

# INESIS REVISTA VERACRUZANA DE INVESTIGACIÓN DOCENTE

Año IX | Núm. 9 | julio 2024

ISSN 2448-6108

## *Desafíos de las políticas públicas en educación*



*Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPV*

Oscar Valencia-Aguilar

*Hacia la lectura por placer (no utilitaria) en los estudiantes de la UV*

Edna Laura Zamora-Barragán

*¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana?*

Germán Iván Martínez-Gómez

*Política de formación de educadores populares en la alfabetización de adultos de São Paulo, Brasil*

Rafael López-Villaseñor

*La Nueva Escuela Mexicana: un análisis discursivo*

Sergio Gerardo Malaga-Villegas



**VERACRUZ**  
GOBIERNO  
DEL ESTADO



**SEV**  
Secretaría  
de Educación



Cuitláhuac García Jiménez  
*Gobernador del Estado*

Víctor Emmanuel Vargas Barrientos  
*Secretario de Educación del Estado*

Lisset Camacho Muñoz  
*Subsecretaria de Educación  
Media Superior y Superior*

Maritza Ramírez Aguilar  
*Subsecretaria de Educación Básica*

Moisés Pérez Domínguez  
*Subsecretario de Desarrollo Educativo*

Ariadna Selene Aguilar Amaya  
*Oficial Mayor*

Gilberto de Jesús Corro Feria  
*Director de Educación Normal*

#### Comité Científico

Zenón Hernández Hernández  
*Dirección de Educación Normal*

Grecia Herrera Meza  
*Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen"*

Armando Jesús Martínez Chacón  
*Instituto de Neuroetología y Centro de  
Ciencias Biomédicas de la Universidad  
Veracruzana*

Catalina Olga Maya Alfaro  
*Universidad Intercontinental*

Berenice Morales González  
*Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen"*

## Editorial

En las sociedades contemporáneas, dinámicas, cambiantes, diversas, ataviadas de factores externos e internos que día a día las permutan, la educación y sus principales actores (docentes, alumnos y autoridades educativas) no son ajenos a sus espectros de acción (tampoco deberían serlo): desempeñan un rol fundamental (muy fácil de sortear, pero difícil de ignorar) para el fortalecimiento de los sistemas de enseñanza-aprendizaje de cada país.

Indudablemente, México es una de estas sociedades y como tal su educación superior, nivel educativo con funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, acopia la gran responsabilidad de diseñar un currículum que –parafraseando ideas de R. Angulo y B. Orozco en su obra *Alternativas metodológicas de la intervención curricular en la Educación Superior*, publicada por Plaza y Valdés en 2007– les brinde a los docentes una formación intelectual, teórica y epistemológica y, al mismo tiempo científica e interdisciplinaria, a fin de que ellos ostenten una visión crítica, social y humana, y un desempeño cultural autónomo que les permita reconocer y entender las necesidades sociales inmediatas de nuestro país.

*Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, Año IX, Núm. 9, julio de 2024, es una publicación anual editada por la Secretaría de Educación de Veracruz, a través del Centro de Actualización del Magisterio Xalapa, adscrito a la Dirección de Educación Normal, km 4.5 carretera federal Xalapa-Veracruz, Col. Sahop, C. P. 91190, Tel. (228) 8153268, [www.revistakinesis.com](http://www.revistakinesis.com), [kinesisrevistadocente@gmail.com](mailto:kinesisrevistadocente@gmail.com) Editora responsable: Eliza Carmona Aguilar. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2015-071509323800-203, ISSN: 2448-6108, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Aleida Rodríguez García, calle Crisóforo Cortés, 40, Col. Obrero Campesina, C. P. 91020, fecha de última modificación, 14 de julio de 2024.

Cutberto José Moreno Uscanga  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen"

Martha Elba Ruíz Libreros  
Facultad de Pedagogía de la  
Universidad Veracruzana

**Centro de Actualización  
del Magisterio Xalapa**

Carmen J. del Socorro Cardeña Gopar  
Directora

Eliza Carmona Aguilar  
Blanca Estela Hernández García  
Argelia Yareli García Herrera  
Comité Editorial

Isabel Leticia Téllez de la Rosa  
Lirio Margith Chacón Domínguez  
Colaboradores

Guadalupe Baxin Baxin  
Corrección de Estilo

Brenda Blásquez Morales  
Revisión de Traducciones

Juan Carlos Tejeda Smith  
Diseño y Maquetación

Aleida Rodríguez García  
Diseño web y soporte técnico

Andrés Rafael Menier León  
Imagen de portada

Este horizonte de retos del sistema educativo mexicano, la resignificación del papel docente ante las reformas derivadas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la experiencia de políticas públicas exitosas en otras coordinadas iberoamericanas, la plusvalía de saber leer y efectuarlo por placer en las instituciones de educación superior y la semiología ideológica y política de los textos fundacionales de la NEM representan los tópicos transversales de la edición número 9 de *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*.

