

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TRES TIEMPOS: HISTORIA, RUTAS Y CONFIGURACIONES

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano
Coordinadores

BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA



BIBLIOTECA INEHRM

**LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN TRES TIEMPOS: HISTORIA,
RUTAS Y CONFIGURACIONES**

Cultura

Secretaría de Cultura



SECRETARÍA DE CULTURA

Claudia Curiel de Icaza
Secretaria de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Felipe Arturo Ávila Espinosa
Director General

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TRES TIEMPOS: HISTORIA, RUTAS Y CONFIGURACIONES

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Sergio Ortiz Briano

Coordinadores

MÉXICO 2025

Portada: Maestras y alumnos de una escuela rural, ca. 1955.
Archivo Gráfico de *El Nacional*, Fondo Temático, Sobre: 0186-AC (023).
SECRETARÍA DE CULTURA.INEHRM.FOTOTECA.MX.

Ediciones en formato electrónico:
Primera edición, INEHRM, 2025.

Ediciones en formato impreso:
Primera edición, INEHRM, 2025.

D. R. © Mario Chávez Campos, *Tejer el currículo...*; Sergio Ortiz Briano, *Maestros y reformas...*; Hallier A. Morales Dueñas, *La escuela rural y la nueva escuela...*; Marcelo Hernández Santos, *El Nuevo Modelo Educativo...*; Norma Gutiérrez Hernández, *La Nueva Escuela Mexicana se viste de violeta...*; Julia Salazar Sotelo, *La nueva escuela mexicana: aires transformadores...*; César Romero Mojica, *Alcances de la Estrategia Nacional de Mejora...*

D. R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos
de las Revoluciones de México (INEHRM),
Plaza del Carmen núm. 27, Colonia San Ángel, C. P. 01000,
Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.
www.inehrm.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona que infrinja esta disposición se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

ISBN INEHRM: 978-607-549-624-5

HECHO EN MÉXICO

Presentación	7
<i>Hallier Arnulfo Morales Dueñas</i>	
<i>Sergio Ortiz Briano</i>	
Tejer el currículo desde las comunidades. (Ocho tramas y una cadeneta de cierre sobre una urdimbre vuelta comunidad)	13
<i>Mario Chávez Campos</i>	
Maestros y reformas. Una mirada histórica (y desde el presente) en torno a la educación pública en México	31
<i>Sergio Ortiz Briano</i>	
La escuela rural y la nueva escuela, “mexicanas”. Notas en retrospectiva (1923-2023)	61
<i>Hallier Morales</i>	
El Nuevo Modelo Educativo en México: Teoría y práctica del aprendizaje de la historia (2022-2025)	99
<i>Marcelo Hernández Santos</i>	
La Nueva Escuela Mexicana se viste de violeta. Consideraciones sobre la Igualdad de Género en el modelo educativo nacional	117
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	

La nueva escuela mexicana: aires transformadores y de cambio en educación.....	139
---	-----

Julia Salazar Sotelo

Alcances de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales en la comunidad.....	165
---	-----

César Romero Mojica



PRESENTACIÓN

La Nueva Escuela Mexicana en tres tiempos: historia, rutas y configuraciones

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Sergio Ortiz Briano



Hace un par de años, dando continuidad al Seminario permanente del Centro de Investigación de la Memoria e Historia del Normalismo en México y Latinoamérica, cuya sede se ubica en la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, tomamos la decisión de plantear como temática articuladora, para su análisis y reflexión, la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Lo hicimos precisamente por considerar que conforme fue avanzando en su aplicación, durante el ciclo escolar 2023-2024, se iban generando interpretaciones que facilitaban el surgimiento de tensiones entre defensores y detractores de esta propuesta educativa, mientras aumentaba la incertidumbre tanto en maestras y maestros en servicio como en quienes se encontraban en proceso de formación para el magisterio.

La consideración de que la educación es un campo en disputa quedó abiertamente manifiesta y, al parecer, nuevamente los usos políticos de la memoria marcaron omisiones y ausencias en cada uno de los debates suscitados en torno a ésta. Como hemos mencionado, surgieron multitud de posturas e interpretaciones desde diferentes frentes. Encontramos a los que manifestaron acérrimas críticas en medios de comunicación, y fueron los libros de texto el elemento que concentró el mayor interés, acusando que éstos contenían una potente carga de adoctrinamiento comunista y que desnaturalizaban el trabajo disciplinar conocido hasta ahora, además de ser poco formativos y carentes de pedagogía y estructura didáctica. Otras voces señalaron que la NEM representaba una estrategia política, más que la prioridad educativa.

La polémica fue uno de los grandes factores ante la implementación de esta reforma en la transición del ciclo escolar durante los meses de julio y agosto del 2023 al ver llegar el Plan y programas de estudios, así como los libros de texto gratuitos para todos los grados y fases de educación primaria. El escenario en que surgió fue de dudas, incertidumbres y retos para el magisterio encargado de su operación; por tanto, considera-

mos que el fenómeno educativo que reviste la NEM, en esos momentos de transformación educativa, era necesario estudiarse desde distintas ópticas en el contexto complejo donde resultó.

Con este antecedente, propusimos tres líneas de análisis que permitieran abordar la Nueva Escuela Mexicana como puente y configuración de educación básica y Normal: 1. Las rutas de la escolaridad de la Escuela Rural Mexicana a la Nueva Escuela Mexicana: instituciones, agentes, imaginarios y fuentes; 2. La construcción de las políticas públicas para la educación Normal y sus reformas, y 3. La Educación Normal y la Nueva Escuela Mexicana, puentes y configuraciones. El siguiente paso consistió en acercarnos a investigadoras e investigadores de diversas instituciones de educación superior del país y del extranjero quienes, generosamente, aceptaron nuestra invitación para participar en este proyecto.

Dicho seminario se desarrolló en un total de 15 sesiones en donde, cada martes a partir del 6 de febrero y hasta el 28 de mayo del 2024 (una sesión por Ponente), fueron participando nuestras invitadas e invitados. Contamos con la colaboración de Mario Chávez Campos (Dgesum), Julia Salazar Sotelo (UPN-Ajusco), Abelardo Carro (CAM-Tlaxcala), Lev Velázquez (Centro Internacional de Pensamiento Crítico), Jorge Cázares Torres (Dgesum), Cenobio Popoca Ochoa (BENM-CDMX), Hallier Arnulfo Morales Dueñas (ENR San Marcos, Zacatecas), Sergio Ortiz Briano (ENR Cañada Honda, Aguascalientes), Marisol Vite Vargas (UPN-Hidalgo), Marcelo Hernández Santos (UPN-321, Zacatecas), Luis Hernández Navarro (Diario *La Jornada*), Norma Gutiérrez Hernández (UAZ), Tanalís Padilla (Instituto Tecnológico de Massachusetts), María del Pilar González (Dgesum) y César Romero Mojica (Dgesum).

Tanto las líneas de trabajo propuestas como los perfiles de cada seminarista permitieron que las ponencias presentadas resultaran de mucho interés para el público, comunidad integrada a la reflexión histórico-educativa que alcanzó los 2 560 inscritos, procedentes de México, Guatemala, Bolivia y Nicaragua. No obstante que la amplia mayoría de asistentes a este evento académico es de procedencia mexicana, con 85 por ciento, resulta satisfactorio haber logrado el interés de asistentes de países hermanos latinoamericanos, lo cual muestra el atractivo que despertó en la comunidad normalista un evento de esta naturaleza.

Hubo estudiantes procedentes de 97 Instituciones Formadoras de Docentes, sobre todo estudiantes de Escuelas Normales y Centros de Actualización del Magisterio, donde podemos destacar a futuros docentes

que ahora se forman en las Normales Rurales de Zacatecas, Puebla, Chihuahua, Tlaxcala, Aguascalientes, Campeche, Michoacán, Durango, Guerrero, Jalisco, Sonora y Morelos. De manera general, es motivo de alegría señalar que contamos con el acompañamiento de estudiantes de cada una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, lo cual ratifica el alcance de este ejercicio de recuperación de la memoria.

Animados por estos resultados, enseguida invitamos a los ponentes que así lo desearan a que nos enviaran sus colaboraciones para integrarlas en un libro colectivo que diera cuenta de su participación en este proyecto y se convirtiera en un documento de consulta para interesadas e interesados en el tema. Así, logramos concentrar siete colaboraciones. Como podrán advertir conforme se vayan adentrando en su lectura, por la naturaleza del seminario y las líneas temáticas en torno a las cuales se desarrollan las diferentes aportaciones que integran este libro, consideramos que ha sido un acierto titularlo *La Nueva Escuela Mexicana en tres tiempos: historia, rutas y configuraciones*.

La obra establece un fino tejido entre el olvido y la memoria, el resultado de novedosas miradas históricas para leer el presente educativo desde el pasado, que permiten dilucidar las diferentes conformaciones generadas en la escolaridad mexicana a lo largo de distintos planes de estudio, regiones, actores y coyunturas. En su acercamiento a esta obra presenciarán el recorrido al pasado desde el presente educativo donde se establecen puentes centenarios de comunicación entre la Escuela Rural Mexicana y la Nueva Escuela Mexicana, así como el vínculo entre teoría y práctica del nuevo modelo educativo, el acercamiento curricular a la igualdad de género en el actual marco federal, así como los renovadores aires de transformación y cambio que anuncia la NEM, sin pasar por alto el arduo esfuerzo de mejora que vienen experimentando las Escuelas Normales del país.

Cada uno de los autores aborda, desde su propia mirada, algún aspecto de la Nueva Escuela Mexicana. Mario, Sergio, Hallier, Marcelo, Norma, Julia y César establecen rutas propias para entender el polisémico modelo educativo que recorre al país en este momento bajo la apuesta de transformar la escolaridad y sus configuraciones, momento estelar de cruce del presente con el porvenir.



Tejer el currículo desde las comunidades.
(Ocho tramas y una cadeneta de cierre sobre
una urdimbre vuelta comunidad)

Mario Chávez Campos



INTRODUCCIÓN: EL TEJIDO CONCEPTUAL DE UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL

Hay una pedagogía que nace de la tierra. Se escribe primero en los surcos, en las asambleas donde la palabra circula como el agua del río Grijalva: de todas y todos, para todas y todos. Las maestras y los maestros indígenas lo saben. La montaña, la selva y el desierto guardan memoria, y la comunidad es verbo que se conjuga cada día.

Quiero compartirles algunos sentipensares sobre la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y la licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria. Pero, más que hablarles de los planes de estudio, quiero compartirles el proceso. Porque estas licenciaturas son, antes que nada, un acto de justicia histórica. Y las maestras y maestros que trabajan en territorios donde la educación ha sido campo de batalla y espacio de resistencia, lo comprenden mejor que nadie.

Este texto se organiza en ocho tramas que, como los hilos de un telar comunitario, se entrelazan para mostrar cómo el codiseño de las licenciaturas interculturales representa un acto de justicia epistémica y pedagógica. La metáfora del tejido tiene raíces profundas: en las culturas originarias de México, tejer es crear mundos, es pensamiento hecho materia, es memoria que se transmite de mano en mano. Del mismo modo, estas licenciaturas son un tejido colectivo donde cada hilo aporta color, textura y resistencia al textil final.

Cada trama aborda una dimensión específica del proceso. La primera trama analiza el método participativo de construcción curricular, mostrando cómo el codiseño funcionó como filosofía política práctica. La segunda recorre el contexto histórico de exclusión que hace necesaria esta transformación, documentando la deuda educativa que el Estado mexicano tiene con los pueblos indígenas. La tercera desarrolla los fundamentos conceptuales que sostienen la propuesta: interculturalidad crítica, plurilingüismo y pedagogía comunitaria como ejes articuladores. La cuarta y

quinta tramas explican la arquitectura curricular, su organización en campos de saber y la naturaleza flexible del tejido que permite adaptaciones territoriales. La sexta muestra la naturaleza viva y continua del proceso, que continúa más allá de la publicación oficial del plan de estudios. La séptima reconoce los desafíos materiales y las resistencias políticas que enfrentan estas licenciaturas. La octava documenta los logros alcanzados y los horizontes que se abren. Finalmente, una cadeneta de cierre amarra el tejido y abre preguntas hacia adelante.

Tres ejes analíticos fundamentales atraviesan todas estas tramas. Primero, la decolonialidad como horizonte político: estas licenciaturas constituyen una impugnación al proyecto colonial que durante siglos convirtió la escuela en instrumento de asimilación forzada. Como señala Walsh (2010, 4), la interculturalidad crítica parte del problema estructural-colonial-racial que construye la diferencia dentro de matrices de poder jerarquizadas. Segundo, el diálogo de saberes como metodología: el proceso de codiseño reconoció que el conocimiento válido reside tanto en universidades como en las comunidades y los territorios donde día a día se ejerce la pedagogía. Santos (2009, p. 12) lo plantea con claridad: la justicia social global requiere justicia cognitiva global. Tercero, la comunidad como sujeto pedagógico: estas licenciaturas parten del reconocimiento de que la comunidad (con sus asambleas, sus sistemas de cargos, sus formas de transmitir conocimiento) constituye el primer espacio educativo.

La metodología de este texto es la reflexión empírica situada. Escribo desde mi participación en el proceso de codiseño, desde las conversaciones sostenidas con maestras y maestros normalistas de veinticinco Escuelas Normales, desde los talleres nacionales y el acompañamiento continuo posterior al Acuerdo Secretarial 14/08/2022. La investigación-acción, entendida como práctica reflexiva que une conocimiento y transformación (Kemmis y McTaggart, *cit.* en Bartolomé *et al.*, 2009, p. 24), orienta este trabajo. El argumento central es que estas licenciaturas representan una conquista política de los pueblos indígenas, un quiebre epistemológico que cuestiona siglos de colonialidad educativa, y un horizonte pedagógico que anticipa la posibilidad de una escuela verdaderamente democrática, pluricultural y justa.

PRIMERA TRAMA: EL CODISEÑO COMO ACTO POLÍTICO. IDA Y VUELTA A LAS COMUNIDADES

La construcción de estas licenciaturas, Planes de estudio 2022, tuvo como principio el diálogo de saberes docentes. Como bien señala Freire (2005, p. 92), “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. Lo que queríamos era evitar que el diseño curricular fuera dictado únicamente desde oficinas y escritorios en la Ciudad de México por los así llamados expertos e investigadores. Ellas y ellos, en el mejor de los casos, conocen a profundidad la teoría, pero suelen desconocer la práctica, llena de sutilezas, realidades, sudor, aguda sensibilidad, contexto y mística educativa. Por eso el diálogo de saberes fue entre maestras y maestros normalistas formadoras y formadores de docentes interculturales: de comunidades nahuas, mayas, tzeltales, tzotziles, ayuuks, zapotecas, rarámuris, purépechas, para que entre ellas y ellos compartieran lo que muchas veces los libros no registran.

Una maestra tzotzil que enseña en su lengua sabe cómo el conocimiento se teje en comunidad. Una niña que aprende matemáticas midiendo el maíz con su abuela está aprendiendo aritmética y economía familiar, ciclos agrícolas, memoria cultural y lengua viva simultáneamente. Un niño que comprende el ciclo del agua porque ha visto a su padre leer las nubes está desarrollando pensamiento científico desde su propio territorio. Esos saberes son pedagogía viva y epistemología encarnada. En palabras de Santos (2009, p. 12), esto representa una “búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos”.

El proceso inició en 2019 con el Congreso Nacional de Escuelas Normales. Fueron cuatro sedes: Metepec, San Luis Potosí, Los Cabos, Puebla. Después vino Saltillo en 2021. Entre esas fechas ocurrió lo fundamental: se constituyó un colectivo nacional de maestras y maestros normalistas formadores de docentes interculturales. Fueron veinticinco Escuelas Normales participantes, cada una con sus lenguas y tensiones históricas. El Consejo Nacional de Educación Normal (Conaen), constituido por las autoridades de educación normal de las 32 entidades federativas, coordinó este proceso junto con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Dgesum). Utilizaron diversas estrategias para impulsar la



participación y el trabajo se territorializó. Hubo reuniones presenciales en Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Quintana Roo. Hubo talleres nacionales presenciales y consultas comunitarias. También, grupos de WhatsApp, donde a las dos de la mañana, alguien en Oaxaca compartía una experiencia que alguien en Chiapas reconocía inmediatamente.

El método fue cíclico: reuniones nacionales para definir etapas, regreso a la comunidad para trabajo con las Comunidades de Gestión Académica, generación de documentos, registro digital, nuevas reuniones para compartir con pares, formalización de consensos, y vuelta a empezar. Este proceso importó tanto como el producto. El codiseño fue en sí mismo una pedagogía que implicó horizontalidad, escucha y reconocimiento mutuo. Como plantea Fals Borda (2010, p. 245), este enfoque se basó en la “reciprocidad simétrica, que incluye respeto y aprecio mutuos entre los participantes y también entre los humanos y la naturaleza, con el fin de arribar a una relación horizontal de sujeto a sujeto”, principio fundamental para construir una auténtica participación.

En este proceso participaron cuatro figuras: las Comunidades de Gestión Académica normalista; los expertos y expertas de universidades y centros de investigación; especialistas en diseño curricular; y expertos y expertas en política educativa. En todo ello, el alma del proyecto estuvo en maestras y maestros que día a día trabajan en comunidades, que conocen los nombres de los cerros, que enseñan a leer en tzeltal, que explican fracciones en tzotzil.

SEGUNDA TRAMA: LA DEUDA HISTÓRICA QUE MAESTRAS Y MAESTROS CONOCEN

Las maestras y los maestros indígenas lo saben: durante décadas, sus comunidades recibieron programas diseñados para contextos urbanos, donde se asumía el español como lengua natural del pensamiento, la ciudad como modelo de desarrollo y lo propio como obstáculo. Ustedes vivieron ese proyecto colonial disfrazado de educación. Freire (2005, pp. 79-80) describe con precisión esta educación “bancaria” que mantiene y estimula contradicciones fundamentales: el educador es siempre quien educa mientras el educando es el educado; el educador es quien sabe mientras los educandos son quienes no saben; el educador es quien piensa como sujeto del proceso mientras los educandos son los objetos pensados; el

educador es quien habla mientras los educandos escuchan dócilmente. Lo vivieron como estudiantes y lo enfrentaron como docentes.

Desde principios del siglo XXI se diseñaron propuestas para atender la diversidad cultural y lingüística desde un enfoque intercultural. Pero esas propuestas no motivaron reflexiones críticas profundas que permitieran identificar las tensiones culturales, las asimetrías, las relaciones de poder político y económico que implica el tránsito por los diversos niveles de estudio. Tampoco reconocían las relaciones comunitarias que caracterizan los procesos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes que proceden de los pueblos originarios.

En México existen grupos sociales que, por sus características culturales, lingüísticas o situación de movilidad, no han contado con propuestas educativas que les permitan acceder con equidad al sistema. Esto incluye a pueblos indígenas, afrodescendientes, poblaciones rurales y personas en situación de movilidad internacional. Las instituciones que no atienden la diversidad con pertinencia cultural limitan el desarrollo humano y reproducen injusticias y marginación. Siempre se ha visto: niñas y niños brillantes que fracasan en pruebas estandarizadas porque las preguntas están mal formuladas, porque son pruebas que asumen a las y los estudiantes fuera de contexto, ignorando que México es muchos Méxicos profundos.

Aunque nuestra Constitución reconoce el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas y culturas; aunque el artículo tercero establece que en pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural; aunque la Ley General de Educación lo ratifica; y aunque el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF México, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, reconoce el derecho a la educación de personas en situación de migración extranjera, entre lo escrito en los papeles y lo que ocurre en la realidad hay un abismo que las y los docentes tienen que cruzar cada día. Por eso la trascendencia de las licenciaturas interculturales: para que desde la raíz educativa se haga realidad lo que pudiera quedar archivado en escritorios de caoba.

Sin embargo, hay territorios, como Chiapas, Oaxaca y Michoacán, donde las experiencias de educación comunitaria autónoma han demostrado que otros modelos son posibles. Una escuela donde la comunidad decide, donde la lengua materna funciona como puente, donde la historia se cuenta desde abajo. Esas experiencias, junto con las luchas del magisterio normalista intercultural, alimentaron el impulso para construir las



nuevas licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

TERCERA TRAMA: TRES PALABRAS, UNA PEDAGOGÍA

Permítanme comentar sobre los tres términos que definen la construcción comunitaria de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros desde y para nuestros pueblos originarios.

Son *interculturales* porque reconocen la diversidad mexicana desde una visión crítica. Esto implica ir más allá de celebrar el colorido de los trajes en las fiestas patrias y cuestionar las relaciones de poder. Preguntarnos por qué unos saberes se consideran conocimiento y otros “creencias”, por qué un médico tiene título y una partera no, cuando ambos saben traer vida al mundo. La interculturalidad crítica implica descolonizar la escuela, quitarle el yugo de los conquistadores y transformarla en espacio de diálogo entre iguales.

Son *plurilingües* porque aquí ustedes saben que el bilingüismo es insuficiente. En Los Altos, en la Selva, en la Sierra, hay niñas y niños que hablan su lengua originaria, además del español y quizá otra lengua indígena de comunidades vecinas; también, algunos saben inglés por la migración al norte. El tzeltal de Oxchuc tiene variantes que difieren del tzeltal de Ocosingo. El tzotzil de Chamula resuena distinto al de Zinacantan. Y luego está el ch’ol, el tojolabal, el zoque. Su universo comunicativo es complejo, rico, dinámico. Reducirlo a la fórmula “español-una lengua indígena” empobrece la realidad que ustedes viven.

Son *comunitarias* porque la vida aquí se organiza en forma colectiva. La comunidad, con sus asambleas, sus sistemas de cargos, sus formas de resolver conflictos, de festejar, de criar, funciona como el primer espacio educativo. La escuela debe dialogar con ella y fortalecerla. Y la comunidad, como ustedes saben bien, ha sido espacio de colonización y también de liberación, por eso la educación comunitaria se vuelve pedagógicamente anticolonial.

CUARTA TRAMA: LA ESTRUCTURA: UN TEJIDO QUE CONECTA

El plan de estudios se organiza en un “tejido curricular”. Una malla encierra; un tejido conecta. Bajo esta visión, son 46 unidades de estudio en 8 semestres, y 3 fases: básica, intermedia, profesional. La naturaleza del

nuevo currículo constituye una propuesta profundamente revolucionaria: 70 por ciento del currículo es nacional, lo que garantiza que cualquier egresado pueda ejercer en todo México. Pero 30 por ciento es flexible. Esta libertad curricular permite que cada Escuela Normal diseñe contenidos según su territorio. Una Normal en la Huasteca profundiza en pedagogía teenek. Una en Oaxaca trabaja la ayuuk o la zapoteca. Una en Chiapas puede fortalecer el tzeltal, el tzotzil, el ch'ol, según donde se ubique y las necesidades que tenga.

También, las unidades de estudio dejaron de ser prescriptivas. Ya no se dicta “haz esto en la página 47”, sino que se confía en el profundo conocimiento disciplinar, pedagógico y territorial de las y los docentes; en su maestría pedagógica y didáctica y en su capacidad para contextualizar, adaptar y crear. Cada unidad contiene una descripción, un propósito, los saberes profesionales que desarrolla, orientaciones pedagógicas, sugerencias de evaluación y fuentes de aprendizaje, pero respeta el conocimiento del territorio que tienen las maestras y maestros formadores.

Cada semestre se articula mediante un Proyecto de Aprendizaje que vincula escuela y comunidad, para que las tareas académicas dejen de estar desconectadas de la realidad de las comunidades.

QUINTA TRAMA: LOS SABERES PROFESIONALES Y LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El tejido curricular se organiza en cinco campos de saber, donde conversan diferentes unidades de estudio que aportan conceptos, teorías, métodos y técnicas para la preparación cultural, pedagógica y profesional de las y los estudiantes. El plan se divide en tres fases: básica, intermedia y profesional. Cada fase desarrolla la identidad docente intercultural, plurilingüe y comunitaria. Los saberes profesionales contemplan seis aspectos fundamentales que responden a las necesidades específicas de las comunidades donde trabajarán las y los futuros docentes.

La atención educativa en comunidades históricamente marginadas constituye el primer eje de formación. Esto requiere comprender que la exclusión y la marginación son estructurales, producto de siglos de políticas asimilacionistas que negaron el derecho de los pueblos a educarse en sus propias lenguas y desde sus propias epistemologías. Las y los estudiantes normalistas deben desarrollar la capacidad de identificar cómo operan cotidianamente los mecanismos de discriminación en el aula,



cómo las evaluaciones estandarizadas reproducen inequidad al medir con la misma vara realidades radicalmente distintas, y cómo construir alternativas pedagógicas que partan desde y para las comunidades. Este saber profesional implica también reconocer que la pobreza material que enfrentan muchas comunidades indígenas resulta de un despojo histórico sistemático, y que la labor docente debe contribuir a transformar estas condiciones de injusticia.

El conocimiento de bases legales, históricas, lingüísticas, culturales y pedagógicas necesarias para trabajar con grupos socialmente vulnerados constituye el segundo eje. Las y los docentes deben conocer el marco jurídico que protege los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, desde la Constitución hasta los tratados internacionales como el Convenio 169 de la OIT. Pero más allá del conocimiento legal formal, deben comprender la historia profunda de resistencia y lucha que ha hecho posibles estas conquistas jurídicas. Necesitan conocer las características lingüísticas de las lenguas con las que trabajarán, sus variantes dialectales, sus estructuras gramaticales, su riqueza semántica. Deben aproximarse con respeto y rigurosidad a las prácticas culturales de las comunidades: sus sistemas de organización social, sus calendarios ceremoniales, sus formas de transmisión de conocimiento, sus pedagogías propias.

Los aspectos disciplinares desde el diálogo de saberes que permite justicia epistémica constituyen el tercer eje formativo. Como nos recuerda Santos (2009, p. 12), la justicia social global requiere justicia cognitiva global, lo que significa reconocer la validez de los saberes históricamente subalternizados. Cuando una abuela enseña a una nieta a tejer, está enseñando matemáticas (geometría, proporciones, patrones), historia (los diseños guardan memoria colectiva), economía (el valor del trabajo textil) e identidad cultural (el tejido como práctica que define pertenencia). Eso es pedagogía, aunque no tenga ese nombre académico. La justicia epistémica significa que lo que sabe una partera sobre el proceso de nacimiento vale tanto como lo que sabe un médico obstetra, y que lo que sabe un campesino sobre el comportamiento del maíz vale tanto como lo que dice el ingeniero agrónomo formado en la universidad. Las y los futuros docentes deben aprender a poner en diálogo estos saberes sin jerarquizarlos, reconociendo que cada uno aporta desde su propia lógica y experiencia.

La formación de habilidades lingüísticas para el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas comunitarias representa el cuarto eje. Esto va mucho más allá de enseñar vocabulario o gramática. Implica compren-

der que las lenguas indígenas son sistemas completos de pensamiento, que estructuran formas específicas de estar en el mundo, de relacionarse con la naturaleza, de organizar el tiempo y el espacio. Las y los docentes deben desarrollar competencias para la enseñanza en lengua materna, para la alfabetización en lengua originaria, para la creación de materiales didácticos culturalmente pertinentes, para la documentación de saberes comunitarios en lengua propia. También deben ser capaces de trabajar en contextos plurilingües, donde convergen varias lenguas indígenas además del español, desarrollando estrategias pedagógicas que honren esta complejidad lingüística como riqueza.

El pensamiento interdisciplinario enmarcado en decisiones éticas hacia la justicia social constituye el quinto eje. Como plantea Walsh (2010, p. 4), la interculturalidad crítica “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer”. El pensamiento interdisciplinario visibiliza que un niño que no aprende a leer quizá tiene hambre porque su familia no tiene recursos suficientes para alimentarlo adecuadamente. Que una niña que falta frecuentemente a clases quizá está cuidando a sus hermanos menores porque su mamá migró al norte buscando trabajo. Que un joven que se duerme en el aula probablemente está agotado porque trabaja desde temprano en el campo familiar. La labor docente debe inscribirse en una comprensión más amplia de las condiciones sociales, económicas y políticas que atraviesan la vida de las comunidades. Las decisiones pedagógicas son siempre decisiones éticas y políticas.

Los acercamientos significativos con comunidades escolares y familias para diseñar propuestas pedagógicas territorializadas constituyen el sexto eje. Esto implica desarrollar metodologías de trabajo colaborativo con las familias y las autoridades comunitarias, reconociendo que ellas son las primeras educadoras de niñas y niños. Implica aprender a escuchar las necesidades, expectativas y saberes de las comunidades, y construir con ellas propuestas educativas situadas. Implica comprender que la escuela es parte del tejido comunitario y debe contribuir a fortalecerlo. Los Proyectos Integradores que articulan cada semestre están diseñados precisamente para que las y los estudiantes normalistas desarrollen esta capacidad de vinculación profunda y respetuosa con las comunidades donde trabajarán.

Todo este trabajo de codiseño, toda esta construcción colectiva, culminó en agosto de 2022 con la publicación del Acuerdo Secretarial 14/08/2022.



Este Acuerdo es el documento oficial que formaliza y aprueba estas licenciaturas a nivel nacional. Los anexos 4 y 6 de ese Acuerdo contienen los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, y de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

SEXTA TRAMA: EL PROCESO CONTINÚA VIVO

La construcción no terminó con la aprobación del Acuerdo 14/08/2022. Ese fue el nuevo punto de partida. Cada semestre las Comunidades de Gestión Académica se reúnen para dar a conocer las unidades de estudio y el proyecto de aprendizaje del semestre en turno. El acompañamiento constante del equipo nacional que coordina el trabajo de diseño curricular es espacio de reflexión y mejora en la trayectoria formativa de las y los estudiantes normalistas. Este acompañamiento es trabajo entre pares y una construcción colectiva sostenida en el tiempo, que evoca el principio de que la transformación educativa requiere vincular sistemáticamente el conocer con el hacer, como plantea la tradición de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 2009).

Se llevó a cabo un proceso nacional de inducción y acompañamiento entre docentes de diversas entidades que detonó nuevas necesidades para fortalecer las nacientes licenciaturas. Ahora se requiere impulsar la formación continua para las maestras y maestros formadores en temas como interculturalidad, lenguas indígenas, investigación, narrativa pedagógica, metodología por proyectos y fortalecimiento en diferentes campos disciplinares. También se necesita definir un plan de seguimiento y evaluación para documentar las experiencias curriculares y ajustar las unidades de estudio. Los Proyectos Integradores han fortalecido el vínculo escuela-comunidad de formas antes impensables. Los estudiantes normalistas ahora pueden trabajar con parteras para documentar conocimiento sobre plantas medicinales, con campesinos para registrar técnicas agrícolas tradicionales o con músicos para preservar cantos en lengua originaria. Eso es educación viva.

SÉPTIMA TRAMA: DESAFÍOS Y RESISTENCIAS QUE DE POR SÍ YA CONOCEN MAESTRAS Y MAESTROS

Los desafíos son profundos y se viven todos los días. Junto a los desafíos técnicos y materiales, es necesario reconocer también las resistencias políti-

cas e institucionales que estas licenciaturas enfrentan. El perfil de ingreso no obliga a que los estudiantes normalistas hablen la lengua de las comunidades donde trabajarán. Esto constituye un obstáculo real para el derecho a la educación en lengua materna. Aunque las Escuelas Normales ofrecen actividades extracurriculares de lengua indígena, se requiere una política lingüística más ambiciosa que incluya criterios de selección que privilegien a hablantes de lenguas originarias, programas intensivos de inmersión lingüística, y sistemas de formación continua que permitan a las y los docentes desarrollar competencias comunicativas reales en las lenguas con las que trabajarán.

Muchos docentes de Normales fueron educados en el paradigma tradicional monocultural y monolingüe. Descolocarse de esas certezas construidas durante décadas requiere humildad epistemológica y un trabajo interior profundo y a veces doloroso. Como señala Santos (2009, p. 183), necesitamos una “ecología de saberes” que reconozca “la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico”. Cambiar programas resulta insuficiente cuando hay que transformar mentalidades, subjetividades, formas arraigadas de entender qué es conocimiento válido. Y eso duele, cuesta y toma tiempo. Algunos formadores de docentes aún se resisten a reconocer que una partera o un campesino tienen conocimientos equiparables a los que ellos adquirieron en la universidad. Esta resistencia epistemológica es quizá el obstáculo más profundo que enfrentan las licenciaturas.

Además, existen resistencias institucionales más amplias. En algunos espacios burocráticos persiste la visión de que la educación indígena es un “problema” que hay que resolver asimilando a los pueblos a la cultura nacional mestiza, en lugar de reconocerla como una riqueza que debe fortalecerse. Hay inercias del sistema educativo que siguen privilegiando las evaluaciones estandarizadas que miden con los mismos criterios a niñas y niños que viven realidades radicalmente distintas. Existen presiones por homogeneizar el currículo, reducir la flexibilidad de 30 por ciento, y volver a modelos más prescriptivos y controlados desde el centro. También están las resistencias que provienen de estructuras de poder más amplias: el desprecio racista que aún permea amplios sectores de la sociedad mexicana hacia los pueblos indígenas, la discriminación que enfrentan cotidianamente hablantes de lenguas originarias, las políticas económicas que continúan despojando a las comunidades de sus territorios y recursos. Estas licenciaturas operan en un contexto donde el racismo estructural sigue siendo una realidad cotidiana.



Desarrollar evaluaciones que realmente midan formación intercultural es otro reto complejo. ¿Cómo evaluar si un estudiante ha desarrollado pensamiento decolonial? ¿Cómo medir su capacidad de tejer vínculos escuela-comunidad? ¿Cómo valorar su compromiso ético y político con la justicia social? Los exámenes estandarizados tradicionales resultan insuficientes para estos propósitos. Se requieren sistemas de evaluación cualitativos, situados, que reconozcan la complejidad de lo que estas licenciaturas buscan formar.

Y están los desafíos materiales que ustedes cargan todos los días: infraestructura precaria en muchas Escuelas Normales interculturales, falta de recursos para materiales didácticos pertinentes, conectividad limitada que dificulta el trabajo en red, salarios insuficientes para las y los docentes formadores, bibliotecas que carecen de acervo en lenguas indígenas. La justicia curricular sin justicia material queda incompleta. Un plan de estudios transformador requiere condiciones materiales adecuadas para desarrollarlo.

OCTAVA TRAMA: LO QUE HEMOS APRENDIDO JUNTAS Y JUNTOS

Junto a los desafíos y resistencias, hay logros extraordinarios que merecen ser celebrados y documentados. Las unidades no prescriptivas han permitido autonomía docente real. Maestras y maestros pueden adaptar, contextualizar, crear. Ya no están atados a secuencias didácticas rígidas que desconocen los territorios específicos donde trabajan. Esta flexibilidad ha liberado la creatividad pedagógica y ha permitido que emerjan propuestas didácticas innovadoras, situadas, culturalmente pertinentes.

La obligatoriedad de Proyectos Integradores ha madurado el vínculo escuela-comunidad de formas que antes no eran posibles. Estudiantes normalistas ahora trabajan directamente con sabias y sabios comunitarios, documentando conocimientos sobre herbolaria, técnicas agrícolas tradicionales, narrativa oral, música, danza. Estos proyectos han fortalecido el reconocimiento social del valor de los saberes comunitarios y han contribuido a su preservación y transmisión a las nuevas generaciones.

Y está el hecho simbólico y político que cambia todo: por primera vez en la historia de la educación mexicana, un plan de estudios oficial reconoce que los pueblos indígenas son sujetos creadores de pedagogía; que sus saberes constituyen epistemología válida; que su forma de criar, de

enseñar, de transmitir conocimiento, tiene valor propio y no necesita ser validada desde parámetros externos. Este reconocimiento es un quiebre epistémico profundo que abre horizontes inéditos. Las y los estudiantes normalistas que se están formando en estas licenciaturas muestran una identidad docente distinta a la de generaciones anteriores; asumen con orgullo su pertenencia a pueblos originarios, valoran sus lenguas como patrimonio vivo, comprenden su labor como un compromiso político con la justicia social. Están aprendiendo a ser fortalecedores de comunidad.

Estas licenciaturas son una conquista de luchas largas; de maestras y maestros que se negaron a seguir reproduciendo colonialidad; de comunidades que defendieron su derecho a educarse en su lengua; de movimientos pedagógicos que demostraron que otra educación es posible; de organizaciones indígenas que no dejaron de exigir el cumplimiento de sus derechos; de estudiantes normalistas que empujaron para que sus propias realidades fueran reconocidas en los planes de estudio.

CADENETA DE CIERRE: PEDAGOGÍA TERRITORIALIZADA

En la tierra donde comunidades enteras han decidido que su futuro será en sus propios términos, esta pedagogía resuena con una fuerza especial, porque las y los docentes saben que educar es un acto de autonomía, que quien controla la educación de sus hijos controla su futuro. Las maestras y maestros que se están formando en estas licenciaturas serán fortalecedores de comunidad; enseñarán a leer, escribir, construir conocimiento y compartir saberes; a valorar lo propio sin despreciar lo ajeno; a dialogar sin subordinarse y a transformar sin destruir.

El codiseño funcionó como filosofía política y como método. Significó reconocimiento de que las comunidades, quienes viven la educación intercultural cada día, tienen el conocimiento para transformarla. Que la construcción colectiva además de más democrática es más inteligente, más situada, más viva. Como afirma Freire (2005, p. 107), “el diálogo es una exigencia existencial” y “es el encuentro en que se solidariza el reflexionar y el actuar de sus sujetos”.

En una época donde el mundo se hace más homogéneo, estas licenciaturas son un acto de rebeldía profunda, una apuesta por la diversidad como riqueza, por el pluralismo como condición de democracia y la comunidad como espacio de sentido. Esta es pedagogía de la liberación encarnada en práctica cotidiana. Es la Nueva Escuela Mexicana construir



da colectivamente. El sueño de que todos los niños y niñas, en cualquier lengua, de cualquier cultura, puedan ser plenamente ellas y ellos mismos.

Desde el aula desbordada en la comunidad, donde cada día se teje el futuro con las manos del presente, maestras y maestros saben que otro mundo es posible, porque lo están construyendo. Estas licenciaturas son una herramienta para esa construcción. Sí, es claro que no son la solución completa, pero son un paso, un paso importante; un paso que dimos juntos.

Gracias por leer estas palabras, muchas más por hacerlas resonar después. Tres veces gracias por todo el trabajo de las maestras y maestros. Gracias por mantener vivas las lenguas, las culturas, las pedagogías que sostienen la diversidad de este país.

Lo normal del normalismo es ser extraordinario.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

BARTOLOMÉ, Antonio, *et al.* La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

FALS BORDA, Orlando. "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)". *Análisis Político*, núm. 38 (1999): 73-90.

———. "La investigación acción en convergencias disciplinarias". *Revista PACA*, núm. 1 (2009): 7-21.

———. "Situación contemporánea de la IAP y vertientes afines". En *Ciencia, compromiso y cambio social: Textos de Orlando Fals Borda*, compilado por Herrera Farfán y López Guzmán, 295-300. Buenos Aires: Lanzas y Letras-El Colectivo, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2005 (orig. 1970).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores/CLACSO, 2009.

WALSH, Catherine. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En *Construyendo interculturalidad crítica*, editado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

- Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües. 2021. Propuesta curricular base para la formación profesional de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria. Documento de trabajo interno. México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2019. Reforma del 15 de mayo de 2019. México: Diario Oficial de la Federación.
- Ley General de Educación. 2019. México: Diario Oficial de la Federación.
- Ley General de Educación Superior. 2021. México: Diario Oficial de la Federación.
- Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. 2019. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. 2019. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en <<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>>.
- Secretaría de Educación Pública. 2022. “Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar”. Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 2022. Anexo 4.
- Secretaría de Educación Pública. 2022. “Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria”. Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 2022. Anexo 6.



Maestros y reformas.
Una mirada histórica (y desde el presente)
en torno a la educación pública en México

*Sergio Ortiz Briano*¹



¹ Profesor investigador egresado de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, de San Marcos, Zacatecas. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Latin American Studies Association (LASA). Es líder del Cuerpo Académico Formación Docente y Procesos de Comunicación Pedagógica. Tiene Reconocimiento al Perfil Deseable del Prodep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I. Actualmente es responsable del Área de investigación en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes.

INTRODUCCIÓN

Cuando supe que tendría la suerte de participar en este proyecto, pensé en el tema que podría desarrollar, considerando tanto el protagonismo del magisterio así como el impacto de las reformas educativas, aunque sin cuestionar su pertinencia. Lo pensé así precisamente porque, dada la naturaleza del *Seminario de Investigación Fuentes, Memoria e Historia del normalismo en México y Latinoamérica*, y la línea temática en la que decidí insertar este trabajo, las rutas de la escolaridad de la Escuela Rural Mexicana a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), era lo más pertinente para dar cuenta de los avatares enfrentados por maestras y maestros en la implantación de las reformas educativas, particularmente frente al debate observado a lo largo del ciclo escolar 2023-2024, o las dinámicas de organización de las maestras y maestros en el Consejo Técnico Escolar, cuando se había puesto al magisterio nacional en una situación realmente compleja.

