casos, rechazo o resistencia al cambio.

Otro desafío clave es la brecha en infraestructura y recursos, particularmente en zonas rurales. La falta de conectividad, dispositivos tecnológicos y materiales adecuados limita la capacidad de las escuelas para implementar la metodología de la NEM, lo que genera desigualdades entre comunidades con distintos niveles de desarrollo y repercute en las brechas de inequidad entre las diversas regiones de las entidades federativas. Estas limitaciones han dificultado, por ejemplo, la aplicación práctica del aprendizaje basado en proyectos, especialmente en entornos donde los recursos son escasos.

Adicionalmente, se identifican tensiones entre las políticas educativas federales y las iniciativas de las Autoridades Educativas Estatales. En particular, en Jalisco, la implementación simultánea del programa RECREA y la NEM genera una superposición de esfuerzos que complica la articulación de las estrategias educativas. Esta descoordinación afecta la percepción y la implementación del modelo de la NEM, y evidencia la necesidad de una mayor coordinación entre las autoridades educativas federales y estatales.

En relación con los libros de texto gratuitos, hay dos importantes áreas de oportunidad. La primera concierne a los contenidos: se observa una

sobrecarga de conceptos teóricos y una notoria escasez —e incluso omisión— de ejercicios prácticos, especialmente aquellos orientados al desarrollo del pensamiento matemático y las habilidades para la resolución de problemas. Asimismo, se identificaron dos limitaciones significativas: la ausencia de un método claro para la enseñanza de la lectoescritura, y las debilidades de la propuesta del aprendizaje basado en proyectos para fomentar tanto la lectoescritura como las habilidades comunicativas. Finalmente, es indispensable señalar la carencia de materiales específicos para estudiantes y docentes de educación especial.

En segundo término, se advirtió un problema en relación con la distribución de los LTG que se requiere resolver. Maestras y maestros recibieron los libros con retraso y en cantidad insuficiente.

Estas dos cuestiones afectan considerablemente el desarrollo de los aprendizajes imprescindibles para que niñas, niños y jóvenes cuenten con bases sólidas para seguir aprendiendo por sí mismos a lo largo de su trayecto educativo y de su vida.

Por último, una preocupación recurrente entre los entrevistados es la falta de continuidad en las reformas educativas en México a lo largo de los distintos gobiernos. La incertidumbre sobre la perdurabilidad de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) genera desconfianza y obstaculiza su plena apropiación por parte de los actores escolares.

4.2. Recomendaciones

Con base en estos hallazgos, se proponen las siguientes acciones para fortalecer la apropiación e implementación de la NEM:

- Fortalecer la formación docente y el acompañamiento pedagógico. Es esencial contar con programas de formación continua, prácticos y contextualizados que ofrezcan a los docentes herramientas concretas para comprender e implementar adecuadamente metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación formativa. Además, fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico mediante mentorías y asesorías personalizadas, lideradas por profesionales de la docencia y la educación, entre otros especialistas, que cuenten con un buen conocimiento del modelo educativo de la NEM.
- Construir comunidades de aprendizaje colaborativo. Crear espacios para que docentes y directivos compartan buenas prácticas, reflexionen sobre sus experiencias y propongan soluciones innovadoras. Estas comunidades pueden ser clave para generar confianza y fomentar una mayor apropiación del modelo.
- Optimizar los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Construir espacios eficaces de reflexión pedagógica y colaboración activa, que reduzcan la carga administrativa y prioricen la planificación conjunta, el diseño de los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes (PDA), el análisis de experiencias y el diseño de estrategias para superar retos específicos en la implementación de la NEM.
- Promover la inclusión y la equidad. Asegurar que docentes y estudiantes de educación especial cuenten con los Libros de Texto Gratuito, los materiales educativos de apoyo y con estrategias inclusivas para atender adecuadamente las necesidades de estudiantes

con discapacidad. Asimismo, es necesario considerar las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas.