Recordemos que el proceso de implantación de la NEM se da en un contexto en el que el magisterio apenas había comenzado a darle sentido a la “nueva normalidad”, después de las complejidades del confinamiento ocasionado por la COVID-19. Un momento en que los docentes venían enfrentando las ocurrencias de algunas autoridades locales que, pretendiendo distanciarse de las políticas nacionales, habían comenzado a implementar estrategias que, más que ayudar a superar las secuelas de la emergencia sanitaria, se habían convertido en llenado de tablas y reportes de “evidencias” que aspiraban a mostrar los aciertos de dichos gobiernos, pero no la riqueza de las propuestas o de la superación del rezago propio de la pandemia.

Las filias y las fobias en torno a la Nueva Escuela Mexicana cobraron fuerza en un debate en el que formó parte la Suprema Corte de Justicia de la Nación con la limitación en el uso de los libros de texto gratuitos en algunas entidades del país. Lo hizo argumentando “posibles violaciones a los procedimientos para la aprobación de los contenidos” que, en todo caso, parecía formar parte de la llamada “campaña de conservadurismo y

politiquería contra los materiales escolares que integran el Modelo Educativo del gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador, denominado la nueva escuela mexicana” (CNN, 22 de agosto del 2023).

En ese contexto, se observó que aquella preparación recibida en los Consejos Técnicos Escolares del ciclo anterior no correspondía con los materiales y las formas concretas de utilizarlos a su llegada durante el mes de agosto y septiembre del 2023. Pero fueron las maestras y los maestros quienes, una vez más demostraban a la sociedad, a las autoridades y los detractores de esta propuesta educativa, su responsabilidad y su capacidad para educar a la niñez mexicana por encima de intereses quizá legítimos, pero también de aquellos que encontraban en el tema educativo, un nuevo botín para cuestionar las políticas gubernamentales.

Con este antecedente, este trabajo presenta un acercamiento al valor de las maestras y maestros en torno a momentos decisivos en la implementación de cambios o reformas en el terreno educativo, a través de un ejercicio de historia comparada. Con este fin, identificamos algunos momentos relevantes de la educación en el México del Siglo XX, aunque también le dedicamos un espacio al momento actual.² Sin pretender que se trate de una revisión cronológica sino, en todo caso, para destacar únicamente el valor del magisterio en algunos de estos procesos abordando en perspectiva histórica la educación rural en el estado de Aguascalientes.

Primero mencionamos algunas de las circunstancias en que se dio el surgimiento de las escuelas rudimentarias en 1911; de la siguiente década hacemos referencia a la promoción y establecimiento de la medida de transformación de la escuela rural mexicana reconocida como la Casa del Pueblo desde el protagonismo de los Maestros Misioneros, el caso de Epifanio Aguilar, así como los retos que significaban los prejuicios de la época y, más adelante, de los avatares de maestras y maestros rurales en el contexto del establecimiento de la escuela socialista durante los años 30 para llegar, esperamos no saltar tan abruptamente, al reconocimiento de algunos de los debates que dejó la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el siglo XXI.

En suma, destacamos la figura protagónica de maestras y maestros encargados de superar las barreras existentes y abonar en la construcción

² Aunque no se trata de un ejercicio de revisión o discusión, parte de la información que aquí se presenta y se utiliza para este análisis ha formado parte de publicaciones realizadas previamente (Ortiz, 2015).

del Sistema Educativo Nacional que hoy conocemos. Como mencionamos en párrafos anteriores, recuperamos elementos discursivos de protagonistas a partir de la segunda década del siglo xx hasta la actualidad, con apoyo de documentos de archivo cuando ha sido posible, pero también, algunos estudios historiográficos referentes al tema, así como entrevistas a maestras y maestros que hoy en día enfrentan el reto de conocer e implementar la Nueva Escuela Mexicana.

INSTRUCCIÓN RUDIMENTARIA, EDUCAR EN MEDIO DE LA REVOLUCIÓN

El inicio del siglo xx no había logrado transformar la vida de la mayoría de la población en México, a pesar del desarrollo industrial y económico que se venía observando como resultado de la estabilidad política y el progreso alentado a partir de 1876, cuando ocupó el poder por primera vez el general Porfirio Díaz (Brading, 1985, pp. 13-31). La desigualdad social se mantenía como un tema sin resolver entre otras razones debido a que “la sociedad rural y su cultura política continuaban sin cambio” (Brading, 1985, p. 16).

En el terreno educativo, por ejemplo, Rafael Ramírez llegó a expresar que hasta antes de la Revolución él nunca había oído hablar de que en el país existiera algún tipo de problema en el medio rural. “Nadie creía que hubiese habido necesidad de mejorar la economía de la población rural y de educar a los indios y a los mestizos que vivían en el campo” (Ramírez, citado en Jiménez Alarcón, 1986, p. 99).

En este contexto, e independientemente de la diversidad de interpretaciones en torno a las causas que motivaron a los campesinos a involucrarse en la lucha armada (Camacho Sandoval, 1997), lo cierto es que a partir del estallido revolucionario algunos elementos constitutivos de la justicia social como el tema de la educación pública, empezaron a adquirir una nueva dimensión al quedar considerados en la Constitución Política de 1917.

Aunque no se trató precisamente de una reforma educativa, resulta interesante recuperar el tema de las Escuelas Rudimentarias por tratarse de “una ley de Educación de alcances nacionales, obligatoria para toda la República” (Jiménez Alarcón, 1986, p. 100), a partir de la cual se hizo la propuesta de crear escuelas destinadas al campo y que, a pesar de haber surgido en la agonía del porfiriato (10 de mayo de 1911), aspiraba a



enseñar a la población rural “a hablar, leer y escribir el idioma castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y usuales de la aritmética” (Jiménez Alarcón, 1986, p. 100). Pero también porque, como veremos, nos brinda información importante para advertir el protagonismo de los profesores encargados de darle vida o de su ejecución.

Fue a partir de 1912 cuando empezaron a fundarse este tipo de escuelas en diferentes regiones del país; en Aguascalientes fueron creadas algunas de estas escuelas durante el gobierno del maderista Alberto Fuentes Dávila (Ramírez, 1990),³ estando al frente de la Junta Directiva de Instrucción Pública de Aguascalientes Zacarías Topete López. Pero sería hasta 1913⁴ cuando la iniciativa tendría un mayor impulso. Fue entonces cuando la Junta Directiva de Instrucción Pública en Aguascalientes recibió una notificación en los siguientes términos:

El C. Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes en Telegrama de 4 del actual, dice al Gobierno del Estado, lo siguiente: Habiendo aprobado la Cámara de Diputados mi proyecto sobre el establecimiento de cinco mil escuelas rudimentarias en la República durante el próximo año fiscal, acudo al patriotismo de Ud. Suplicándole me informe á la mayor brevedad, sobre noventa lugares de esa Entidad en que puedan establecerse Escuelas é indicarme nueve Pedagogos que puedan operar como instaladores é Instructores

³ Cuando estalló el movimiento armado de Madero, Fuentes Dávila se dirigió a Zacatecas, en donde trabajó hasta el 7 de febrero de 1911 armando gente y luchando. Ese mismo mes se dirigió a Texas y formó parte de la Junta Revolucionaria, junto con Abraham González, Venustiano Carranza, J. M. Maytorena y Francisco I. Madero. A la caída del régimen porfirista, en mayo de 1911, Fuentes fue nombrado gobernador provisional del estado de Aguascalientes por Francisco I. Madero. Durante su gestión como gobernador (1911-1913), Fuentes se caracterizó por tratar de limitar el poder de los hacendados y favorecer a las clases populares, publicando leyes y decretos para revaluar las propiedades rústicas y captar más fondos para el erario público, (Ramírez, 1990). Luego del golpe de Estado perpetrado por Victoriano Huerta, Alberto Fuentes Dávila renunció al gobierno del Estado. Días después, el 27 de febrero de 1913 el General Carlos García Hidalgo fue nombrado Gobernador del Estado por Victoriano Huerta. Consultado en: <<http://www.aguascalientes.gob.mx/aguascalientes2010/1910/hechos.html>>.

⁴ Luego del golpe de Estado perpetrado por Victoriano Huerta, Alberto Fuentes Dávila renunció al gobierno del Estado. Días después, el 27 de febrero de 1913 el general Carlos García Hidalgo fue nombrado gobernador del Estado por Victoriano Huerta. Consultado en <<http://www.aguascalientes.gob.mx/aguascalientes2010/1910/hechos.html>>.

con sueldo de \$120.00. Ciento veinte pesos mensuales. “Jorge Vera Estañol”. Lo que comunico á Ud. Por acuerdo superior, á fin de que, á la mayor brevedad, se sirva rendir á esta Secretaría los datos de referencia. Protesto a Ud. Mi aprecio y distinguida consideración. Libertad y Constitución. J. M. Villalobos. Srio. Rúbrica.⁵

Se trataba de escuelas que, como su nombre lo dice, carecían hasta de lo más elemental para su funcionamiento. Se instalaban en comunidades rurales en donde apenas se destinaba lo necesario para el pago de maestro, pero éste tampoco era regular. Aunque la solicitud indicaba la disposición de 90 comunidades, al final se recibieron un total de 97 propuestas, mismas que consideraban tanto el Municipio y Partido de la Capital de Aguascalientes como del resto de la Entidad.

Para entonces, ya se contaba con algunas de estas escuelas ubicadas en:

La Hacienda de la Primavera, otra en el Rancho de la Panadera y la última en La Barranca de Ánimas, en las que concurren niños de ambos sexos [...] y a pesar de que la Tesorería Municipal de este lugar tampoco cubría la primera quincena del corriente mes, los resultados en las Escuelas Rudimentarias ya establecidas han sido buenos, no obstante las difíciles circunstancias por las que atravesó este Partido con las ordas [sic] Revolucionarias que lo amagaron.⁶

Para mostrar las condiciones de precariedad en la que se encontraba la Instrucción Primaria en la entidad e ilustrar que el esfuerzo personal del profesorado llegó a convertirse en elemento protagónico para superar las barreras propias del contexto histórico, recurrimos al informe del profesor José Reyes Martínez, Comisionado de la Junta Directiva de Instrucción, en su visita de inspección a algunas escuelas de Jesús María, Aguascalientes. En éste podemos identificar, junto con la ubicación de la Casa-Escuela Oficial de Niños de esa cabecera escolar, algunas de las características físicas

⁵ Villalobos, J. M. Secretario de Gobierno, Al C. Presidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública, Aguascalientes, Junio 6 de 1913. Fondo Educación. Sección Instrucción Primaria, Serie Escuelas Públicas, 13/47. 1913. *Posibles lugares para el establecimiento de Escuelas Rudimentarias en el Estado*. AHEA.

⁶ FE. SIP, Serie EP, 13/47. 1913. Aguayo, Luis P. Presidente de la Junta de Vigilancia de Instrucción Primaria. Calvillo. *Sobre los lugares en los que pueden establecerse Escuelas Rudimentarias*, Junio 10 de 1913. AHEA.



de ese edificio al que describe como de un “aspecto agradable: amplio, lleno de luz y de aire, y se encuentra situado en el corazón de la pequeña comunidad”.⁷

Ahora bien, aunque se trata de un espacio aparentemente adecuado para la realización de las actividades escolares y con buenas condiciones higiénicas, lo cierto es que tanto el número de alumnos como el equipamiento del espacio hacen que el profesor José Reyes Martínez lamente la situación en que se encuentra la población escolar. Menciona que al visitar al primer año, bajo la dirección del señor Antonio Ruiz Esparza, pudo observar la incapacidad del salón de clases para alojar la gran cantidad de alumnos con que cuenta.

Este año está dividido en dos secciones, A y B, la primera formada por 53 alumnos y la segunda por 27. Como se ve, es un total de 80 niños, a los cuales no corresponde ni un medio metro cuadrado para cada uno, debido al poquísimo mobiliario defectuoso por demás con que cuenta el grupo. La falta de mobiliario es casi completa, pues la sección A sólo dispone de seis mesa-bancos en los que toman asiento 36 niños, teniendo el resto que permanecer siempre en pie, apiñados en derredor de la clase, eternamente sin asiento. Allí vi que varios alumnos, para poder escribir, tienen que sentarse a la oriental o bien que hincar una rodilla para colocar la pizarra sobre la otra.

Confieso que sentí gran tristeza al contemplar aquellos humildes niños sentados sobre el piso, en posturas por demás incómodas, casi ridículas, esmerándose empeñosamente por trazar [*sic*] con toda claridad las letras sobre pizarras. Así escribían, escribían, hasta llenar la pizarra [...].

A las 12.30 p. m. tan luego como hubieron salido los niños, reuní al director y ayudante y procuré darles instrucciones metodológicas sobre la enseñanza de la Lengua Nacional en los distintos años elementales, recomendándoles, muy particularmente, para el 1er año, la proporcionalidad en el trazo de las letras, la variedad en los ejercicios, el cuidado en la elección de los mismos, así como lo tocante al cálculo como medio educativo. Por último satisface todas las dudas sobre las que me hicieron consultas, los invité a trabajar con fe y buena voluntad, les recomendé de la manera más encarecida la preparación de las

⁷ FE. SIP, Serie EP, 27/45. 1913. Junta Directiva de Instrucción Pública, Reyes Martínez, José, Informe que rinde el comisionado por la R. Junta Directiva de Instrucción para practicar una visita de inspección a las Escuelas Oficiales de Niños de Jesús María, el día 3 de octubre de 1913. Aguascalientes, Ags., a 8 de octubre de 1913. AHEA.

clases y les hice ver la importancia de la armonía que entre ellos debe reinar a fin de obtener éxito en sus labores.

[...] También tuve una larga conversación con el profesor Señor Fierro, al que, en vista de los magníficos recursos materiales con los que cuenta en la localidad, lo invité a que de manera formal atienda el estudio de la Agricultura, fuente única de riqueza de aquel lugar, procurando inculcar a los alumnos el mejoramiento de los cultivos en la localidad, en lo que dicho señor se mostró entusiasmado y poseído de la mejor buena voluntad. En fin [...] la escuela necesita muebles, libros de texto, y en una palabra, material escolar para la escuela.⁸

Como podemos apreciar, se trata de un informe que se convierte en un compendio de elementos que ilustran la pobreza de los establecimientos educativos, el entusiasmo con el que maestras y maestros realizaban su trabajo, pero también, la dinámica de acompañamiento en la que se ven involucradas las figuras educativas de la época.



Maestras y alumnos de una escuela rural, ca. 1955. Archivo Gráfico de *El Nacional*, Fondo Temático, Sobre: 0186-AC (023) SECRETARÍA DE CULTURA.INEHRM.FOTOTECA.MX.

⁸ FE. SIP, Serie EP, 27/45. 1913. Junta Directiva de Instrucción Pública, Reyes Martínez, José, Informe..., a 8 de octubre de 1913. AHEA.



Durante los años veinte volvemos a observar que frente a la idea vasconcelista de llevar la educación a las regiones más alejadas y conseguir una formación profesional especializada para “la igualdad de los hombres ante el espíritu” (Aguirre y Cantón, 2002, p. 42), se optó por el reclutamiento de profesores rurales que en su mayoría apenas habían cursado la primaria elemental de cuatro años (Arnaut, 1998). Esto obligó a las autoridades a llevar a cabo la tarea educativa en dos sentidos, por un lado, la creación de maestros ambulantes que serían apoyados por las Misiones Culturales y, por otro, al hacerlos partícipes de un proceso de “entrenamiento” de tres meses, centrando su tarea en la preparación de “estudiantes de la región como maestros rurales” (Granja Castro, 2010: 20).

En cuanto al problema de hacer llegar la enseñanza a las regiones apartadas del país, Vasconcelos recuerda el llamado que se hizo al sentido heroico de las almas jóvenes y los maestros y cómo, a pesar de haber sido fácil reclutarlos, el siguiente reto que debieron enfrentar era qué hacer con éstos,

sin otro recurso que sus sueldos, en lugares que carecían de todo en materia escolar [...] Por lo pronto, el misionero iba encargado de improvisar incluso maestros, pues no salía de un sitio mientras no estaba levantada la casa escolar y antes de haber adiestrado a algún joven del pueblo, que obtenía la escuela y un pequeño sueldo de ayudante. El sistema de habilitar maestros en la localidad ofrece la ventaja de que deja creadas células permanentes de cultura... El misionero federal iba dejando a su paso, enraizado en la población indígena, una serie de iniciados de la campaña cultural patriótica. Con el misionero iba, por lo común, la biblioteca ambulante. Los informes del misionero servían más tarde para establecer escuelas permanentes o para insistir en ciertos aspectos del servicio [...] el misionero celebraba pláticas. Diariamente, al caer la tarde congregaba a los vecinos en la plaza local para leer con ellos algún diario reciente. Los enteraba de los sucesos del día y los invitaba a comentarlos. Otras veces se aprovechaba la reunión para contar cuentos o para leer en común algún libro [...]. El maestro misionero hacía esta labor gratuita para el vecindario junto con otras menos pintorescas y más eficaces técnicamente (Vasconcelos, 1958, pp. 1559-1603).

Estos Misioneros se encargaron de establecer, con todos los retos que esto significaba, las llamadas Casas de Pueblo, entendidas como lugares de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas y de sus esfuerzos por resolver sus problemas ancestrales” (Loyo, 1985: 9).

Uno de los primeros Misioneros en el país que, por cierto, fue asignado para el estado de Aguascalientes en un momento de pleno proceso de federalización de la educación después de creada la Secretaría de Educación Pública en 1921, es el profesor Epifanio Aguilar. Se trata de un maestro que, habiendo recibido su nombramiento el 6 de marzo de 1922 como Segundo Profesor Conferencista Misionero en el Segundo Distrito de Aguascalientes y un sueldo mensual de \$10.00 pesos diarios (AGN, marzo 6 de 1922), con residencia en Calvillo, Aguascalientes, junto con su credencial correspondiente, también le encomendaron que se “radicara” en un centro rural, de preferencia indígena, escogiendo un lugar donde no existiera escuela y que estuviera rodeado de poblados cercanos.

Dada la preocupación de la autoridad educativa de darle vida a la campaña contra el analfabetismo con la que se pretendía “mostrar la imagen de un gobierno que realizaba acciones específicas para sanear los problemas sociales (Fell, 1989), el maestro se encargaría de establecer dos o tres turnos de estudios con grupos de analfabetos de cualquier sexo y edad pero, también, de la apertura de escuelas donde fuera necesario, tramitando los acuerdos respectivos para su federalización, enseñando, preferentemente, “rudimentos de Lengua Nacional y Aritmética, agregando pláticas sencillas sobre Higiene, Moral, Educación Cívica y demás conocimientos que juzgue provechosos, pero todo fácil y al alcance de los educandos” (AGN, 18 de abril de 1922).

El 20 de mayo el profesor Aguilar se dirigía a Lauro G. Caloca, Sub Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena para darle a conocer sus propuestas para el establecimiento de escuelas rurales en el municipio de Calvillo, así como de “las condiciones más salientes de cada uno de los lugares”. A través de un oficio señalaba sus aspiraciones y entusiasmo de establecer escuelas rurales en las comunidades de Hacienda La Primavera; La Presa de los Serna; El rancho de Palo Alto, que era una dependencia de la Hacienda de La Labor; el poblado de San Tadeo y La Barranca de Ánimas.

En más de la mitad de estas comunidades el profesor Aguilar identificaba una población mayoritariamente integrada por arrendatarios, me-



dieros y peones asalariados, de los cuales, identificaba habitantes de la casta criolla, mestiza y algunos indígenas. Asimismo, reconocía que no había personas que pudieran impartir la enseñanza, pero que en la cabecera municipal sí había quien pudiera hacerlo, para lo cual, podía establecerse una escuela mixta.



Portada del Primer Libro de la Escuela del Pueblo. B. Zenil, 1915. AGN, <https://www.gob.mx/agn/es/articulos/agnresguarda-los-ejemplares-del-primer-libro-de-la-escuela-del-pueblo?idiom=es>

De esta manera, como un ejemplo de que los maestros misioneros eran convertidos en mediadores para concretar la fundación de escuelas rurales, al término de ese mismo mes, el profesor Epifanio Aguilar reconocía que, como parte del contrato de federalización en la entidad, había recibido información de que esas comunidades ya habían sido consideradas para establecer escuelas primarias federales (Granja Castro, 2010).

Por otro lado, anunciaba el establecimiento de un centro de alfabetización en la Sierra de Pabellón, perteneciente al municipio de Rincón de Romos, con tres turnos de analfabetos (Aguilar, 31 de mayo de 1922). Debe decirse, sin embargo, que junto con el anuncio de apertura de los cursos escolares para analfabetos también comenzó un ir y venir de solicitudes de materiales propios para el caso. En uno de estos documentos, el profesor Aguilar volvía a “suplicar” a las autoridades que fueran “enviados los útiles escolares que pedí en mi comunicación número 10 de fecha 2 del corriente mes, a saber: un pizarrón (metro y medio de tela apizarrada), 130 libros para la enseñanza de la escritura-lectura, 130 pizarras, una gruesa de pizarrines, 250 cuadernos para escritura, una gruesa (12 docenas) de lápices y dos cajas de gis blanco. Pido, además, cuatro lámparas de petróleo, para los cursos nocturnos, y una carta geográfica de la República Mexicana” (Aguilar, Pabellón, Rincón de Romos, 11 de junio de 1922).

Según el Archivo General de la Nación, “las actividades de esta primera campaña fueron apoyadas con materiales impresos editados por el Departamento de Bibliotecas. Ejemplo de ello fueron la revista *El Libro y el Pueblo*, algunas publicaciones usadas antiguamente como *el Primer Libro de la Escuela del Pueblo* y libros clásicos de literatura extranjera, con los cuales se organizaron pequeñas bibliotecas ambulantes. Sin embargo, estas campañas quedaron inconclusas con la salida de José Vasconcelos de la SEP en 1924, lo que se acentuó con el poco seguimiento que le dio el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928)” (AGN, 2022).

Ahora bien, dado que la preocupación por la cobertura educativa correspondía con el hecho de que más de la mitad de la población en edad escolar era analfabeta, además de las precariedades materiales, las responsabilidades y carga de trabajo que debía desempeñar el maestro significaban un aspecto importante. En este sentido, encontramos que el grupo que se inscribió para recibir la enseñanza escolar en el centro de analfabetos estaba integrado por 39 niños y 43 niñas, sin considerar al grupo de 48 adultos (hombres) que estaban interesados en recibir su instrucción. De esta manera, trabajaría un primer turno de 9 a 11 con el grupo de niñas; de las 15 a las 17 horas el turno de los niños; y, finalmente, de las 18 a las 20 horas con los adultos.

Aunque los cursos con niños y niñas se venían desarrollando con las limitaciones propias de la inasistencia relacionada con la temporada de lluvias en donde eran ocupados por sus padres en las labores del campo, los cursos nocturnos, destinados para los adultos, “no se habían desarro-



llado en toda su extensión por la falta del correspondiente material escolar y, sobre todo, por la falta del alumbrado necesario, habiendo concretado mi labor a conversaciones sobre asuntos de Historia, Civismo, Moral e Higiene” (Aguilar, Pabellón, Rincón de Romos, 8 de agosto de 1922).

Además, en una declaración que nos permite advertir el carácter androcéntrico de la educación durante la época, también informaba que por el momento no sería posible formar un grupo de señoritas, “por los prejuicios dominantes en la mayor parte de la gente de campo; se revelan sumamente desconfiados los padres de familia para permitir que sus hijas de cierta edad sean enseñadas por un varón y varias veces me han manifestado que si una señorita se encargara de la enseñanza de ellas no tendrían reparo alguno para enviarlas a la escuela” (Aguilar, Pabellón, Rincón de Romos, 8 de agosto de 1922).

Fue hasta el mes de octubre de ese año cuando, aprovechando que el profesor Aguilar hizo llegar al Departamento de Educación y Cultura Indígena la propuesta de las Señoritas Ma. Guadalupe Romo y Ma. del Refugio Chávez para profesoras de las Escuelas Rurales de la Sierra de Pabellón y Las Hormigas, pertenecientes al Municipio de Rincón de Romos (Aguilar, Rincón de Romos, octubre 14 de 1922), el Departamento le respondió solicitando la lista de monitores y los lugares donde prestarían sus servicios como maestros rurales (México, 18 de octubre de 1922). Al término del mes el profesor Aguilar hizo llegar un listado de seis personas propuestas para establecer los centros de alfabetización en sendas comunidades y con un sueldo o gratificación según se observa:

María de Luna, Las Hormigas, Mpio. de R. de Romos \$1.00
Ma. Guadalupe Romo, Pabellón, Mpio. de R. de Romos \$1.00
Genoveva Valadez, Caldera, Mpio. de Tepezalá \$1.50
J. Guadalupe Martínez, Carboneras, Mpio. de Tepezalá \$1.50
M. Refugio Chávez, El Refugio, Mpio. de Cosío \$1.20
Zeferina González, Rancho Viejo, Mpio. de San José de Gracia. \$1.00
(Aguilar, Rincón de Romos, 31 de octubre de 1922).

Lo harían basando su trabajo en el siguiente programa general:

PRIMER AÑO

Lengua Nacional (Escritura-lectura)

Aritmética y Geometría

Estudio de la Naturaleza

Trabajos Manuales, en relación con la vida de la localidad

Dibujo

(Aguilar, Rincón de Romos, Ags., noviembre 14 de 1922)

Por cierto, apenas unos días después de iniciados los trabajos, el profesor Aguilar recibió la noticia de que se había concretado el contrato de federalización entre la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de Aguascalientes y, en esta dinámica, el Maestro Misionero organizó reuniones con el C. Comisario y vecinos de estas comunidades para tomar acuerdos y solicitar ante las autoridades el establecimiento de escuelas rudimentarias⁹ en cada uno de estos lugares. En la reunión correspondiente a la Congregación de Las Hormigas, municipio de Rincón de Romos Aguascalientes, misma que se desarrolló el 27 de noviembre de 1922 en la casa del C. Comisario, luego de manifestarles el interés del Ciudadano Presidente de la República de establecer una escuela en este lugar, todos los presentes manifestaron su disposición para llevar “al terreno de los hechos mejora tan importante”, para lo cual se comprometieron a lo siguiente:

Facilitar local para la escuela

Habitación para la persona que se encargue de ella

Los muebles escolares indispensables

Tanto el Comisario como los vecinos garantizan la puntualidad de los alumnos.

Además del Acta de la reunión en la que el Maestro Misionero daba cuenta de la aceptación y compromiso que establecía la comunidad, también enviaba al Departamento de Educación y Cultura Indígena de la Secretaría de Educación Pública el Informe y Propuesta de creación de una Escuela

⁹ Aunque el Proyecto de las Escuelas Rudimentarias se ubica a partir de 1911, se mantendrá vigente hasta la década de los años treinta.



en determinado lugar. Así lo observamos en los documentos enviados a la autoridad en los que se hace la propuesta de creación de una Escuela en el Rancho de La Congoja, del Municipio de San José de Gracia del Estado de Aguascalientes. Señala, entre otra información, el censo general de población, que en este caso era de 44 habitantes con una inscripción en edad escolar de 12 niños y 16 niñas. Al reconocer que no hay escuela, que nunca ha habido y que, por lo tanto, no se cuenta con edificio escolar, menciona el compromiso que adquieren los pobladores para la construcción del jacal que servirá como local de la Escuela, los muebles escolares indispensables y el apoyo que brindarán en cuanto a hospedaje y alimentos para la persona que se encargue de dicha Escuela; también hace referencia a las actividades de la población, al señalar que ésta “se dedica en parte a la Agricultura y en parte al corte de maderas, leña y preparación de carbón vegetal. Hablan el idioma español. Un solo vecino sabe leer y escribir” (Aguilar, Rincón de Romos, Ags., a 30 de noviembre de 1922).

Como observamos hasta aquí, en este proceso de establecimiento de escuelas rurales desde el protagonismo de los maestros misioneros, la constante es la escasez de recursos materiales, misma que se manifiesta a través de la falta de edificio escolar y del equipo más indispensable, aunado al origen y actividades económicas de la población. Entre los casos que se han presentado encontramos el informe del Inspector instructor en su visita que hace a la Escuela Rural de San Luis de Letras el 6 de noviembre de 1926. Es en este documento donde al reconocer que se carece de edificio escolar, también se menciona que “los niños reciben su instrucción todo el tiempo bajo el sol y se ven obligados a suspender sus trabajos cuando vienen las lluvias...” (Rolando Uribe, Aguascalientes 6 de noviembre de 1926).

En el mismo sentido, en el Informe sintético de visitas de inspección, correspondiente a la semana del 17 al 23 de octubre, luego de considerar la existencia de 30 niños y 45 niñas para la escuela diurna y 17 hombres para la nocturna, se habían señalado las condiciones generales de la escuela, declarándolas como “malas. Pues no hay nada; los trabajos se realizan bajo unos árboles de escasa sombra” (Rolando Uribe, Aguascalientes, Ags., a 23 de octubre de 1926). Además, tomando en cuenta la inscripción, la carencia de material resultaba abrumadora. El listado de material faltante es el siguiente: “50 mesabancos binarios; cuadernos, lápices, gis blanco, etcétera. Herramientas. Todo lo indispensable para la cerámica” (Uribe, Rolando, Aguascalientes, Ags., a 23 de octubre de 1926).

EL PLAN SEXENAL Y LA REFORMA EDUCATIVA DE 1934

Con la Reforma Educativa de 1934, por la que se establecía la educación socialista, el magisterio rural se convirtió en portavoz del gobierno federal y al constituirse como guía de las organizaciones populares y agente de cambio social de las comunidades, se convirtió en brazo ejecutor del proyecto cardenista. A pesar de esto, tanto las condiciones laborales como su participación en el reparto agrario, la lucha anticlerical, la organización de obreros y campesinos, entre otras, estuvieron en función de la política implementada por los gobiernos de los estados.

En Sonora, por ejemplo, el gobernador Rodolfo Elías Calles “los utilizó [a los maestros] como tropa de asalto en su campaña antirreligiosa” (Quintanilla y Vaughan, 1997, p. 28). En el estado de Jalisco las condiciones de trabajo de los maestros rurales se tornaron por demás difíciles debido a la proporción que había alcanzado la oposición de las comunidades en la defensa de sus ideales desde la revolución cristera (Yankelevich, 1997) y, por otro lado, por la disposición del gobierno de “separar de sus cargos a todos los maestros que no mostraran una inclinación clara por los postulados revolucionarios” (Yankelevich, 1997, p. 119), o a quienes solicitaban trabajo, “se les ha pedido que [...] comprueben también su adhesión al espíritu revolucionario que sostiene el gobierno de México” (*El Informador*, Guadalajara, 24 de agosto de 1934, citado en Pablo Yankelevich, 1997, p. 119).

En Aguascalientes sucedió lo propio luego de que muchos de los maestros y maestras hubieran renunciado “por no estar de acuerdo con la Educación Socialista”.¹⁰ En este sentido, mientras que en algunas comunidades como en Palo Alto, perteneciente al municipio de la capital, los padres de familia rechazaban a los maestros de la escuela por llevar a sus hijos “por senderos opuestos que en nada concuerdan con la idiosincrasia revolucionaria del gobierno actual”;¹¹ en otras, como en el municipio de Asientos, se negaban a aceptar la presencia de maestros en la escuela de

¹⁰ AHEA, FE, 17/162 1934 – 1939, 29 de septiembre de 1938. Lista de personal que renunció por no estar de acuerdo con la Reforma del Art. 3o. Constitucional; en total, 128 maestras y maestros entre directores y ayudantes. También, AHEA, FE, 1/184, 1939-1940, 20 de marzo de 1940. Oficio en el que se informa que la maestra María Guadalupe Valdivia, aunque al solicitar empleo dice haber trabajado en las escuelas públicas municipales de la entidad, “con fecha 26 de octubre de 1934, renunció su empleo de maestra auxiliar...”.

¹¹ AHEA, FE, 12/161, 07 de abril de 1934.



la comunidad, argumentando que no se les recibiría hasta en tanto no se abriera el templo del pueblo y mandara a un sacerdote a ese lugar.¹²

Además, durante el gobierno de Enrique Osornio Camarena (1932-1936), también se inició “una completa depuración del personal Docente, tanto en las escuelas de la Capital como en las de los municipios del Estado, teniendo por mira única y esencial el bien de la niñez y tomando por base su competencia [...]”,¹³ con esta tarea, se ponía de manifiesto su convicción frente a la implementación de la educación socialista, a la que el mandatario consideraba “como una de las fuerzas principales encargadas de la transformación social del país”.¹⁴

NACIONALISMO, FEDERALIZACIÓN Y ASISTENCIALISMO EN LA EDUCACIÓN

Más adelante, con la finalidad de reducir el déficit educativo y atendiendo a la doctrina de Unidad Nacional, una de las primeras acciones emprendidas por el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) para “rectificar” el camino del sexenio anterior, fue la designación de funcionarios extraídos de diversos grupos políticos, lo mismo callistas y cardenistas que del suyo propio.

Al igual que durante la década anterior, la figura del maestro se convertiría en elemento protagónico del proyecto de gobierno. La pretendida unidad nacional se justificaba en el reconocimiento de que en el país había “sectores que adoptan, de las formas de la cultura, las más externas y desprendidas de la aptitud de lo nacional [en donde] la función del maestro asume un aspecto de trascendental importancia, pues consiste en ligar a los que se creen más alejados y en hacer de su enseñanza una lección de energía, de optimismo, de vida y un indestructible lazo de cohesión”.¹⁵

Atendiendo a esta lógica, en el ámbito educativo se identifican tres momentos que caracterizaron el gobierno de Manuel Ávila Camacho. El primero, que además de responder a la política de unidad nacional formaba parte de los acuerdos establecidos en el Segundo Plan Sexenal, formulado

¹² AHEA, FE, 10/158, 18 de noviembre de 1934, 21 de abril de 1935 y 15 de mayo de 1935.

¹³ Enrique Osornio Camarena, Informe de Gobierno 1933, en *Labor Libertaria*, 01 de octubre de 1933. AHEA.

¹⁴ Enrique Osornio Camarena, Informe de Gobierno 1935, en *Labor Libertaria*, 22 de septiembre de 1935, p. 6, AHEA.

¹⁵ *Idem*, p. 24.

en la Convención del Partido Nacional Revolucionario realizada en noviembre de 1939, en el sentido de dar continuidad al proyecto cardenista aun con la moderación que exigía el nuevo gobierno, y que estaba relacionado con el nombramiento del cardenista Luis Sánchez Pontón como responsable de la Secretaría de Educación.

Un segundo momento que se inicia con la sustitución de este secretario de Educación y que a partir del mes de septiembre de 1941 recae en la persona de Octavio Véjar Vázquez, mismo que, con acciones como la implementación de “una escuela de amor, en la cual se forme la nacionalidad” (*La Nación*, 18 de octubre de 1941, citado en Medina, 1978, p. 359), apoyaría de manera importante a la ideología pretendida por Ávila Camacho, quien en su esfuerzo por reconciliarse con la Iglesia y dejar fuera de toda duda al pueblo de su postura “moderada” manifestó a lo largo de su campaña lo que reafirmaría públicamente el 21 de septiembre de 1940 ya como presidente electo: “Soy creyente” (Contreras, citado en Sotelo Inclán, 1982, p. 308). Finalmente, un tercer momento iniciado el 24 de diciembre de 1943 y a partir del cual quedaba como responsable de la secretaría de educación Jaime Torres Bodet, quien pretendió el equilibrio y la sobriedad en la educación.

Fue con el inicio del segundo momento, a partir del 12 de septiembre de 1941, cuando se reanimó el debate en torno de la educación socialista. Las preocupaciones del gobierno por conseguir tanto la unidad nacional así como despertar en la sociedad un sentido nacionalista, se expresaban a través de la búsqueda de una nueva educación que desde el rechazo de cualquier ideología contribuyera precisamente en la unidad de los mexicanos. Para esto, la propuesta de Octavio Véjar Vázquez incluía una visión distinta, ya que, a partir de la modificación del artículo tercero Constitucional se esperaba “atemperar ideológicamente los planes de estudio permitiendo de paso la incorporación más activa de la iniciativa privada a la enseñanza; combatir a los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindical, y buscar la unificación del magisterio” (Sotelo Inclán, 1982).

Paradójicamente, fueron las declaraciones del propio secretario de Educación las que desencadenaron la polémica, luego de haber señalado que en esta etapa de la vida de México y dada la división de opiniones en torno de la educación socialista, era necesaria la implementación de una educación que fuera “ajena a toda influencia extraña [...], una escuela de amor, en la cual se forme la nacionalidad” (*La Nación*, 18 de octubre de 1941, citado en Medina, 1978, p. 359).



Con este cambio, que volvía a poner a prueba al magisterio, se aspiraba dejar de ver a la escuela como el instrumento de transformación de la sociedad para empezar a promoverla como propiciadora de la unidad nacional. Sin embargo, el discurso con el que se pretendió desterrar la ideología socialista, vino a generar reacciones tanto de los impulsores de la izquierda radical, como de los detractores de esta educación. Los primeros por considerar injusta la posibilidad de que se excluyera la educación socialista del artículo 3o. Constitucional y los segundos por el riesgo que esto traería al no acotar explícitamente la exclusión de esta ideología del referido artículo.

La crisis educativa que parecía superada a fines de la década de los años treinta volvió a reavivarse y, en el caso de Aguascalientes, los maestros rurales volvieron a enfrentar actitudes de agresión y hostilidad por parte de los padres de familia en muchas comunidades. La expresión más evidente de esta desconfianza la dio a conocer el obispo de esta diócesis, José de Jesús López y González quien, valiéndose de su investidura, durante el mes de diciembre de 1941 envió “instrucciones escritas a sus feligreses exhortándoles a que no envíen a sus hijos a las escuelas oficiales por considerar pernicioso la educación socialista”.¹⁶ Aunado a esto, los sacerdotes también se encargaron de atemorizar lo necesario haciéndole saber “al pueblo que para que no los excomulgara el Obispo deberían pedirle permiso para mandar a sus hijos a la Escuela Federal”.¹⁷

Durante la mayor parte del sexenio de Ávila Camacho muchas de las comunidades de la entidad se vieron afectadas por una marcada inasistencia y deserción escolar, al grado de que las autoridades llegaron a clausurar los servicios educativos por falta de alumnado.¹⁸ Aunque también existieron casos de escuelas que continuaron funcionando con una asistencia por demás reducida. Por ejemplo, el mes de marzo de 1944 en la escuela primaria de la comunidad de Sandoval, en el propio municipio de Aguascalientes, ante la visita de la supervisión escolar se encontró que de un censo escolar de 83 alumnos, el día 25 sólo asistieron seis, aunque la asistencia media durante el mes fue de 18 alumnos.¹⁹ En las

¹⁶ AHSEP, FONDO SEP, Departamento de Escuelas Rurales, CAJA 1, 1926-1967, EXPEDIENTE 4, 01 de mayo de 1942.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Rafael Villeda, Director de Educación Federal, AHSEP, FONDO SEP, Departamento de Escuelas Rurales, CAJA 2, EXPEDIENTE 5, 20 de marzo de 1944.

¹⁹ Rafael Villeda, Director de Educación Federal, AHSEP, FONDO SEP, Departamento de Escuelas Rurales, CAJA 2, EXPEDIENTE 5, 25 de marzo de 1944.

escuelas de la Colonia agrícola Calles, de Ojo de Agua de los Sauces y de Jesús Terán, la inasistencia también era preocupante, por lo que se llegó a mencionar la posible “clausura de las escuelas [...] a menos que las autoridades y vecinos del poblado, den seguridades de enviar a sus hijos a recibir clases con toda regularidad”.²⁰

Para combatir los elementos radicales y comunistas de las burocracias administrativa y sindical, desde el inicio de su gestión, Véjar Vázquez construyó una importante campaña de prensa para acusar a algunos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública de comunistas (Medina, 1978), separando de sus cargos a los trabajadores de la educación que mostraban inclinación por las ideas comunistas. Aunado a esto, también había manifestado su intención de excluir de todas las asignaturas aquellos contenidos que tuvieran el más mínimo elemento del socialismo. Así lo hizo con maestros de reconocido prestigio en los estados, y aquella escuela del amor y del trabajo que había propuesto al inicio de su gestión, finalmente se transformó en una escuela de terror y persecución para el magisterio.

Con estas determinaciones, quedaba claro que el maestro, y en particular el maestro rural, había dejado de tener importancia para el proyecto nacional, por lo menos con el sentido que hasta entonces le había caracterizado. Las exigencias educativas ahora respondían más a la búsqueda de la elevación cultural y de elementos nacionalistas que, por cierto, difícilmente podrían explicarse sin voltear a ver las condiciones de analfabetismo que prevalecían en el país y, de manera particular, en el medio rural.²¹

²⁰ Rafael Villeda, Director de Educación Federal, AHSEP, FONDO SEP, Departamento de Escuelas Rurales, CAJA 2, EXPEDIENTE 5, 20 de marzo de 1944. Además, ésta se mantiene como una constante preocupación en muchas de las escuelas del estado, ver por ejemplo, el Informe Anual de Labores de la escuela de Estación Cañada, anexa a la normal rural, a través del cual se menciona que “uno de los problemas que el maestro afronta en la comunidad, es indudablemente el que se refiere a la asistencia”. AGENRJSM, CAJA 23. 1944-1945, 1945.

²¹ Sexto Censo General de Población 1940. INEGI, pp. 130-131, Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas2/cienanos/EUMCIENI>, obtenido el 23 de septiembre de 2008. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública aclara que “los censos de 1940 arrojaron un promedio de 47.88 por ciento de analfabetos absolutos, de más de 6 años de edad [aunque] no incluye las cifras del “analfabetismo funcional”, y por otra parte, existen zonas _como el Distrito Federal_ en las que el índice de iletrados es inferior, en tanto que hay Estados en los cuales alcanzan un 60 y hasta más de un 65 por ciento” (SEP, 1946, p. 45).



Aunque desde el momento en que se hizo el anuncio de una reforma educativa que además de dejar atrás los principales cambios adoptados durante el sexenio 2012-2016, que había sido resultado del llamado Pacto por México, también venía cobrando fuerza el interés del Gobierno Federal de promover la formación moral, lo cierto es que desde esa primera parte también se venía hablando del interés de “iniciar una reflexión nacional sobre los principios y valores que pueden contribuir a que en nuestras comunidades, en nuestro país, haya una convivencia armónica y respeto a la pluralidad y a la diversidad” (López Obrador, 2018, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/427152/CartillaMoral_.pdf).

En 2018 se había dado a conocer la reimpresión de la cartilla moral de la versión original, que es de Alfonso Reyes. En ésta, el presidente de la República menciona en la presentación que “la decadencia que hemos padecido por muchos años se produjo tanto por la corrupción del régimen y la falta de oportunidades de empleo y de satisfactores básicos, como por la pérdida de valores culturales, morales y espirituales” (2018, SEP, p. 4).

Con este antecedente, la reforma educativa propuesta por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se fue justificando en la necesidad de reconocer el derecho a la educación desde el primer día de vida; reconociendo a la inclusión como la responsabilidad del Estado de eliminar cualquier barrera para el aprendizaje pero también aceptando el derecho de las maestras y los maestros a formarse continuamente y de incorporarse al sistema educativo a través de procesos transparentes, equitativos e imparciales. En contraparte, integrantes de organizaciones de la llamada “sociedad civil” —mexicanos primero—, reconocían un comienzo importante que servirá de base para lo que vendría después; sin embargo, tampoco desaprovechaban cualquier oportunidad para sembrar sus especulaciones, como lo hizo al señalar que “estamos en un lugar de mucha incertidumbre y mucha construcción; sin embargo, tampoco desaprovechaban cualquier oportunidad para sembrar sus especulaciones, como como lo hizo la Directora General de Mexicanos Primero, al mencionar que “estamos en un lugar de mucha incertidumbre y mucha construcción” (O’Donoghue, 2019).

Aunque en un principio era probable conocer uno que otro comentario en apariencia libre de intereses ajenos al tema educativo acerca de los esbozos que las autoridades hacían públicos, conforme fue adquiriendo

forma la propuesta definida como *humanista e inclusiva*, también se fueron haciendo más visibles las críticas por parte de sus detractores —políticos y empresarios— quienes, sin pudor alguno, comenzaron a utilizar una retórica en la que incluían los vocablos “niñas” y “niños”, pero hacían evidente su preocupación por descubrirse fuera de todos los procesos que esto involucra.

Luego de anunciar el diseño de un nuevo Plan de estudios y la elaboración de los nuevos libros de texto gratuitos tomando como base la experiencia y participación de las maestras y maestros de México y no a los “especialistas” y a las casas editoriales, las críticas no se hicieron esperar. Algunos políticos, así como comunicadores o lectores de noticias en medios tradicionales de comunicación, se convirtieron de la noche a la mañana en especialistas en estos temas. Mientras que en otros tiempos era común encontrar políticos que llegaron a aprobar iniciativas de ley de la noche a la mañana, sin darse el tiempo o la oportunidad de leerlas previamente, ahora, muchos de éstos eran “capaces” de profundizar en el tema con discursos con los que imitaban a verdaderos especialistas en ingeniería curricular o de didáctica, para desacreditar las nuevas propuestas y así reclamar el reconocimiento de la sociedad a la que una y otra vez habían traicionado.

También es cierto que los debates en torno a la NEM se fueron desarrollando en diferentes arenas —algunas generadas de manera “natural” y otras, diseñadas desde la mercadotecnia y la estrategia política—, como lo observamos en los “debates” organizados entre funcionarios y exfuncionarios del ámbito educativo y que, en este proceso, al igual que en otros momentos de la historia de la educación pública en México, volvían a dejar a las maestras y los maestros envueltos en la incertidumbre, al ponerlos entre las disposiciones del gobierno federal y las demandas de padres de familia; pero también, frente a su propia necesidad de conocer dichas propuestas para facilitar su puesta en práctica; sin descartar las “preocupaciones” de gobiernos de oposición en algunas entidades, así como de organizaciones de padres de familia que, además de ignorar la opinión del magisterio, habían conseguido el respaldo de magistrados para restringir el uso de los Libros de texto Gratuitos en las escuelas de educación básica.

Los medios de comunicación también jugaron un papel importante al servir como reproductores de las posturas de rechazo que abiertamente venían manifestando los dueños de las concesiones de mayor presencia



a nivel nacional. Mientras que en los años sesenta habría sido el propio secretario de Educación quien veía en los libros de texto la oportunidad para dejar atrás “expresiones que susciten rencores, u odios, prejuicios y estériles controversias”, en alusión a la educación socialista, ahora, a escasas 18 horas de que aparecieron los libros de texto (en agosto del 2023), hubo lectores de noticias que asumiéndose como especialistas en reformas educativas y en libros de texto, al más puro estilo de las prácticas de hostigamiento de la guerra sucia en México, se atrevieron a señalar el riesgo de ideologizar a los alumnos que hicieran uso de estos materiales, refiriéndose al “virus comunista” y el resurgimiento de la educación comunista que, según ellos, la Secretaría de Educación Pública buscaba imponer a las niñas y a los niños de México a través de los Libros de Texto Gratuitos.

En este contexto, fueron múltiples los actores que en lugar de contribuir en la construcción de un camino de mayor claridad para la implementación del proyecto definido como de la Nueva Escuela Mexicana, se dedicaron a lucrar con el tema educativo dejando, como se ha mencionado, al profesorado a la deriva y haciendo que la lectura, interpretación y aplicación de las nuevas disposiciones fueran un asunto casi exclusivamente de las maestras y los maestros. Esto fue ocasionando que a lo largo del ciclo escolar se fueran construyendo diversas interpretaciones y, como consecuencia, múltiples maneras de poner en juego las propuestas metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana.

Para conocer la experiencia del magisterio de educación básica, elaboramos un instrumento que nos permitió acercarnos a un buen número de maestras y maestros de educación primaria de la Nueva Escuela Mexicana. Lo hicimos a partir de preguntas abiertas que nos permitieran advertir su conocimiento y claridad con respecto de la NEM; las oportunidades de formación que han recibido por parte de las autoridades para hacer una lectura pertinente de esta propuesta educativa; las estrategias implementadas por los colectivos en las escuelas para conocerlas y ponerlas en práctica; pero también, para conocer los retos que han enfrentado en su puesta en marcha.

Aunque sus respuestas son diversas, también encontramos coincidencias. Primero, encontramos que frente a la ausencia de orientaciones específicas en los materiales curriculares, justificada en la llamada autonomía profesional que fomenta el diseño de propuestas contextualizadas “en las que se problematice la realidad y se atienda a las características,

necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes” (Anexo, Acuerdo 08/08/23, p. 5), han sido las maestras y los maestros, generalmente en espacios del Consejo Técnico Escolar pero también desde las iniciativas individuales de revisión de materiales, quienes se han encargado de construir posibles explicaciones y modelos en torno a la utilización de dichos materiales. Maestras y maestros coinciden en la identificación —conocimiento— de las principales características de la Nueva Escuela Mexicana; definida como de carácter humanista. También destacan que la comunidad está al centro, con un protagonismo importante en el aprendizaje del alumno; que se promueve el aprendizaje desde la inclusión; entre otras.

Entre las estrategias más favorecidas o que reconocen maestras y maestros como las que han elegido para implementar en sus colectivos se identifican la propia exploración, revisión y análisis de los materiales curriculares —seguir las instrucciones del cuadernillo oficial de las sesiones de consejo técnico—; compartir, entre pares de grado escolar, lo que se va a poner en práctica en los grupos y sugerir adecuaciones; creación de grupos de WhatsApp para compartir materiales oficiales y de apoyo; la identificación de los términos y conceptos que caracterizan esta nueva propuesta; análisis y puesta en común de las metodologías y sus posibilidades de aplicación en los diferentes campos formativos; diseño e implementación de los proyectos escolares como propuesta de acción en los grupos de alumnos de las diferentes fases y en sus diferentes escenarios: escolar y de aula.

Los retos identificados por el profesorado en este proceso son varios; sin embargo, los que tienen mayor presencia han sido la propia construcción del plan analítico; el trabajo con los libros de texto, pues ese orden con el que “aprendimos a utilizarlos ahora ha desaparecido, para hacerlo respondiendo al plan analítico”; pero también, la elaboración, comprensión, ejecución de la planeación por proyectos, no por no saber trabajarlos, sino por la temporalidad y cómo empatar los campos formativos, ejes articuladores y contenidos del grado con los contenidos esenciales; en fin, parece que todos los retos mencionados se centran en su preocupación por estar haciendo una lectura adecuada de estos materiales para atender a las características y necesidades de sus alumnos.



Al término de este trabajo podemos considerar que, frente al proyecto educativo propuesto por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, en donde se ha pretendido reorientar la educación hacia un sentido humanista y centrada en el carácter comunitario, los retos para el magisterio de educación básica han sido múltiples y muy complejos. Por un lado, al no haber tomado en cuenta las implicaciones que tendría la implementación de la Nueva Escuela Mexicana o al no brindar oportunamente las orientaciones de su aplicación, permitió que los colectivos de docentes fueran construyendo sus propios caminos, sus propios modelos de interpretación para su implementación en lo inmediato.

En el mismo sentido, se fueron generando diferencias entre las interpretaciones de maestras y maestros en servicio, con respecto de aquellas que deseaban imponer los directivos y supervisores educativos quienes, al saberse despojados de aquello que conocían y les daba cierta seguridad y estatus de autoridad frente al profesorado, en muchos de los casos acabaron centrando su presencia en la asignación de meras tareas burocráticas. Contraviniendo, de esta manera, con las propuestas centrales de este modelo educativo, entre otras, la referente a la evaluación formativa.

Por otro lado, al haber convertido el tema educativo en asunto meramente político, también fue creciendo la campaña de rechazo a la legitimidad y pertinencia de los libros de texto gratuitos, empleando como estrategia central, los medios de comunicación tradicionales y la participación de los comentaristas y analistas educativos más “reconocidos”. En esta dinámica, luego de que la Suprema Corte de Justicia de la Nación se unió a ese bloque al atender la solicitud, tanto de los gobiernos de algunos estados como de la Unión Nacional de Padres de Familia, de evitar el uso de los libros de texto gratuitos en las escuelas, con argumentos como la existencia de errores tipográficos y de algunos conceptos, se puso nuevamente al magisterio en un conflicto. Se trataba de los libros contruidos por maestras y maestros en servicio de toda la República; paradójicamente, en aquellas entidades donde se había suspendido su uso para el desarrollo de las clases, las autoridades empleaban un discurso de reconocimiento y confianza al magisterio para emprender el trabajo escolar con materiales improvisados y alejados de las propuestas metodológicas y didácticas de la Nueva Escuela Mexicana.

Más que emitir un juicio acerca de la pertinencia en las decisiones tomadas por las autoridades, con la realización de este ejercicio también hemos conseguido identificar y hacer visible la situación de vulnerabilidad en la que históricamente se ha puesto al magisterio. En este sentido, concluimos que el ritmo con el que se fue dando a conocer la información relacionada con los puntos centrales de la Nueva Escuela Mexicana (una información a cuentagotas), fue permitiendo que sus detractores, valiéndose de discursos que aparentaban una preocupación legítima por la educación de “las niñas y los niños”, lograran crear un ambiente de incertidumbre no sólo para el profesorado sino también para los padres de familia, exponiendo las debilidades de la educación pública en el momento actual.

Aunque los proyectos y reformas educativas se dieron en mayor cantidad a lo largo del siglo XX, aquí recuperamos aquellas que, desde nuestra perspectiva, permiten ejemplificar con mayor detalle los retos enfrentados por maestras y maestros rurales no solamente con respecto a la tarea de educar a niñas y niños, sino también, en su esfuerzo por la emancipación de las comunidades. Identificamos aspectos relevantes que visibilizan la brecha existente entre las propuestas educativas y disposición de recursos para su implementación; pero también, el compromiso social que maestras y maestros han asumido en su desempeño. Con todo, la implantación de la Nueva Escuela Mexicana parece renovar esa historia de esfuerzos por comprender la esencia de los planteamientos educativos y la fragilidad del magisterio ante la mirada de la sociedad y autoridades.

FUENTES CONSULTADAS

AGUIRRE BELTRÁN, Mario y Cantón Arjona (2002), Valentina “Raíces y Vuelos de la Propuesta Educativa Vasconcelista”. Revista El Maestro (1921-1923). Universidad Pedagógica Nacional.

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Fondo Secretaría de Educación Pública. Departamento de Educación y Cultura Indígena, 1922-1923, Expediente 1, *Enterado de que recibió el nombramiento. Que se radique en un lugar determinado*. México, 18 de abril de 1922.

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, Fondo Secretaría de Educación Pública. Departamento de Educación y Cultura Indígena, 1922-1923, Expediente 1, *Se comunica nombramiento del C. Epifanio Aguilar, Seg. Profr. Conf. Mis. En el 2/o Dto. de Ags. con residencia en Calvillo*. México, marzo 6 de 1922.



- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, “Sembrar la palabra. Las campañas de lucha contra el analfabetismo en el México del siglo XX”. Disponible en: <<https://www.gob.mx/agn/es/articulos/sembrar-la-palabra-las-campanas-de-lucha-contra-el-analfabetismo-en-el-mexico-del-siglo-xx?idiom=es>>.
- BRADING, David A. (1985) (comp.), *Caudillos y campesinos en la Revolución mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- CANO, Natalia (2023), “Suprema Corte de México suspende la distribución de los libros de texto gratuitos en dos estados”, en CNN, México, 22 de agosto de 2023. Disponible en <<https://cnnespanol.cnn.com/2023/08/22/mexico-libros-textos-distribucion-suprema-cort-coahuila-chihuahua-orix/>>.
- FELL, C. (1989), *José Vasconcelos los años del Águila (1920-1925)*, México, UNAM.
- GRANJA CASTRO, Josefina (2010), “Procesos de escolarización en los inicios del Siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”, *Perfiles Educativos*. ISSN 0185-2698, vol. 32, núm. 129, México.
- INEGI (1940), *Sexto Censo General de Población 1940*. pp. 130-131, Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas2/cienanos/EUMCIENI>, obtenido el 23 de septiembre de 2008.
- LOYO, Engracia (1985), *La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.
- MEDINA, Luis (1978), *Historia de la Revolución Mexicana. 1940-1952: Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México.
- O'DONOGHUE, Jennifer (2019), Directora General de Mexicanos Primero, “La reforma educativa de la 4T es un paso, pero aún falta camino”, *Forbes Staff*, diciembre 1, 2019 @ 1:00 pm, <<https://www.forbes.com.mx/la-reforma-educativa-de-la-4t-es-un-paso-pero-aun-falta-camino/>>.
- ORTIZ BRIANO, Sergio (2015), “Superando Barreras. La Educación Pública en el Aguascalientes Posrevolucionario, 1912-1926”, en Mariana Terán *et al.* (coords.), *Al disparo de un cañón. En torno a la batalla de Zacatecas de 1914: el tiempo, la sociedad, las instituciones*, Zezen Baltza y UAZ, México, pp. 581-604.
- Portada del Primer Libro de la Escuela del Pueblo de B. Zenil (1915), en AGN, México Independiente, Gobierno y Relaciones Exteriores, Propiedad Artística y Literaria, caja 284, exp. 270. “Sembrar la palabra. Las campañas de lucha contra el analfabetismo en el México del siglo XX”, en: <<https://www.gob.mx/agn/es/articulos/sembrar-la-palabra-las-campanas-de-lucha-contra-el-analfabetismo-en-el-mexico-del-siglo-xx?idiom=es>>.
- QUINTANILLA, Susana y Vaughan, Mary Kay (coords.) (1997), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Fondo de Cultura Económica, México.

- REYES, ALFONSO, (2018), *La Cartilla Moral*, adaptación de José Luis Martínez, Secretaría de Educación Pública, México. Disponible en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/427152/CartillaMoral_.pdf>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1946), *La obra educativa en el Sexenio 1940-1946. Memoria*, Secretaría de Educación Pública, México. AHSEP.
- SOTELO INCLÁN, Jesús (1982), "La educación socialista", Fernando Solana y otros, *Historia de la educación pública en México (234-326)*, México, SEP-FCE.
- URIBE, Rolando, Secretaría de Educación Pública. Inspección de Educación Federal. Aguascalientes, Gestión local para la Escuela de San Luis de Letras, Aguascalientes, Ags., a 6 de noviembre de 1926, AHSEP.
- VASCONCELOS, José, (1958), "De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructural", *Obras Completas*, Colección Laurel. Libreros Mexicanos Unidos, S. de R. L. de C. V. México, pp. 1495-1719.
- YANKELEVICH, Pablo (1997), "La batalla por el dominio de las conciencias: La experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940", en Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (coords.) (1997), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, FCE, México.



La escuela rural y la nueva escuela, “mexicanas”.

Notas en retrospectiva (1923-2023)

Hallier Morales^{*1}



¹ Profesor Investigador de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Perfil Prodep. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide), asimismo de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA por sus siglas en inglés). Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) e integrante de la Conferencia Internacional Permanente para la Historia de la Educación (ISCHE por sus siglas en inglés). Líder del Cuerpo Académico en Formación ENRMRS-CA-7 “Didácticas para la construcción del saber histórico”. El énfasis de sus investigaciones atiende la historia social y biográfica de la educación siglos XIX y XX; en particular trabaja el proyecto de la Escuela Rural Mexicana.

—Y, ¿cuántos habitantes tiene este pueblo? —pregunté—.

—Tendrá unos tres mil, con las cuadrillas cercanas —contestó el cura—.

—Es grande —dije—.

—Sí, señor, es grande —añadió el preceptor—; concurren a la escuela regularmente de doscientos a trescientos niños.

—¡Un número bastante crecido! y, ¿aprenden a leer y a escribir?

—A leer, muy pocos, sólo los que tienen *Silabarios* y *Catones*, a escribir menos.

—Porque como no me dan papel, ni tinta, ni plumas, nada puedo hacer; a los demás, les enseño solo el Catecismo del padre Ripalda.

—Con eso es más que suficiente —interrumpió el cura—. Estos son unos animales, que ni aprenden bien, ni sacarían provecho de la lectura, ni la escritura.

—Sin embargo, señor —dijo el maestro—, tienen muy buenas disposiciones, hay algunos niños muy vivos, y que aprenden muy pronto; pero como no hay libros...

IGNACIO M. ALTAMIRANO, “*El maestro de escuela*”, 1862.

INTRODUCCIÓN

El avance de la nueva orientación e impulso al proyecto educativo de parte del Estado Mexicano dio lugar a la paulatina aparición de instituciones para atender la necesidad del medio rural, contar con escuelas primarias rurales federales, capacitar al magisterio empírico mediante las Misiones Culturales y formar al nuevo magisterio capaz de promover las inusitadas tareas asignadas a las escuelas del campo, las Normales Rurales y Regionales Campesinas.

El 3 de octubre de 1921 se emite en el Diario Oficial de la Federación el decreto que establece la creación de la nueva secretaría de Estado, que

se denominará Secretaría de Educación Pública. El titular asignado para conducir la institución, que pronto cobraría un protagonismo inusitado en la vida del país, fue José Vasconcelos, artífice de la arquitectura de la dependencia educativa como puede advertirse desde un mensaje ofrecido el año de creación, en el marco del día del maestro: “la ignorancia es la causa de la injusticia, y la educación, suprema igualitaria, es la mejor aliada de la justicia. Los malos gobiernos, los déspotas crueles son enemigos de la ilustración, y son enemigos, por lo mismo, de los maestros. Maestro y tirano son dos términos que se excluyen. En cambio, libertador y maestro son sinónimos; por eso los pueblos libres veneran a sus maestros y se preocupan por el adelanto de sus escuelas” (Robledo, 1991, p. 14). Escuelas y maestros constituyeron el binomio central de la política emanada de la naciente SEP.

La escuela pública y las instituciones que ofertaban la oportunidad de ingresar y ascender en la escolaridad poco a poco adquirieron un lugar destacado en la vida cotidiana de México. Desde la modesta escuela rural hasta la universidad cobraban importancia los discursos de reivindicación social expresados de distintas maneras, en arengas, ceremonias cívicas, espacios electorales y celebraciones populares, todas coincidían en señalar que el vehículo para alcanzar el progreso y la justicia social tenían lugar en la escuela nueva, una donde cada mexicano poseía un lugar reservado. Lo inédito del proyecto no consistió (exclusivamente) en la creación de escuelas sino en el papel asumido por éstas donde a decir de Narciso Bassols además de transmitir conocimientos modificarían “los sistemas de producción, de distribución y de consumo de la riqueza [...] rehacer la cultura y la vida del indígena y de hacer posible la aparición de un mundo mejor y que no fuera ya ajeno —como en la Colonia—, sino propio” (Aguilar, 1995, p. 27).

El modelo educativo que llegó a oxigenar la escolaridad promovida por el Estado revolucionario se adjetivó como la Escuela Rural Mexicana, reconoció la necesidad situada en el entorno de acción inmediata de la escuela y sus maestros; era necesario colocar la enseñanza agrícola en sus lecciones, de manera que hiciera posible mejorar la producción de cada región. Funcionarios educativos y textos oficiales señalaron con pronunciado esfuerzo a partir de 1921, que atrás había quedado el periodo donde el sistema porfirista tuvo vigencia, se confiaba estar frente a un nuevo momento de la vida pública a juzgar por las nuevas instituciones y orientación escolar que transitaban la educación pública, el secretario de Educación en 1932 mantenía tal orientación al señalar:

Haber abandonado el sistema porfirista no basta. Si no se definen los nuevos rumbos, habrá el peligro de retroceder; desde mañana, desde hoy mismo debe iniciarse la tarea de crear la nueva estructura técnica y moral de este plantel. El verdadero problema no está en los planes de estudio, sino que es más profundo. Necesitamos no simples acaparadores de conocimientos científicos, preparados pedagógicamente [...] antes que todo [...] queremos maestros. El verdadero maestro no solo debe tener preparación profesional sino comprensión de los problemas sociales (Aguilar, 1995, p. 28).

La escuela rural desde el pensamiento de autoridades educativas como Rafael Ramírez, quien evoca los propósitos sustanciales bajo los cuales se promovió este experimento pedagógico, considera el propósito general de la educación rural descansó en “incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna” (Loyo E., 1985, p. 31), además de enfrentar problemas que marcan la vida cotidiana de las poblaciones, el primero, la pobreza, malas condiciones de salud, bajo estándar de vida doméstica, la tradicional rutinaria, el extendido analfabetismo, dramatismo de la atmosfera social, junto a la desintegración social expuesta en amplitud de grupos étnicos y dialectos, “absoluta impreparación rural para trabajar decidida y conscientemente por el advenimiento de un nuevo régimen social más igualitario y más justo que el régimen social en que vivimos actualmente” (Loyo E., 1985, pp. 31-32). Oriundo del poblado de Venadero, Aguascalientes, el profesor José Ortiz Gómez, nacido el 13 de julio de 1918, al respecto señala: “aquí en todo este pueblo un hombre era el único que sabía leer y escribir. ¿Quién le enseñó? No lo sé, y de ahí en más, toda la gente analfabeta hasta que llegaron las escuelas Normales Rurales” (Ortiz J., 2018).

La escuela rural mexicana fue el el proyecto más amplio en términos sociales y políticos para el Estado del nuevo régimen. Integró una serie de instituciones que garantizaban la escolaridad y respondían a las necesidades del campo, desde educación elemental hasta superior: Primaria Rural, Escuela Elemental Agrícola, Misiones Culturales, Centrales Agrícolas, Regionales Campesinas.

El magisterio rural forjado y formado al calor de epopeya escolar revolucionaria fue objeto de un exitoso proceso de mitificación, la caída del viejo régimen aceleró el hundimiento de ideas donde la escuela se asumía como privilegio por encima de un derecho, de a poco la valoración y pun-



to de referencia de la revolución hecha gobierno y acciones concretas en la vida pública colocaron al magisterio como el representante y acceso a la nueva realidad prometida por la revolución.

Durante el porfirismo “la educación oficial fue francamente burguesa, a la medida de los ciudadanos de clase media y aun alta [baste señalar que] en 1900, apenas 18 por ciento de los mayores de 10 años podía leer, que no necesariamente leía” (p. 31) (González, 2012, pp. 30-31). Durante el siglo XIX los liberales ponderaban el concepto de popular por encima del de pública, en el primero imprimieron significantes de orientación progresista, liberal y laica, aunque con restricción al papel instructor.

El muralismo, la literatura, los discursos políticos construyeron la imagen del maestro misionero, de renovada vocación, labor, oficio y función en la nación. El papel asignado implicó asumir una responsabilidad de transformador de individualidades y sociedades por entero, tenía que reconocer la existencia de “dos niveles de cultura: popular y letrada” (Gonzalbo, 2009, p. 126), pero para darle a lo popular una cualidad también de letrada. Alfabeto y pan, derechos y cultura, una escuela y un maestro en cada comunidad representaron la concreción del nuevo régimen, así como la llegada del progreso y la justicia. La escuela rural expresó —si se quiere— el pensamiento utópico de un pueblo que abandonó las armas sin dejar la violencia y sus causas, en la utopía de la escuela rural:

confluyen corrientes diversas inspiradas en fuentes comunes: el siglo de las luces, las premisas políticas de la Revolución Francesa. La economía política clásica, las conquistas científicas y la tradición de lucha de los trabajadores. Pese a su heterogeneidad, puede considerarse como un movimiento intelectual con identidad propia. Lo que lo distingue es su carácter socialista, término que se utilizaba para hacer referencia a toda clase de teorías que daban especial lugar a la vida en común, a la propiedad colectiva y a la igualdad. En una época en la cual lo opuesto al socialismo implicaba un modelo individualista, de mercado competitivo, era natural que el término adquiere un significado revolucionario, de cambio social organizado sobre la base de la cooperación (Quintanilla, 1985, p. 10).

La utopía tomó a momentos imagen de ambición generosa y en otros de condición irrealizable (Monsiváis, 2019). Oportunidad para dar el paso que se requiere para alcanzar el cambio, Galeano la describe como aquella

que permite avanzar dos pasos al tiempo que ésta se distancia tres más, su utilidad estriba en la oportunidad de intentar alcanzarla, avanzando tras ella. Por su parte, Adolfo Sánchez Vázquez invita a volver a la utopía, a la vertiente de reflexión crítica, por ser catalizadora de sueños y anhelos, igual sucedió con la escuela pública de los años veinte en México, entrar al mundo de la escolaridad fue introducirse en el futuro, en la incertidumbre que habría de llevar a nuevas realidades, a encontrar soluciones globales a problemas regionales.

REFORMISMO EDUCATIVO Y ANHELOS DE CONTINUIDAD

La palabra “nueva” expone un adjetivo que evoca aquello que se experimenta por primera ocasión, algo distinto a lo anterior, inédito, desconocido. Es evidente que al colocarlo como cualidad del proyecto educativo actual resulta complejo presentarlo desde la descripción previa. Aunque si se continúa con las definiciones del mencionado adjetivo, también es posible entenderlo como aquello que es añadido a algo que había antes. La educación pública en el México del siglo XX y lo que corre del XXI ha mantenido estrecha relación con el proyecto político en turno, los gobiernos federales han colocado en ella su sello distintivo, o al menos han procurado impregnarla de aquello que busca consolidar en la sociedad. Lo anterior permite preguntar, ¿qué paralelismo puede establecerse entre la Escuela Rural Mexicana de la segunda década del siglo XX y la evocada Nueva Escuela Mexicana de la segunda década del siglo XXI?

Ambos colocan a la comunidad para estructurar sus propósitos, de manera que los aspectos: político, ideológico, cultural, se vuelven peculiares al interior del anhelo que pretende construir diferencia social y gubernamental, una frontera con el gobierno que le precede. Vasconcelos ofreció una escuela que rompiera con el antiguo régimen, durante el cardenismo la orientación estableció una promesa de futuro al sugerir que la escuela nueva barrería con las lacras sociales del fanatismo y la ignorancia. Por su parte, el avilacamachismo estableció la escuela del amor que en el fondo no era más que la contención a expresiones izquierdistas y el retorno a la moderación conservadora auspiciada por el browderismo (Peláez, 2025). Durante las décadas siguientes la erradicación del analfabetismo estableció el termómetro de eficiencia de la tarea escolar.

Jaime Torres Bodet en la presidencia de Adolfo López Mateos, promueve el Plan de Once Años, instituye la difusión de Libros de Texto gratuito,



primer esfuerzo de planeación a largo plazo para atender las múltiples necesidades de la escuela pública.

Durante el ocaso del siglo xx el salinismo promovió la descentralización que marcó el rumbo, el foxismo le imprimió el esquema empresarial a la semántica educativa mediante las competencias, con Calderón y Peña Nieto se mantuvo la tónica, así como un proceso reformista de educación básica y Normal.

Luis Hernández es contundente cuando afirma que el cascarón discursivo que revistió a la NEM en su presentación y arranque era sólo eso, un revestimiento mediante un adjetivo tan atractivo que buscó subsanar el contenido, y lo que es más: “ni siquiera su nombre es original. La nueva escuela fue una tendencia pedagógica nacida hace casi un siglo, que tuvo en el pedagogo y filósofo John Dewey uno de sus principales exponentes. El término fue utilizado también en tiempos de Carlos Salinas de Gortari y Vicente Fox” (Hernández, 2019). No obstante, tiene un elemento que vale la pena destacar en estos momentos de vendaval curricular, la NEM comparte una característica sustantiva con la ERM, especie de principio categórico que las mueve, el reconocimiento de que no es posible educar al margen de la vida social, es decir, desvinculada de su entorno inmediato. Permite así dar lugar a un giro de lo paidocéntrico a lo sociocrítico. Es decir, de colocar al infante como referente o centro de la acción del proceso educativo a colocar la transformación social a partir de la gestión escolar crítica y reflexiva.

Dentro de la historia de la educación es posible identificar rasgos distintivos en momentos o procesos de la vida nacional, las administraciones federales han impreso su huella a través del manoseo al artículo 3o., ahí concentran el eje que distingue la ruta de la propuesta educativa, desde allí abren los caminos normativos, leyes secundarias, marcos curriculares e inclusive de participación social. La orientación constitucional transversal de 1920 a 1950 a pesar de los matices asignó una preponderación al vínculo escuela-comunidad y al maestro como actor responsable de la transformación de lo comunitario desde lo escolar, para lograr el cambio era necesario que se conociera y describiera a detalle cómo era su comunidad, estudiarla, conocer el entorno geográfico, histórico, político, económico y social, es decir, el mundo social. El maestro Edgar Robledo señala que gracias a tal tarea fue posible que

los maestros rurales conocieron que su comunidad estaba asentada en un llano, con sus casitas en un terreno plano, con horizontes de colinas o trazados por las crestas de altas montañas. Otros vieron a su comunidad recostada en las laderas, con sus chozas dispersas como nacimiento entre los pastizales, con horizontes abiertos, lejanos. Algunos maestros rurales vieron que su comunidad estaba frente al mar, escucharon los rumores del agua y se dieron cuenta que eran poderosas fuerzas de la naturaleza (Robledo, 1991, p. 15).

La escuela tenía la responsabilidad de ser el eje vertebrador de la conciencia social enmarcada por novedosas estrategias de convivencia, solidaridad y entendimiento. El Maestro Ruperto Ortiz Gámez menciona lo que puede representar el por qué la historia de la educación popular del siglo XX requiere atención dentro de la NEM, señala, “existe una herencia pedagógica en nuestro país que hemos olvidado, que no hemos recogido. De ella nos habla el profesor Valdés en trabajos tales como: “La Escuela Rural Mexicana”, “La Escuela Rural Mexicana como Precursora del Desarrollo de los Pueblos”, “La Escuela Regional Campesina”, “Rafael Ramírez Castañeda”, etcétera. En el primero de los aquí mencionados, le dedica un amplio espacio a la Educación Socialista, lamentablemente desconocida por muchos y olvidada por otros, —concluye— la mejor escuela que hemos tenido ha sido la Regional Campesina (Valdés, 2005, p. 8).

Bien podríamos tomar sus palabras para asumir que, dentro de la NEM, el proyecto de la ERM es desconocida por muchos y olvidada por otros a pesar de establecer el referente (probablemente) más nítido para reorientar el actual proyecto, sobremanera en su pretensión de reconocer la importancia de la comunidad como eje de atención.

ANATOMÍA DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA

La educación impulsada por el estado mexicano a partir de la creación de la SEP le dio a la figura del maestro rápida notoriedad en la orientación de transformación. Aprender haciendo fue el enfoque de la escolaridad bajo la pedagogía de la acción, también llamada la nueva escuela, adjetivo como escuela tradicional o escuela vieja a la herencia material, normativa, estructural y pedagogía positivista porfiriana. El principio rector de la escuela rural mexicana indicó “enmarcar la obra escolar en el cuadro de



su sociedad” (Isáis, 1964, p. 16), reconociendo la circunstancia que ofrece su especificidad a los individuos y grupos sociales.

Engracia Loyo nos ofrece una muestra de esa realidad nacional, con cerca de cuatro mil pueblos de más de 500 habitantes, que por denominador común tienen la precariedad, entiéndase que “la maquinaria agrícola era inexistente. El ferrocarril comunicaba apenas a 6%, el autobús a 14% mientras que 29% no llegaban ni a carreta de bueyes. La mayoría no conocía ni el teléfono ni telégrafo, no tenían médicos, parteras, hojalateros, zapateros, o practicantes de otros oficios” (Loyo E., 2011, p. 176). El magisterio recibió la responsabilidad de reconfigurar comunidades marcadas por la precariedad. Los gobiernos posrevolucionarios de 1920 a 1946 transformaron el rostro del país con políticas reformistas en salud, trabajo, educación, legalidad y comercio. El maximato y cardenismo confectionaron instituciones escolares y de gobierno para atender la tarea, en alianza con los sectores obrero y campesino, a la vez que promovieron las reformas sociales gubernamentales.

La escuela rural asumió los prolegómenos de la acción, la actividad libre, recuperó con facilidad las formas de vida campirana, los medios de producción locales establecieron rutas de enseñanza y participación, al punto que se integró en lo curricular la orientación que establecía, importante el alfabeto como la economía, no desvincularlos estableció una suerte de contrato fundacional del proyecto naciente desde la SEP, así, los nuevos espacios de aprendizaje rebasaron al aula:

parcelas, apiarios, corrales, talleres, áreas deportivas, permitían la práctica de proyectos o unidades que conformaban unidades de trabajo y satisfacían algunas necesidades de la escuela o de la comunidad [...] la construcción de gallinero, palomar o huerto, el cuidado de la parcela escolar, la siembra de hortalizas, plantas medicinales o de ornato como trabajo común, permitían estudiar aritmética (costos, mediciones), ciencias naturales (estudio de plantas, el suelo, climas), geografía, lengua nacional (composiciones sobre la importancia de las hortalizas en la alimentación). Estas actividades realizadas en conjunto favorecían la cooperación y la socialización e integraban a los padres de familia (Loyo E., 2012, pp. 283-284).

Los teatros al aire libre pronto emergieron en los modestos establecimientos escolares donde eran presentadas dramatizaciones que hacían par-

típico a la comunidad de escenificaciones de diverso tipo, moralizantes, patrióticas, literarias, de igual manera, las canchas deportivas y plazas cívicas, los espacios escolares fueron diversificados.

Resulta interesante conocer cómo se apreció por autoridades primero y después por maestras y maestros, la vida cotidiana del mundo rural, de ese escenario fragmentado que representa su continente de actuación, vasto mosaico de archipiélagos sociales donde la diversidad establecía la mejor descripción que los unificaba. La percepción que la prensa y discursos mostraba la vida campesina como rutinaria y monótona, poco animada, copada por vicios, la alternativa requería promover estrategias de sociabilización. De 1921 a mediados de siglo será común el despliegue de diversas campañas, lo mismo para atacar el alcoholismo que para plantar árboles, para conmemorar fechas o héroes cívicos, así como incentivar la lectura.

El proyecto de la escuela rural mexicana carece de un acta de nacimiento. Logró ocupar lugar, rostro y contenido al paso de intenciones y acciones gubernamentales durante el corto período histórico de 1911 a 1923, la escolaridad pública en el territorio nacional pasó de recibir miradas a hurtadillas a miradas de reojo, hasta convertirse en el propósito protagónico de las políticas públicas del gobierno emanado de la revolución. José Vasconcelos desde la SEP promovió convenios de colaboración del centro en las regiones sin vulnerar la autonomía de las entidades en la conducción de la escolaridad a sus poblaciones, no obstante, en el informe que rinde el ejecutivo durante el emblemático año de creación de la gran dependencia federal destinada a atender el ramo educativo, es interesante, el apreciar que no habla de escuelas rurales, tampoco serán mencionadas el año siguiente, resalta la acción federal de asignación de 6 millones de pesos para subsidio de escuelas rudimentarias mediante los convenios de colaboración. Entre las entidades firmantes destaca a Chiapas, Coahuila, Sinaloa y Tamaulipas, también informa que Veracruz no aceptó la colaboración invocando la soberanía estatal. Será hasta el informe rendido en 1923 que aparece en las palabras del ejecutivo federal la existencia de escuelas rurales, con ello daba lugar al reconocimiento del proyecto que finalmente adquirió rostro, contenido y política oficial. El profesor José Santos Valdés al respecto señala:

Es el 1º de septiembre de 1923, al informar al Congreso donde Álvaro Obregón habla con toda precisión de la escuela rural, cuando afirma que el presu-



puesto global de 50 millones de pesos, “en el fomento de la educación pública en los Estados se gastaron \$3,471,134.87, de los cuales la mayor parte se empleó en el fomento de las ESCUELAS RURALES DE RECIENTE CREACIÓN (Valdés, 2005, p. 79).

Para 1925 la educación rural fue administrada desde el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena. El reto de erradicar el analfabetismo en un país con poco más de 40 por ciento de su población en tal condición, que en el medio rural representaban a 80 por ciento de su población, establecía la necesidad de fortalecer la política educativa, maestros y escuelas fue la carta de presentación de la transformación prometida por la revolución, “al fenecer el primer año de gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río en 1935, el país contaba con 7,729 escuelas rurales atendidas por 10,268 maestros. Al terminar el primer sexenio de gobierno presidencial, Cárdenas dejó 11,974, atendidas por 15,811 maestros rurales, con un aumento —respectivamente— de 4,245 escuelas y de 5,543 maestros para el campo” (Valdés, 2005, p. 81). Crecimiento exponencial sorprendente que invirtió la presencia de la escuela que mantenía mayor presencia en el medio urbano al extraño fenómeno de que al final del periodo cardenista, las escuelas primarias rurales eran nueve veces más que las urbanas y semiurbanas, con 11 974 frente a 779 (Lerner, 1979, p. 127); en promedio cada escuela rural atiende a 47 alumnos, por lo general atendidos por un profesor o profesora mientras en el medio urbano lo regular era que cada escuela estuviera atendida por cuatro docentes y ofreciera servicio a 88 alumnos.

El impulso de masificar la escolaridad entre la población requirió de maestras y maestros que el país no tenía, ante la necesidad Vasconcelos señalaba que quien supiera leer y escribir se sumará a la cruzada contra el analfabetismo enseñando a quien no supiera, para el medio rural la SEP echó mano de jóvenes con estudios de primaria a los que convirtió en maestros empíricos que simultáneamente recibirían capacitaciones de parte de las Misiones Culturales.

Las Misiones Culturales asumieron el papel de escuelas Normales itinerantes, mediante Institutos de Mejoramiento Profesional;² ahí, los maestros de la región asistían para aprender mediante la acción nuevos

² Así se llamaba a los cursos que la MC impartía a los maestros de la zona donde se establecía; iniciaron con un periodo de 21 días.

métodos de enseñanza educativa y productiva. Entre 1927-1928, en Zatecas se llevaron a cabo varios Institutos: en Tecolotes, Río Grande y Ojocaliente, sentando un referente positivo de la escuela federal entre los campesinos.