- Garantizar la provisión de recursos e infraestructura.
Es indispensable mejorar la infraestructura tecnológica, especialmente en zonas rurales y de bajo nivel de desarrollo, para que las comunidades tengan acceso a computadoras, conectividad y materiales educativos complementarios que refuercen habilidades fundamentales como matemáticas, comprensión lectora y escritura.
- Fomentar la articulación entre los distintos órdenes de gobierno.
Es necesario fortalecer la comunicación y colaboración entre las autoridades educativas federales y estatales para evitar duplicidades y tensiones políticas. Esto fortalecerá una implementación más coherente y eficiente de la NEM.
- Asegurar la continuidad de una política curricular y de un modelo educativo para la educación básica en el país.
En las últimas tres administraciones federales los modelos educativos y el plan y programas de estudio correspondientes han sido objeto de diversos cambios en su diseño, aunque la NEM constituye una transformación que se diferencia de manera radical de los modelos previos que habían mantenido ciertas similitudes. Estas modificaciones generan un enorme desgaste en el personal docente que reiteradamente ha debido adecuar su desempeño a los distintos modelos educativos y propuestas curriculares.

Al considerar la continuidad de una política curricular, es indispensable tener en cuenta la viabilidad de implementar con eficacia el modelo educativo asociado, considerando la diversidad de las y los estudiantes, del personal docente, de las escuelas y de su contexto socioeconómico y cultural. Sin embargo, lo más importante es evaluar constantemente y con rigor la eficacia de la política para garantizar que niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica, desarrollen los aprendizajes necesarios para que prosigan su trayecto educativo hasta concluir, por lo menos, la educación media superior con la capacidad para seguir, en su caso, estudios superiores pero, sobre todo, para que sigan aprendiendo por sí mismos y mejoren la calidad de su vida.

La implementación de la NEM inició en todas las escuelas de educación básica del país en el ciclo escolar 2023-2024. Su puesta en marcha fue apresurada e incluso podría decirse, un tanto precipitada, porque no había las condiciones suficientes para operarla adecuadamente. Maestras y maestros carecían, en medida importante, de la información, la formación, el acompañamiento y los libros de texto gratuito necesarios para emprender un cambio educativo tan sustancial como el que proponía la NEM. Ahora, el modelo terminó su primer ciclo escolar de implementación y está a pocos meses de concluir el segundo. Es de esperarse que la Secretaría de Educación Pública, con base en evidencias rigurosas, tome las medidas apropiadas que conduzcan a subsanar los déficits y a resolver los problemas de la implementación, de forma que el Estado garantice que cada niña, niño y adolescente que cursa la educación básica, ejerza plenamente su derecho a la educación y su derecho a aprender.

Referencias

- Aguirre, C., Mireles, O. (2025). Representación social de la formación continua. Profesores de secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), pp. 871-895.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1730/2118>
- Arias, E., Bazdresch, M. (2003). México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación. *Sinéctica* 22, 72-77.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/319/312>
- Bremner, N., Sakata, N., Bórquez, L. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, 14, 1066. <https://doi.org/10.3390/educsci14101066>
- Cámara de Diputados LXIV Legislatura (2018). Iniciativa del Ejecutivo federal. Con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta Parlamentaria*. Palacio Legislativo de San Lázaro, jueves 13 de diciembre de 2018. Año XXII, Número 5177-II.
<https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>
- Castillo, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudios 2022 desde Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104).
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/251/505>
- Chuquilin, J., Zagaceta M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 109-134. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/458/833>
- Conaliteg (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos) (s/f). Catálogo de libros ciclo escolar 2024-2025.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/>
- CPEUM (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) (2025). Última reforma DOF 15-04-2025.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- CSCE (Compromiso Social por la Calidad de la Educación) (2002). Compromiso Social por una Educación de Calidad firmado el ocho de agosto del año dos mil dos en la ciudad de México por el Presidente de México Vicente Fox Quesada y los diferentes sectores de la sociedad
https://transparencia.yucatan.gob.mx/datos/2008/sep/marco_Juridico/Compr_Soc_Cal_Educ.pdf
- Díaz Barriga, A. (2022). Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. Conferencia magistral. Ciudad de México, 19 de mayo de 2022. <https://www.youtube.com/live/JAIVWO33Pyc?si=SCQ1RnErQzszVrV9>
- Díaz Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. SEP, Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, ciclo escolar 2023-2024.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf

- Díaz Barriga, A. (2025a). Presentación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104). Dossier "Desafíos en la gestión del plan de estudios 2022. La mirada en los Consejos Técnicos Escolares".
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/256/510>
- Díaz Barriga, A., Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación, 25, 17-41, <https://doi.org/10.35362/rie250986>.
- Díaz-Barriga, A. (2025b). Desafíos en la gestión del plan de estudio 2022. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104), 141-163. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/250>
- Duarte, U. (2024). Análisis de sentimiento de la percepción docente del Plan de Estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana. En: Docentes de educación básica ante la Nueva Escuela Mexicana. México, Gobierno del Estado de Sonora-Secretaría de Educación y Cultura / Editorial Fontamara.
<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>
- Gajardo, M. (2011). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? Marchesi, A. Tedesco, J. C., Coll, C. (coords.), Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid, OEI/Fundación Santillana, Colección Metas Educativas 2021/Reformas Educativas.
<https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/calidad.pdf>
- Gobierno Federal (2008). Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
[https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza por la Calidad de la Educacion.pdf](https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza%20por%20la%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf)
- Gobierno Federal-SNTE (2008). Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
[https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza por la Calidad de la Educacion.pdf](https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza%20por%20la%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf)
- González, G., Ramírez, A., Espinoza, M. (2024). Docentes de educación básica ante la Nueva Escuela Mexicana. México, Gobierno del Estado de Sonora-Secretaría de Educación y Cultura / Editorial Fontamara.
<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>
- INEE (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. México, INEE.
<https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/index.html>
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México, INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- Jiménez-Vázquez, M. (2025). Liderazgo y autonomía. Urdimbre en el Consejo Técnico Escolar en primaria indígena otomí. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104). <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/252/506>

- LGE (Ley General de Educación) (2024). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Texto vigente. Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Luna, A. (2025). Gestión del conocimiento en el contexto del Consejo Técnico Escolar, desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104). <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/255/509>
- Mejoredu (Comisión para la Mejora Continua de la Educación) (2023b), Los docentes y los programas de estudio: Nuevas miradas y nuevas relaciones. México, Mejoredu.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB_docentes-programas-cuaderno.pdf
- Mejoredu (2024). Cambio institucional y pedagogía de la curiosidad y la diversidad.
<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/cambio-institucional-y-pedagogia-de-la-curiosidad-y-la-diversidad>
- Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2023a). El nuevo currículo y el derecho a la educación. *Educación en Movimiento*, núm. 20 (tercera época). México, Mejoredu.
<https://joomlatest.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin/610-educacion-en-movimiento-num-20-tercera-epoca-el-nuevo-curriculo-y-el-derecho-a-la-educacion>
- Mexicanos Primero (2024). Modelo educativo y aprendizaje en México. México, Mexicanos Primero.
<https://www.mexicanosprimero.org/pdf/investigaciones/mp-modelo-educativo-y-aprendizaje-nota-ejecutiva-280324.pdf>
- Mexicanos Primero (2024a). ¿Aprender importa? Comunicado. México, Mexicanos Primero.
<https://www.mexicanosprimero.org/comunicado.php?url=aprender-importa>
- Monroy, G., Garduño, V, Cruz, O., Ramírez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP*, 6(1). <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489>
- Morales, C. (2024). El Plan de Estudio 2022 de la educación básica mexicana: la autonomía profesional como ejercicio disruptivo. En: González, G.; Ramírez, A.; Espinoza, M. (2024). *Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana*. México, Secretaría de Educación y Cultura-Gobierno de Sonora / Editorial Fontamara.
<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2016). Supporting Teacher Professionalism. Insights from Talis 2013. París, OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OCDE (2024). Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment. París, OCDE.
<https://doi.org/10.1787/eccb2-en>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices, PISA, París, OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
<https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>
- ONU (2022). Cumbre sobre la Transformación de la Educación. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit>
- ONU (s/f). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ornelas, C. (2014). La reforma educativa: las leyes y lo posible. Tarango, J., García, J. L. (eds.). Modelos e iniciativas en educación media superior: perspectivas internacionales. Buenos Aires, Alfagrama.
https://www.academia.edu/11567596/La_reforma_educativa_las_leyes_y_lo_posible
- Ornelas, C. (2022). La fatiga del sistema educativo mexicano. *Korpus* 21, vol. 2, núm. 5, 363-378.
<http://dx.doi.org/10.22136/korpus21202286>
- Presidencia de la República (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF, 26 de febrero de 2013.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Presidencia de la República (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. DOF, 15 de mayo de 2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019 - gsc.tab=0
- Presidencia de la República (2024). 6 Informe de Gobierno 2023-2024.
<https://amlo.presidente.gob.mx/informes-de-gobierno/page/2/>
- Ramírez, A., Aguirre, A. (2024). Tecnologías digitales y la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Básica. En: González, G.; Ramírez, A.; Espinoza, M. (2024). *Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana*. México, Secretaría de Educación y Cultura-Gobierno de Sonora / Editorial Fontamara.
<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>
- Sakata, N., Bremner, N., Bórquez, L. (2025). The Nueva Escuela Mexicana reform in Mexico: Promises and tensions in revaluing the people's Mexico. *International Journal of Educational Development*, 116 (103295).
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103295>
- Sánchez-Olavarría (2025). La autonomía profesional docente. Una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104).
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/253/507>
- Sánchez, J. J., (2009). El cambio institucional en la reforma y modernización de la administración pública mexicana. *Gestión y Política Pública*, XVIII(1), 67-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13311981003>