Es claro que la institución educativa representativa del proyecto de la escuela rural mexicana que más destacó por su alta presencia en el territorio nacional es la primaria rural federal, pero no fue la única, el proyecto en el interregno de 1922 a 1933 articuló distintas instituciones que configuraron la matriz donde descansó el modelo educativo de la educación rural del país: escuela primaria rural, central agrícola, normal rural, regional campesina, elemental agrícola, misión cultural. Todas giraron alrededor del enfoque de la escuela rural mexicana:

institución educativa capacitadora de campesinos (niños, jóvenes y adultos, pues tomaba a la comunidad en su conjunto) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de las pequeñas industrias conexas a la vez que los alfabetizaba. Era esencialmente democrática por cuanto quería servir al mayor número y evitar el viejo error de formar unos cuantos sabios entre millones de analfabetas. Quería abarcar todos los grados de la enseñanza: desde la modesta primaria hasta el más elevado de la enseñanza universitaria. Quería unificar el país por el uso de la misma lengua y crear la solidaridad entre indios y mestizos, piedra angular de nuestro ideal nacionalista. Debía combatir los principales elementos de la degeneración de la raza, que constituyen un triángulo trágico: fanatismo, alcoholismo y uniones sexuales 779 (Lerner, 1979, p. 127); en La operación del proyecto educativo, estableció a la comunidad como objeto de su acción, para tal propósito, pretendió que la educación rural abarca los tres ciclos de educación urbana, es decir, escuela primaria elemental, superior y secundaria; no obstante, ante la complejidad de alcanzar tal propósito, comenzó por dar cobertura bajo un esquema de educación elemental, intentando abarcar a las cerca de 62,000 localidades rurales del país, cada centro escolar atendido por uno y hasta tres maestros, bajo una escolaridad mixta, en su defecto con turnos, diurnos para niños y nocturnos para adultos, la labor escolar tendría intensa labor social dentro de la comunidad, donde el maestro sería el líder; la organización del trabajo en cada escuela estaría en consonancia con las costumbres de la comunidad; las direcciones escolares tendrían la facultad



de fijar periodos de vacaciones, acorde a las condiciones del clima y ocupaciones de habitantes de cada localidad, donde se desempeña en la escuela.

Las instalaciones escolares también tuvieron una estructura en concordancia a las anteriores pretensiones, escuelas con sala para reuniones sociales, biblioteca y lugar para impartir clases al menos para 40 alumnos, con terreno para actividades agrícolas, teatro al aire libre, área para dinámicas deportivas y anexos para cría de animales.

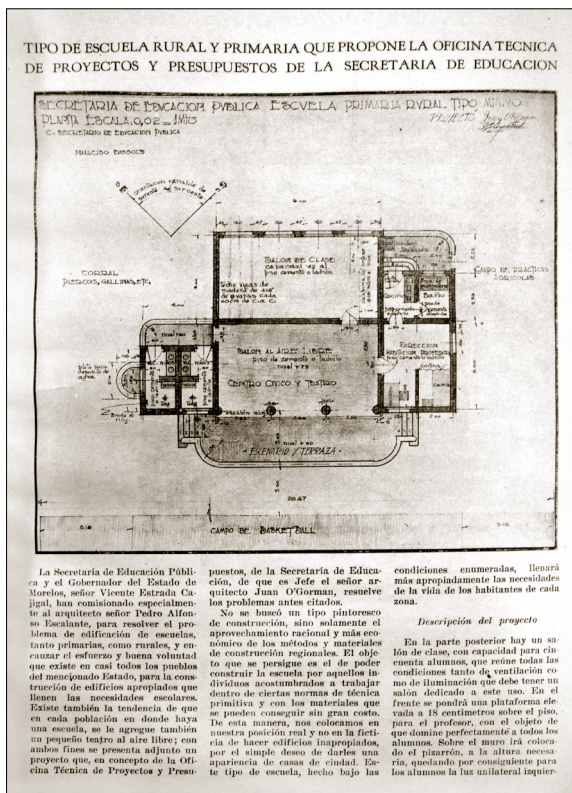


Ilustración 1. ahsep, el maestro rural. órgano de la secretaría de educación pública para los maestros rurales, tomo 3, número 3, 1 de julio de 1933, tipo de escuela rural y primaria que propone la oficina técnica de proyectos y presupuestos de la secretaría de educación.

La escuela debía responder a las necesidades de la población y dado que cerca de 70 por ciento de la población nacional se ubicada en poblaciones rurales, la educación asumía orientación eminentemente agrícola, con programas escolares capaces de formar al futuro agricultores inteligentes

capaces de alcanzar satisfactores en la vida familiar y comunitaria. Asumía la necesidad de ofrecer una educación diferente a la existente para el medio urbano, las materias en los programas de estudio exponen la orientación:

Lengua Nacional, comprendiendo la lectura y la escritura.

Cálculo aplicado a las actividades rurales y nociones de Geometría.

La Agricultura Elemental.

El estudio de la Naturaleza.

Aprendizaje de pequeñas industrias y trabajos manuales útiles (niños).

Labores domésticas (niñas).

Educación física (juegos y deportes).

Y como complementarias y de carácter cultural, la Geografía y la Historia patrias (Valdés, 2005, p. 84).

Escuela y magisterio fueron estrechamente relacionados y sensibles a las necesidades comunitarias, Rafael Ramírez, en compañía de una comitiva magisterial sudamericana por regiones de Hidalgo, evoca un suceso que retrata el papel de la educación bajo la lógica de la adjetivación de la escuela rural, socialmente útil. Al llegar al aula no encontraron estudiantes ni maestra, “andaba en el río, aseando a sus chicos —algunos se bañaban en ese momento— y la maestra estaba despiojando a una chiquilla... Aquello no era para ellos ninguna pedagogía, era una degradación profesional y era lógico que así pensarán: no entenderían la filosofía de nuestra Escuela Rural, hijos —escuela y filosofía— de la Revolución Mexicana” (Valdés, 2005, p. 86), para tratar de ubicar la escena, es importante tener en cuenta el perfil de la escuela rural mexicana de acuerdo a la perspectiva de un grupo que Jaime Torres Bodet definió como maestros de conciencia y corazón, que diseñaron la arquitectura del proyecto escolar posrevolucionario, entre ellos Lauro Aguirre, Rafael Ramírez, Guillermo Bonilla, Francisco César Morales, Enrique Corona, José Guadalupe Nájera, Celerrino Cano, José Santos Valdés, Ignacio Ramírez, Salvador Varela y Luis Alvarez Barrett (Torres, 2017, p. 211), promovieron en el magisterio rural ideario donde “vivir es predicar, leer, organizar, alfabetizar, pintar, componer, escribir, admirar” (Monsiváis, 2019, p. 122), se sumaba a lo anterior el que la escuela se definió por:



- I. Considerar, para su trabajo educacional, como objeto, como motivo de actividad, a la comunidad como un todo y abarcaba con su trabajo a niños, jóvenes y adultos.
- II. Que hiciera del trabajo —llamado entonces socialmente útil— el motor de su actividad en todos los aspectos, pues el trabajo es el gran educador, el supremo pedagogo.
- III. Que se preocupara de la higiene y la salud de los niños y que esto fuera motivo de acción, de trabajo escolar de alumnos y maestros y no sólo motivo de consejos y orientaciones verbales.
- IV. Que buscara —movida por un pragmatismo que nada tenía que ver con la filosofía de James— utilidad social, familiar o individual como resultado de sus actividades, como aspiración suprema (Valdés, 2005, p. 87).

Los propósitos de la escuela rural federal exigían un tipo especial de educador, con capacidad de asumir el alto compromiso de redención social. Al inicio se improvisó con un magisterio empírico, capacitado en institutos por las Misiones Culturales, a la par se asumió la tarea de crear instituciones formadoras de este perfil docente que la primaria rural demandaba, a partir de 1922 nacieron las Escuelas Normales Rurales para cumplir tal objetivo, “preparar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades y los centros indígenas, mejorar cultural y profesionalmente a los maestros en servicio e incorporar a las pequeñas comunidades de la zona al progreso general del país” (SEP, 1933, p. 45), para 1933 ya funcionaban 17 instituciones de este tipo y para el cierre del cardenismo se contaban por 35.

La escuela rural adquirió —como es posible advertir—, dimensiones ambiciosas que requerían un perfil magisterial distinto al empírico y al decimonónico, formar al perfil capaz de atender las pretensiones hicieron necesario un magisterio auspiciado bajo una filosofía desprendida del artículo 3o. constitucional y la historia educativa laica, así como de la ruta trazada por Vasconcelos, convencido de imprimir el sacrificio misionero en la labor del profesorado, con ansia de aprender y servir, capaz de entender la justicia del agrarismo mexicano y de aliarse con los ejidatarios que poseían la parcela y con los campesinos que aún no la tenían. Un maestro al que no asustaran las distancias, el mal tiempo, el aislamiento y además fuera capaz de aprender a ser líder social.

El magisterio enfrentó, en la tarea de llegar hasta el último rincón del territorio, una agrupación de enemigos: la soledad, el aislamiento, mala

y escasa alimentación, nulas comunicaciones, así como cambios de clima y ambientes de insalubridad, a lo anterior se sumaba lo que el profesor JSV adjetivó de fauna nociva, en referencia a “comadronas empíricas, politiqueros, caciques políticos, tenderos, prestamistas y toda esa fauna que engorda y se fortalece con la debilidad, el temor y la ignorancia de los campesinos” (Valdés, 2005, p. 90).

Gracias al trabajo de muchas escuelas rurales, en no pocos ejidos y tierras comunales, se introdujeron nuevos cultivos, algunas pequeñas industrias, se aprovechó mejor el uso del agua de riego, se introdujo la cría hogareña o colectiva de animales domésticos, se establecieron talleres, se organizaron cooperativas. Con la Escuela Rural Mexicana la vida cambiaba: los jóvenes practicaron el deporte y los viejos acudieron a la escuela nocturna. Nuevos aires sacudieron el vivir comunal.

De 1923 a 1943 la escuela rural perfiló el modelo educativo caracterizado por peculiares acciones que reordenaron las prácticas sociales en los pueblos, villas y rancherías. El profesor José Santos Valdés menciona algunas que merecen exponerse:

1. La Escuela Rural se convirtió en la más fiel aliada de los campesinos, y, por lo mismo, los ayudó poniendo a su disposición todos sus recursos disponibles, para solicitar y obtener las dotaciones, ampliaciones, restituciones de tierras, aguas y bosques. Por muchos años el maestro rural y el ingeniero agrónomo mantuvieron una estrecha relación y gracias a esta relación, llegó en muchos casos la resolución favorable para los peticionarios.
2. La Escuela Rural se convirtió en el centro de divulgación de las nuevas ideas de liberación y progreso y no sólo puso ante los ojos de los campesinos el panorama de una vida mejor: al enseñar a leer a los jóvenes y a los adultos, los enseñó a interpretar las disposiciones agrarias, reunidas después en el Código y a entender lo que la Constitución General del país dispone en el capítulo de las garantías individuales, en el Art. 3º y en los Arts. 27 y 123, pues en no pocos casos se encontró con el fenómeno de que, siendo trabajadores de la tierra, hombres y mujeres eran al mismo tiempo, trabajadores asalariados en empresas agrícolas, ganaderas, forestales o industriales.
3. El edificio más importante en las comunidades rurales lo fue desde entonces la Escuela Rural que, al revés de lo que ocurre ahora, nació, surgió de las manos, del esfuerzo de los habitantes todos de la comunidad y



mereció tal cuidado y cariño de la misma que muy pronto y en cumplimiento a disposiciones oficiales, se enriqueció con la parcela escolar, la casa para el maestro, el teatro al aire libre, jardín y demás anexos (Valdés, 2005, pp. 108-110).



Ilustración 2. ahsep, departamento de enseñanza agrícola y normal rural, caja 33486, campo experimental de la escuela. mirasol gigante de rusia (*helianthus annuus*) próxima a la época de recolección (1938). presenta el perito agrícola, rito vargas.



Ilustración 3. departamento de enseñanza agrícola y normal rural, caja 33486, participantes de la convención agrícola industrial ganadera, realizada por el sector agronómico de la RC del 20 al 22 de mayo de 1938.

Educación inspirada en las necesidades de lo común, de lo comunitario. En las páginas del periódico *El Sembrador* publicado en mayo de 1929, el profesor Rafael Ramírez señala que en México se lograron atender cinco mil escuelas rurales por un magisterio que “a pesar de no haber recibido una preparación especial para su función [fueron] elegidos por saber leer y escribir, pero sobre todo por haber mostrado un alto espíritu de servicio” (Loyo E., 1985, p. 133), también pondera el hecho de que el maestro rural realiza triple función dado que enseña a los infantes, adultos y comunidad entera. Entre las características de este nuevo perfil magisterial, el veracruzano declara,

viven en el lugar en que trabajan y tienen con ellos todos sus intereses materiales y morales; enseñan por las noches a los adultos; trabajan por el mejoramiento de la comunidad desde el punto de vista higiénico; mejoran los hogares enseñan mejores métodos de trabajo, mejoran las comunicaciones, buscan mercados para los productos de los campesinos, divierten a la comunidad; son líderes sociales del poblado, es decir, hacen sentir al vecindario los problemas más apremiantes, organizan a la gente para resolver esos problemas y conducen a la comunidad en la senda del progreso (Loyo E., 1985, p. 134).

Las precariedades constantes acompañaron al magisterio rural, atendiendo diversos grados escolares en sus escuelas multigrado, así como sorteando la falta de edificios, mobiliario, los materiales más elementales como pizarrón y tiza, y qué decir de materiales didácticos, también enfrentaron la irregular asistencia de los alumnos, en muchos casos la renuencia de padres de familia al papel de la nueva escuela federal y no pocas ocasiones la animadversión de caciques, prestamistas, coyotes de cosechas, terratenientes, e incluso representantes del clero.

Desde junio de 1922 los huertos escolares oficialmente establecieron parte de la educación rural con miras a mejorar la economía de la población; en febrero de 1923 la SEP en la ruta de modernizar la enseñanza en las escuelas instruyó la promoción del museo escolar, fue común que las escuelas contaran con lotes de demostración de semillas y experimentación agrícola en sus huertos, así como concursos agrícolas para estimular el trabajo, informar prácticas de técnicas de producción, ferias escolares, crianza de animales domésticos, oficios y pequeñas industrias.



Entre 1921 y 1926 se estructuró el proyecto educativo del nuevo régimen. En él se imprimió la ruta para hacer de la escuela pública el motor de la transformación de la vida nacional a lo largo de diversos gobiernos, política transpresidencial que tuvo vigencia de 1921 hasta 1942, el motor y ancla de tal proyecto descansó en el Artículo 3o. constitucional y en un imaginario construido alrededor del papel asignado a la escuela y al magisterio por la Revolución ahora en funciones de gobierno.

El magisterio representó al embajador del nuevo Estado en cada rincón del país. La precariedad de las escuelas frente a la escasez de maestros obligaron a acelerar el proceso de formación de maestras y maestros, así como la creación de instituciones para tal tarea, de manera que las Misiones Culturales primero y las Normales Rurales después poco a poco cerraron la brecha de carencias que la escuela pública enfrentó al inicio del trabajo de la SEP. Baste recuperar el testimonio de José María Puig Casauran, Secretario de Educación Pública en 1927:

Esperamos de las Misiones Culturales el mejoramiento de los Maestros Rurales Federales en servicio y de aquellos maestros locales que deseen aprovechar sus enseñanzas; buscamos también, con ellas, el mejoramiento de las comunidades en que se establezcan los institutos, por las enseñanzas impartidas durante cada Misión, y creemos que desde estas Misiones Culturales resultarán nexos de solidaridad entre la labor de los maestros y de la Secretaría de Educación Pública y el pueblo de las distintas regiones en donde se establezcan los institutos. Aunque no como función propia de las Misiones Culturales, ellas servirán de prueba material de la posibilidad de “socialización de la escuela”, haciendo que en las labores de la Misión participe la comunidad y demostrando, con hechos, que la obra de la escuela se refleja de modo práctico e inmediato en el vivir colectivo (SEP, 1927, p. XVII).

La nueva escuela rural mexicana en su base más expandida promovió cuatro valores: instructivo o informativo, utilitario o práctico, disciplinario y socializante de cultura.

Moisés Sáenz como subsecretario de Educación Pública en 1928 describe la imagen prototípica que durante la década de los 20 fue el referente de la escuela rural ideal a construir, “tiene un maestro; hay cerca de 40

niños y niñas entre 7 y 14 años de edad. El edificio consiste, tal vez, en un solo cuarto con un amplio portal al frente. Hay un amplio espacio alrededor de la escuela, hay un jardín que en ciertas épocas del año es una mancha de abigarrados colores donde crecen amapolas, margaritas, espuelas de caballero y tantas otras de nuestras fieles flores antiguas” (SEP, 1927, p. 45), en esta imagen romantizada de la escuela rural se busca expresar la vida escolar cotidiana de infantes que viven con sorpresa y entusiasmo, y además de eso:

leen, escriben, hacen algún trabajo con números, cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan. Hacen, en fin, todas esas cosas que estamos acostumbrados a ver hacer a los niños de las escuelas. Pero aquí los niños, además, crían pollos y conejos, tienen uno o 2 puerquitos, cultivan flores y cuidan abejas. Estas criaturas tanto estudian en los libros, cultivan la tierra o alimentan a sus animales. Observan las abejas, tienen un plantío de moreras blancas, han iniciado una colonia de gusanos de seda. Alegrementemente sacan agua del pozo y riegan sus tiestos o arrietes. Si no hay pozo, bajarán hasta el arroyo de junto y afanosamente, pero con rostros radiantes, subirán en botes el precioso líquido para dar de beber a sus plantas. Aprender un poema, hacer una cuenta, o alimentar un puerco, todo está en el mismo plano de interés y de utilidad para estos pequeñuelos de nuestras escuelas campestres (SEP, 1927, p. 46).

En 1926 el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural e Indígena (DERICI) de la SEP reporta la existencia de 2 600 escuelas rurales federales en el país, atendidas por 2 929 maestros, la inscripción total de infantes en los grados de primero a cuarto que ofertan estas escuelas elementales es de 143 661 donde también están inscritos 40 200 adultos que se alfabetizan en los turnos nocturnos. De éstas, en Zacatecas están ubicadas 124 y 128 profesoras y profesores, respectivamente, que atienden a una población de 5 380 niños y 1 420 adultos.

La falta de preparación de los maestros rurales fue compensada con entusiasmo y abnegación. Así lo declaró Ignacio Ramírez, jefe del DERICI, la transformación radical de las condiciones sociales que pretendió la escuela rural implicó ofrecer una preparación técnica al magisterio tanto citadino como rural, continúa Ignacio:



no desconocemos la necesidad de una preparación conveniente de los maestros, y para ello estamos estableciendo escuelas regionales rurales, pero al mismo tiempo, creemos que esta preparación debe basarse, no en simples teorías, sino en un conocimiento profundo y filosófico de nuestro medio; que cada educador se sienta vivir ligado con el obrero, sepa apreciar todos sus dolores para arrancarlo de las tiranías de sus directores espirituales y políticos y así elaborar el bienestar colectivo, mediante el esfuerzo noble de todos los hombres (SEP, 1927, p. 68).

Para retratar las palabras del funcionario, la SEP difundió ejemplos del esfuerzo realizado por maestras y maestros en escasos tres años en su andar bajo la consigna de hacer escuela y hacer Estado (Rockwell, 2007), en la prensa y medios dedicados como la revista *El Maestro Rural*.

El discurso que versa alrededor de la escuela rural mostró resultados que exponían el alcance de la nueva orientación. Un ejemplo fue la experiencia exitosa de San Francisco, Apozol, Zacatecas, ahí la escuelita rural federal a cargo de la joven maestra Elisa Bañuelos, quien a pesar de adversa campaña realizada por el sacerdote de la región que exigía el mobiliario utilizado por los niños en la primaria fuera regresado a la iglesia de Apozol, señalando se habían ofrecido en préstamo, esto al generarse el conflicto entre el gobierno federal y el clero católico por la llamada Ley Calles o Ley de tolerancia de cultos. El cura exigió el retorno del mobiliario, la profesora convocó a padres y madres de familia indicándoles que no era justo entregarlo, que pertenecía exclusivamente a los pobres, puesto que éstos habían contribuido para la compra de los mesa bancos, la profesora persuadió al vecindario y se ganó, además del mobiliario, el respeto y admiración de vecinos y padres de familia.

INFORMES. MIRADAS A LA ESCUELA SOCIALIZADA

Pensar las memorias desde los testimonios expuestos en informes magisteriales, diarios, cartas o testimonios como variante para entender el pasado requiere de herramientas que faciliten tal empresa, Elizabeth Jelin sugiere tres que al valorar los resquicios del recuerdo son necesarias:

Primero, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las me-

morias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder. Tercero, historizar las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas (Jelin, 2022, p. 2).

La memoria asociada a la vivencia está relacionada fuertemente a la experiencia individual, no obstante, también se cuenta con la memoria colectiva que relaciona a grupos, desde la familia, la comunidad, nación, incluso vínculos religiosos, políticos, económicos, profesionales, entre otros. Maurice Halbwachs establece marcos de análisis de dicha memoria colectiva cuando señala que ésta nos permite dar relieve a lo que vemos desde los ojos de los demás, de quienes nos precedieron en la labor educativa, quienes construyeron esa memoria colectiva o versión abreviada del pasado donde encuentran lugar las memorias individuales (Halbwachs, 2004, p. 85) y constituyen la pequeña aldea o comunidad de procedencia, para el caso que nos ocupa, el magisterial.

Los informes magisteriales en comunidades rurales durante la etapa de masificación de la escuela rural mexicana, es tal vez de las más emblemáticas. Para conocerlas, apenas es necesario continuar hurgando en la mirada de las y los profesores rurales, quienes elaboraban informes de las comunidades donde se desempeñaban, entre lo descrito aparecían aspectos como: historia, límites territoriales, sistema hidrográfico, flora, fauna, clima, religión, costumbres, características de los habitantes, alimentación, trato de los niños en el hogar, salarios, vías de comunicación, edificaciones del lugar, palabras o dichos locales y hasta las supersticiones, ejemplo de las últimas, el profesor responsable de la Escuela Superior para Niños “Ignacio Zaragoza” de Nochistlán, Zacatecas, el 22 de junio de 1934, destaca las creencias y supersticiones de los lugareños:

- Cuando un gato se aliña, hay visita.
- Cuando truenan las vigas o los muebles, hay muerto en casa.
- Cuando zumban los oídos hablan de las personas.
- Cuando chilla la lumbre, hay visitas.
- Cuando entra la mariposa prieta a un hogar hay desgracia en él.
- Cuando baja la araña patona, es buen agüero, cuando sube hay pobreza.



- Si el cuervo grazna, viene alguien que está ausente.
- Cuando encienden cigarro tres personas, el último se muere, siempre que se enciendan con un sólo cerillo.
- Si una persona quiere mucho a otra le hace ojo, y si le da una nalgada, no le hace efecto.
- Las nubes tempestuosas son desbaratadas por niños con un cuchillo, siempre que haya rezos.³

Otra mirada magisterial informa que en el medio social del sureste zacatecano son características las casas de adobe y jacales cubiertos con palma. La mayoría cuenta con noria, proveedora de agua para cultivos y consumo doméstico, equipada con su bimbalet, consistente en un sistema de ruedas que construyen los mismos campesinos, con cubos o cántaros atados para el cual ocupan un asno o mula,⁴ que lo hace girar para extraer el líquido. La vestimenta típica de la población la componen calzón, camisa, huarache y sombrero. Una característica más de esta gente es el desaseo. Sumado a lo anterior, la Misión ve una población en su mayoría católica; una zona fanática, refractaria a la civilización.

Las escuelas primarias de la región son en su mayoría federales, de creación reciente y circunscritas a la Normal Rural (NR). Las atienden jóvenes maestros que no rebasan 30 años de edad con estudios hasta 6° de primaria. Las carencias son absolutas. Algunas cuentan sólo con un local adaptado para sus funciones. Sin mobiliario, gises, anexos ni tierras de cultivo. Los estudiantes de la Normal Rural que recientemente inició funciones en San Marcos, Bimbaletes, pronto dejan sentir su presencia en la región. Fundan escuelas donde no las hay; por ejemplo en la comunidad de San Blas, en octubre de 1933, surge la primaria. Con ello se retomó el debate pedagógico sobre las ventajas del método natural y onomatopéyico, además de la tarea alfabetizadora se reforzó con ímpetu.

La masificación de la escolaridad fue inusitada pero no del todo nueva en la región, lo cierto es que el perfil magisterial en las comunidades

³ AHENRGMRs, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, Años 1934, Caja 1, Expediente 2, "Informe Escuela Superior para Niños 'Ignacio Zaragoza' de Nochistlán, Zacatecas, 22 de junio de 1934".

⁴ AHSEP, Fondo Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Serie Escuela Normal Rural Río Grande Zacatecas, Caja 33477, "Se rinde informe de las actividades desarrolladas durante el mes de diciembre", diciembre 30 de 1933.

que vivieron el tránsito del régimen porfirista al posrevolucionario fue diverso, por lo regular a cargo de docentes empíricos.

En 1935 se otorgó a la Regional Campesina (RC) —antes Normal Rural— el control técnico y administrativo de las cinco escuelas más próximas a ella: Estación Loreto, San Marcos, Puerto de Juan Alberto, San Blas y Bimbaletes.⁵ En la ruta descrita por la SEP que pretendía construir una escuela socializada, avanzó la orientación formativa del normalismo rural, promoviendo campañas sanitarias y de vacunación, conmemoraciones cívicas regionales, festivales deportivos, campañas prohigiene, incluso con actividades de práctica de la clase de lengua nacional como el escritorio público promovido por la Escuela Elemental Agrícola de Bimbaletes, además de trabajos de mejoramiento comunal a cargo de los alumnos elaborando adobes, en la plantación de viñedos y otros cultivos, hasta en la realización de trazos topográficos en las localidades.

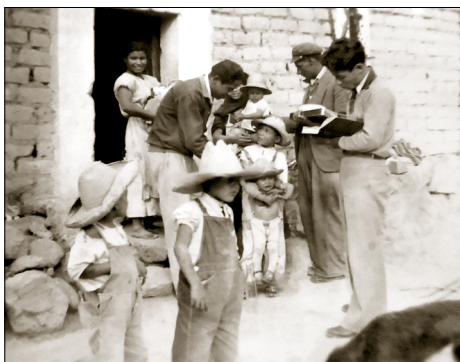


Ilustración 4. AHSEP, departamento de enseñanza agrícola normal y rural, caja 33480, informe de actividades del médico de la regional campesina en la región, 1936.

La Escuela Regional Campesina en noviembre de 1937 envió una comisión de estudiantes integrada por Refugio Martínez, Gregorio Márquez, Heriberto Briones, Gabriel Reyes y Pedro Pacheco a la región noroeste de la escuela, al municipio de Pinos para diagnosticar los problemas que afectaban a los campesinos ejidatarios de la comunidad de La Pendencia. Mediante reporte enviado al director de la institución formadora de peritos y maestros rurales, le señalaron “comprendiendo que nuestro deber es ayudar y orientar dentro de la justicia a las masas campesinas principalmente por ser las que más necesitan de esa ayuda por su lamentable

⁵ AHSEP, DEANR, ERC de Bimbaletes, expediente 74, 1935, caja: 33473.



condición económica y de ignorancia en que se encuentra”,⁶ el problema social que afecta a los campesinos de la región está marcado por la existencia de guardias blancas que con actos “reprobables y antirrevolucionarios tienen aterrorizados a todos los campesinos que luchan por la tierra”,⁷ sobremanera atacan a los líderes locales como el campesino Marcelino Rodríguez, constantemente acosado por las ilícitas agrupaciones de ladrones y asesinos, por solicitar el reparto de tierras de la hacienda de La Pendencia a los campesinos de la región.

Los estudiantes de la Regional Campesina denuncian la complicidad de la sección militar del 15 batallón de infantería ubicado en la misma localidad, que lejos de apoyar a los campesinos solicitantes, en complicidad con el hacendado alimentan las calumnias e intrigas contra el campesinado al que deberían proteger. Incluso señalan, la guarnición militar se ha convertido en una agrupación al servicio del hacendado, en protectores de la hacienda y adversarios del sector campesino, operando a manera de guardias blancas, en el informe solicitan al director José María Corella les indique a los militares “su posición frente a sus hermanos de clase, ya que el soldado no es más que el campesino transformado en defensor y guardián de los intereses de su misma clase explotada [...] además, pedimos ante esa dirección gestione toda clase de garantías para los campesinos que luchan por las tierras de La Pendencia y que andan huyendo; garantías que les permitan retornar a sus hogares sin ser molestados en lo absoluto”.⁸ Los normalistas asumen, desde su formación inicial, la responsabilidad que el Estado le asigna al magisterio rural, es decir, superar la tarea de alfabetizadores y asumirse como “verdaderos organizadores, que debían promover las demandas de tierras por los campesinos y defenderlos o enseñarles a defenderse, legalmente ante los órganos de gobierno” (León, 2010, p. 229).

Asesorar a los campesinos y comunidades en torno a situaciones de gestión, o simplemente respecto a sus derechos, requería de un perfil con conocimiento de derechos sociales e individuales, así como del marco legal que les acompaña, todo esto se abordaba desde el curso de Economía y Legislación Rural, el temario resulta ilustrador, estudiaban: autoridades agrarias, consejo consultivo, departamento agrario, comisión agraria

⁶ AHENRGMRs, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, Años 1937, Caja 4, Expediente 42.

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

mixta, comisariados ejidales, disposiciones comunes a las restituciones y dotaciones de tierras y aguas, disposiciones generales en materia de dotación, de los sujetos de derecho agrario, monto y calidad de las dotaciones de la pequeña propiedad y de las propiedades, aguas y cultivos inafectables, problema agrario de México, definiciones de crédito agrícola, crédito agrario y sus factores, el crédito agrícola y las necesidades de la agricultura, sistema nacional de crédito agrícola, banco de crédito agrícola, banco de crédito ejidal y sociedades de interés colectivo.⁹



Ilustración 5. AHSEP, departamento de enseñanza agrícola normal y rural, caja 33486, informe de actividades escuela elemental agrícola de bimbaletes durante el segundo semestre, 1938.

La escuela estableció en las tareas asumidas apropiarse de las necesidades contextuales y sociales, acomodó la escuela a las necesidades comunitarias. La escuela pública, con énfasis las federales pretendieron despertar inusitado entusiasmo en las comunidades, estrechar lazos de cooperación de la población al interior de la institución escolar y de ésta fuera de ella. Escuela y maestro no podían faltar en cada pueblo o ranchería, al menos desde el gobierno federal comenzó a promoverse que así fuera, en muchos

⁹ AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Informes, Años 1937-1938, Caja 2, Expediente 17.



casos llegó el magisterio a las diversas regiones del país con la encomienda de promover la enseñanza y construir la nueva escuela, de materializar los anhelos de redención popular, tejiendo un nuevo contrato social, aunque lo encontrado fuera un pueblo sin escuela y mucho menos opción para tenerla, así que la primer tarea era construirla, persuadir a pobladores de colaborar con sus propias manos y recursos.

Las maestras y maestros llegaban a las localidades rurales en muchos casos sólo con su nombramiento y la encomienda de construir la escuela y organizar a la comunidad, tal fue el caso de la profesora¹⁰ asignada en 1932 a desempeñarse en la Estación Berriozábal, del municipio de San Pedro Piedra Gorda, Zacatecas; al llegar a esta comunidad, se encontró con que no contaba con local escolar. La escuela trabajaba en un carro de ferrocarril.

Lo más pronto que me fué posible, entrevisté a un regular número de vecinos y les hice entender la imprescindible necesidad de construir el edificio escolar; ninguno de los presentes se resistió a prestar su ayuda, advirtiéndome que estaban dispuestos a contribuir con su trabajo, pero que pecuniariamente, por lo pronto, les era imposible, en vista de que la agricultura nada les produjo en el año. De esta crítica situación me dí cuenta en mis visitas en los hogares; pero en mi afán de cumplir con mi deber encauzando al campesino para su mejoramiento, me propuse llevar a efecto la mencionada construcción e invité a todos a que hicieran sus adobes, aprovechando el agua que pudo recogerse en la época de lluvias (SEP, 1933).

El testimonio de la profesora en las páginas de la revista *El Maestro Rural* concluye reconociendo que no obstante las dificultades lograron ver terminada la Casa-escuela, que se construyó en 48 días, excluyendo el tiempo que no se trabajó mientras trabajaban las paredes lo suficiente para poder techar. Se empezó a construir el día 15 de noviembre de 1932 y quedó concluido dicho local, con enjarrado, blanqueo y color en el exterior y en el interior, el día 2 de abril de 1933; con un costo de \$456.20 en efectivo, sin incluir gastos de fletes, cal, ni retribución a los que ayudaron en la construcción; los fletes los hicieron con sus carros las personas de la

¹⁰ El artículo publicado en el tomo 3, número 3 de la revista *El Maestro Rural* está escrito en primera persona por la profesora en mención, motivo por el cual se omite su nombre.

localidad; la cal la obsequiaron diferentes personas de los pueblos próximos, así como clavo, barniz, etcétera; el trabajo fue aportado gratuitamente por los mismos vecinos; no obstante su precaria situación económica y el número reducido de ellos (SEP, 1933), al evento de inauguración el 3 de abril asistieron autoridades federales y estatales, el profesor Luis Tijerina Almaguer, oficial mayor de la Secretaría de Educación, en representación del C. secretario del Ramo, el C. profesor Jacinto Maldonado, director de Educación Federal en el Estado, además, el profesor Ocampo N. Báez, director de Educación Federal en Aguascalientes; profesor Esteban Dueñas, inspector de Educación Federal de la Zona, y varios inspectores de Educación Federal, así como las autoridades municipales de San Pedro Piedra Gorda y Ojocaliente, así como profesores de las escuelas federales de pueblos próximos al lugar. Se desarrolló un programa en el teatro instalado al interior del edificio escolar, en el que los alumnos adultos tomaron la parte principal; el C. oficial mayor intervino para exhortar a los campesinos con palabras de aliento, estimulándolos para que continuaran ayudando a la maestra.



Ilustración 6. AHSEP, el maestro rural. órgano de la secretaría de educación pública para los maestros rurales, tomo 3, número 3, 1 de julio de 1933, como se hizo la escuela rural en san pedro piedra gorda, zacatecas.





Ilustración 7. AHSEP, el maestro rural. órgano de la secretaría de educación pública para los maestros rurales, tomo 3, número 3, 1 de julio de 1933, tipo de escuela rural y primaria que propone la oficina técnica de proyectos y presupuestos de la secretaría de educación.

En agosto de 1935 el maestro Rafael Ramírez declaró ante miembros de la Conferencia de Educación Progresiva el distintivo de las escuelas rurales de México, destacando la corta edad de su aparición, pero además, el distintivo principal, “la obra de educar al campesino”, criticó al antiguo régimen y a quienes tuvieron la responsabilidad de velar por el precepto educativo, señaló: antes de 1910 nadie hablaba en México de la existencia de esa enorme población campesina, no obstante que México era un país esencialmente rural; a menudo era declarada la existencia de un México desconocido o, mejor aún, de un México bárbaro, aludiendo vagamente al México rural. Fue necesario que se incubara y desarrollara una Revolución, para que se descubriera a los 12 millones que vivían en el campo en condiciones de miseria y de incultura (SEP, 1935, p. 9), el tránsito al que hace alusión es el que representó la escuela rudimentaria respecto a la escuela rural federal.

Las reformas y nacionalizaciones de sectores estratégicos como el petrolero por el gobierno de Cárdenas le valieron un apoyo popular sin precedentes. Mucho se logró en parte por las RC en su Zona de Experimentación y Práctica, en cada primaria organizó los Consejos Técnicos Escolares con la función de organizar comités Culturales y hacer propaganda proletaria por medio del periódico mural; celebrar las fiestas cívicas y ceremonias sociales con las comunidades y sus autoridades. Fomentar brigadas infantiles para combatir las plagas de la agricultura y hacer campaña pro-vestido, proalimentación, promejoramiento del hogar. Organizar comités

proedificio escolar, mobiliario y biblioteca. La Escuela se convirtió en una agencia de mejoramiento cultural.¹¹

La labor de divulgación social, con motivo de la campaña nacional del petróleo se materializó. Fue promovido el que las escuelas primarias de su zona de influencia iniciaran actividades referentes a la campaña nacional del petróleo. Además, mítines, manifestaciones públicas y colectas. Las manifestaciones fueron un espacio ideal para exhibir el papel de la escuela como centro de organización política y social.



Ilustración 8. AHSEP, dpto. de enseñanza. agrícola normal y rural. carpeta 33486. apoyo a la expropiación petrolera 1938 en loreto, bimbaletes, zacatecas.

Por su parte, la Escuela Primaria Rural Federal “Emiliano Zapata” de San Blas, Bimbaletes, el 31 de marzo de 1936 rendía informe de labores. La escuela conservó una asistencia promedio de 70 a 75 alumnos de una inscripción de 80. El jardín escolar fue cercado con alambre, y los niños entretejieron dicho cercado con varas para impedir que las aves y demás animales pequeños generaran algún daño o perjuicio. La Regional Cam-

¹¹ AHSEP, Fondo Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Serie Escuela Regional Campesina Bimbaletes, Zacatecas, Caja 33479, “Informe de labores”, junio 27 de 1938.



pesina donó algunos vidrios que están por instalarse en ventanas del edificio escolar. La casa del maestro estaba en construcción, el edificio se ha techado y están próximos a colocarle puertas y ventanas; la fosa del excusado se concluyó, el ingeniero de la Regional ha indicado la orientación y trazo para un gallinero con capacidad hasta para 50 gallinas. Todo lo anterior lo informó el maestro Jesús Ruvalcaba Martínez.¹² Educador desde 1910, su formación escolar fue de educación primaria superior completa, requerimiento que le permitió ingresar a la función magisterial, en el futuro participaría de la oferta de los Institutos Sociales de las Misiones Culturales, ahí se enteraría de la legislación y marco básico de la reforma educativa socialista, además de técnicas industriales para jabonería, conservación de frutas y métodos pedagógicos. Su llegada a la escuelita rural la describe al evocar esa primera impresión al conocer el centro escolar:

en un cuartito destartado con única ventana y su puertita verde que ven al sur, su pavimento destruido por el abandono, un rincón lleno [de] cal, el otro con los implementos de una máquina para sacar agua, otro con un montoncito de maíz en mazorca, finalizando al último con la cosecha de frijol que había obtenido la parcela de mi escuela. Dos mesitas y cinco banquitos en pleno deterioro fue el lugar donde tuve que comenzar mis actividades en mi primera escuela rural federal que desempeño [...] el día de mi llegada y por la noche hice un llamado a los ejidatarios los que concurrieron seguramente a la novedad del nuevo maestro y les hablé de la nueva Escuela, de la Escuela "Socialista", yo no sé qué tanto les dije pero comprendí que la comunidad me era favorable y que tenía un amplio campo de acción. Los padres de familia respondieron al llamado de la escuela y bien pronto el cuartito destartado fue insuficiente para contener el alumnado. Pacheco, 2018, p. 142).

La experiencia socializante concluyó con un conflicto generado en la refuncionalización avilacamachista donde la formación docente fue dividida en dos, por un lado la formación agrícola y por otro la docente.

Las consecuencias e impacto de la penetración de la escuela rural a lo largo de dos décadas son distintas, el costo humano en el magisterio rural alcanzó costes de inmolación, como señala el maestro Ricardo Guzmán al

¹² AHENRGMRs, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Informes, Años 1934-1936, Caja 1, Expediente 3.

evocar los aciagos días “de los incomprensidos maestros, que en las más apartadas y desoladas regiones consumen su juventud y vida poniendo al servicio de sus semejantes la nobleza de su pensamiento y corazón en actos ejemplares de entrega” (Loyo E., 1987, p. 93), lo anterior como se advierte, por la vertiginosa persecución vivida a manos de los cristeros y sectores reacios al avance de la escuela rural federal. La educación socialista fue el elemento que reactivó el movimiento cristero en el país, pero enfocado en atacar a los maestros rurales (Morales, 2021). David L. Raby documenta 223 incidentes de violencia, entre asesinatos, mutilaciones y golpizas. En 1935 con 16 años, José Ortiz Gómez ingresó como alumno a la Escuela Regional Campesina de San Marcos, Zacatecas, encargada de preparar peritos agrícolas y maestros rurales. Llegaron las vacaciones y regresó a su casa. Se puso a trabajar en la labor. Días antes de que se terminara el periodo de vacaciones y que debería regresar a la escuela, le dijo a su mamá:

—“Arrégleme mis cosas porque tal día me regreso a la escuela”.