- Savín, M. A. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. México, SEP.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-SATcetTyAT-cds13.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). Plan de Estudios 2011. México, Secretaría de Educación Pública, cuarta edición electrónica https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México, SEP. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017 - gsc.tab=0
- SEP (2019a). Acuerdo número 20/11/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. DOF, viernes 8 de noviembre de 2019. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a20_11_19.pdf
- SEP (2019b). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020. México, SEP.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- SEP (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- SEP (2022a). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. DOF, viernes 19 de agosto de 2022.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf
- SEP (2022b). Metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP).
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- SEP (2022c). Boletín SEP no 199. Iniciará piloto del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en 960 escuelas públicas del país.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-199-iniciara-piloto-del-plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria-en-960-escuelas-publicas-del-pais?idiom=es>
- SEP (2022d). Boletín SEP no 248. Presenta SEP a autoridades educativas estatales estrategia para inhibir uso de vapeadores. [Informa que, de manera temporal y en respeto al Estado de derecho, no se aplicará el programa piloto del nuevo currículo de Educación Básica].
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-248-presenta-sep-a-autoridades-educativas-estatales-estrategia-para-inhibir-uso-de-vapeadores?idiom=es>
- SEP (2023a) La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general, SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://drive.google.com/file/d/1MvaN2SNESodZS82Wyc2C7qtbRaPHNgGp/view>

- SEP (2023b). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. DOF, martes 15 de agosto de 2023.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24955/1/images/a06_08_23.pdf
- SEP (2023c) 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. DOF, 15/08/2023. Anexo. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023 - gsc.tab=0
- SEP (2023d). La Nueva Escuela Mexicana y los libros de texto gratuitos. México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-los-Libros-de-Texto-Gratuitos.pdf>
- SEP (2024a). Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. DOF, 08/04/2024.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/04/DOF-Diario-Oficial-de-la-Federacion.pdf>
- SEP (2024b). La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad. México, SEP.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- SEP (2024c). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. México, SEP—Dirección General de Desarrollo Curricular.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP (s/f). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- SEP (s/f). La Educación y sus Normas Jurídicas. Acuerdos Secretariales publicados en el DOF del 2019.
https://sep.gob.mx/es/sep1/Acuerdos_publicados_en_el_DOF_2019
- Stewart, L. (s/f). Sentiment Analysis: Decoding Emotions for Research. Atlas.ti, Research Hub.
<https://atlasti.com/research-hub/sentiment-analysis-in-research>
- Tiburcio, C., Jiménez, V. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. Revista Enterrios, 3(1). <https://doi.org/10.26694/rer.v3i01.10512>
- Torres, R. M. (2022). Plan de Estudio, codiseño y autonomía curricular. Conferencia, Encuentro Nacional de Experiencias Docentes Plan y programas de estudio 2022. Nueva escuela Mexicana. Nayarit.
<https://youtu.be/m6wBwfuoOvk?si=Z7Xlf2gCobZ9r62j>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.locale=es

UNESCO (1992). Educación para Todos: finalidad y contexto. Monografía I. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. París, UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556.locale=es>

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Informe Final. París, UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa.locale=es

UNESCO (s/f). El derecho a la educación. <https://www.unesco.org/es/right-education?hub=343>

Vázquez, S. (2025). Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes: un estudio desde Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104).

<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/254/508>

Velázquez, A., Flores, G. (2024). Nuevas literacidades en el campo formativo Lenguajes y en la Nueva Escuela Mexicana. En: González, G.; Ramírez, A.; Espinoza, M. (2024). *Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana*. México, Secretaría de Educación y Cultura-Gobierno de Sonora / Editorial Fontamara. h

<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>

Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 12(8). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>

Zaccagnini, M. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1–20. <https://doi.org/10.35362/rie2913062>

Zorrilla, M., Barba B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

VOCES DESDE EL AULA

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN LA EXPERIENCIA DOCENTE