—“Tú ya no te vas. Dice el padre Benito [López Velarde] que esa escuela es comunista” —fue la respuesta de mi abuelita (Ortiz R., 2018).

Estudiar en esa escuela de gobierno le valió que no permitieran entrar a su familia a misa, porque consideraban a la RC un lugar que era en contra de la religión católica, mala (Ortiz J., 2018).

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y LA ESCUELA RURAL MEXICANA, PARALELOS DE ATENCIÓN

En 2022 el gobierno federal anunció la publicación del Plan de Estudios para educación básica y Normal, al cual adjetivó como la Nueva Escuela Mexicana. Este potenciaría la transformación de la sociedad (SEP, 2019), pues pretende una relación más cercana al aprendizaje situado en las necesidades del entorno inmediato del infante, y busca una estructura abierta que “integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos” (SEP, 2019, p. 2). Esta nueva propuesta se fundamenta en los siguientes principios:



Fomento a la identidad con México.
Responsabilidad ciudadana.
La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social.
Participación en la transformación de la sociedad.
El sentido social de la educación implica una dimensión ética y política de la escuela.
Respeto a la dignidad humana.
Promoción de la interculturalidad.
Promoción de la cultura de la paz.
Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

El decreto presidencial de 2019 establece que la NEM asumirá el objetivo de promover el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. Acompañado al decreto llegó el anuncio de la concreción del Plan de Estudios, es decir, los materiales escolares o libros de texto gratuito que desde los años sesenta se imprimen y distribuyen a todos los alumnos de educación básica, sin embargo, pronto las televisoras y opinadores llenaron de adjetivos propios de lo que Ernesto Bohoslavsky describe como “el miedo rojo [...] las zozobras y dudas de las clases dominantes sobre la capacidad del capitalismo para sobrevivir los embates revolucionarios” (Bohoslavsky, 2023, p. 83), aunque más preciso resulta señalar que la reacción se estableció en lo que estos mismos actores empresariales llaman batalla cultural.

El miedo al fantasma del comunismo expresado desde el cardenismo. Miedo que generó impulsos que llegaron al linchamiento, miedo generador de intolerancia a la otredad como en la quema de libros para purgar y purificar la cultura alemana en 1933 o para detener las ideas enemigas y se corrompiera la infancia y la juventud como sucedió en 1942 en el país.

Javier Alatorre, el conductor estelar de la segunda cadena de televisión con mayor alcance en México, Tv Azteca, el 2 de agosto de 2023, apareció en su noticiero con sugerente mensaje; las pantallas detrás de él complementaban el escenario que su discurso construía para los millones de espectadores, muestran al menos 12 libros, destaca uno, abierto, que expone páginas con los nuevos contenidos educativos y encima de él se

coloca el hashtag o etiqueta #LIBROSCOMUNISTAS y le sucede #CONLOSNIÑOSNO, poca duda deja el conductor a la imaginación respecto a la línea editorial y postura ideológica de la empresa.

Inicia diciendo: “México está en peligro por un virus que se creía erradicado, el virus comunista”, en referencia a los libros de texto que la SEP pretendía distribuir para el ciclo escolar 2024-2025, a través de los cuales —de acuerdo al presentador— se impondría la ideología comunista a las niñas y los niños de México, como parte de una conspiración de comunistas trasnochados, corolario discursivo que transcurría a la par del cambio de imágenes en los monitores donde desfilaban imágenes de funcionarios federales ensimismados a la bandera roja, el martillo, la hoz y para rematar desfilaba la fotografía de Marx a tamaño monumental como el gran estratega de la conjura.

Concluyó el locutor, los libros buscan convertir a las niñas y niños mexicanos en esclavos sumisos ante una dictadura comunista, no quieren que sean mejores, promueven el desprecio a la religión, el odio, “la Nueva Escuela Mexicana quiere terminar con lo mejor de la cultura mexicana” (Alatorre, 2023). Pide a padres de familia, maestros y sociedad que frenen dicha educación comunista inspirada en Marx, Mao, Lenin, Stalin, Castro y Chávez; tremenda perorata exacerbó y estigmatizó como peligrosos a los libros de texto. También hizo notar el posicionamiento del sector privado en franco desafío a las instituciones y políticas del Estado mexicano.

La respuesta no se hizo esperar, las gobernadoras de los estados de Chihuahua y Aguascalientes —militantes del Partido Acción Nacional— prohibieron su distribución a los miles de infantes de educación básica en sus entidades, el caso más estridente se suscitó en el poblado de San Antonio del Monte, municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, donde 60 por ciento de la población es analfabeta y la propaganda televisiva dio lugar a la quema de libros a manos de padres de familia, quienes afirmaron que el contenido de éstos no era apto para niños porque eran comunistas, es decir, del diablo. Las reminiscencias del pasado coinciden con el presente educativo, despiertan entusiasmo en el debate de la escuela pública en México, bien podría decirse que en ellos descansa la sentencia que Carlos Illades destaca: el comunismo no ha muerto (Illades & Kent, 2022).



REFLEXIONES FINALES

Existen cercanías entre los momentos educativos vividos en 1923 y 2023, del reconocimiento de la escuela rural mexicana como un proyecto con rostro propio y responsabilidades de transformación social a la llegada de los nuevos libros de texto gratuitos, entre sus paralelos destacan los inusitados entusiasmos y miedos alrededor de la escuela pública, la polarización de la izquierda y derecha que mantienen posturas antagónicas e incluso radicalizadas.

La escuela rural mexicana fue el proyecto de mayor amplitud, alcance y valor en términos sociales, así como políticos para el Estado del nuevo régimen. La NEM, a la luz de un andar centenario de educación pública en México, ancla su origen histórico en la escuela rural mexicana, en la raíz comunitaria, de servicio y función escolar al servicio de mejora social como en los primigenios años veinte del siglo pasado.

Queda claro que la comunidad y necesidades que vivió México hace un siglo son distantes, diferentes a las actuales, no obstante, resuenan en el presente. Las resonancias de la ERM llegan a la NEM, el momento es eléctrico, aunque ayer como hoy el avance de la ejecución de las pretensiones reformistas es diametralmente desigual, por el contrario, las expectativas potentes.

En 1921 la educación buscó atender la realidad social marcada por la pobreza, el analfabetismo y el fanatismo; en 2022 pretende reconocer la realidad comunitaria marcada por la marginación social, forma de exclusión que se manifiesta en diversas dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios. El tiempo dirá si la herencia de la ERM logró permear, más que en el discurso e intenciones de la NEM, en sus resultados sociales.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- AGUILAR, A. (1995). *Narciso Bassols, pensamiento y acción (antología)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE, M. (2015). *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. México: IISUE/UNAM.

- ALATORRE, J. (1 de Agosto de 2023). Obtenido de Azteca Noticias: <<https://www.youtube.com/watch?v=ziL8XEwj8V4&t=4s>>.
- ARNAUT, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Bohoslavsky, E. (2023). *Las derechas latinoamericanas*. México: El Colegio de México.
- BOLAÑOS, V. (1982). *Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas. Tomo*. México: Educación, Ciencia y Cultura.
- ESCUELA NORMAL RURAL "GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS". (2001). *Monechtiia Letl (Germina la luz). 30 aniversario de la Generación 1971 "Lázaro Cárdenas del Río"*. Zacatecas: Imprenta Cori.
- GONZALBO, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- GONZÁLEZ, L. (2012). *Alba y ocaso del Porfiriato*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. España: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- HERNÁNDEZ, L. (5 de Noviembre de 2019). El erizo neoliberal y la educación. *La jornada*.
- ILLADES, C., & Kent, D. (2022). *Comunismo y anticomunismo en el debate mexicano*. México: El Colegio de México.
- ISÁIS, J. (1964). *Escuela rural*. México: SEP.
- JELIN, E. (2022). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- JIMENÉZ, C. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: Ediciones El Caballito.
- LEÓN, S. (2010). *El cardenismo, 1932-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, V. (1979). *La educación socialista*. México: El Colegio de México.
- LOYO, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: Ediciones El Caballito.
- . (1987). *Los Maestros y la cultura nacional, 1920-1952. Vol. 4 Centro*. México: SEP.
- . (2011). La educación del pueblo. En P. E. al), & D. T. (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- . (2012). En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural. En A. Reyes, *Historia de la vida cotidiana en México: tomo V: volumen 1: Siglo XX. Campo y ciudad* (pp. 273-312). México: Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2021). *Memorias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MONSIVÁIS, C. (2019). *La cultura mexicana en el siglo XX*. México: El Colegio de México.



- MORALES, H. (2018). Artículo tercero constitucional: entre el anhelo y la historia (1857-1917). En J. Trujillo, & L. Dino, *Debate legislativo y Educación, el artículo tercero a cien años de la Constitución Política De 1917* (pp. 13-28). México: H. Congreso del Estado de Chihuahua.
- MORALES, H. (2021). *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-2022*. Zacatecas: Taberna Libraria Editores.
- ORTIZ, J. (20 de Septiembre de 2018). Mi formación docente en la Regional Campesina de San Marcos, Zacatecas. (H. Morales, Entrevistador).
- . (2018). *José Ortiz Gómez. Datos biográficos*. Zacatecas: S/E.
- PACHECO, C. (2018). *La educación socialista en Zacatecas: agentes, cooperativismo y desarrollo rural en San Blas y Bimbaletes, Loreto, 1934-1940*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- QUINTANILLA, S. (1985). *La educación en la utopía moderna siglo XIX*. México: Ediciones El Caballito.
- RAMÍREZ, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROBLEDO, E. (1991). El maestro y la maestra rural, mensajeros de la igualdad y la justicia social. En G. Cano, & A. García, *El maestro rural: una memoria colectiva* (pp. 9-19). México: Libros del rincón.
- ROCKWELL, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Somehide, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-39). México: Ediciones Pomares.
- SEP. (1927). *El sistema de escuelas rurales en México*. México: SEP.
- SEP. (1933). *El maestro rural. Órgano de la Secretaría de Educación Pública para los Maestros Rurales* (Vol. Tomo III). México: SEP.
- SEP. (1933). *Memoria. Relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. Tomo II*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. (1935). *El maestro rural. Órgano de la Secretaría de Educación Pública para los Maestros Rurales* (Vol. Tomo VII). México: SEP.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP.
- TORRES, J. (2017). *Memorias I*. México: Fondo de Cultura económica.
- VALDÉS, J. (2005). *Obras Completas*. Tomo IV. Zacatecas: Talleres Gráficos Offset Azteca.



El Nuevo Modelo Educativo en México: Teoría y práctica del aprendizaje de la historia (2022-2025)

Marcelo Hernández Santos¹



¹ Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, del programa maestría y doctorado en historia del PNPC-Conacyt (2013). Maestro en formación docente por la Universidad Pedagógica Nacional (2008). Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (2000). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, desde 2016. Tiene un posdoctorado (2016-2018), que llevó a cabo en El Colegio de San Luis, A.C. Desde el 2008 es Profesor-Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 32-1 Zacatecas, donde ha impartido clases en licenciatura, maestría y doctorado. Los temas de docencia se han relacionado con Teoría de la Historia, Historia de la Educación, Enseñanza de la Historia, Historia de la Pedagogía, Intervención Educativa, así como los temas de los Seminarios de Tesis. Perteneció al Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide) y es miembro de la Red de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, así como a *Latin American Studies Association* (LASA). Ha escrito libros y artículos en revistas arbitradas. Sus temas son: Estado y Sistema Educativo: papel de los maestros en la Revolución Mexicana, reformas educativas en las ENR y pedagogías en la segunda mitad del siglo XX.

INTRODUCCIÓN

Este texto hace referencia a la forma en que se plantea teóricamente la historia y sus sugerencias didácticas para el trabajo en el aula que se contemplan en el modelo educativo 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Se muestra la teoría: concepto y contenido; así como la práctica: diversas estrategias para llevarse a la práctica en las aulas de la educación primaria en México.

Es un estudio que inicia con una descripción sobre las ideas básicas que sustentan la Nueva Escuela Mexicana (2019) surgida para trascender la reforma educativa del año 2013. Posteriormente, se plantea un apartado teórico con una discusión sobre los propósitos y ubicación de la historia en el programa de estudio oficial, dentro del campo formativo de Ética, naturaleza y sociedades, y, finalmente, se plantea la parte que se considera práctica, es decir, las sugerencias de trabajo para implementar dentro del aula, donde se destaca el Aprendizaje Basado en Problemas y la relación presente-pasado.

El escrito se compone de reflexiones sobre los conceptos extraídos de los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (Plan y Programa de Estudio) y su interpretación, así como las sugerencias que se plantean para trabajar en el aula el aprendizaje de la historia. Las reflexiones finales se relacionan con lo que se podría entender como rasgos de continuidad con otros planteamientos de reformas anteriores.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una política educativa emparejada con los ideales del cambio de gobierno acaecido en el 2018 donde la izquierda electoral se hizo de la presidencia de la República. Uno de los elementos más discutidos de la actual reforma es su fundamento epistémico relacionado con los estudios de las epistemologías del sur (De Sousa, 2011) y toda la concepción de la pedagogía crítica, planteamientos que nunca habían estado explícitos en las reformas educativas precedentes, por tanto, con este viraje teórico se esperaba que los temas de la currícula

relacionados con la historia se vieran radicalmente afectados. De acuerdo al análisis del modelo, se ha encontrado que el enfoque y fundamento de la historia en la escuela primaria no fue cambiado porque dentro de la producción científica de esta disciplina no existen cambios que se emparejen con los fundamentos teóricos críticos que subyacen en la Nueva Escuela Mexicana debido a que desde inicios del presente siglo la historia se planteó desde una perspectiva más crítica con los modelos transmisivos de esta disciplina.

El texto pretende describir de qué manera se presenta el aprendizaje de la historia en la actual reforma educativa en México. Se trata de mostrar su presencia, concepto, ubicación y formas de trabajarla en las aulas con los niños y adolescentes mexicanos. Es un estudio necesario dado que el debate educativo actual señala el vacío de contenidos en el programa de estudio, por tanto, este texto ayudaría a entender que el nuevo modelo contempla las disciplinas científicas que históricamente han estado presentes en las currículas de la escuela básica en México, sólo que ahora se han organizado bajo una lógica globalizadora y general que se concreta en los campos formativos, que para el caso de la historia se considera dentro del campo de formación de Ética, naturaleza y sociedades.

Se presentan reflexiones de índole teórica que pretenden describir la forma en que se presenta la historia en la escuela primaria. El texto se organiza para su presentación en tres apartados. En el primero se plantean las ideas básicas que sustentan la Nueva Escuela Mexicana. En el segundo, se plantea un apartado teórico con una discusión sobre los propósitos y ubicación de la historia dentro del campo formativo de Ética, naturaleza y sociedades, y, finalmente, se presenta la parte que se considera práctica, es decir, las sugerencias de trabajo dentro del aula donde se destaca el Aprendizaje Basado en Problemas y la relación presente-pasado.

IDEAS BÁSICAS SOBRE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

La NEM es una política educativa diseñada en el 2018 para trascender alguno de los rasgos neoliberales de la educación que se planteó desde la década de los noventa del siglo pasado y que se concretaron en el modelo educativo de 2013. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus documentos rectores se define de la siguiente manera:

Un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no sólo 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, 2023, p. 5).

Se tiene la idea de fomentar la formación de un sujeto de manera integral que propicia la libertad de pensamiento, con un sentido crítico y responsable de sí mismo, que encuadra al educando en el centro del proceso educativo en relación con su espacio comunitario. La NEM cuestiona la acumulación de conocimientos, es decir, permite transitar de un enfoque individualista basado en competencias a uno humanista centrado en el trabajo comunitario, ya que la evidencia empírica ha demostrado que el trabajo individual conduce al aislamiento, la reducción de posibilidades de crecimiento personal y social y el apoyo solidario entre las personas. La NEM ataca otro problema de nuestro Sistema Educativo que es la concepción de que toda la población de estudiantes debe adquirir los mismos conocimientos de la misma forma y en el mismo tiempo sin importar su contexto, características y necesidades.

Esta propuesta curricular coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas sus potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve, donde la historia se presenta no como una disciplina, sino como una experiencia formativa donde el saber y el conocimiento cobran sentido en la medida que se relaciona con la realidad y el territorio del educando (SEP, 2023).

El concepto de comunidad que se retoma en la NEM es un medio para lograr los aprendizajes de la historia en el aula. Se tiene la idea de partir de la realidad del estudiante para trabajarla en el aula. De esta forma los monumentos históricos, edificios antiguos, fotografías y los relatos de las



personas mayores de la familia, el barrio, la colonia, etcétera, serán una referencia inicial para que los estudiantes de la escuela básica entiendan los temas de historia que se plantean desde el programa de estudios de la NEM.

La Nueva Escuela Mexicana modifica los paradigmas de la enseñanza, transitando del enfoque curricular constructivista y por competencias en los planes de estudios 2011 y 2017, a un enfoque crítico, humanista y comunitario, que desde el artículo tercero Constitucional se define como educación de excelencia. La reforma entró en vigor en el ciclo escolar 2023-2024 y se instaura de manera total sobre el Sistema Educativo Nacional contemplando educación inicial (fase 1), básica (fase 2, 3, 4, 5 y 6), media superior y normal. Para efectos de este trabajo me interesa destacar lo relacionado sólo con la educación primaria que se identifica con las fases dos, tres, cuatro y cinco. El modelo curricular plantea un aprendizaje contextual, donde la comunidad y no el niño en lo individual está en el centro. Se plantea promover el aprendizaje autónomo y por tanto no homogéneo, este último se había llevado a cabo en las últimas tres décadas en el Sistema Educativo Mexicano, sin reconocer las diferencias culturales, sociales, económicas y étnicas del país.

Estas diferencias se presentan desde los distintos campos formativos del plan de estudios: Leguajes, saberes y pensamiento científico; Ética naturaleza y sociedades y De lo Humano y lo comunitario. Para llevar a la práctica los aprendizajes se plantea la formulación de proyectos gestados y desarrollados desde el contexto; desde la realidad. Lo anterior proporciona herramientas para resolver problemas concretos: vivienda, alimentación y pobreza, desde el entendimiento de los conceptos apropiados en el aula de clase, que pueden ser proyecto de aula o comunitarios.

Apoyado en esta perspectiva, se propone la idea de modificar las estructuras de pensamiento, donde el profesor, ahora considerado como profesional con autonomía didáctica, será realmente un referente de cambio y transformación social que, por medio de sus acciones e interacciones moviliza, organiza y promueve el trabajo para las masas poblacionales. Desde esta perspectiva, se persigue un cambio desde la didáctica, donde el profesor se reconozca como artífice y no sólo ejecutor de programas de estudio en su práctica profesional:

se reconoce su condición de intelectuales que convocan a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural... se

reconoce la autonomía profesional... para decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo, así como los criterios de evaluación (SEP, 2022, p. 69).

Bajo la condición de un profesional; un intelectual, el profesor es autónomo en las decisiones que tome en el salón de clase. Al dejar fuera una razón instrumental y utilitaria/heterónoma, el profesor puede y debe incorporar propuestas didácticas que pongan en acción al alumno fomentando sus habilidades, enfocar un aprendizaje centrado en la investigación, la indagación y en métodos basados en problemas, donde los alumnos desarrollen habilidades cognitivas para la comprensión y explicación, en este caso, de los fenómenos históricos que sucedieron en México y en el mundo.

Para efectos de este trabajo retomo dos elementos sobre la Nueva Escuela Mexicana como política educativa que se concreta en el *Plan de estudios de la educación Básica 2022*. El primero tiene que ver con la presencia de la comunidad en este modelo educativo, donde se retoma como un medio de trabajo en el aula sujeto a transformarse mediante un saber escolar, es decir, se parte de la comunidad y se trasciende en las aulas sus elementos limitantes o que constriñen el desarrollo de las y los estudiantes.

El segundo elemento que se retoma es la autonomía profesional del magisterio que había sido objeto y destinatario de las políticas educativas sin considerar su capacidad de investigación y su condición de intelectual de la educación que puede interpelar los saberes que se diseñan desde los que se consideran los investigadores de la educación por antonomasia. Sin duda este reconocimiento como profesional permite concretar acciones en el aula cada día con más pertinencia y relevancia.

Ambas cuestiones: la idea de aprendizaje desde la comunidad y la realidad, así como la autonomía didáctica, cobijada con la visión del profesor como profesional, se plantean como vehículos para concretar las aspiraciones del artículo tercero constitucional referente a la educación de excelencia que se pretende crear en las y los educandos (DOF, 2019).

LA TEORÍA: PRESENCIA DE LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO ACTUAL

En este apartado se desarrolla la forma en que se plantea la historia en el *Plan de estudios de la educación básica*, cuál es su organización y ubicación



y de cuáles concepciones epistémicas parte. La organización de los saberes en este modelo parte de la idea de que el aprendizaje se da de forma articulada y no aislada de las disciplinas y la realidad. Esta currícula no divide el saber por asignaturas, en esta nueva propuesta las áreas disciplinares se integran en campos de formación, los cuales dentro de sí articulan los procesos de desarrollo de aprendizaje de una manera global a través de proyectos interdisciplinarios que en su conjunto recuperan los elementos de cada una de estas áreas.

Lo inherente al estudio de los procesos y sucesos históricos se agrupa en el campo de formación; Ética, naturaleza y sociedades, mismo que es definido por Secretaría de Educación Pública de la siguiente manera:

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. De igual manera, el campo formativo se orienta a que niñas, niños y adolescentes entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y que constituyen su entorno, las describan, las analicen y las interpreten aprovechando diversas formas de observación y registro y establezcan nexos con ámbitos más amplios de pertenencia como su región, el país, América Latina y el mundo (SEP, 2022, p. 151).

También es importante decir que no sólo abarca la historia. Este campo también plantea el aprendizaje de aspectos sobre la crisis ambiental, las relaciones entre culturas, en especial las que definen constitucionalmente el carácter intercultural de la nación mexicana, esto es los pueblos indígenas y afromexicanos; la igualdad de género; los derechos de las niñas, niños y adolescentes y promueve los valores asociados a estos aprendizajes, lo cual implica favorecer la reflexión en torno a nociones de libertad y responsabilidad, así como la construcción de saberes, conocimientos y valores que les permitan el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía e identidad personal y comunitaria (SEP, 2022).

Las finalidades de este campo formativo están orientadas a que los estudiantes

adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente herramientas para entender la sociedad y asumir un criterio ético y crítico para que desde la historia se pueda entender y transformar la realidad. Se trata de integrar el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia geográfica basada en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo, en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales (SEP, 2023, p. 45).

Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia se ve favorecida por un enfoque formativo con visualización holística para el estudio de los procesos, la enseñanza de ella por su parte ha de estar regulada por una práctica que invite a la reflexividad, a la creación de nuevas preguntas, al escrutinio y crítica del alumno y alumna. También se plantea la historia en relación con el presente y el futuro, no sólo al pasado, y se entiende como una serie de acontecimientos contextualizados en México y a nivel mundial. La historia que se ubica dentro del campo formativo Ética, naturaleza y sociedades pretende que el conocimiento histórico escolar que adquieran los estudiantes se relacione con el espacio concreto de las y los niños, así como del profesorado; que sea un aprendizaje contextual que parte desde el presente y no se queda sólo como contenido; como información, sino que incluye estrategias de indagación e investigación en la realidad del contexto de los educandos (SEP, 2022).

Desde la teoría y los preceptos del *Plan de estudios de la educación básica 2022*, la historia permite el “desarrollo de la conciencia histórica (sentido de pertenencia), basada en el análisis de las transformaciones sociales... ocurridas en su comunidad” (SEP, 2022, p. 153). Bajo esta lógica se encuentra una continuidad con los enfoques precedentes de la historia cuyo fin siempre ha sido ser el vehículo que logre consolidar los valores de una sociedad. Quizá la diferencia estribé en que ahora el sentido de pertenencia no tiene que ver solo con legitimar los valores patrióticos o identidad nacional que se plantean compartir desde el Estado mexicano para ver una nación, sino que tiene que ver desde el espacio microcomunitario, que puede o no puede trascender espacial y conceptualmente el propio medio de las y los estudiantes.



También retoma el concepto de la relación presente pasado que Bloch (2001) plantea. Se afirma que “el presente es el resultado de acciones precedentes y de acciones presentes que dibujan el futuro” (SEP, 2022, p. 153). Esta concepción planteada de forma simplificada en realidad es un tema de fondo para la didáctica de la historia porque permite apreciar un enfoque de la historia actualizado que trata de impactar en la parte pedagógica relacionada con la concepción elemental *comeniana* que recomienda que la enseñanza debe empezar de lo más cercano a lo más lejano que el niño de primaria tiene para acceder al conocimiento de la historia y por tanto encuentre en ella una utilidad. Esta idea estaba en el Modelo Educativo 2017, sin embargo, estaba como un criterio periférico, empañado con ideas de abordaje de la historia en el aula, más relacionadas con secuencias didácticas.

Finalmente, la historia, dentro del Modelo Educativo, “se presenta no solo como disciplina, sino como experiencia formativa, donde se relaciona saber, conocimiento y realidad” (SEP, 2022, p. 153), es decir, se plantea como un conocimiento contextualizado. Esto sí es una novedad; no se vio en ninguna reforma curricular precedente en el siglo XXI porque está relacionado con la idea de la influencia de la comunidad (que estuvo presente en el movimiento de la Escuela Nueva en los años veinte del siglo XX) como un medio para acercar al conocimiento histórico de las y los estudiantes, por tanto, la historia es una herramienta que se debe usar para entender mejor el contexto, donde el uso de fuentes cercanas a los contextos de la niñez escolarizada pueda ser un detonante para acercarse a ella y la vea no como algo tan lejano, sino como lo que ha dejado vestigios constatables desde el presente.

LA PRÁCTICA: SUGERENCIAS DE TRABAJO DE LA HISTORIA EN EL AULA

Desde el *Plan de estudios de la educación básica 2022*, la pedagogía aplicada a la historia tiene que ver con recuperar elementos de la realidad, por eso este último elemento del apartado anterior cobra sentido, dado que la historia no se propone como una asignatura, sino como experiencia formativa, que exige, por tanto, metodologías de indagación y problematizadoras para materializarse en las aulas. En este sentido la historia se plantea abordar desde la interacción de un conjunto de objetos del contexto: la calle, los museos, escuela, casas, ríos y recursos digitales. La interacción de todos ellos permitirá abordar la historia, dado que todos estos objetos contienen historia y se puede abordar la disciplina desde ahí; donde se

comienza la experiencia formativa del aprendiz en la primaria. La idea es que se parta de problemas de la comunidad, que pueden estar en documentos, leyendas, cómics, fotografías, textos, testimonios, es decir, se partiría de fuentes o vestigios a los que tengan acceso en su contexto y, desde el análisis de éstos, se inicia la indagación o la resolución del problema que se plantea. La idea del trabajo didáctico no debe perder de vista una constante pedagógica que es propiamente de la historia: trabajar la temporalidad y la relación presente pasado a partir de fuentes primarias.

Mediante estos recursos se busca que interroguen su realidad y formulen preguntas que los acerquen a definir cómo este proceso los ha llevado al presente. El rol del profesor juega un papel muy importante pues será su actividad la forma esencial para orientar las situaciones de aprendizaje al movilizar las estructuras mentales de las y los estudiantes. Un punto importante para el diseño de las situaciones de aprendizaje radica en posicionar la comunidad, urbana o rural, al centro de los desarrollos pedagógicos, observándolos como espacios históricos que favorecen los distintos procesos formativos y de vinculación con la escuela, la comunidad, la realidad, el currículo y la vida estudiantil, hilando la representación del presente por medio del entendimiento del pasado (SEP, 2023).

Desde la perspectiva de las metodologías activas todos los elementos pedagógicos que se han explicado se pueden llevar a cabo, desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En el campo educativo ha sido un método utilizado, ya que permite problematizar un objeto para proponer una solución e integrar este conjunto de actividades a la aplicación real. En la educación encuentra grandes beneficios para la organización de significados, ya que no sólo se da respuesta a una problemática de la realidad, sino que se desarrolla un proceso de comprensión, teorización y argumentación para alcanzar las metas de aprendizaje planteadas de forma interrelacionada y favoreciendo el pensamiento crítico (SEP, 2023).

El ABP se relaciona con la corriente constructivista, lo que aumenta el interés de los enfoques integradores, basados en fomentar actividades que promuevan el pensamiento crítico y la contextualización de los contenidos de aprendizaje, volviendo situados y significativos los avances en el logro educativo. Esta es una metodología de indagación donde los estudiantes son los encargados de descubrir sus conocimientos, mismos que requieren resolver los conflictos cognitivos que se generan al momento de responsabilizarse de sus propios aprendizajes. El conflicto que atraviesan los estudiantes es el precursor que moviliza la reestructuración de sabe-



res, por tanto, la labor del profesor radica en organizar situaciones donde, de manera genuina, se aproxime al estudiante al conocimiento, orientando y guiando los procesos de conflicto, trazando la ruta de indagación y proporcionando los materiales, insumos y recursos pertinentes.

En la escuela no se piensa el ABP como trabajo en equipo, este proceso va más allá de la reunión o el encuentro entre niñas y niños, significa un posicionamiento donde se da voz a la recuperación de los saberes que alberga cada individuo, es decir, se desarrolla el aprendizaje dialógico y colaborativo. Desde este punto es pertinente abordar los procesos de indagación, para que, en cooperación, se recuperen los conocimientos locales que favorezcan o acerquen al estudiante a dilucidar las dudas formuladas en el momento de inicio del proyecto con un problema histórico a resolver desde la realidad presente del estudiante. Propiciar el seguimiento pertinente en cada momento del ABP representa la correcta implementación de la estrategia, cada etapa del proyecto requiere atención particular, y coordinar y acompañar la ejecución por parte del profesor vuelve pertinente el éxito del método.

Morales y Landa (2004) señalan los fundamentos teóricos que sostienen al ABP: “la distinción de que los factores sociales y contextuales tienen influencia sobre el aprendizaje es una de las bases principales, ya que se relaciona con el uso del conocimiento. La conducción de los estudiantes hacia la comprensión del conocimiento y a que sean capaces de utilizar los procesos de resolución de problemas” (p. 150) son piezas clave de esta metodología de indagación, ya que en el caso de la historia se trata de partir de problemas del presente que estén en su comunidad y que requieran una respuesta desde el pasado. La presencia de un estudio contextualizado privilegia la comprensión y el interés genuino por aprender. En este proceso el estudiante se convierte en actor principal del proceso, situando la problemática de estudio en un espacio conocido y cercano.

El ABP plantea la construcción y análisis de problemas reales. Siguiendo esta noción, los estudiantes han de profundizar en el estudio de problemas propios de su contexto, encontrando respuestas al formular situaciones que se gesten en la particularidad de su comunidad, pero que a la vez se soporten con el conocimiento nacional e internacional. La concepción de aprendizaje basado en problemas se constituye como:

El planteamiento de una situación, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en

promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas —siempre lo más auténticas y holistas posible— relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución (Díaz, 2006, p. 36).

Desde esta perspectiva el aprendizaje se sitúa como una propuesta activa, utilizada como una estrategia didáctica para la enseñanza, fomenta el aprendizaje mediante la experiencia práctica y la reflexión vinculada a los aprendizajes escolares, atados a una situación de la vida real, dicha actividad promueve habilidades de pensamiento y toma de decisiones, así como la posibilidad de integrar el conocimiento, en distintas áreas disciplinares o del saber, en este caso de la historia.

El ABP es “una metodología activa de enseñanza, centrada en el estudiante, que se caracteriza por construir el aprendizaje del estudiante en el contexto de la solución de un problema auténtico” (Marra, Jonassen, Palmer & Luft, 2014, p. 221). Los registros actuales que contienen evidencia sobre los beneficios que propicia el ABP demuestran que facilita la comprensión de los nuevos conocimientos, lo que resulta indispensable para lograr aprendizajes significativos. Coll (1988) afirma lo siguiente: “Si el estudiante logra establecer conexiones sustantivas y no arbitrarias o al pie de la letra entre la información que va recibiendo y el conocimiento previo, se habrá asegurado no sólo la comprensión de la información recibida, sino también la significatividad del aprendizaje” (p. 131). Por lo cual, el ABP provoca conflictos cognitivos en los alumnos, tensión que moviliza las estructuras conceptuales de los estudiantes. En el caso de la historia provoca el cambio de representaciones iniciales y distorsionadas que puedan tener los estudiantes sobre el pasado.

Con respecto a la propuesta metodológica que sugiere la Nueva Escuela Mexicana, el ABP representa una estrategia didáctica pertinente para el



tratamiento de los temas relacionados con la historia, en el marco de la des-disciplinación que propone la NEM, se sugiere como el método para el trabajo relacionado al campo formativo de Ética, naturaleza y sociedades, ya que una de las finalidades del campo formativo es el “desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas” (SEP, 2022, p. 58).

Dentro de las metodologías vigentes para el estudio de la historia se posiciona como una propuesta viable, factible y activa en el campo del conocimiento, pues responde a una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje. La hipótesis es que a través del trabajo autónomo y en equipo los estudiantes logran los objetivos planteados en el tiempo previsto y se desarrolla el pensamiento crítico. Los alumnos trabajan en pequeños grupos, lo que favorece una gestión eficaz de los conflictos que surjan entre ellos y la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas (SEP, 2022).

Para realizar el trabajo con base en esta metodología se sugieren seis pasos o etapas que a continuación se muestran en la figura 1.

FIGURA 1.

Fases, pasos o etapas de la metodología ABP.



Fuente: (SEP, 2023, p. 81).

El trabajo con el ABP sería a partir de estos seis pasos. En la parte de la presentación, se plantea la reflexión inicial. El objetivo es observar a las y los estudiantes en lo individual y lo colectivo en torno al contenido de la historia que plantea el diálogo y los ejes articuladores del proyecto, en este momento se introduce el escenario a partir del cual se podrá reflexionar sobre una problemática del presente que pueda responderse desde el pasado; de acuerdo con la edad de los alumnos se sugiere usar una imagen o una lectura breve acompañada de preguntas detonantes que permitan situar el escenario en el contexto cotidiano de los alumnos (SEP, 2023).

Posteriormente se da la recolección. En este momento se exploran y recuperan de manera general los saberes sociales y escolares previos respecto a la temática detectada en el momento uno. La recuperación de estos datos se realiza a partir de la selección y ejecución de distintas técnicas didácticas, con la intención de ir clarificando las definiciones que surgieron en el momento anterior, las necesidades de aprendizaje del grupo y los posibles factores que convergen en el problema a identificar.

Después de la recolección se plantea la formulación del problema: después de la exploración de los momentos anteriores es importante que se determine con claridad el problema sobre el cual se trabajará. En este caso se recomienda plantear preguntas desde el presente para resolverlas a partir de la indagación histórica, en sentido estricto se trata de plantear un problema histórico por parte de los estudiantes.

La etapa de organización de la experiencia es la ruta de trabajo para el proceso de indagación, contemplando los objetivos de aprendizaje, los acuerdos, los medios (observación directa, entrevistas, libros, revistas, videos, fuentes primarias, entre otros), los recursos, el tiempo, los responsables y otros actores que participan para argumentar una posible solución al problema planteado; dicha respuesta puede ir encaminada hacia dos direcciones que por sí mismas están relacionadas o bien tienen la capacidad de ser autónomas (SEP, 2023).

Después de organizar la experiencia, sigue vivir la experiencia: en este momento se guía a los alumnos a una indagación específica de corte documental o vivencial con la intención de aportar elementos que lo lleven a comprender el problema planteado. Es en este momento donde se observan las capacidades de los estudiantes en la historia, porque aquí es donde trabajan con las fuentes primarias que lograron proveerse: documentos, edificios, testimonios, fotografías.



Finalmente, el ABP termina al presentar los resultados y análisis, en este apartado se hace el cierre del proyecto, en base a los resultados de su indagación que se plantearon desde el plan de trabajo diseñado y sus etapas con miras a dar respuesta a la pregunta general que guiará el proyecto: “el proceso de construcción de acuerdos, los aprendizajes obtenidos, así como la participación individual y colectiva de cada uno de los involucrados. Finalmente, se plantean los medios para divulgar los resultados obtenidos y, en caso de ser necesario, se identifican problemas nuevos” (SEP, 2023, p. 82).

Al seguir los seis pasos del ABP, se puede garantizar la concreción del trabajo didáctico de la historia sugerido desde el Modelo Educativo 2022, ya que la historia se plantea desde la formación histórica y la investigación, permitiendo, a través de la indagación, un entendimiento de los procesos históricos planteados y un uso de la historia pedagógicamente correcto porque se inicia desde lo más cercano (problemas de la comunidad) a lo más lejano (conceptos y acontecimientos históricos nacionales o internacionales).

REFLEXIONES FINALES

La historia planteada en el Modelo Educativo 2022 tiene la intencionalidad, al igual que las reformas precedentes, de dejar atrás teorías de la historia inoperantes que no permiten problematizar los acontecimientos y su temporalidad. Estas teorías van emparejadas de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Problemas que contrarrestan lo memorístico en la historia. La forma memorística de la historia se traduce en aprendizajes que carecen de significado, que son poco aplicables en la vida escolar y que no pueden transferirse y articularse entre sí y aplicarse en la vida cotidiana. De este modo, se continúa generando la percepción social y escolar de que la historia es una disciplina que no necesita ser comprendida, sino memorizada (Prats, 2001) y en la medida que una persona es capaz de repetir más datos, nombres y hechos, se considera un individuo culto y sabio; siendo esta distorsión uno de los principales causantes de la vigencia en cuanto a la memorización como estrategia de aprendizaje en historia, mediada por un trabajo en el aula que pasa por la clase magistral, el resumen y el examen.

Con la discusión teórica que se ha plasmado se puede ver la presencia de la historia dentro del campo formativo de Ética, naturaleza y sociedades en la nueva currícula. Ciertamente, la idea de la conciencia histórica y del presente como producto de las acciones del pasado han estado presentes en otras reformas precedentes, sin embargo ahora ya no aparecen

como elementos aislados en la didáctica de la historia y en la currícula, sino que se insertan como una idea global y articulada desde el concepto de experiencia formativa y comunitaria; ya no se ve sólo como disciplina, sino como un conjunto de saberes y conocimientos del pasado que sólo cobran sentido si parten desde los contextos cercanos a donde pertenecen las y los estudiantes vistos desde su comunidad.

La concepción teórica de la historia no se separa de la práctica. El ABP viene a ser la metodología sugerida para lograr que la historia se convierta en lo que plantea: una experiencia formativa y no sólo informativa. El ABP plantea problematizar los saberes disciplinares desde la realidad de los estudiantes, permitiendo, con sus seis pasos, un proceso de producción del saber histórico por parte de la niñez de la escuela primaria. Les permite hacer indagaciones trabajando con preguntas, hipótesis y fuentes de la historia, mismas que permitirán que exista un entendimiento mejor del Proceso de Aprendizaje (PDA) de la historia que se plantea en el Plan y Programa de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana.

El concepto de relevancia histórica resulta fundamental para que los alumnos interioricen los criterios que determinan que se estudien en el presente u otras formas de organización pasadas. Un hecho concreto es concebido como relevante cuando se utiliza como parte de una narrativa más amplia que se crea para desentrañar la importancia de un tema en la actualidad. Esta razón explica la pertinencia de fomentar en el alumnado la capacidad de plantear problemas históricos y de presentar el conocimiento del pasado no como una realidad inmutable (contenidos y etapas históricas) y eterna, sino como un principio que entraña un complejo proceso como la temporalidad (cronología) cambio y permanencia; partes del tiempo histórico. Otro de los conceptos metodológicos con un destacado potencial didáctico es el análisis y la obtención de evidencias a partir de fuentes históricas. Tradicionalmente el tratamiento de las fuentes en las aulas ha tenido resultados desiguales. Generalmente se pide al alumnado que identifique tipos de fuentes de información en historia sin trabajar lo que el concepto de fuente primaria significa. Es importante que el alumnado conozca el valor de las fuentes para aquilatar la pretensión de objetividad de la historia y evitar que se hagan interpretaciones etéreas que carezcan de soporte empírico y sobre todo de significado en su comunidad, lo que llamamos, la falta de un conocimiento situado.

Este texto ha planteado la forma en que se presenta la historia en el nuevo modelo educativo y a la vez las sugerencias para llevarla a los salo-



nes de clase de primaria, por tanto, se concluye que existe la historia; que no está disminuida en la NEM y que se ha hecho de metodologías activas para materializarse en los proyectos de aula y comunitarios, planteados desde el Programa de estudios y los libros de texto gratuitos.

FUENTES CONSULTADAS

- BLOCH, Marc (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- COLL, Cesar (1988). “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”. *Infancia y aprendizaje* (41), pp. 131-142. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>>.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2011), “Epistemologías del Sur”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. <<https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (15 de mayo de 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*. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0>.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill, Interamericana, México.
- MARRA, R., Jonassen, D. H., Palmer, B. & Luft, S. (2014). “Why problem- based learning works: Theoretical foundations”. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238. Recuperado de: <https://www.albany.edu/cee/assets/Why_Problem-based_learning_works.pdf>.
- MORALES, P. y Landa, V. (2004), “Aprendizaje basado en problemas”. *Theoria*, 13(1),145-157. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29901314>>.
- PRATS, J. (2001), *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2022). *Plan de Estudios de la educación básica 2022*. Secretaría de Educación Pública, México.
- (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Secretaría de Educación Pública, México.
- (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3*, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, México.



La Nueva Escuela Mexicana se viste de violeta. Consideraciones sobre la Igualdad de Género en el modelo educativo nacional

Norma Gutiérrez Hernández¹



¹ Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil Prodep. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió la Medalla “Alfonso Caso” otorgada por la UNAM al Mérito Universitario. Es integrante del SNII; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior; de la Red de Académicas Feministas; y del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. Vicepresidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide). Es Organizadora y Coordinadora desde el 2003 por parte de la UAZ, del *Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género*, evento bianual que ha contribuido significativamente en el desarrollo de la investigación y difusión de los temas de mujeres y género. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

INTRODUCCIÓN

La lucha de las mujeres por la obtención de igualdad, exhibiendo su invisibilidad, omisión, situación marginal o secundaria en el orden social, traducido esto en la falta de derechos elementales, como el del acceso a la educación y las definiciones de género que acompañan a ésta, es una pelea que aún en el siglo XXI sigue librándose. Así, hoy en día se tienen indicadores que son altamente desfavorables. En este sentido:

Actualmente, 119,3 millones de niñas no asisten a la escuela [...]. Entre 2022 y 2023, la proporción de mujeres de 15 a 24 años que no cursaban estudios, no estaban empleadas, ni recibían capacitación descendió del 29,1% al 28,1%, una reducción de la brecha de género de apenas 0,7 puntos porcentuales [...]. Las niñas de los hogares más pobres son las que corren con las mayores desventajas en todas las regiones. En algunos países, las jóvenes pobres prácticamente no asisten a la escuela, en ningún nivel [...]. Las normas sociales, el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado y el matrimonio infantil, no obstante, todavía limitan las oportunidades para que las niñas lleguen a la escuela y permanezcan en ella, sobre todo en el ciclo superior de la enseñanza secundaria [...]. Un mayor acceso a la enseñanza secundaria superior, sobre todo en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, crea inmensas oportunidades para las jóvenes y niñas e impulsa el desarrollo económico. En las principales economías, las mujeres conforman solo el 26% de la fuerza laboral en el campo de los datos y la inteligencia artificial y el 12% de la computación en la nube (ONU MUJERES, 2024a, p. 11).

Esta es parte de la realidad que reporta el último Informe del Objetivo 4° de Desarrollo Sostenible, denominado “Educación de calidad”. En sintonía con lo anterior, el Objetivo 5° “Igualdad de género”, puntualiza lo siguiente:

El progreso ha sido insuficiente, sobre todo debido a los retrasos en cuestiones estructurales, como las leyes, políticas y presupuestos con perspectiva de género. Las normas sociales continúan perpetuando la discriminación, lo que impide a las mujeres gozar de los mismos derechos que los hombres. El acceso de las mujeres a cargos políticos y de gestión y la posibilidad de decidir acerca de su salud sexual y reproductiva se mantienen en niveles notoriamente bajos. La violencia contra las mujeres es un fenómeno generalizado y las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil y la mutilación genital femenina, tienen un grave efecto en las niñas, pese al descenso registrado en los últimos decenios. Con escasos datos sobre el ODS 5, mucho se desconoce aún sobre las desigualdades de género, por lo que las experiencias de las mujeres siguen sin figurar en las políticas y la toma de decisiones (ONU MUJERES, 2024a, p. 12).

Visto en estos términos, es inteligible advertir que a cinco años de la Agenda 2030 y a tres décadas de distancia de la Plataforma de Acción de Beijing (1995), resultado de la IV Conferencia Internacional de la Mujer (1994), no existen condiciones que den cuenta a cabalidad de la igualdad de género en el orbe. Más aún, en el Informe del 2024 sobre la brecha de género a nivel mundial, que es el indicador anual más importante que desde el 2006 mide el estado actual y la variación de la paridad de género en cuatro rubros: participación y oportunidades económicas, logros educativos, salud y supervivencia y empoderamiento político, se especificó lo siguiente: “se necesitarán 134 años para alcanzar la paridad total, aproximadamente cinco generaciones más” (Kali, Piaget, Zahidi y Baller, 2024, s/p).

Es relevante puntualizar los países que presiden el Índice Global de Brecha de Género; la siguiente tabla ilustra esto:

TABLA 1
Países que presiden las primeras posiciones
en el Índice Global de Brecha de Género 2024

Núm.	País	Porcentaje de la brecha de género	Observaciones
1	Islandia	93.5 %	“Vuelve a ocupar el primer puesto y ha liderado el índice durante una década y media. También sigue siendo la única economía que ha cerrado más de 90 % de su brecha de género”.

Núm.	País	Porcentaje de la brecha de género	Observaciones
2	Finlandia	87.5 %	
3	Noruega	87.5 %	
4	Nueva Zelanda	83.5 %	
5	Suecia	81.6 %	
6	Nicaragua	81.1 %	
7	Alemania	81 %	
8	Namibia	80.5 %	
9	Irlanda	80.2 %	
10	España	79.7 %	
11	Lituania	79.3 %	
12	Bélgica	79.3 %	
33	México	76.8 %	“El país se mantiene en la posición 33 de 146 países a nivel global y cayó un lugar en la región de América Latina y el Caribe”.

Fuente: elaboración propia a partir de Kali, Piaget, Zahidi y Baller, 2024: s/p; IMCO, 2024: s/p.

Con base en lo anterior, se pone de manifiesto la directriz que ONU Mujeres plantea para este 2025, en el contexto del 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres (y por extensión para todo el año): “Para las mujeres y niñas en toda su diversidad: derechos, igualdad y empoderamiento” (ONU Mujeres, 2024b, s/p). Para llevar a cabo esto, se especifican tres áreas clave:

Fomento de los derechos de las mujeres y niñas. Luchar implacablemente por todos los derechos humanos de las mujeres y niñas, combatiendo todas las formas de violencia, discriminación y explotación.

Promoción de la igualdad de género. Abordar las barreras sistémicas, desmantelar el patriarcado, transformar las desigualdades estructurales y elevar las voces de las mujeres y niñas marginadas, incluidas las juventudes, para garantizar la inclusión y el empoderamiento.



Impulsar el empoderamiento. Garantizar el acceso inclusivo a la educación, el empleo, el liderazgo y los espacios de toma de decisiones para redefinir las estructuras de poder. Priorizar el acceso a oportunidades para niñas y mujeres jóvenes, de modo que puedan liderar e innovar (ONU Mujeres, 2024b, s/p. Énfasis añadido).

Como se infiere, la tarea es mayúscula y, si bien existe una serie de instrumentos internacionales y nacionales con políticas públicas de género, se considera imperativo forjar estos tres ámbitos sustanciales a partir de procesos educativos formales, en virtud de que la escuela, como parte constitutiva de un orden social, es un referente central para deconstruir asimetrías entre los sexos y edificar nuevos modelos pedagógicos con base en la igualdad de género, que sumen a un mundo con mayores parámetros de equidad, justo como lo demanda el foro más significativo en el escenario internacional desde hace tres décadas: la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.

En las siguientes líneas, se retomarán los planteamientos más importantes de esta Agenda, considerada el baluarte principal de la entrada de la categoría de género en la educación, base para contextualizar el modelo educativo nacional en sus diferentes niveles, sobre todo, en términos de advertir la definición de género que se integra para desarticular las violencias de género y potencializar el liderazgo y el empoderamiento de las niñas y mujeres.

PLATAFORMA DE ACCIÓN DE BEIJING: “EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LA MUJER”

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing fue firmada por 189 países en 1995 (incluyendo México), y se erige en el principal referente de políticas públicas internacionales en materia de género y su puesta en práctica. En este sentido, toda definición para implementar una ruta que abone a la igualdad de género, los derechos humanos, el liderazgo y empoderamiento de las niñas y mujeres retoma esta Agenda, resultado de la IV Conferencia Internacional de la Mujer. Este documento integra 12 esferas o ámbitos, que detallan las principales áreas de oportunidad de las mujeres en el mundo, a través de las cuales, se pretende transitar hacia una igualdad sustantiva, a saber: la mujer y la pobreza; educación y

capacitación de la mujer; la mujer y la salud; la violencia contra la mujer; la mujer y los conflictos armados; la mujer y la economía; la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; los derechos humanos de la mujer; la mujer y los medios de difusión; la mujer y el medio ambiente, y la niña (ONU Mujeres, 2014).

En el rubro 2 “Educación y capacitación de la mujer” se pone de relieve la importancia de la educación para la construcción de la igualdad; asimismo, se puntualiza cómo a través de ésta las mujeres pueden convertirse en “agentes de cambio”, en aras de que “puedan participar en la adopción de decisiones en la sociedad” (ONU Mujeres, 2014, p. 49). Este lineamiento 2 enuncia cómo los materiales didácticos que se utilizan en los procesos formativos son “inadecuados”, en términos de discriminación hacia las niñas, además de que se caracterizan por tener “sesgos de género”; de tal manera que esto y el contexto de socialización y educación informal de género de las mujeres en el mundo, al asignarles desde los primeros años de vida “tareas domésticas pesadas”, incide en “un rendimiento escolar insatisfactorio y a la deserción escolar temprana, con consecuencias duraderas en todos los aspectos de la vida de la mujer” (ONU Mujeres, 2014, p. 50).

De singular importancia, se hace énfasis en cómo las orientaciones educativas para las mujeres son inequitativas, particularmente en el campo de las ciencias, sustentadas en el destino social asignado de lo doméstico y lo familiar. Así: “los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas, ni dan el debido reconocimiento a las mujeres científicas” (ONU Mujeres, 2014, p. 51). El menor bagaje cognitivo de esta índole en las niñas, al no impartirles conocimientos y aptitudes técnicas en las matemáticas y las ciencias, ha dado como resultado mayores parámetros de la brecha de género en este campo.

En esta tesitura, de acuerdo al último Informe de Género:

En 2018-2023, el porcentaje de mujeres graduadas en STEM fue del 35 % [...]. Las diferencias entre géneros en STEM se cristalizan en desequilibrios de género en la fuerza laboral tecnológica. Es mucho menos probable que las mujeres sigan carreras STEM. Las mujeres ocuparon menos del 25 % de los empleos en ciencia, ingeniería y TIC en 2022 y ocupan poco más de uno de cada cinco puestos tecnológicos en las empresas. En 2022 solo el 17 % de las solicitudes



de patentes fueron presentadas por mujeres a escala mundial. La transformación digital está encabezada por los hombres. Las mujeres constituyen solo el 26 % de los empleados en datos e inteligencia artificial, el 15 % en ingeniería y el 12 % en computación en la nube en las principales economías del mundo. La falta de mujeres en la fuerza laboral tecnológica es una pérdida económica para la sociedad (UNESCO, 2024, p. 4).

Frente a este escenario educativo asimétrico entre niñas y niños, sustentado en el currículum sexuado, la socialización de género y las condiciones disímiles de las niñas en el orden social, con la conceptualización que se tiene de ellas y lo femenino, materializadas en “actitudes arraigadas”, los embarazos, los matrimonios a temprana edad y el acoso sexual (ONU MUJERES, 2014), la esfera 2 de Beijing “Educación y capacitación de la mujer” marcó un punto de partida para atender y revertir esto. A continuación, se retoman las principales medidas:

Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos de género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente [...]. Elaborar programas de enseñanza y material didáctico para docentes y educadores que aumenten la comprensión de la condición, el papel y la contribución de la mujer y el hombre en la familia [...]; en este contexto, promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas entre niñas y niños desde el nivel preescolar en adelante y elaborar, en particular, módulos educativos para garantizar que los niños adquieran los conocimientos necesarios para hacerse cargo de sus propias necesidades domésticas y compartir las responsabilidades de sus hogares y de la atención de las personas a su cargo (ONU Mujeres, 2014, pp. 56-57).

Además de lo anterior, se demandó que las mujeres continuaran estudiando más allá de un nivel elemental, en igualdad de oportunidades que los hombres; que se incrementara la matrícula femenina y se retuviera su permanencia, considerando los presupuestos pertinentes para ello (ONU Mujeres, 2014).

Finalmente, la Plataforma de Acción de Beijing en el área de educación y capacitación de las mujeres, puso el acento en tres elementos centrales que incidían exponencialmente en la vigencia de los parámetros inequi-

tativos entre hombres y mujeres en el ámbito educativo. Por un lado, el cómo la carencia de sensibilidad en el colectivo docente en torno a las diferencias de género “aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre, al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas” (ONU Mujeres, 2014, p. 50); segundo: “la falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre” (ONU Mujeres, 2014, pp. 50-51); y tercero: “Los medios de difusión son un importante medio de educación. Los educadores y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales pueden [utilizarlos] como un instrumento de enseñanza para el adelanto de la mujer y para el desarrollo” (ONU Mujeres, 2014, p. 51).

Estos principios tuvieron una repercusión en las naciones que suscribieron la Plataforma de Acción de Beijing, aunque no de manera inmediata, sino después de varios años, como fue el caso de México. No obstante, son los antecedentes directos de las definiciones educativas contemporáneas en materia de género, tal como se advierte en el Modelo Educativo Nacional (MEN), tema del siguiente apartado.

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL MODELO EDUCATIVO NACIONAL

La igualdad de género es un lineamiento que está presente en México en varios corpus normativos desde hace varios años, a saber: Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2003); Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (DOF, 2006); Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia (DOF, 2007); Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014), entre otras.

Visto en estos términos, la legislación del ámbito educativo en todos sus niveles, también está permeada por una perspectiva de género, porque como ya se precisó es una política pública mundial. Las siguientes normativas dan cuenta de ello: Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2019) para la etapa básica; Marco Curricular Común (MCC) (SEP, 2022) para media superior, y Ley General de Educación Superior (LGES) (DOF, 2021) para licenciaturas y posgrados.

Por encima de todos estos preceptos está la Constitución, principio máximo que regula la vida en el país y que también está definida por un enfoque de género, en correspondencia con la participación y firma del país en diversos instrumentos internacionales. De manera particular,



para los fines de esta investigación, se cita el artículo 3o., que a la letra especifica:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva, el cuidado al medio ambiente, la protección de los animales, entre otras (DOF, 1917, p. 9. Énfasis añadido).

El trasfondo de esto es claro: la línea que contempla este artículo es la definitiva del modelo educativo nacional; el párrafo se adicionó a la Carta Magna el 15 de mayo del 2019 (DOF, 1917), cuatro meses antes de publicarse la LGE del 2019. En seguida se retomarán las principales pautas de género que integra el modelo.

EDUCACIÓN BÁSICA

Por principio, en la LGE (2019) se precisa que la educación es un derecho, a partir del cual se espera que toda mexicana o mexicano adquiera un desarrollo personal y profesional, en aras de que contribuya a “su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (DOF, 2019, p. 2).

La formación educativa se vislumbra como un proceso permanente, cuya incidencia, a partir de un enfoque integral, abone a la “construcción de una sociedad equitativa y solidaria” (DOF, 2019: 2). En otras palabras, la mirada integral de la educación tiene en consideración diversas líneas de aprendizaje para los y las educandas, de tal manera que se forje una persona que, además de potencializar sus propias capacidades a partir de un capital educativo, también pueda influir de forma benéfica y positiva en el orden social; uno de los aspectos de la educación integral es la perspectiva de género (Gutiérrez, 2021).

De acuerdo a la LGE (2019), el Estado es el eje rector de la educación y, a través de sus distintas autoridades educativas, le compete “Establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género” (DOF,

2019: 4), en términos de que se logre captar y mantener la matrícula en las instituciones educativas, sobre todo, de los sectores más vulnerables, como las mujeres, por lo que se precisa el otorgamiento de becas, a la par que: “Celebrar convenios para que las instituciones que presten servicios de estancias infantiles faciliten la incorporación de las hijas o hijos de estudiantes que lo requieran, con el objeto de que no interrumpan o abandonen sus estudios” (DOF, 2019, p. 5). Como se advierte, estos criterios atienden a la principal solicitud internacional con perspectiva de género en cuanto al ramo educativo: la cobertura y permanencia de las niñas, jóvenes y mujeres en procesos formativos escolarizados.

En el Capítulo I de esta Ley, denominado “De la función de la Nueva Escuela Mexicana”, se subraya cómo un objetivo medular en este nuevo modelo educativo es el mayor logro de aprendizajes en la comunidad estudiantil, sin duda, para su impacto y/o materialización en la sociedad. Por consiguiente, se especifica, además de la reiteración del desarrollo humano integral de alumnas y alumnos, una reorientación del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la construcción de una cultura educativa: “mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (DOF, 2019, p. 6). Sobre esto, se pone el acento en la importancia de varios agentes en los procesos formativos del alumnado de educación básica, hecho que también encuentra eco en el artículo 34, que refiere a las personas que deben comprometerse en ello. En otras palabras, en el nivel básico los y las estudiantes necesitan a mamá, papá y/o personas tutoras, profesorado, autoridades educativas y escolares (DOF, 2019).

Asimismo, se resalta cómo se está tomando en cuenta que para llevar a la práctica el enfoque integral de la educación, se requiere encauzar por otra vía el SEN, el cual debe tener su mayor campo de competencia en las modificaciones que se realicen en el contexto social, justo con base en esos aprendizajes.

De esta forma, el artículo 12 de la Ley plantea como parte del desarrollo humano integral en el alumnado, el “Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (DOF, 2019, p. 6), lo que se erige en la principal demanda del feminismo internacional, una vida libre de violencias, que tiene eco con la fracción V de este mismo artículo: “la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos” (DOF, 2019, p. 6). Sobre esto último,



se considera que también las relaciones de carácter político deben tener como sustento los derechos humanos, en aras de eliminar la violencia política contra las mujeres en razón de género.

Esta directriz contra la violencia hacia las niñas, jóvenes y mujeres está presente en varios apartados de esta Ley, por lo que en los criterios de la educación nacional, incluida la de carácter particular —que tenga reconocimiento oficial—, se deberá atender a la desarticulación de estereotipos, discriminación y violencia “especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (DOF, 2019, p. 8); a la par que aboga por el respeto a las familias, otorgándole un lugar nuclear en el orden social, libre “de cualquier tipo de violencia” (DOF, 2019, p. 9).

Es muy interesante que la Ley observe esto, en tanto que justamente es el escenario doméstico y familiar, el espacio donde se cometen muchas violencias contra las mujeres; además, a tono con el imaginario popular es o debiera ser la primera escuela de las personas. En relación con esto, fuera del papel crucial de los contextos familiares, de singular importancia se precisa un currículum, que incida en los aprendizajes que se esperan forjar en el alumnado y, en esta misma línea, también irían los que implican su deconstrucción.

Así, sin lugar a dudas, los contenidos que se ven en aula, tanto a través de un currículum formal como “oculto” y las prácticas escolares, van delineando nuevos saberes, construyendo culturas educativas que demanda el contexto social. La Ley lo detalla con estas palabras: “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades” (DOF, 2019, p. 13).

De igual manera, dentro de las 25 fracciones que el artículo 30 precisa para los planes y programas de estudio en las escuelas del Estado y privadas, una de ellas, la novena, de manera directa enuncia: “El fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria” (DOF, 2019, p. 14).

En términos generales, queda claro que la igualdad de género es un eje transversal en la LGE, lineamiento que centralmente pretende prevenir, atender y desarticular las múltiples violencias de género que privan en el país, situación que encuentra eco en el MCC para la educación media superior y la LGES, temas que respectivamente se abordarán en los siguientes apartados.

El MCC para la educación media superior es singular para el tema en cuestión, porque uno de los siete ejes articuladores del currículum es el de Igualdad de género. En éste, con la mayor puntualidad, se plantea una formación educativa: “que trastoque cimientos patriarcales” (SEP, 2022, p. 104). Asimismo, se reconoce cómo el binomio escuela-familia “es el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal y simbólico y *tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres*, desde la educación preescolar a la educación superior” (SEP, 2022, p. 105. Énfasis añadido).

De esta manera, el plantel escolar como una parte constitutiva del orden social hace eco a los parámetros y sesgos de género imperantes, en tanto que legitima y reproduce lo socialmente correcto para las identidades de “ser hombre” y “ser mujer”, situación que incide en la vulnerabilidad y marginación de las mujeres y lo femenino. En este tenor, es digno de mención cómo este documento normativo le da un peso mayúsculo al lenguaje androcéntrico, en términos de su ejercicio como detonador de las violencias contra las mujeres; le denomina “lenguaje bélico” (SEP, 2022, p. 105).

Asimismo, también es relevante hacer hincapié en cómo este eje articulador de la Igualdad de género para la educación básica considera un enfoque más allá del binario, al especificar lo siguiente: “En la escuela, como en la comunidad, se ejercen violencias de género, contra las mujeres y en contra de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, lo cual reproduce prácticas pedagógicas desiguales” (SEP, 2022, p. 106). Esto es significativo, en tanto que en los otros corpus normativos no se advierten nominalmente estos términos, sino que se maneja un enfoque binario de hombres o mujeres, con un énfasis central en las últimas en cuanto al padecimiento mayúsculo de violencias.

Por consiguiente, el hecho de que el MCC en el lineamiento IV sobre Igualdad de género aluda a las omisiones, lenguaje, mandatos y sesgos de género para la proliferación de las violencias contra las mujeres, marca un precedente único en todos los modelos educativos previos, frente a lo cual direcciona “un currículum con perspectiva de género”, cuyo ejercicio contribuya a la:



transformación de los libros de texto con contenidos, imágenes, ejemplos y ejercicios no sexistas que superen la generalización y superioridad de lo masculino [...] además de replantear el lugar de las niñas, adolescentes y mujeres adultas [...] más allá del espacio doméstico y de ámbitos de reproducción social (SEP, 2022, p. 109).

Más aún, se habla de “una cultura femenina en la dinámica escolar” (SEP, 2022, p. 109) y un perfil de egreso “violeta”, focalizado en la generación de actividades escolares y académicas que tiendan a construir la igualdad y prevengan las violencias, la desarticulación de los sesgos machistas, la promoción del liderazgo de las niñas y mujeres en todos los ámbitos; a la par que la implementación de un lenguaje con perspectiva de género “desmitificando que el lenguaje masculino es neutro” (SEP, 2022, p. 111), y la integración del “papel de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en diferentes tiempos y sociedades, si se trata de historia; el contenido misógino y sexista de las letras de canciones o videos musicales, si se estudia Música” (SEP, 2022, p. 111), entre los centrales.

Lo del color violeta alude a la lucha feminista y, por extensión, a la igualdad de género entre hombres y mujeres, en franca asociación con los referentes históricos de las denuncias y confrontación que hicieron las mujeres por la obtención de derechos laborales y el tema del sufragismo (Huget Panet, 2025).

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSGRADO

La LGES (2021) que norma los niveles educativos de licenciatura y posgrado, al igual que las homólogas anteriores tiene un eje transversal de género. Sin embargo, a diferencia de ellas, además de integrar este lineamiento en las definiciones educativas del plan de estudios, contempla toda una serie de disposiciones tendientes a materializar una cultura de igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En este sentido, por ejemplo, la LGES postula la perspectiva de género para “el nombramiento de autoridades de las instituciones públicas de educación superior, conforme a la normatividad de cada institución” (DOF, 2021, p. 7). Si bien esto último deja un margen que pueda obstaculizar la participación de mujeres en puestos de toma de decisiones, en tanto que en muchas IES existe ceguera de género en sus marcos normativos,

representa un avance sin precedentes, mismo que se fortalece por lo que enuncia el artículo 10, en el que se consideran los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior. Así, en la fracción XIV se contempla:

El incremento en la incorporación de académicas a plazas de tiempo completo con funciones de docencia e investigación en las áreas de ciencias, humanidades, ingenierías y tecnologías, cuando así corresponda, para lograr la paridad de género, conforme a la normatividad de cada institución (DOF, 2021, p. 9).

Aunque se vuelve a señalar la particularidad de la definición normativa de las IES, a todas luces es representativo que la Ley considere el principio constitucional de la paridad de género, en tanto garante de la igualdad entre hombres y mujeres en el ejercicio de las posiciones del poder y los puestos de toma de decisiones.

En este orden de ideas, la LGES también contempla que las IES implementen acciones afirmativas para sus alumnas, de modo que se garantice su “acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de los estudios que cursen en educación superior” (DOF, 2021, p. 21).

Asimismo, es revelador que la LGES prescriba:

La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad (DOF, 2021, p. 9).

Esto último es notable, en tanto que las IES forman a las y los profesionistas que se inscriben en el contexto social desde distintos campos del conocimiento, por lo que al estar capacitadas y capacitados con una perspectiva de género, tienen la posibilidad de abonar a la enorme deuda de las problemáticas en el orden social; en este caso, al tema de la desigualdad entre hombres y mujeres y su impronta en las múltiples violencias de género para éstas.



Sobre el particular son relevantes las palabras de una erudita nacional: “Las IES han cumplido tradicionalmente funciones que las ubican del lado de la conservación, no del lado de la transformación. No obstante, tienen el enorme potencial para esto segundo” (Schmelkes, 2024, p. 423), es decir, las IES pueden contribuir a partir de procesos formativos con el alumnado que está en sus aulas, para enarbolar una educación transformadora que incida en el contexto social.

Finalmente, es oportuno hacer hincapié en cómo esta Ley puntualiza en el artículo 43 que “El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres” (DOF, 2021, p. 23). Así, se plantean una serie de medidas dentro de tres ámbitos: institucional, académico y en el entorno de la prestación de servicios.

En relación con el primer rubro, el institucional, la LEGS refiere realizar diagnósticos, establecer programas y crear protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de las violencias; así como el que sean atendidos por personal competente en instancias específicas dentro de las IES, con especial atención en “la detección temprana de los problemas de los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres” (DOF, 2021, p. 23); además, la formación y capacitación de toda la comunidad universitaria en los temas de derechos humanos y transversalización del enfoque de género, el apoyo para generar una cultura de denuncia sobre las violencias de género, y la “Creación de una instancia para la igualdad de género, cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución” (DOF, 2021, p. 23). Más aún, que sea propiamente esta entidad la encargada de darle seguimiento a éstas y las siguientes medidas que se consideran a continuación.

En el segundo ámbito, el académico, los preceptos planteados son dos: por un lado, que el currículum en las IES incorpore la perspectiva de género, en aras de edificar una igualdad sustantiva que deconstruya estereotipos de género y abone para la eliminación de las violencias contra las mujeres, y el “Desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres” (DOF, 2021, p. 24).

En el último apartado, el que refiere la prestación de los servicios en la IES, las directrices planteadas son que existan caminos e infraestructura segura, para que la comunidad universitaria femenina tenga condiciones

y espacios libres de violencia, lo que también incluye la “dignificación de las instalaciones sanitarias”, transporte público que sea garante de su seguridad, de hecho, que haya uno exclusivo para ellas (DOF, 2021, p. 24), entre lo central.

Para cerrar, se hace hincapié en que al igual que en las anteriores normativas educativas, la LGES también hace eco a los referentes internacionales de la educación integral, lo que implícitamente alude a que le compete la transversalización de la perspectiva de género en los tres órdenes señalados.

CONSIDERACIONES FINALES. EL RETO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL MEN

El desafío para la incorporación de la Igualdad de género como eje transversal en todos los niveles educativos es mayúsculo; sin embargo, sí se ve una luz al final del túnel. Es decir, la apuesta por principio es gradual, tanto en términos de construcción de nuevos saberes que abonen a una igualdad sustantiva, como en relación con una necesaria deconstrucción; por supuesto, ambas de manera permanente. En realidad, no sólo el lineamiento de la Igualdad de género se cifra en estos términos, sino todos los ejes temáticos de la NEM como la alfabetización alimentaria, la educación socioemocional, el desarrollo del pensamiento crítico, la implementación de valores, etcétera.

Como se ha planteado en las líneas anteriores, es un hecho sin precedentes —tomando en consideración todos los modelos educativos previos— que en la actualidad esté presente en el MEN el eje transversal de la Igualdad de Género, haciendo eco a los postulados de instrumentos internacionales, sobre todo a la Plataforma de Acción de Beijing de 1995, máxima directriz vigente hoy en día en materia de políticas públicas de género. Esto, con un concierto importante en otros marcos normativos nacionales más allá de los de carácter educativo, en tanto que la Igualdad de género se erige en un eje trasversal en los tres órdenes de gobierno.

Así, es muy significativo que desde el preescolar y hasta el nivel de posgrado, el MEN considere de manera medular la ingente necesidad de la prevención, atención, sanción y erradicación de las violencias que centralmente sufren las niñas, jóvenes y mujeres en todo el territorio nacional; a la par que potencializar el liderazgo y empoderamiento de las niñas y



mujeres, en franca sintonía para desarticular las asimetrías de género del orden social.

Esto se considera un acierto, es decir, que el tema de la Igualdad de Género ya esté dentro de una serie de leyes para su implementación y en un currículum, con lo cual se atiende la principal demanda del feminismo mundial e instancias como ONU MUJERES y la Agenda 2030. Sin embargo, lo que urge atender es transitar de la palabra a las acciones, fundamentalmente con el elemento central en el empoderamiento de la comunidad estudiantil: el profesorado. La apuesta es justo este sector en los entornos educativos, vehiculizando un plan de estudios transversal en materia de género, previa introspección y deconstrucción personal. De la mano de esto, se plantea la actuación de las autoridades educativas y escolares, quienes desde la dirección que ostentan tienen una gran posibilidad para marcar una diferencia y verdaderamente sumar a la igualdad sustantiva.

Lo señalado constituye tal vez el desafío más apremiante para transversalizar la perspectiva de género en la educación, en aras de que se puedan adquirir otros referentes formativos en el alumnado y su posterior incidencia en el orden social, ya que las estadísticas precisan que los indicadores de las violencias no van a la baja, sino que tienen incrementos considerables: “Cifras del Observatorio Nacional del Femicidio afirman que más de 3,000 mujeres, jóvenes y niñas son asesinadas al año en México. Datos oficiales hablan de 11 feminicidios al día, y cientos de estos asesinatos no llegan a convertirse en expedientes” (Lalama, 2024, s/p).

En este escenario, se potencializa la formación educativa de la comunidad estudiantil para revertir estos datos y otras formas de violencias, misma que precisa de un profesorado que empodere e incida en la deconstrucción de aprendizajes que alimentan las violencias; de la mano de autoridades que conozcan y puntualmente vigilen la implementación de las leyes y protocolos, juntamente, con un binomio bien avenido con las familias.

En suma, significa mucho que la perspectiva de género esté presente en los diferentes corpus normativos de la educación, cubriendo de “morado” todos los niveles, tal como se puede apreciar en las leyes, los libros de texto, los lineamientos educativos, las capacitaciones, las diversas publicaciones, el material didáctico, los proyectos y un largo etcétera, pero si todo esto no se erige de manera transversal en los centros escolares, cambiando la cultura y, particularmente, las mentalidades de todas y todos los agentes, seguirán existiendo las proyecciones de los informes de

género recientes, en los que se habla de décadas para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, lo que justamente es el reto monumental de la implementación de la perspectiva de género.

La apuesta está en las aulas, considerando que el profesorado es el elemento clave del empoderamiento cognitivo del alumnado; de la mano de una jefatura familiar que lleve a cabo su tarea de socialización y educación desde el ámbito privado, es decir, que realmente sea la primera escuela para los y las educandas, recuperando la brújula de la formación y convivencia familiar.

Para quien esto escribe, se trata de que todas y todos los agentes educativos transiten una triada: conocimiento, toma de conciencia y actuación individual y social. A partir de esto, se podría entrever la forja de una cultura de paz, tema vinculado con la igualdad de género y, por supuesto, de una educación de excelencia y calidad, necesidad apremiante que nuestro país y mundo demanda.

FUENTES CONSULTADAS

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF) (1917), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>> (Consultado: 11/03/2025).

——— (2003), Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).

——— (2006), Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).

——— (2007), Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).

——— (2014), Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).

——— (2019), Ley General de Educación, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>> (Consultado: 12/03/2025).

——— (2021), Ley General de Educación Superior, documento pdf, disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf> (Consultado: 8/03/2025).



- GUTIÉRREZ, Norma (2021), “La educación integral en la formación de las personas: un lineamiento de urgente atención”, en Manuel Ibarra Santos y Ángel Román Gutiérrez (coords.), *Zacatecas y coronavirus: análisis de escenarios y paradigmas educativos*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, pp. 92-121.
- HUGUET PANÉ, Guiomar (7 de marzo de 2025), Un terrible suceso asoció el color morado al feminismo para siempre. En *Historia National Geographic*, documento html, disponible en: <https://historia.nationalgeographic.com.es/a/terrible-suceso-asocio-color-morado-feminismo-para-siempre_16449> (Consultado: 10/07/2025).
- IMCO (Centro de Investigación en Política Pública) (2024), Brecha de género en México 2024, documento html, disponible en: <<https://imco.org.mx/indice-global-de-brecha-de-genero2024/#:~:text=M%C3%A9xico%20se%20mantiene%20en%20el,paridad%20en%20el%20poder%20legislativo>> (Consultado: 7/03/2025).
- KALI, Pal Kusum, Kim Piaget, Saadia Zahidi y Silja Baller (11 de junio de 2024), Informe sobre la brecha de género a nivel mundial 2024, Foro Económico Mundial, documento html, disponible en: <<https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/>> (Consultado: 7/03/2025).
- LALAMA, Pamela (4 de marzo del 2024), Violencia feminicida, la pandemia de la que no hablamos. *Igualdad de género UNAM*, documento html, disponible en: <<https://coordinaciongenero.unam.mx/2024/04/violencia-feminicida-la-pandemia-de-la-que-no-hablamos/>> (Consultado: 20/07/2025).
- ONU Mujeres (2014), Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5, ONU MUJERES, Nueva York, Estados Unidos, documento pdf, disponible en: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf> (Consultado: 6/03/2025).
- ONU Mujeres (2024a), El progreso en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. Panorama de género 2024, ONU MUJERES, Nueva York, Estados Unidos, documento pdf, disponible en: <<https://www.unwomen.org/sites/default/files/2023-12/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2023-es.pdf>> (Consultado: 6/03/2025).
- ONU MUJERES (20 de diciembre del 2024b), Día Internacional de las Mujeres 2025. Para las mujeres y niñas en toda su diversidad: derechos, igualdad y empoderamiento, documento html, disponible en: <<https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2024/12/dia-internacional-de-las-mujeres-2025>> (Consultado: 8/03/2025).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2024), Informe sobre género 2024. La tecnología en términos de ellas. Informe de seguimiento de la educación en el mundo, UNESCO, Francia, documento pdf, disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391983>> (Consultado: 6/03/2025).

SCHMELKES, Sylvia (2024), “El potencial de la educación para conservar y para transformar”, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. LIV, Núm. 1, documento pdf, disponible en: <file:///C:/Users/HUAWEI/Downloads/411-430+Schmelkes.pdf> (Consultado: 19/07/2025).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2022), Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, documento pdf, disponible en: <https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf> (Consultado: 9/03/2025).



La nueva escuela mexicana: aires transformadores y de cambio en educación

Julia Salazar Sotelo¹



¹ El trabajo académico de la Doctora en Historia Julia Salazar Sotelo gira en torno a la investigación sobre los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y en el diseño de una metodología que ha llamado “*La problematización del presente para comprender el pasado*”. Su libro *Problemas de Enseñanza y aprendizaje de la historia* (1999) se desprende de los cursos de actualización que impartió a los profesores de educación básica sobre didáctica de la historia. También incursionó en programas educativos con el impulso de la tecnología para la enseñanza de la historia, SEC 21, “Secundaria para el siglo 21 (UNP/ILCE) y Enciclomedia (SEP). En su libro *Narrar y Aprender historia* (2006) profundiza en la forma de razonar de la historia y propone a la narrativa histórica como el medio idóneo para desarrollar en los alumnos el pensamiento histórico. En su libro “¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado” (2022) aborda la importancia de enseñar historia en la sociedad globalizada, argumentando que la enseñanza histórica es fundamental para la formación de ciudadanos críticos e informados, capaces de comprender su presente y futuro.

INTRODUCCIÓN

El debate en torno a los libros de texto gratuitos (LTG) y las reformas educativas no es algo nuevo en nuestra historia, desde el siglo XIX observamos que la lucha entre los grupos opositores por el control de la educación ha sido esencial. A través de la educación se transmiten los imaginarios y representaciones sociales y el proyecto de sociedad que pretenda el grupo gobernante cuando obtiene el poder, dispone del control del aparato educativo, de los planes y programas, contenidos curriculares, libros de texto y metodologías de enseñanza, así como los elementos culturales que posibilitaran la cohesión a ese proyecto. En otras palabras, para la élite en el poder, es indispensable tener el control de los medios y mecanismos que ayuden a inculcar en la niñez y en la sociedad sentidos de pertenencia, identidad e interacción social que legitimen la apuesta política e ideológica de su proyecto.

Así planteado el problema, las disputas en torno a la educación salen a relucir justamente cuando se formulan nuevos planes y programas de estudio con sus respectivos libros de texto, ya que en esos materiales educativos se refleja la concepción institucional (política, económica, social y cultural) del proyecto de sociedad que promueve la élite.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto político y pedagógico que causó gran conmoción en la sociedad por sus planteamientos que irrumpían sobre las viejas prácticas escolares y formas de organización de la escuela, por ejemplo, los cambios en la forma de evaluar, reestructurando criterios en las boletas, la organización curricular en donde desaparecen las asignaturas, hasta el sentido mismo de la educación, ya no se trata de educar al individuo en sí mismo, sino voltear la mirada a la comunidad (rural, urbana, barrio, etcétera); la idea es apropiarse y compartir los saberes y prácticas de la comunidad e integrar ese conocimiento a lo que somos. En este sentido, el conocimiento se amplía, se diversifica y no queda encorsetado en conocimientos disciplinarios, homogéneos y absolutos, como sucede en el modelo educativo anterior. La idea pedagógica

y política que aglutina a la NEM trastoca la perspectiva y mentalidad de muchos intelectuales que apostaron por las competencias de la educación neoliberal.

Para una mayor comprensión de esta problemática, el presente texto se estructuró en tres apartados; en el primero se hace necesaria una revisión histórica de la puesta en marcha de tres propuestas educativas; nos referimos a “la educación socialista”, “la educación por competencias del neoliberalismo” y el actual proyecto de nación con “la Nueva Escuela Mexicana (NEM)”, con el fin de valorar hasta qué punto una propuesta educativa puede trastocar el paradigma educativo de su tiempo. En el segundo apartado se expone la finalidad de la enseñanza en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, para tener claridad de sus propósitos y objetivos y valorar los cambios que puede traer en la formación de los estudiantes. En el tercer apartado se expone el debate que se dio en agosto del 2023 en torno a los libros de texto de la NEM, así como los nudos problemáticos que encontramos en la propuesta educativa. Asimismo, se incluye un breve apartado de comentarios finales, ya que todavía nos es posible evaluar a cabalidad la NEM.

LA PROPUESTA EDUCATIVA Y LOS PROYECTOS DE NACIÓN

Como se señaló, toda política educativa responde al proyecto de nación que impulsa el grupo en el poder. Un ejemplo histórico que ilustra esta afirmación se encuentra en la llamada “educación socialista”; esta reforma educativa se estructuró a partir de la idea de que la educación era el medio idóneo para la emancipación de campesinos y obreros, intención acorde con el proyecto cardenista que buscaba cumplir con las demandas sociales y de justicia social emanadas de la Revolución Mexicana (reparto agrario, apoyo al campo y a los ejidatarios, defensa de la soberanía nacional y la emancipación del pueblo a través de la educación). Para la historiadora Elvia Montes de Oca, la educación socialista pretendía convertir a la escuela en el medio que prepare a los campesinos y obreros para su emancipación social y política, así la escuela tendría que estar cercana a los problemas sociales que experimentaban los niños y niñas, al mismo tiempo, la educación tendría que poseer un carácter pragmático, experimentador y cuestionador ya que se involucraba a los niños en la toma de decisiones a través de las asambleas (Montes de Oca, 2017). Esta misma

autora, retoma una cita de Cárdenas donde se reafirma la idea de una enseñanza utilitaria y colectivista, así lo dijo en el discurso que pronunció en Durango el 30 de junio de 1934:

(una escuela) que prepare a los alumnos para la producción, que fomente el amor al trabajo como un deber social; que les inculque la conciencia gremial para que no olviden que el patrimonio espiritual que reciben está destinado al servicio de su clase, pues deben recordar constantemente que la educación es sólo una aptitud para la lucha por el éxito firme de la organización (Cárdenas, 1978, p. 133, citado por Montes de Oca, 2017).

El planteamiento de Cárdenas en materia educativa era un eslabón importante para el logro de los ideales que promovía con su proyecto de sociedad: equidad social y crear una conciencia de nación, pero, sobre todo, que campesinos y obreros fueran conscientes de que la fuerza de su emancipación estaba en ellos mismos y no el Estado.

Esta reforma educativa no era del agrado de algunos sectores de la sociedad (terratenientes, burguesía, la Iglesia y la Unión de padres de familia), fue severamente criticada por los grupos conservadores. Tanta fue su animadversión al proyecto cardenista que se atrevieron a señalar que Cárdenas se había doblegado a los intereses de la Unión Soviética y que la educación socialista radicalizaría la laicidad del estado mexicano.² La oposición conservadora llegó a extremos muy graves, ya que algunos terratenientes católicos fanáticos que pensaban que sus intereses eran afectados por las nuevas enseñanzas de la educación socialista, atacaron de forma impune y violenta a maestros y maestras.

A diferencia de la educación socialista, con los gobiernos neoliberales el propósito de política educativa difería en mucho de lo planteado por Cárdenas, y por supuesto no aspiraba al bien común o bien de las mayorías. Para los políticos neoliberales y empresarios, la educación debe dar prioridad a la formación del capital humano (preparar a las personas para que puedan integrarse al mercado de trabajo). Bajo este paradigma, las políticas educativas se orientan a la privatización, la competencia y la re-

² La Iglesia tomó el púlpito para manifestarse en contra, como lo demuestra la siguiente fuente histórica: “el agente confidencial identificado con el número clave 125 informó que el cura de la iglesia de Santo Domingo había amenazado con excomulgar a toda persona que estuviera a favor de la educación socialista.” (AGN, 4 de mayo 2023).



ducción del papel del Estado en la educación pública. Para estos grupos, la educación es concebida como un servicio potencialmente lucrativo que se ajusta a los lineamientos propuestos por organismos internacionales (OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y organizaciones privadas nacionales como “Mexicanos Primero”), quienes tuvieron como eje de sus propuestas: la educación por competencias y la evaluación como mecanismos para el logro de la calidad educativa.

En el periodo neoliberal se priorizaron políticas de evaluación estandarizadas, la acreditación y la fiscalización del trabajo docente (el desempeño de los alumnos y docentes era mediante exámenes estandarizados), para ello, se crearon diferentes instancias enfocadas en la evaluación.³ El argumento que utilizó la elite política y empresarial para llevar a cabo su proyecto educativo fue que el sistema era ineficiente y los maestros eran responsables en gran medida de ese fracaso. Así que la propuesta salvadora fue que los empresarios tomaran las riendas del sistema educativo. Incluso se diseñaron políticas para desaparecer la educación pública en favor de la educación privada.

Contrastes fuertes entre estos dos modelos educativos, para el cardenismo la educación quería transformar la sociedad como un acto de justicia social, en cambio las reformas educativas neoliberales se correspondían con la idea de país que tenía la elite económica en alianza plena con la elite política: injerencia de empresas transnacionales en la economía nacional y crecimiento económico, pero sin distribución social, acrecentando con ello la desigualdad en el acceso a la educación para la mayoría de la población.

La aparición pública —junio del 2023— del modelo educativo llamado *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) generó una intensa polémica en la sociedad, tanto de detractores como de quienes apoyaban la reforma. En esta querrela intervinieron con argumentos mordaces los medios de comunicación más influyentes en México —Televisa y Tv Azteca—, las críticas pseudocientíficas de intelectuales coligados al régimen neoliberal, agrupaciones de profesionistas contrarios al nuevo gobierno, profesionistas que apoyaban la propuesta educativa y agrupaciones de padres de familia.

³ Con los gobiernos neoliberales se modificó el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación (LGE), se crearon la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Las primeras críticas en contra de la NEM se caracterizaron por ser ataques signados por el *interés político* de los dueños del dinero, ya que ellos desaprobaban y fustigaban el proyecto impulsado por la *Cuarta Transformación*⁴, se escucharon diatribas de diverso orden a través de artículos de “connotados” científicos, de medios de comunicación privados, de periodistas que de un momento a otro ya eran especialistas en educación, el colmo de esos ataques fue lo que expresó un comentarista de noticias de una cadena televisiva; que los libros de texto traían consigo “el virus comunista”, por cierto, ideas muy parecidas a las expresadas en la querella frente a la educación socialista.

Por supuesto que los nuevos LTG insertos en el modelo educativo de la NEM tendrían que causar gran conmoción ya que, por su estructura y proyección educativa, cimbraban las formas de enseñanza, de organización curricular y del sentido mismo de la enseñanza, sobre todo porque eran elementos que estructuraban el proyecto de nación que formuló el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO), propósito que se fue tejiendo durante su sexenio.

El Proyecto de Nación o *Cuarta Transformación* enarbola un cambio de rumbo en las políticas públicas que habían llevado a cabo los gobiernos neoliberales, cambio signado por: romper con la inercia de políticas que sólo favorecen a las empresas trasnacionales o nacionales; abatir la desigualdad social; aumentar el bienestar de las familias mexicanas, y acabar con el lastre de la corrupción (entre otras muchas acciones).⁵ Así, su lema “primero los pobres” trazó muchas de las políticas públicas del gobierno de AMLO, aunado a la búsqueda de la justicia social y equidad, con una visión de gobierno que pretendía ser más cercano al pueblo. El objetivo era construir una sociedad donde todos tuvieran acceso a oportunidades y a un nivel de vida digno.

En la construcción de ese proyecto se entretejieron diversos elementos⁶ para el logro de la *Cuarta Transformación*, entre los cuales se destaca uno

⁴ La Cuarta Transformación (4T) hace alusión a la transformación que encabezaría el presidente Andrés Manuel López Obrador en el país. Las otras tres grandes transformaciones previas son: el movimiento de Independencia, la Reforma Liberal y la Revolución Mexicana, las dos primeras en el siglo XIX y la tercera a inicios del siglo XX.

⁵ “Proyecto alternativo de nación 2018-2024. Plataforma electoral y programa de gobierno”, presentado por el Movimiento de Renovación Nacional (Morena).

⁶ Enumerar todas las acciones del sexenio de AMLO rebasa el interés de este artículo, sólo mencionaré algunos ejemplos que impactaron directamente en la población: el



fundamental: el cambio de narrativas para formar nuevos significantes de identidad, de pertenencia, de ser mexicano y de sentir orgullo de serlo, por ejemplo en la lucha contra la corrupción no se trata sólo de atacar el problema desde lo judicial, sino crear en la sociedad una representación donde nos pensemos como una población no corrupta, donde el éxito personal no se encuentre en el consumo banal de mercancías sino en la construcción del bien común, una sociedad donde los valores que se exalten sean la honestidad, la transparencia, la justicia social, donde el nacionalismo no sea el sólo recrear las hazañas de los héroes patrios, sino la lucha por la soberanía nacional. Para la *Cuarta transformación* la educación es columna vertebral para el cambio cultural (tan necesario en nuestra sociedad), con ciudadanos comprometidos con sus derechos y responsabilidades y partícipes activos en la vida pública por el bien de su comunidad. Es decir, se plantea un cambio de narrativa con la que se trascienda al individuo competitivo que sólo observa, por un ciudadano que ejerza plenamente su ciudadanía y un gobierno cercano al pueblo que escuche y trabaje por el bien común (esta es una tarea monumental, pero se construye poco a poco).

Por las acciones que ha puesto en marcha la *Cuarta Transformación* se puede entender por qué los dueños del poder económico y sus intelectuales reaccionaron de forma virulenta ante cualquier acción llevada a cabo por el gobierno de López Obrador, por ejemplo, tanto periodistas como intelectuales al servicio de los regímenes neoliberales perdieron grandes ingresos económicos, como fue el caso de la revista *Letras libres* o editoriales como Santillana, Trillas y Ediciones Castillo, el gobierno dejó de comprar la impresión de los libros de texto. Muchas acciones quitaron prerrogativas a ciertos grupos empresariales aliados de los gobiernos neoliberales, quienes se habían favorecido de una descomunal corrupción.

En este contexto, en el que la *Cuarta Transformación* tenía un fuerte apoyo popular y una oposición que ejercía una crítica feroz al gobierno, se hacen públicos los libros de texto de la NEM, con los cuales se daba respuesta a uno de los compromisos del proyecto de nación y a la recuperación del papel que debe tener el Estado en educación:

apoyo económico a los adultos mayores y a los niños desde la primera infancia, la creación en 2020 del Instituto para devolver al pueblo lo robado, entre otros.

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública 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 e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Artículo 11, LGE, 2019, p. 6).

El presidente López Obrador ya había derogado en el 2019 la reforma educativa que impulsó Peña Nieto en el 2013, acción que se asumió como estrategia que daba respuesta al compromiso expresado en su campaña en Guelatao, Oaxaca, el 12 de mayo de 2018, el de acabar con “la mal llamada reforma educativa”. La derogación de esa reforma exhibió la ruptura con las políticas neoliberales en materia educativa y la reivindicación del magisterio como agentes de cambio y de la importancia que tendrían en su propuesta educativa, además, eliminaba el condicionamiento de ingreso y permanencia de los docentes de acuerdo con un sistema de evaluación poco fiable (Gil Antón, 2025).

Como se puede apreciar, las políticas públicas en torno a la educación no responden exclusivamente a los problemas educativos, sino que en gran medida están signadas por lo político, es decir, por el proyecto de sociedad que se pretende imponer. Para la *Cuarta transformación* es muy importante hacer un cambio estructural en el que se contemple la justicia social, la democracia, la soberanía y la transformación, incluso los imaginarios y representaciones para construir un México mejor. Se trata de mover las conciencias y crear nuevos significados de identidad, de pertenencia, de ser mexicano, donde todos y todas sean parte del proyecto de sociedad (indígenas, mujeres, diversidad sexual, los adultos mayores, jóvenes, etcétera), para el logro de este propósito hay que transformar a fondo el sistema educativo. Precisamente el modelo de la NEM se sustenta en el humanismo y los principios educativos retomados del brasileño Paulo Freire, que aspiran a cambiar formas de ver y pensar la vida, así como de imaginar nuestros sentidos de pertenencia e identidad de manera distinta al que la mayoría de los mexicanos conocimos; signados por el individualismo y la competencia.

Para AMLO su proyecto de nación, al que llamó “humanismo mexicano”, pone en el centro al ser humano, trata de una identidad, una manera



de ser y de pensar, que reconoce la riqueza histórica de nuestro país, previa a la invasión de los europeos. Así, a diferencia del humanismo de aquel continente, se rescata y exalta el conocimiento ancestral y los valores culturales heredados por “las antiguas civilizaciones que florecieron en nuestro territorio” (López Obrador, 2024, p. 447) y la estructura de la NEM aspira a que el humanismo llegue a la conciencia de los jóvenes estudiantes.

LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL MODELO EDUCATIVO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Con la publicación en línea del Nuevo Marco Curricular para la Educación Básica en enero del 2022 se formularon los elementos fundantes que dan congruencia al nuevo modelo educativo de la llamada “Cuarta transformación”: a) la educación como un derecho humano; b) la autonomía curricular del docente; la evaluación como elemento formativo y diagnóstico; c) la diversidad y multiculturalidad del currículo, y d) una estructura que apunta a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo al documento “Orientaciones para padres de familia” (SEP; 2023, p. 7) este proyecto educativo:

propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes. Además, hace un llamado a reconocer institucional y socialmente el trabajo de las maestras y los maestros, no dejándoles solos con la responsabilidad de esta noble e importante labor de educar, por ello la NEM apoya su formación continua y autonomía didáctica, al tiempo de hacer un llamado a todos los miembros de las comunidades escolares y sociales a involucrarse y comprometerse en el proceso de transformación educativa.

El sentido político (al ser parte de un proyecto de nación) de la propuesta educativa se estructuró a partir de pensar a la educación como la interacción entre el interés de los estudiantes relacionados a la comunidad con la intención de que indaguen sus problemas y avizoren posibles soluciones — desde una lógica contraria a la impuesta por la política educativa neoliberal que impulsó la enseñanza por “competencias” y “la evaluación” como

forma de aprehender—,⁷ por ello se promueve el trabajo colaborativo y el bien común.

Es importante destacar que esta reforma educativa se acompañó de metodologías críticas de enseñanza, tales como: “Aprendizaje basado en proyectos comunitarios”; “Aprendizaje basado en indagación”; “Aprendizaje basado en problemas”, y “Aprendizaje basado en servicio”, con un enfoque pedagógico, crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes que desarrollen el pensamiento crítico y se promueva su desarrollo integral, lo que posibilitará desarrollar habilidades de reflexión y de toma de decisiones para transformar su entorno. Planteamientos que en sí mismos significan un vuelco total frente al paradigma de la educación individualista y por competencias, ya que el aprendizaje se promueve con base a la comunidad (eje nodal de la propuesta educativa).

Los cambios que contenía la NEM eran muchos y de variada índole, lo cual causó resquemor entre los maestros, algunos intelectuales, asociaciones académicas y padres de familia que no entendían, a ciencia cierta, cómo iba a avanzar la propuesta de organización curricular, por ejemplo, los padres de familia no comprendían por qué tendrían que desaparecer los grados escolares y las asignaturas y, en lugar de ello, el avance de sus hijos se vería reflejado en “fases de aprendizaje” y por “campos formativos”. Incluso la desaparición de las asignaturas causaba muchas interrogantes en la sociedad en general y la pregunta obligada era: por qué tendrán que desaparecer las asignaturas como las matemáticas, lectura, historia, si “esos conocimientos son importantes en la formación de los alumnos”.

Para algunos especialistas en didáctica —por ejemplo en matemáticas—, la desaparición de esos contenidos era un fuerte golpe a la formación del estudiantado y argumentaban que la gran importancia de las matemáticas en la primaria ha quedado de manifiesto en estudios pedagógicos que han mostrado que el nivel de aprendizaje matemático de un alumno de primer grado es el mejor indicador de su éxito académico futuro, no sólo en las matemáticas, sino en las otras materias e incluso en la comprensión de la lectura (Rojas: 2023, p. 17).

Por su parte, los padres de familia dijeron estar en contra de la metodología con la que se realizaron los contenidos de los nuevos libros, consi-

⁷ La Política educativa que se implementó desde el Acuerdo para la Modernización Educativa en el sexenio de Salinas de Gortari (mayo de 1992) hasta la reforma educativa presentada por Peña Nieto, en el 2013, privilegió los estándares educativos impuestos por los organismos internacionales.



deran que “no corresponden a la realidad que vivimos”, particularmente en cuanto a los contenidos de carácter histórico o de reforzamiento de conocimientos en materias como español y matemáticas (Aquino, 2023).

Por supuesto esa percepción de los padres de familia partía de un supuesto inexacto, la NEM no plantea la desaparición de las asignaturas, su propuesta son los campos formativos en donde las diferentes asignaturas interactúan de acuerdo a las problemáticas a trabajar en el aula. Es decir, los campos formativos no reemplazan a las materias, sino que las integran en un enfoque más holístico de enseñanza (tanto los contenidos tradicionales, como los nuevos) que los entrelazan a través de ejes articuladores como: inclusión, interculturalidad, perspectiva de género, pensamiento crítico, vida saludable y artes.

La estructura curricular por campos formativos⁸ tiene como propósito desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes de manera integral y no en parcelas de conocimiento, como sucede con la enseñanza tradicional o por asignaturas. El planteamiento pedagógico consiste en que los estudiantes sean capaces de integrar los conocimientos de las diversas disciplinas para comprender la realidad y transformarla. Con lo que se dejan atrás las prácticas escolares que dan respuestas unívocas o memorísticas a preguntas formuladas desde fuera del aula o del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los indicadores de eficiencia que marcaba la educación individualista por competencias ya no serán el punto de llegada del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que el énfasis estaría en los procesos y metodologías de aprendizaje de los alumnos. Este importante señalar que este enfoque parte de que el aprendizaje debe sustentarse a partir de su contexto, es por ello que tanto la escuela como los maestros necesitan diseñar situaciones de aprendizaje que consideren problemáticas, que tengan sentido para los alumnos y que den respuesta a los problemas de la comunidad.

la propuesta de reemplazar a las disciplinas escolares por campos formativos, aunque no totalmente novedosa, asume un grado mayor de riesgo que otras reformas curriculares al introducir espacios que agrupan saberes vinculados a

⁸ Campos formativos: *Lenguajes*: español, lengua indígena, inglés, lengua de señas mexicana y artes; *Saberes y pensamiento científico*: matemáticas, física, química, biología y tecnologías; *Ética, naturaleza y sociedades*: geografía, historia, formación cívica y ética, *De lo humano y lo comunitario*: educación física, vida sana y socioemocional.

tradiciones distantes (como la ciudadanía y la educación física en el nuevo campo “De lo humano y lo comunitario”, o la enseñanza de las lenguas junto a las artes) y al distribuir saberes antes contenidos en una sola disciplina (por ejemplo la biología, la higiene, la educación para la salud y la biodiversidad) entre varios campos formativos. Otro reordenamiento importante es el paso de un currículo graduado rígido a uno orientado por ciclos o fases de aprendizaje adaptado a contextos y trayectorias escolares diversas (Díaz-Barriga, 2023, p. 27).

La NEM pretende una formación integral que no sólo se oriente a la adquisición de conocimientos académicos, sino que busca el desarrollo personal, emocional, social y cultural de los estudiantes. Y un elemento importante —de acuerdo a lo señalado por Marx Arriaga, director de materiales educativos— es involucrar a la comunidad en el proceso educativo, reconociendo la importancia de la colaboración entre la escuela, la familia y otros actores sociales en la formación del alumnado (Arriaga, 2023). En este mismo tenor el investigador educativo Ángel Díaz-Barriga señala que:

es necesario dejar de lado un proyecto educativo basado en productos, para transitar hacia un proyecto basado en procesos. Este pasaje complicado se encuentra en la base del proyecto pedagógico que sustenta el plan de estudio 2022. Se trata de un pasaje complicado porque, en general, tanto las autoridades educativas como la sociedad —en particular los padres de familia— consideran que la obtención de productos, en estricto sentido los puntajes y calificaciones, son el reflejo de una buena educación (Díaz-Barriga, 2023, p. 8).

Como se puede apreciar, había motivos suficientes para que esta reforma causara revuelo y por supuesto crítica, las observaciones de grupos de especialistas y académicos no se hicieron esperar, por ejemplo la Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática, A. C. (Somidem, A. C.) en un conversatorio en marzo del 2022 planteó que los contenidos matemáticos no tendrían el suficiente tiempo para su estudio (las matemáticas se integraban con la física, la biología y química en el campo formativo llamado “saberes y pensamiento científico”), por la naturaleza de esa integración parece que algunos contenidos matemáticos no tendrán el tiempo necesario para su estudio, y otros más sólo lo tendrán para un tratamiento superficial. Los contenidos de matemáticas quedan desperdigados a lo largo del programa. Teóricamente, esa integración



podría aportar relevancia a los contenidos de matemáticas, al destacar su utilidad en cuanto al servicio que ofrecen a otras disciplinas, sin embargo, la pérdida de secuencia y articulación interna impedirán incluso esta posible ventaja (Valenzuela 2022). Para algunos otros, como D. Block, el trabajo con proyectos tal vez permitirá “aplicar” los conocimientos matemáticos, pero no permitirá la oportunidad de construirlos, acción que es más deseable en el aprendizaje de las matemáticas” (Valenzuela 2022).

Hay que tener claro que el modelo pedagógico de la NEM plantea una integración curricular en campos formativos y ejes articuladores, para dedicar más tiempo a los procesos cognitivos, emocionales, sociales, culturales de los estudiantes y a la resolución de problemas (y no al contenido en sí mismo).

Al respecto, M. Arriaga, en la Primera conferencia vespertina sobre la Nueva Escuela Mexicana (8 del 8 del 2023) defendió la propuesta y señaló que por más páginas que haya en un libro de matemáticas los alumnos no tendrán mejor desempeño, lo importante es “cómo se utiliza este conocimiento en la resolución de problemas”.

El planteamiento hecho por los matemáticos ubica uno de los “nudos problemáticos” pedagógicos del modelo educativo que habría que reflexionar ampliamente. No se trata de reducir o aumentar contenidos, sino que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se guíe al alumnado a comprender las formas de razonar del pensamiento de las diferentes ciencias que tiene que enfrentar (ya sea matemático, físico o pensamiento histórico) y, en el análisis de los problemas, que se apropie de estos modos de razonar para comprender y actuar. La problematización es punto de partida (tal como lo plantea la NEM), pero para llegar a ella hay que tener conocimiento disciplinario.

La crítica bien intencionada puede ayudarnos a alcanzar a un modelo educativo mejor, pero hay que recordar que todo es perfectible. Sin embargo, en esta querella, los excesos estuvieron presentes, como lo dicho por 118 intelectuales (algunos de ellos reconocidos por su cercanía con los gobiernos anteriores) que firmaron un documento al que llamaron “En defensa de la educación” (Nexos, abril 20 del 2022). En él afirman que habrá una “atomización del sistema educativo”, “renuncia a la búsqueda de la calidad educativa”, “se deja de lado la evaluación”, se “atropella los principios constitucionales, como el laicismo y la rectoría del estado” y demás afirmaciones que más bien parecen frases ya hechas para criticar, pero sin argumentos. A estos intelectuales no les queda claro que el modelo educativo parte de una filosofía educativa (el humanismo) que

obliga a definir los saberes y habilidades de manera diferente, así como los métodos de enseñanza y la evaluación.

Elaborar los libros de texto, los programas sintéticos, los planes y lo que se requería no fue tarea fácil, fue un proceso complejo en el que participaron diversas instancias y formas de organización: los estados, los maestros, la organización de las asambleas y algunas universidades; lo más complejo fue cómo cada maestro que participó en la elaboración de los libros de texto se apropiaba de lo que se pretendía lograr. De acuerdo a la información que dio en varios espacios el director de materiales educativos de la SEP,⁹ participaron 1 998 maestros en la elaboración de libros de textos gratuitos para el nivel de primaria, y muchos de ellos con maestría y doctorado, egresados de diversas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UNP), quienes, por su formación, podían elaborar propuestas desde la didáctica, el contenido y la problematización.

Sin embargo, con tantas cabezas pensantes y comprometidas en la elaboración de los materiales educativos y las diversas formas de apropiaciones del modelo, los libros de texto que entregó la NEM son muy dispares. Sí, tendríamos que aceptarlo, los libros son disparejos, en algunos de los proyectos se nota el apresuramiento y la falta de habilidad del docente que elaboró alguna propuesta, incluso un manejo superficial de información del contenido a trabajar. Veamos el libro de Múltiples saberes de quinto año, tiene un extenso índice compuesto por 77 temáticas, se empieza con “El Paraíso de Baja California Sur”, que más bien parece una guía turística un tanto repetitiva, con imágenes de surfistas demasiado estandarizados con el canon de belleza de la blanquitud; luego en la p. 44 hablan de los cuadrados mágicos, contenido que no se entiende, otro ejemplo es el “Diario de un zoólogo” en la p. 52, que habla con un lenguaje demasiado infantilizado, pareciera que estamos leyendo un cuento mal escrito para niños de primer año. Muy diferente es la temática de la página 72 “Imágenes para escuchar, oler y sentir”, el texto está bien elaborado y presenta una intención muy bien definida. Se puede decir que hay temas bien escritos y fundamentados, pero no son la mayoría. Con lo anterior, no planteo que está mal que los maestros en servicio elaboren

⁹ Los libros de texto gratuito se hicieron con la participación de 1 998 maestros, los cuales fueron seleccionados a través de una convocatoria abierta; del total de propuestas participantes, 416 fueron publicadas. Se llevaron a cabo 32 asambleas nacionales donde se hizo el diagnóstico del plan de estudios. Información expresada en la primera conferencia vespertina sobre la NEM el 8 de agosto del 2023.



los textos, pero esa elaboración debió hacerse con más tiempo y bajo una supervisión cuidadosa tanto de los didactas como de los especialistas en los diversos campos disciplinarios, Con lo expuesto se puede decir que los tiempos políticos se comieron a los tiempos educativos.

Estos breves ejemplos muestran lo que varias voces críticas han argumentado sobre los libros de la NEM. Manuel Gil Antón señaló que la experiencia en otros países ha mostrado que una reforma educativa requiere tiempo, hay que monitorearlas, corregirlas de tal manera que se requieren varios años para su total implementación y dice: “Se necesita menos prisa y mucha más paciencia. La idea es buena, el momento no, ni el *timing*, la prisa y la celeridad. El apresuramiento es el peor enemigo de las cosas buenas” (citado por Gasper, 2023: 23).

Mucha razón tiene este planteamiento, a la propuesta educativa de la NEM le hizo falta tiempo de madurez, si pensamos que originalmente el proyecto fue anunciado en 2019 y luego vivimos una pandemia de COVID que, inició con la declaración de emergencia el 30 de marzo de 2020 (y su fin en mayo del 2023), la puso en pausa (amen de los cambios de secretarios de Educación). Es en enero del 2022 en que se conoce el primer borrador del documento Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana.

Entre la incertidumbre que causaron los nuevos planteamientos pedagógicos y epistemológicos, algo había claro: el currículo debía centrarse en la comunidad y, a partir de la comunidad, establecer las problemáticas para el aprendizaje. De acuerdo con Ana Laura Gallardo: “Lo que tenemos ahora es la reorganización de la vinculación entre el proyecto educativo y la sociedad (*El País*, 2023). Y esa redefinición de la sociedad evidentemente está marcada por este cambio de régimen.

Con esta premisa, casi era obligado romper con el modelo didáctico de la reforma del 2011 o del 2017. Díaz Barriga lo dice de la siguiente manera, la “...vinculación del pensamiento humanista a un abordaje pedagógico-didáctico en el cual se recupere la plenitud de un proyecto de formación que vaya más allá del eje de aprendizaje que conformaron las propuestas didácticas hasta esta primera mitad del siglo *xxi*” (Díaz-Barriga, 2023).

Bajo esta situación se produjeron los libros del debate y a casi mes y medio antes de iniciar el ciclo escolar 2023-2024, se desató la querella que tuvo en agosto su expresión más intensa.

La manifestación pública de este debate en los medios de comunicación se expresó en contra de los contenidos y la organización curricular de libros de texto gratuitos para educación primaria. Las críticas aparecieron como dardos envenenados por los malquerientes a la 4T y de algunos intelectuales (bien y mal intencionados) que desde su perspectiva crítica hacían observaciones a los textos escolares.

Por parte de los opositores a la 4T se decían muchas barbaridades de los libros (sin fundamento veraz): “que iban a inyectar el comunismo en los pequeños escolares”, “que carecían de un sustento científico”, “que eran libros satánicos”, “que predominan las orientaciones ideológicas en detrimento de la didáctica”, “que le quitaban el derecho a la familia de inculcar valores a sus hijos”, “que hay un sesgo ideológico que favorece al actual gobierno”, “que se hace uso del lenguaje inclusivo” por el uso del “todes”, lo cual constituye una “aberración ideológica”, de acuerdo con la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), y muchos otros absurdos más que por ahí se encontraron en los diversos medios de comunicación al momento de la querella. Se llegó al extremo de que políticos opositores al sistema llamaron a destruir los libros de texto, como lo hizo el líder nacional del PAN quien llamó a los padres de familia a destruirlos o arrancar las páginas con las que no estén de acuerdo por su contenido o forma de enseñanza (El financiero, 3 de agosto del 2023). Por otra parte, indígenas de San Cristóbal Chiapas llamaron a quemar los libros de texto, a su decir, los libros “son el diablo, enseñan comunismo y homosexualismo” (El financiero 21 de agosto del 2021). El periódico *Reforma* apareció con este titular: “Enaltece libro de la SEP secuestro y guerrilla” (9 de agosto de 2023).

En esta querella también encontramos críticas clasistas y racistas en contra de Marx Arriaga, director de materiales educativos. Enrique Krauze, conocido por su afinidad al régimen neoliberal, llamó palurdo a este funcionario. Un ejemplo más de la crítica mal intencionada a los libros fue lo expresado por Gilberto Guevara Niebla: “Los libros encierran una intencionalidad perversa, pues es perversa la intención de desmontar nuestra cultura moderna, democrática, universal, cosmopolita y nacional”. Calificó la reforma de “antiliberal, anti individualista y anticientífica”, los libros de texto como panfletos (Gil Antón, 2025).

Como se puede apreciar la querella estuvo plagada de prejuicios hacia los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, quien aspira a dar un



sentido distinto a la educación y a la formación de una nueva ciudadanía. No debemos olvidar que la propuesta educativa de la *Cuarta transformación* tiene dos supuestos fundamentales: que el aprendizaje no se valida en el aprendizaje del contenido en sí o la calificación numérica, sino en la utilización del conocimiento para resolver problemas de la vida diaria y que la enseñanza y aprendizaje deben estar vinculados a los problemas de la comunidad, lo que supondrá una práctica liberadora, tal como lo planteaba P. Freire, que la educación busque promover la libertad de los individuos mediante la crítica y la reflexión sobre su propia realidad social y cultural. Lo que implica centrar la construcción del pensamiento crítico que permita a los individuos transformar su entorno y su propia vida: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, p. 7).

El otro paquete de críticas académicas cuestionaba errores garrafales, como el equívoco en la fecha de nacimiento de Benito Juárez en el libro “Nuestros Saberes de tercer grado de primaria”: anotó el 18 de marzo. Otro error fue el señalado por la divulgadora científica Julieta Fierro en su cuenta de Twitter, que el material del libro de quinto grado “Nuestros Saberes”, que pretende explicar a los alumnos cómo hacer una infografía con un ejemplo del Sistema Solar, está mal hecho. O bien el ejemplo de la multiplicación con mangos del libro de segundo de nuestros saberes de primaria y de inmediato los puristas se preguntan ¿los mangos se pueden multiplicar, así? Dijeron que no se podía enseñar la multiplicación con mangos porque los mangos no se producen así. En fin, errores de información que son graves, pero no determinantes, ya que son perfectibles.

Como ya se ha señalado, a los especialistas les preocupaba la reducción de contenidos, una investigadora de la Facultad de Estudios superiores de Acatlán señala que:

pretender que todos los objetivos del aprendizaje de las matemáticas se atiendan en los proyectos corre el riesgo de reducir el aporte de las matemáticas a la comprensión de problemas sociales sin reconocer su propio valor intrínseco [...], la propuesta de la NEM olvida que las matemáticas exigen una construcción conceptual propia que requiere secuencias de aprendizaje organizadas, actividades graduales y ejercicios de reafirmación. Los nuevos LTG no tienen ejercicios y adolecen de una secuencia precisa en los aprendizajes (Villalpando, 2023).

Efectivamente al revisar los libros se observa una disminución en el número de temas de matemáticas y de contenido histórico, por citar dos ejemplos.

Sin embargo, habría que preguntarse si entre más hojas y contenidos disciplinarios se asegura el aprendizaje. La respuesta es no, más información no garantiza el aprendizaje de los alumnos, lo que ayuda al proceso de enseñanza y aprendizaje a obtener mejores logros es el manejo de estrategias didácticas bien diseñadas (en las que se contemple el contenido a aprehender y las formas de razonar del pensamiento de cada disciplina). La prueba internacional de reconocimiento mundial conocida como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), aplicada tanto en 2018 como en 2022, los estudiantes de México obtuvieron puntuaciones inferiores al promedio de la OCDE en lectura, ciencias y en especial en matemáticas. Resultados que muestran que lo enseñado a los estudiantes en matemáticas, con los programas anteriores, pletóricos de contenidos, no funciona como se hubiera esperado.

El sustento de la crítica hacia la reducción de contenidos está inserto en el paradigma de la enseñanza tradicional y que el conocimiento sólo se logra a partir del manejo de contenidos disciplinarios —idea que no es cierta—. Veamos por ejemplo el caso de la asignatura de Historia, la cual ha sido tipificada como una materia aburrida y poco útil para la vida diaria. Si la escuela sólo enseña datos e información, la historia se reduce a datos históricos con poco interés para el alumnado, pero si su enseñanza se dirige con una metodología que problematice la realidad presente, el conocimiento histórico adquiere sentido para conocer quiénes somos, a dónde vamos y cuál puede ser nuestro horizonte de futuro. No hay que olvidar que la historia y la memoria histórica son parte de nuestro sentido de pertenencia.

Como se ha afirmado en este texto, hay muchos elementos o “nudos-problemáticos” pedagógicos a discutir, sin embargo, es de resaltar que la NEM introduce a las escuelas públicas metodologías problematizadoras con una pedagogía que integra los contenidos disciplinarios para comprender problemas sociales y/o que afectan a su comunidad. La NEM hace énfasis en que los estudiantes logren visibilizar problemáticas y buscar soluciones. Idea que para las mentes puristas es indigna ya que los niños no van a la escuela a aprender a resolver problemas sino a aprender cultura; saber matemáticas, ciencias y saber leer para tener elementos que les permita encontrar un buen trabajo.



Hay que abrir la mente para comprender el modelo educativo de la NEM, ya no más el aprendizaje centrado en los contenidos disciplinarios sino uno que ayude a visibilizar problemas reales que aquejan a una comunidad y la investigación sobre esas temáticas. Esta idea que propone la NEM parece muy difícil de entender por algunas agrupaciones de académicos.

Así pues, los libros a debate forman parte de un proyecto educativo que hace énfasis en el humanismo y en el trabajo de comunidad, y estos a su vez son reflejo del proyecto de sociedad que impulsó el gobierno de Andrés Manuel López Obrador y ahora el de la presidenta Claudia Sheinbaum Pardo. Es innegable que el modelo educativo que cohesiona a la NEM presenta un cambio de rumbo en la relación currículo-escuela y comunidad; así como en las formas de construir el conocimiento en los alumnos. El nuevo modelo ya no se basa en la enseñanza unidireccional, tradicional o memorística (como se ha llamado) y tampoco sostiene los valores del individuo y del consumo. Hoy el modelo educativo se basa en la enseñanza por proyectos y en la investigación a partir de las problematizaciones detectadas para transformar. Ello implica un nuevo paradigma educativo: el alumno reflexiona-acciona y transforma. Y el maestro es un guía, facilitador y/o promotor del aprendizaje que construye comunidades de aprendizaje. Supuestos contradictorios con el paradigma de la educación neo-liberal.

Las problematizaciones tendrán siete ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura; así como artes y experiencias estéticas. Todo lo anterior se va a estudiar a través de la ejecución de proyectos articulados con los campos formativos, y en cuanto a lo didáctico se incorporan estrategias y recursos que fomenten la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Veamos un ejemplo del campo formativo “Ética, naturaleza y sociedades”, del libro Proyectos de aula, quinto año. En el índice encontramos un tema que se llama “La injusticia social de la Independencia” (SEP, 2023, p. 226). Pongamos atención en el título, en sí mismo tiene una intención política diferente a los libros anteriores —en los que sólo se enuncia como movimiento de independencia—, se hace énfasis en “la injusticia”, después de una breve descripción “de lo que ven” unos “viajeros en el tiempo” se interrogan *problemas complejos de la actualidad* como la discriminación, el racismo, injusticia, desigualdad, clasismo (los cuales innegablemente son parte de nuestro presente). Se les pide a los alumnos que *reflexionen* sobre esa problemática (por escrito) y cómo viven esa problemática en su comunidad.

Enseguida se pide un vuelco al pasado y que realicen la investigación y lectura sobre el movimiento de independencia. Hasta aquí el planteamiento parece bien, sin embargo, cuando se pide a los alumnos que investiguen sobre la temática histórica, el texto que utilizan es en el libro “Nuestros saberes: México, grandeza y diversidad”, libro diseñado para alumnos de primaria, específicamente para los grados cuarto, quinto y sexto, el contenido histórico vuelve a hacer la misma historia tradicional.

Si bien la NEM no pretende que los alumnos aprendan “contenido histórico” sin estar ligados a la comprensión de una problemática, sí es importante que la información histórica (y toda información disciplinar tiene una lógica y un modo de razonar intrínseco) sea producto de la investigación histórica y esté bien escrita, pensada para escolares entre 10 y 12 años. La idea es elaborar “problematizaciones históricas” destinadas a los pequeños escolares, si no es así, la propuesta pedagógica de la NEM puede ser interesante e innovadora pero no logrará concretarse. Lo importante es darnos cuenta de que hay mucho trabajo que hacer, en el que deben confluír los maestros (en primera instancia) y didactas especializados en los contenidos disciplinares.

Coincido con lo planteado por una maestra zacatecana: los libros de texto para la educación primaria en México representan un avance significativo en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, es crucial abordar los desafíos relacionados con la accesibilidad y la calidad del contenido para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su nivel de lectura o acceso a la tecnología, puedan beneficiarse de esta nueva era educativa en México (Jiménez, 2023).

COMENTARIOS FINALES

En México hemos tenido reformas educativas que proyectaron transformaciones radicales como la impulsada por Lázaro Cárdenas y la actual reforma educativa llamada “Nueva Escuela Mexicana”. Ambas reformas educativas, desde sus planteamientos pedagógicos y filosóficos, proyectaron cimbrar ideologías e intereses económicos, prácticas docentes y contenidos, formas de enseñanza, etcétera. Ambas tenían (y tienen) la pretensión de irradiar un nuevo proyecto de sociedad y otras formas de convivencia social, ambas se inclinan por la educación para el servicio de las comunidades y de lo colectivo, esto es insostenible para los grupos conservadores y los intelectuales que los acompañan, en un mundo capitalista y globalizado (igual se dijo



en la década de los treinta acerca de la educación socialista, era imposible en una sociedad capitalista). Lo cierto es que el actual proyecto de nación orienta parte de sus políticas públicas al bien de las mayorías, a sabiendas de que estamos en un sistema capitalista.

Coincidentemente, los opositores en ambas reformas pertenecen a los mismos grupos sociales; la iglesia, los empresarios editoriales, los intelectuales conservadores, el pueblo manipulado (por la Iglesia), como fue el caso de los cristeros en la década de los treinta, o en la actualidad, con el monopolio informativo que poseen los medios de comunicación tradicionales (fundamentalmente las televisoras privadas), las derechas y los despistados/manipulados por los medios que se lanzan de forma desaforada a la crítica sin haber conocido los materiales educativos, ni mucho menos analizar el contexto político económico en que emerge este modelo educativo.

Cada uno de estos grupos se mueve por intereses diferentes, pero coinciden en un punto: golpear los logros de la 4T, sean económicos, de cultura, política o educativa. Ya vimos cómo la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organismo de ultraderecha (que desde sus orígenes se ha opuesto a planteamientos liberales en la enseñanza, sea sobre educación sexual, laicidad o enfoques científicos), golpea la propuesta educativa por no coincidir sobre todo con el sesgo humanista que se da al proyecto de sociedad.

La iglesia católica se opone porque, según su premisa, defiende el derecho a que los padres de familia den a sus hijos la educación que ellos crean y el derecho de la iglesia a enseñar libremente su doctrina; ya no aspiran al monopolio de la educación, pero sí a tener lazos fuertes con la élite política/económica y con los intereses económicos que ellos representan.

A las empresas editoriales no les interesa la educación, lo que las mueve es el negocio que perdieron con la edición de los libros de la NEM, ya que fue la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) la que los imprimió. Y los elaboradores fueron los maestros y maestras de varias regiones del país, junto con especialistas en pedagogía e investigadores.

A los intelectuales conservadores de derecha, resentidos con la 4T, también los mueve el interés económico ya que perdieron privilegios y prebendas que tenían con los gobiernos anteriores (neoliberales), como fue el caso de los directivos de las revistas *Letras libres* y *Nexos*, también los une una visión clasista, racista y un alejamiento de las causas y necesidades de las clases populares.

Queda claro que el objetivo de algunos participantes del debate no es la educación de los niños y niñas, sino el ataque frontal al proyecto de sociedad que tiene en la mira a las mayorías y no sólo a los privilegiados.

Hoy la propuesta educativa impone una forma de ver la realidad. “Lo que se va a enseñar tiene que ver con la nueva realidad es conocimiento científico y al mismo tiempo humanista”, dijo López Obrador, y agregó que la NEM pretende lograr un desarrollo de manera armónica de todas las facultades, habilidades y destrezas de los educandos, al tiempo que fomenta el respeto de los derechos, la cultura y otros aspectos.

Como podemos apreciar, no todas las querellas en torno a la educación y a los libros de texto en el siglo XX y lo que corre del siglo XXI, se han vivido con la misma intensidad, ni los actores implicados se ven impactados de la misma manera; hay de reformas a reformas. La NEM no sólo ha pretendido impactar en los procesos intrínsecos al sistema educativo, sino que tiene sus miras mucho más allá de lo educativo; pretende transformar las prácticas sociales, las condiciones de vida e incluso los imaginarios y representaciones sociales; la educación es concebida como un elemento de transformación. En cambio, otras reformas educativas se adecuan a las necesidades y perspectiva del modelo económico dominante como la reforma derivada del Acuerdo para la Modernización Educativa en el momento cumbre del neoliberalismo.

En la actualidad, ante tanta información divulgada en los diversos medios de comunicación, es obligado que la educación que ofrece la escuela ayude a que los estudiantes aprendan a dilucidar, interpretar, contextualizar y cuestionar. Ya Freire revelaba la importancia de la pedagogía de la pregunta para el impulso del pensamiento crítico.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- DÍAZ-BARRIGA, A., *et al.* (2023). “Del marco curricular al plan de estudio 2022: Voces, controversias y debates”, *Perfiles Educativos*, 45(180). Disponible en: <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>>.
- FREIRE, P. (1987). *La educación como práctica liberadora*. México: Siglo XXI Editores.
- LÓPEZ OBRADOR, A. (2024). ¡Gracias!, Planeta, México.



- AQUINO, E. (2023). "Padres de familia promueven amparo contra nuevos libros de texto; señalan a la SEP por incumplir la ley y no someterlos a consulta", México, *Animal Político*, 17 mayo. Disponible en: <https://animalpolitico.com/sociedad/padres-familia-amparo-libros-texto?rtbref=rtb_bcqvdc5fv8csdwt-fjpuh_1713456993152> (Consultado: 20/5/23).
- ARRIAGA, M. (2023). "Soñemos con asaltar el cielo. Los nuevos libros de texto gratuitos". Ponencia en *Segundo encuentro por la educación pública*. Presentada en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México, 11 de octubre del 2023. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=xDTynOA-vuIQ>> (Consultado: 11/10/23).
- GALLARDO, A. (2023). "El nuevo modelo de enseñanza y los libros de texto: tres académicos debaten sobre la polémica educativa", *El País*, 12 agosto. Disponible en: <<https://elpais.com/mexico/2023-08-13/el-nuevo-modelo-de-ensenanza-y-los-libros-de-texto-tres-academicos-debaten-sobre-la-polemica-educativa.html>> (Consultado: 1/08/2023).
- GASPER, B. (2023). Libros de texto más allá de la controversia, *Letras libres*, núm. 299, México. 1 de noviembre. Disponible en: <<https://letraslibres.com/revista/libros-de-texto-mas-alla-de-la-controversia/01/11/2023/>> (Consultado: 01/12/23).
- GIL ANTÓN, M. (2025). La educación en el sexenio de AMLO. *Ventana y diálogos*, núm. 31, Abril 6, Disponible en: <La educación en el sexenio de AMLO: Manuel Gil Antón - José Joaquín Brunner> (Consultado: 05/5/25).
- JIMÉNEZ, S. (2023). Crítica a los libros de texto de primaria de la Nueva Escuela Mexicana, *La Jornada*, Zacatecas, 11 de septiembre 2023. México. Disponible en: <<https://ljz.mx/11/09/2023/critica-a-los-libros-de-texto-de-primaria-de-la-nueva-escuela-mexicana/>> (Consultado: 20/5/25).
- MONTES DE OCA NAVAS, E. (2008). "La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista", *Educere*, 12(42), pp. 495-504. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300010>.
- SERVÍN, E. (2023). "El conflicto por los libros de texto: una aproximación histórica", *Revista Nexos*. México. Disponible en: <<https://redaccion.nexos.com.mx/el-conflicto-por-los-libros-de-texto-una-aproximacion-historica>> (Consultado: 5/04/22).
- ROJAS, R. (2023). La supresión del libro de matemáticas para el primer año de primaria. 10 de julio 2023 pp. 16-17. Publicado por la *Academia de Ciencias*

- de Morelos A.C. México. Disponible en: <<https://acmor.org/publicaciones/la-supresi-n-del-libro-de-matem-ticas-para-el-primer-a-o-de-primaria>> (Consultado: 11/10/2023).
- VALENZUELA GARCÍA, C. y M. S. García González (2022). “Las matemáticas en el Plan y Programas de Estudio 2022 para la educación básica en México: ideas emergentes en un conversatorio”, *Educación Matemática*, 34(1), pp. 335-340. Disponible en: <<https://doi.org/10.24844/em3401.12>> (Consultado: 10/10/2023).
- VILLALPANDO, I. (2023). “Los nuevos libros de texto gratuitos: un enorme retroceso”, *Revista Nexos*, 26 de julio. Disponible en: <<https://educacion.nexos.com.mx/los-nuevos-libros-de-texto-gratuitos-un-enorme-retroceso>> (Consultado: 22/012024).
- YOUTUBE DATOS DUROS (2025). “Exhibidos! La verdad de los libros y la educación en México | Marx Arriaga”, 14 mayo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eh_y-b2EptA> (Consultado: 15/05/2025).
- YOTUBE. (2023). Primera conferencia vespertina sobre la Nueva Escuela Mexicana. México, 8 de agosto. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=-sv42jZvGRc>> (Consultado: 8/08/2023).

Archivos

- AGN, (2023). “La educación socialista en México frente a la oposición del clero”, *Archivo General de la Nación*, 4 mayo. Disponible en: <www.gob.mx>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2019). Ley General de Educación, 2019, 30 de septiembre (Última reforma 1 abril 2024). Disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- SEP (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*, Dirección General de Desarrollo Curricular. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf>.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, SEP (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) orientaciones para padres y comunidad en general. México.



Alcances de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales en la comunidad

César Romero Mojica¹



¹ Licenciado en Pedagogía, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Desarrollo Educativo en la línea de prácticas curriculares por la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeñó como Profesional Ejecutivo de Servicios Especializados en el área de Educación Cívica del Instituto Nacional Electoral, además de ser Director Académico en colegios de los subsistemas de Educación Básica y Media Superior. Fue colaborador en el Cuerpo Académico “Prácticas Institucionales del sujeto en la Educación” de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Ha colaborado como tutor y asesor en línea en la Universidad Nacional a Distancia de México Unadm, así como en otras plataformas educativas como Albanta y Nexos. Fue subdirector de Fortalecimiento a la Función Directiva y apoyo técnico en la Dirección de Desarrollo Institucional de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y actualmente es Director de Desarrollo Académico de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Dgesum).

INTRODUCCIÓN

La educación normal es un subsistema *sui generis*, a lo largo de su historia ha padecido un sinnúmero de adecuaciones y transformaciones. Cambios que van desde la transformación misma del nivel al que corresponde la formación docente, pasar de la normal básica a la educación superior, hasta las actualizaciones curriculares; desde obtener plazas automáticas a participar en concursos de oposición para el ingreso al servicio de educación básica.

Transitar del reconocimiento nacional de la función del docente en la comunidad a la ignominia y desdén para posteriormente regresar a la revalorización de la formación docente y su importancia en la sociedad. El subsistema de educación normal ha aprovechado estos cambios y transformaciones, aprendiendo de ellos y fortaleciendo sus procesos. Pasó de ser una comunidad endogámica a ser una comunidad abierta y receptiva a la innovación, así como al cambio.

La oportunidad que he tenido de formar parte de este subsistema me ha permitido atestiguar estas transformaciones al paso de cuatro administraciones, en la que los énfasis políticos han sido diversos, todos en función y relación directa con los partidos políticos que las abanderan.

Si bien es cierto que en los inicios de mi carrera, como funcionario público federal, era un funcionario operativo, mi trabajo consistía en llenar formatos para evaluar proyectos integrales de las escuelas normales para prepararlos y que pudieran ser sometidos a una evaluación. Este trabajo me permitió conocer las bases de lo que era la educación normal, cuáles eran sus características propias de acuerdo con sus contextos específicos y cuáles eran las demandas a partir de las necesidades identificadas por la comunidad.

De la misma forma en que la educación normal fue evolucionando, mis actividades también lo hicieron, mi relación con las y los docentes de educación normal se pronunció más cercana gracias a las actividades académicas que comencé a realizar en los ámbitos de evaluación, de for-

mación continua, innovación y tecnología educativa. Estas actividades me dieron la oportunidad de relacionarme directamente con las y los docentes, escuché de viva voz cuáles eran sus intereses de formación, las rutas que querían transitar para fortalecer al magisterio mexicano. Fue a partir de ese vínculo que comencé a identificar que el trabajo horizontal, colaborativo y entre pares redundaba en productos académicos que le resultan de utilidad a las y los docentes para trabajarlos y desarrollarlos en su práctica cotidiana con sus estudiantes. Asimismo, la reflexión docente, así como la investigación de la propia práctica, brinda insumos valiosos para modificar prácticas obsoletas por otras transformadoras e innovadoras.

Este producto, más que resultado de una investigación, será una narrativa de mi tránsito en la administración pública federal por casi dos décadas de pertenecer y colaborar con las escuelas normales. Este tiempo puede parecer poco para afirmar que conozco las entrañas y contextos del subsistema de educación superior, y sí es poco tiempo dado que en México existen 262 Escuelas Normales Públicas, cada una en contextos muy específicos, con la diversidad que caracteriza a cada entidad federativa en donde se encuentran, con necesidades propias y con identidad única que se ha forjado con base en el trabajo y lucha de la comunidad normalista que las conforma, resulta imposible conocer más allá de una primer capa del normalismo nacional, no obstante lo anterior, narraré algunas experiencias en proyectos nacionales que han coadyuvado al fortalecimiento de las escuelas normales públicas del país.

INCORPORACIÓN DE LA COMUNIDAD A LA PROPUESTA DE CAMBIO

Como funcionario público, he sido testigo de la evolución del subsistema de educación normal, cabe señalar que en los últimos sexenios las políticas educativas descuidaron la formación docente y la capacidad de las Escuelas Normales para responder a los diferentes contextos en que se inscriben, lo cual derivó en una injusta condena al magisterio como en la Educación Básica.

En tres sexenios de diferentes partidos políticos han transitado varias reformas educativas que obligaron a replantearse prácticas, romper esquemas, flexibilizar procesos y cambiar paradigmas. Algunas de las reformas fueron procesos verticales, bajo un esquema unidireccional, trabajo elaborado desde los escritorios de la federación para la aplicación inme-

diata en contextos lejanos y desconocidos, otras han escuchado voces e intentado integrarlas en el currículo nacional y algunas más han trabajado con la comunidad en los contextos locales y considerado las necesidades específicas de las escuelas.

Con esta última forma de trabajo horizontal, las Escuelas Normales retomaron su papel protagónico en la enseñanza-aprendizaje y en la reconstrucción del tejido social, se consolidaron como las Instituciones de Educación Superior especializadas en la formación de las y los mejores docentes que el sistema educativo necesita.

Uno de los indicadores alarmantes en las escuelas normales fue la caída estrepitosa de la matrícula en los últimos años; asimismo, la infraestructura, el equipamiento y el material didáctico de los centros educativos se había relegado, y persistía la tendencia de adoptar recomendaciones internacionales que imponían currículos homogéneos, sin analizar las distintas realidades locales y regionales y socioeconómicas de las Escuelas Normales.

Derivado de lo anterior y para alcanzar un trabajo horizontal con la participación y las voces de la comunidad, en el año 2019, se realizó el Congreso Nacional de delegadas y delegados de Escuelas Normales, después de varias mesas de trabajo, reuniones nacionales e intensas discusiones nacidas en el seno del normalismo, se definieron políticas de desarrollo institucional, mayor autonomía de gestión institucional y desarrollo curricular, así como interlocución con universidades, tecnológicos y centros de investigación, movilidad académica nacional e internacional, con redes de investigación, aprovechamiento de plataformas virtuales dirigidas y diseñadas específicamente para la comunidad normalista y el desarrollo de expresiones artísticas.

Los logros alcanzados por las delegadas y delegados en este congreso quedaron plasmados en el Acuerdo Educativo Nacional. Dentro de las prioridades y acciones estratégicas de la Secretaría de Educación Pública en el periodo 2019-2024, se enunció, en primer lugar, a la equidad, excelencia y cobertura, seguida de la definición de los mexicanos que debemos formar, como tercer elemento se postuló la revalorización del magisterio, un cuarto punto se le otorgó a la infraestructura para la Nueva Escuela Mexicana y por último la Gobernanza Educativa.

La formación inicial de las y los docentes en las Escuelas Normales requiere que se analicen y promuevan los procesos de actualización y mejora para resignificar la educación de las niñas, los niños, adolescentes y



jóvenes con un enfoque holístico e integral que desarrolle la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural que ponga énfasis en la perspectiva de género y respeto a los derechos humanos, las libertades y la cultura de paz para promover los valores humanos, el desarrollo socioemocional y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2019, p. 58).

ESTRATEGIA NACIONAL DE MEJORA DE LAS ESCUELAS NORMALES

Las propuestas, en el marco del Congreso de delegadas y delegados, se concretaron en el documento “Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales” en cinco ejes *estratégicos del normalismo en la transformación educativa en México*:

1. La formación de docentes para transformar el país.
2. La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro.
3. Desarrollo profesional de los formadores de docentes.
4. Autonomía y gestión de las Escuelas Normales.
5. Ruta curricular.

(SEP, 2019, 10).

De esta manera fue como, a partir de estos ejes, el normalismo mexicano comenzó a trabajar en el fortalecimiento y mejora de las escuelas normales, generando acciones colaborativas en diferentes ámbitos, avanzando con el acompañamiento de las instancias federales, estatales y locales, compartiendo con instancias académicas e instituciones hermanas de educación superior, así como de otros subsistemas educativos.

El normalismo comenzó a vivir una etapa de transformación, de apertura y de escucha, se iniciaron procesos de vinculación, integración, análisis, investigación y trabajo colaborativo. La federación volteó a ver y reconocer las necesidades de las escuelas normales, se identificaron las fortalezas para convocar a la comunidad para trabajar de manera conjunta.

De acuerdo con el Programa Nacional de Educación Superior, los subsistemas de educación superior están llamados a reforzar su misión histórica: ampliar las oportunidades educativas a más personas, sin importar su origen social, económico, territorial o cultural; ofrecer una formación

de excelencia y pertinente; generar conocimiento que contribuya al desarrollo local y nacional, y reducir las desigualdades estructurales. Todo ello desde una perspectiva humanista, equitativa y comprometida con el bienestar de la población a lo largo de toda la vida (SEP, 2022).

En tanto que la Ley General de Educación Superior (LGES) enfatiza el compromiso de contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos, además de establecer la coordinación, promoción, vinculación, participación social, evaluación y mejora continua de la Educación Superior en el país, orientar los criterios para el desarrollo de las políticas públicas en materia de Educación Superior con visión de Estado, establecer criterios para el financiamiento correspondiente al servicio público de Educación Superior, y regular la participación de los sectores público, social y privado en la Educación Superior (CDHCU, 2021).

Para que las Escuelas Normales, como Instituciones de Educación Superior que son, contribuyan efectivamente al desarrollo social, científico, tecnológico, económico y cultural del país, resulta necesario que cuenten con niveles apreciables de capacidad y competitividad académicas, con mecanismos y esquemas eficaces de mejora continua y de rendición de cuentas a la sociedad. Deben caracterizarse también por su capacidad de innovación, su intensa colaboración interinstitucional, por su participación en redes académicas de alcance estatal, regional, nacional e internacional, por la movilidad de sus profesores y estudiantes, y por la búsqueda permanente de nuevas formas de aprendizaje, con igualdad de género, inclusión y equidad.

El logro de estos propósitos hace indispensable la participación y el compromiso de todos los actores involucrados en su operación, los servidores públicos, los profesores-investigadores, los estudiantes, el personal administrativo y los órganos colegiados.

La formación docente debe responder a las exigencias de productividad, innovación y competitividad de los mercados globales del conocimiento desde procesos democráticos. Las Escuelas Normales, las maestras y los maestros que se forman en ellas tienen el compromiso histórico e ineludible de ser catalizadores de transformaciones sociales y generación de pensamiento crítico que nos hace voltear la mirada hacia la posibi-



lidad de construir un futuro de paz y bienestar social a través de prácticas innovadoras para mejorar las competencias docentes.

Como señalé en un principio, formar parte de la administración pública por casi dos décadas me ha permitido experimentar los diferentes proyectos y estilos de liderazgo y trabajo de tres distintas corrientes políticas, transitar de un trabajo vertical a uno horizontal es lo que me ha permitido tener cercanía con la comunidad normalista, plantear proyectos colaborativos en donde la participación activa de la comunidad, docentes, estudiantes, directivos, autoridades y administrativos ha sido el factor diferencial que ha hecho que el normalismo resurja y se posicione con el reconocimiento social y académico en la formación docente.

En este sentido, para alcanzar y mantener una Educación Superior de Excelencia en el marco de la Cuarta Transformación del país, la Subsecretaría de Educación Superior (SES) plantea algunos ejes de compromiso social que, trabajados de manera transversal y colaborativa, llevarán a la comunidad normalista a contribuir con el proyecto de nación.

- a) IES y profesionales socialmente responsables.
- b) Aplicar conocimientos para atender los problemas nacionales, regionales y locales
- c) Vincular a las IES con los sectores de la sociedad para contribuir al bienestar social.
- d) Transformación de la Educación Superior.
- e) Transformar los modelos e innovar procesos educativos de las IES.
- f) Fortalecer las trayectorias académicas de los profesores e investigadores.
- g) Vincular el posgrado con la investigación, con un enfoque de bienestar social y desarrollo sostenible.
- h) Renovar las políticas y procesos de evaluación y acreditación.
- i) Cobertura con Equidad.
- j) Incrementar la matrícula con una perspectiva, local, regional y nacional en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.
- k) Disminuir las brechas de cobertura entre grupos sociales, población indígena, con una perspectiva de equidad, inclusión e interculturalidad.
- l) Crear nuevas universidades a partir de criterios de calidad y pertinencia social.
- m) Gobernanza del Sistema de Educación Superior.

- n) Crear un marco normativo que promueva el desarrollo de la calidad con equidad de la Educación Superior.
- o) Impulsar un sistema para la movilidad de estudiantes y personal académico y la participación de las comunidades en la gestión y gobierno institucional.
- p) Crear un sistema nacional de información que fortalezca la planeación. Financiamiento de la Educación Superior.
- q) Impulsar un acuerdo nacional para el financiamiento de la Educación Superior, Ciencia y Tecnología con un esquema de corresponsabilidad financiera de los tres niveles de gobierno.
- r) Impulsar programas y acciones para el saneamiento y la reestructuración financiera de las IES públicas.

ACCIONES PARA EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICO

Con base en todas las políticas enunciadas anteriormente y enmarcados en los ejes descritos, a continuación enunciaré y describiré las acciones de los programas que se han trabajado desde la Dirección de Desarrollo Académico de la Dgesum en colaboración con la comunidad normalista del país.

En estos programas se podrá constatar el trabajo horizontal y transversal que se ha hecho de las políticas nacionales y estatales que ha permitido llegar al centro de la comunidad normal, ancladas en las necesidades propias y contextos específicos de las escuelas normales del país.

Las Escuelas Normales continuamente se reinventan y transforman, se involucran y comprometen, siempre se encuentran innovando procesos, de ahí que cuando el avance digital en la educación obligó a buscar opciones de formación docente que acompañaran y respaldaran los planes de estudio de la educación normal, la comunidad colaboró en el fortalecimiento y mejoramiento del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE-Dgesum) para contribuir al proceso de formación y desempeño docente, además de fomentar la colaboración con diversas instituciones educativas, para crear redes académicas entre la comunidad normalista.

Asimismo, el CEVIE apoya la formación continua de docentes y el fortalecimiento del perfil de egreso de estudiantes de Escuelas Normales, a través de la tecnología educativa, acciones de formación y de materiales educativos digitales. El centro virtual conformó un Repositorio Nacional de Escuelas Normales, mismo que recopila y difunde experiencias exito-



sas y materiales educativos generados por las Escuelas Normales de México, promoviendo la colaboración y el intercambio de buenas prácticas entre las instituciones educativas.

Aquí mismo se encuentra alojada la plataforma del Programa “Onda Normalista: La Onda Conecta”, espacio creado para reunir las voces de docentes, investigadores, especialistas y estudiantes para abordar temas de relevancia educativa para la comunidad normalista y público en general, a pocos meses de su creación, en marzo de 2025, el programa ha alcanzado altos registros de reproducción y vistas, se han realizado *podcast* sobre la Herencia feminista de las maestras en México, la diversidad lingüística del aula en el nuevo orden mundial, finalistas del Global Teacher Prize, así como de literatura, periodismo y educación. En la programación se contemplan para futuros *podcast* temas como formación docente para la sustentabilidad, historia del normalismo rural, inteligencia artificial como apoyo pedagógico, así como las violencias, la escuela y la comunidad.

El Centro Virtual de Innovación Educativa se creó en el año 2014 como el área que desarrollaría, entre otros productos, cursos y materiales multimedia para contribuir al proceso de formación y desempeño docente, además de fomentar la colaboración con diversas instituciones educativas, para crear redes académicas entre la comunidad normalista.

El CEVIE apoya a docentes y estudiantes con tecnologías educativas orientadas a la formación continua y al fortalecimiento de los contenidos de los planes y programas de estudio de las licenciaturas de formación docente, por medio de la innovación educativa. Aún más, al trabajo que se desarrolla en el centro virtual se han sumado, además de otras instituciones aliadas, docentes de las escuelas normales con propuestas innovadoras enmarcadas en las fortalezas de las instituciones para atender las necesidades específicas de los contextos en los que se encuentran las instituciones formadoras de docentes.

De esta manera, es como el centro virtual cuenta ya con una oferta de cursos en línea de diferentes temáticas, por ejemplo: El docente y su identidad profesional, Portafolio de evidencias para Escuelas Normales, La comprensión lectora en la formación del estudiante normalista, Tecnología y pedagogía para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes normalistas, Prevención de adicciones con jóvenes, Estrategias preventivas para la atención de adicciones con jóvenes, entre otros. Asimismo, se desarrollan microcursos extracurriculares basados en pedagogías diferenciadas y equitativas que permiten atender la diversidad con el propó-

sito de brindar apoyo complementario a los contenidos establecidos en los planes de estudio de las diferentes licenciaturas de la formación inicial, bajo una visión integral. Las temáticas que abordan dichos microcursos están determinadas a partir de un estudio diagnóstico de necesidades e intereses de la comunidad normalista, responden a un diseño flexible y dinámico, mediante el cual, los participantes pueden construir sus propias rutas de aprendizaje y eligen el microcurso o serie de microcursos que les permitirán completar una formación más profunda. Se han organizado en ocho rutas de aprendizaje: Habilidades docentes, Salud y primeros auxilios, Cultura, Inglés, Medicina y salud preventiva, Métodos de casos, Aprendizaje basado en proyectos e Innovación.

Después de 11 años, el Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dgesum se ha convertido en un referente en la educación normal para el fortalecimiento de la tecnología educativa.

Impacto:

(2023-2025)

Usuarios que concluyeron los MC: 2,577.

Se cuenta con un total de 33,336 invitados.

Se inscribieron 6,673.

Número de usuarios 6,744.

Número promedio de participantes por MC: 13.18.

35 MICROCURSOS, ORGANIZADOS
EN 08 RUTAS DE APRENDIZAJE.

Constancias personalizadas: 442.

Por otro lado se han hecho esfuerzos considerables para motivar el trabajo colaborativo entre las instituciones formadoras de docentes, la conformación de Redes académicas interinstitucionales dan cuenta de ello. La Red Normalista para el Desarrollo Sustentable (Red-Econormales) fomenta la implementación de prácticas sustentables, educativas y de gestión, responsables con el ambiente y vida saludable a través de la colaboración entre las comunidades normalistas y sus entornos para promover la sensibilización y toma de conciencia en torno al cuidado y preservación del ambiente. Históricamente, este tipo de actividades eran desarrolladas al interior de las



escuelas normales como actividades extracurriculares con un carácter muy local. La Red-Econormales intenta visibilizar estos esfuerzos y respaldar las acciones a nivel nacional, en el marco de los compromisos nacionales e internacionales adquiridos por México en materia de sustentabilidad, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 3o., que promueve una educación orientada al desarrollo integral y sustentable, la Ley General de Educación, que en su Artículo 12, fracción IX, establece como objetivo de la educación contribuir al cuidado del medio ambiente; se trabaja con la comunidad de las Escuelas Normales a desarrollar acciones encaminadas hacia la sustentabilidad y vida saludable por medio de planes de sustentabilidad institucionales, prácticas pedagógicas innovadoras, responsables con el ambiente y la vida saludable, alineadas con los principios para el desarrollo sostenible, dirigidas a fortalecer el impacto positivo necesarios en cada una de las instituciones y sus comunidades de influencia, para que sean una realidad nacional.

Actualmente, se ha llevado a cabo la Jornada de INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL que pretende sensibilizar a docentes y directivos de las Escuelas Normales en temas clave como Vida saludable, Educación ambiental y climática, Didáctica para la sustentabilidad y Agencia de cambio. Han participado 530 personas, entre docentes y estudiantes de las Escuelas Normales de seis estados, Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, San Luis Potosí, Quintana Roo y Veracruz.

Se realizó el Segundo Encuentro Futuros Docentes, con el propósito de proporcionar un espacio de reflexión, sensibilización y desarrollo de habilidades fundamentales para la enseñanza de la educación ambiental, climática, agencia de cambio, innovación educativa y vida saludable entre la comunidad normalista de México, con 250 asistentes de 21 Estados.

La Red-Econormales pretende fomentar la implementación de prácticas sustentables, educativas y de gestión, responsables con el ambiente y vida saludable a través de la colaboración entre las comunidades normalistas y sus entornos para promover la sensibilización y toma de conciencia en torno al cuidado y preservación del ambiente.

Quince estados han conformado comités institucionales: Nayarit, Estado de México, Baja California Norte, Baja California Sur, Sonora, Jalisco, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Quintana Roo, Guanajuato, Coahuila, San Luis Potosí, Aguascalientes y Tamaulipas.

La Red Normalista por la Paz se articula con los programas de promoción de la lectura, para la construcción de espacios sociales, creados para

el disfrute de la lectura, el intercambio de ideas, la expresión individual libre, la construcción de significados grupales e individuales, como herramientas para la construcción del concepto de paz, y poder impactar, de esta manera, en la comunidad.

Por su parte, la Red de Internormales Campeche y Chiapas se constituye como un mecanismo de Internormales que se vincula en la región Sureste del país; Incrementa el trabajo en redes académicas para propiciar proyectos conjuntos de las IES; así como definir y organizar programas, cursos, talleres y diplomados de formación profesional.

La Red Nacional de Normalismo Rural contribuye a mantener viva la historia del normalismo en México. Hay procesos que, a pesar de ser catalogados como pasados distantes y pétreos, mantienen un carácter vigente. De igual manera, se conformó la Red Normalista de Historia para los profesores de las 25 escuelas normales del país que imparten la licenciatura de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

El diseño de programas de estudio para las Licenciaturas de Educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria y la Licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria de los Planes de estudio 2022, dio como resultado la creación de la Red de Escuelas Normales de Educación Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria para favorecer una atención diferenciada para niños y niñas mexicanas cuya pertenencia cultural y lingüística se vincula a los pueblos indígenas de nuestro país. En este sentido la atención a la diversidad se acota a la formación inicial de docentes en la modalidad de educación indígena.

La diversidad lingüística es fundamental para fortalecer el perfil de egreso de los normalistas. Los futuros docentes que conozcan dos, tres o más lenguas contarán con mejores herramientas y condiciones profesionales para enfrentar los retos del contexto actual. En ese sentido es que se han desarrollado estrategias para la consolidación del idioma inglés como un componente fundamental del perfil de egreso de los estudiantes de las Escuelas Normales, y como elemento fundamental de la innovación educativa, permitiendo a los profesionales de la educación la aplicación de diferentes técnicas de enseñanza y de aprendizaje (cognoscitivas, afectivas, sociales, metacognitivas) de una segunda lengua. Asimismo, para las Lenguas originarias y educación intercultural se ha trabajado en el rediseño de planes y programas interculturales bilingües, con perspectiva inclusiva e intercultural para mejorar la formación inicial de quienes atenderán el derecho de los estudiantes indígenas a la educación en su



propia lengua, así como en asegurar que formadores y egresados tengan un mejor dominio de la lengua y desarrollen las competencias necesarias, de modo que se gestione a satisfacción la diversidad sociocultural de sus comunidades.

Para fomentar y reconocer las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación, con responsabilidad social se mantiene el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para las Instituciones Formadoras de Docentes (Prodep), con la intención de que se articulen y consoliden en cuerpos académicos para que generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno.

Tal como se señala en las Reglas de Operación, este programa es una iniciativa de la SEP que se enmarca en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación; la Ley Orgánica de la APF; la Ley General de Educación; la Ley General de Educación Superior; la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros; la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia; Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Este Programa señala que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

Históricamente el programa estaba dirigido por la Dirección General Superior Universitaria (Dgesu), instancia que coordina al sistema universitario de la República. Las condiciones en las que participaban las normales eran desiguales, por lo que generalmente no eran favorecidas por el programa. Desde el año 2021 la gestión y coordinación del Prodep fue trasladada a la Dgesum para su operación en las Escuelas Normales, la Dirección de Desarrollo Académico ha colaborado con la comunidad normalista para que este programa se adapte a las condiciones reales y contextos específicos de las Escuelas Normales. Se reconoce que entre las Instituciones de Educación Superior hay circunstancias diferentes que obligan a realizar adecuaciones en las reglas de operación del programa. En el caso de las normales los tiempos completos en las escuelas son limitados, existen docentes que realizan investigación contratados por horas, este hecho les impide postularse para participar en la convocatoria de reconocimiento al Perfil Deseable. Asimismo, en el tema de las produc-

ciones académicas se ha flexibilizado el rubro de tal forma que puedan incorporar otros tipos de productos derivados de la investigación y del trabajo docente, productos como videos, *podcast*, así como memorias en extenso, aun más se explora la posibilidad de conformar Cuerpos Académicos interinstitucionales. Actualmente los indicadores de perfiles deseables y cuerpos académicos en las normales han crecido, las escuelas han pasado de tener 286 perfiles en el año 2021 a contar con 436 en el año 2024. De igual manera, los cuerpos académicos han demostrado incremento, en 2021 contábamos con 60 cuerpos en diferentes niveles de consolidación, para el 2024 se elevó a 90. Es necesario suscribir que la flexibilización de las condiciones para incorporarse a las convocatorias, únicamente tiene como objetivo que, bajo las características propias del subsistema puedan acceder al programa docentes que realizan trabajos de investigación pero que por sus situaciones contractuales no les era posible, en ningún caso se trata de degradar la calidad y el nivel y la rigurosidad académica en los procesos de investigación.

La comunidad normalista se ha sumado a los compromisos para conformar una ciudadanía crítica y comprometida con el bien común con referentes éticos y científicos, capaces de formar personas con pensamiento analítico, habilidades colaborativas y sentido de responsabilidad social, preparadas para afrontar los grandes desafíos de la humanidad desde enfoques interdisciplinarios, sostenibles y con justicia social. La mejor manera de enfrentar estos problemas es incorporando estos temas en la formación docente e involucrando a toda la comunidad normalista como agentes de cambio para movilizar esquemas, son los docentes quienes tendrán la responsabilidad de educar a las futuras generaciones de niñas y niños en México y en quienes tenemos la oportunidad de incidir con una formación integral. Es en este sector de la población en donde podemos encontrar a los agentes de cambio y a uno de los eslabones más importantes para fortalecer las capacidades técnicas, científicas y sociales para impactar en el futuro ambiental.

En este marco se han desarrollado Jornadas de Educación Ambiental y Sustentabilidad: Futuros Docentes, con el propósito de sensibilizar a docentes y directivos de las Escuelas Normales en temas clave como vida saludable, agencia de cambio, y educación ambiental y climática. Se busca fortalecer las competencias de los educadores en áreas fundamentales para la formación de futuros docentes comprometidos con la innovación educativa y el desarrollo sostenible, con el fin de crear un



impacto positivo y duradero en la calidad educativa. El compromiso e interés de la comunidad normalista en este programa queda demostrado con la conformación de comités estatales y por escuela participante, así como en la elaboración de planes de sustentabilidad diseñados en ámbitos de acción dentro de un colaboratorio de conciencia ambiental y bajo gestión colaborativa, investigación y formación en educación ambiental crítica y responsable.

Otra de las acciones que se impulsan en el marco de los programas presidenciales son las Jornadas Regionales de Salud Mental y Prevención de Adicciones en distintas entidades del país con el objetivo de promover el desarrollo saludable, desde etapas tempranas de la vida, mediante el fortalecimiento de competencias socioemocionales, para evitar el consumo de sustancias psicoactivas y otros riesgos psicosociales. Durante las jornadas, las actividades que se desarrollan principalmente son conferencias magistrales, talleres y foros enfocados en la importancia del autocuidado y la salud mental, así como la generación de espacios de escucha y orientación personalizada.

Atender los temas del bienestar emocional en las juventudes, el cuidado de la salud mental y la prevención de adicciones en los estudiantes de las Escuelas Normales no sólo beneficia su formación personal y profesional, sino que también impacta positivamente en las generaciones futuras.

Es fundamental que dentro de su formación incluyamos estrategias para el autocuidado, la inteligencia emocional y la gestión del estrés, con el fin de garantizar que sean docentes responsables y comprometidos con la educación. Por tanto, los normalistas no sólo deben adquirir saberes teóricos y pedagógicos, sino que también deben estar bien informados y preparados para prevenir, identificar y abordar la problemática del consumo de drogas y alcohol, así como de las estrategias para prevenirla en sus comunidades. Asimismo, este programa atiende el bienestar emocional de las y los estudiantes debido al peligro que representa desarrollar problemas como ansiedad, depresión o agotamiento, lo cual impactará en su desempeño académico y su permanencia en la carrera.

Los egresados normalistas trabajarán en contextos y comunidades muy diversos, donde enfrentarán todo tipo de desafíos tales como violencia escolar, desigualdad social y problemas familiares de distinta índole en sus respectivos grupos. Sin embargo, si cuentan con herramientas para el manejo emocional, podrán responder de manera más efectiva y contribuir al mejoramiento del entorno escolar.

Otra de las acciones para fortalecer el perfil de egreso de las y los estudiantes de educación normal se refiere a la posibilidad de alfabetizar a personas jóvenes y adultas en sus prácticas profesionales, esto se logró gracias a la alianza establecida entre el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (INEA-Dgesum) para abatir el analfabetismo a nivel nacional y para apoyar los servicios educativos contribuyendo con ello al desarrollo de la formación integral con sentido de responsabilidad social.

Las fortalezas académicas aprendidas por las y los estudiantes en su formación docente los posiciona como uno de los mejores perfiles para convertirse en agentes alfabetizadores, aun más: la posibilidad de regresar a sus comunidades de origen a alfabetizar a sus familiares, amigos, conocidos o pobladores resulta un gesto que, además de humano y empático, es de gratitud hacia su gente y su comunidad.

Para concluir con esta narrativa, me gustaría enfatizar en el hecho de que la comunidad normal es una comunidad receptiva y propositiva, siempre intentando estar a la vanguardia, innovando procesos y sobre todo destacando en su función primigenia la formación docente. En los últimos años ha luchado por redignificar la figura del docente, desde mi particular punto de vista, y como señalé al principio, sin jactarme de conocer las entrañas del normalismo, puedo decir que he sido testigo de este logro. La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio es la instancia que respalda, apoya e impulsa a la comunidad normalista de México. Las y los docentes de educación normal saben que en esta dirección encuentran eco a sus propuestas, los proyectos narrados en este documento representan sólo una parte de todo el trabajo desarrollado con los normalistas, son propuestas que nacen en el seno de las necesidades y demandas de las escuelas, adaptados a los contextos, a las características propias de los estados y localidades y que sólo así se pueden ser apropiados por la comunidad.

El normalismo ha resurgido del supuesto debate en el que lo habían catalogado algunos sectores, se ha redignificado el papel y función del docente, se ha consolidado como el subsistema formador de profesionales de la educación, la comunidad es partícipe de la toma de decisiones para fortalecer la formación docente, no ha sido sencillo, ni mucho menos se ha concluido, de hecho considero que es el comienzo de un nuevo normalismo con actores principalísimos, profesionales de la educación, investigadores de la práctica educativa, expertos en innovación educativa,



con altos niveles de profesionalización y formación en segundas lenguas, con sentido ético, empatía, cuentan con herramientas didácticas para trabajar temas de inclusión, diversidad, género, tecnología, prevención de adicciones, artes, sustentabilidad, es decir, formadores de formadores con educación integral y transversal. El normalismo mexicano es punta de lanza en la pedagogía mundial.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

La comunidad normalista es una comunidad resiliente, que no se conforma con replicar procesos de enseñanza sino que propone proyectos académicos para la mejora continua de la educación en un subsistema que históricamente ha estado subvalorado por la sociedad, no obstante lo anterior, el normalismo sacó la casta y está demostrando con acciones concretas y evidentes que el fortalecimiento de la formación docente está en marcha.

Para alcanzar un cambio trascendental en el normalismo, era necesario incluir en la estrategia de trabajo a los actores principalísimos de la educación, las y los formadores de docentes frente a grupo de las escuelas normales, a las y los estudiantes como futuros formadores, así como a las autoridades educativas. De la misma manera, era necesario reconocer los diferentes contextos en los que se desarrollan las actividades académicas, así como considerar las necesidades específicas. Un docente que no interpela, que no comparte, que no compara, está destinado a repetir prácticas obsoletas, en ocasiones carentes de propuesta.

La y el docente, que se siente escuchado, que participa activamente, al que se le pide su opinión y aportación, que es considerado para proponer acciones para el fortalecimiento de la función docente es un profesional que se compromete a trabajar por y para su comunidad. En mi paso por la administración pública, he comprobado que el trabajo horizontal, desde los contextos específicos y con la participación de la comunidad, contribuye en mayor medida a la incorporación inmediata y aceptación de los proyectos y actividades académicas.

El trabajo colaborativo, sumando la *expertis* de las y los docentes en diversas áreas disciplinares, ha contribuido en el desarrollo de proyectos encaminados a fortalecer el perfil de egreso en la formación docente.

Por todo lo anterior, puedo afirmar que las escuelas normales han evolucionado, se han fortalecido, pero principalmente han logrado la re-

valorización del docente ante la sociedad. He sido testigo del crecimiento de las normales en la investigación, en la innovación educativa, en la profesionalización y en la formación continua. Mi paso por la administración pública me permitió conocer a esta comunidad multicultural, con raíces sólidas, firmes, pero principalmente con la convicción de que su misión es formar a profesionales de la educación con vocación para la transformación y formación de los futuros ciudadanos y, por ende, de la transformación de un país.

FUENTES CONSULTADAS

- SEP, Estrategia Nacional de Mejora para las Escuelas Normales. 2019, disponible en: <<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>>.
- SEP, Programa Nacional de Educación Superior. 2025, disponible en: <<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/22.pdf>>.
- CÁMARA DE DIPUTADOS, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2025, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- SEP, Ley General de Educación Superior. 2021, disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf>.
- SEP, Reglas de Operación. Programa para el Desarrollo Profesional Docente. 2025, disponible en: <<https://dgesum.sep.gob.mx/Prodep>>.
- SEP, Centro Virtual de Innovación Educativa. 2025, disponible en: <<https://www.cevie-dgesum.com/>>.



**LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN TRES TIEMPOS: HISTORIA,
RUTAS Y CONFIGURACIONES**

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano
Coordinadores

fue editado por el

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO.

Se terminó en la Ciudad de México en noviembre de 2025.

Esta obra surge del trabajo colectivo realizado en el Seminario permanente del Centro de Investigación de la Memoria e Historia del Normalismo en México y Latinoamérica durante el año 2025. Por la naturaleza del Seminario y las líneas temáticas en torno a las cuales se desarrollan las diferentes aportaciones que integran este libro, ha sido un acierto titularlo: *La Nueva Escuela Mexicana en tres tiempos: historia, rutas y configuraciones*. La obra establece un fino tejido entre el olvido y la memoria, cuyo resultado se plasma en novedosas miradas históricas para leer el presente educativo desde el pasado, que permiten dilucidar las diferentes conformaciones generadas en la escolaridad mexicana a lo largo de distintos planes de estudio, regiones, actores y coyunturas.

En su acercamiento a esta obra presenciarán el recorrido al pasado desde el presente educativo donde se establecen puentes centenarios de comunicación entre la Escuela Rural Mexicana y la Nueva Escuela Mexicana; así como el vínculo entre teoría y práctica del nuevo modelo educativo; el acercamiento curricular a la igualdad de género en el actual marco federal; los renovadores aires de transformación y cambio que anuncia la NEM, sin pasar por alto el arduo esfuerzo de mejora que vienen experimentando las Escuelas Normales del país al amparo de eso que parece constituir un fermento que intenta producir vino nuevo en odres viejos.

Cada uno de los autores aborda, desde su propia mirada, algún aspecto de la Nueva Escuela Mexicana. Mario, Sergio, Hallier, Marcelo, Norma, Julia y César establecen rutas propias para entender el polisémico modelo educativo que recorre al país en este momento bajo la apuesta de transformar la escolaridad y sus configuraciones, momento estelar de cruce del presente con el porvenir.



Cultura
Secretaría de Cultura



Instituto Nacional de
Estudios Históricos de las
Revoluciones de México