Publicación anual que el Centro de Actualización del Magisterio Xalapa se complace en editar y divulgar, en esta ocasión, bajo el nombre *Desafíos de las políticas públicas en educación*, cuyos contenidos escritos por académicos de instituciones tan diversas como la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad de Marília (Brasil), la Universidad Autónoma de Baja California y la Normal Superior de Tenancingo se organizan en secciones.

En la sección *La investigación hoy*, se ubica un estudio cuantitativo de alcance descriptivo, autoría de Valencia Aguilar, quien examina qué perciben los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de la UPV sobre la aplicación de la NEM como política pública educativa, a fin de impulsar mejoras de vinculación entre plan de estudios y práctica educativa de la LEB. También ahí se localiza el artículo de Zamora Barragán, quien por medio de una metodología descriptiva con enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) discurre respecto a reconocer el impacto de la experiencia educativa Taller para Promotores de Lectura (TPL) en las habilidades lectoras y el desempeño académico de los estudiantes de la UV que la cursaron.

La sección *Dossier educativo* comprende tres colaboraciones: en la primera Martínez Gómez proporciona una visión holística sobre la importancia de establecer una Nueva Escuela Normal, la cual responda a las necesidades de la Nueva Escuela Mexicana, tras identificar el tipo de formación docente requerida, el perfil del docente a formar y el impacto potencial en la sociedad mexicana. Mientras tanto, en la segunda López Villaseñor describe y analiza algunas de las experiencias pedagógicas y políticas de formación

continúa que los educadores con base en la práctica experimentaron en el Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de São Paulo, Brasil; ello con miras a incorporarle la propuesta de Paulo Freire como un camino sólido en la implementación de políticas educativas que posibiliten la transformación social del entorno inmediato.

En cuanto a la última contribución, Malaga Villegas argumenta que la NEM, en tanto proyecto educativo, político e ideológico impulsado en el actual periodo gubernamental (2018-2024), entraña una cierta microfísica del poder constituida por aparatos de vigilancia y dispositivos ideológicos (lenguaje, actores educativos, formas organizativas y materiales) que subjetivan a los actores y les enseñan a desear en el contexto escolar.

Las decisiones, los objetivos, los contenidos, los programas, las estrategias, las formas de evaluación, los actores de la educación superior mexicana encarnan *per se* tareas complejas, y lo son aún más cuando lo político, económico, cultural, ideológico y social las atraviesan: visibilizando, favoreciendo, interrumpiendo, ignorando ominosamente algunos aspectos en pos de otros.

He ahí que el verdadero desafío de la educación superior, de sus rutas de acción pública, de sus forjadores sea afrontar los variopintos retos educativos de nuestro país, actuales y venideros, sin soslayar el momento histórico, la incumbencia local, nacional e internacional, mucho menos la postura crítica, la reflexión, el análisis y la investigación. Recursos heurísticos clave para generar conocimientos, experiencias y aprendizajes significativos e integrales que fortalezcan el quehacer educativo de los involucrados: ustedes estudiantes, ellos administradores de gobierno, nosotros docentes y académicos, todos agentes de la educación mexicana.



## Contenido

Editorial .....	1
-----------------	---



### La investigación hoy

Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPV .....	5
<i>Oscar Valencia-Aguilar</i>	

Hacia la lectura por placer (no utilitaria) en los estudiantes de la UV .....	29
<i>Edna Laura Zamora-Barragán</i>	



### Dossier educativo

¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana? .....	44
<i>Germán Iván Martínez-Gómez</i>	

Política de formación de educadores populares en la alfabetización de adultos de São Paulo, Brasil .....	60
<i>Rafael López-Villaseñor</i>	

La Nueva Escuela Mexicana: un análisis discursivo .....	77
<i>Sergio Gerardo Malaga-Villegas</i>	

Catálogo de programas de formación continua del CAM .....	95
---	----



## Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPV

### *Implementation of the NEM in initial teacher training: View from the UPV*

---

Oscar Valencia-Aguilar<sup>1</sup>

Recibido: 23/02/2024  
Aceptado: 24/03/2024

#### Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) encarna la reforma educativa formulada al inicio del actual sexenio (2019) para abordar los problemas educativos del país, cuya implementación durante el ciclo escolar 2023-2024 en las escuelas mexicanas de educación básica no se extendió a las instituciones de educación superior formadoras de docentes. He ahí la razón y objetivo de esta indagación: analizar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) sobre la aplicación de la NEM como política pública educativa, a fin de focalizar espacios de mejora relacionados con la vinculación entre el plan de estudios de la LEB y la práctica educativa de los estudiantes. Por ello, a partir de un estudio cuantitativo con alcance descriptivo aplicado a un universo de 2095 estudiantes de posgrado y licenciatura de la UPV, se obtuvo que 68% de ellos tienen una percepción positiva sobre la implementación de dicha reforma en su formación inicial docente.

**Palabras clave:** enseñanza universitaria, formación inicial docente, política pública educativa, universidades públicas.

---

<sup>1</sup> Doctor en Política y Evaluación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente, se desempeña como docente-investigador de tiempo completo y coordinador del doctorado en Política y Evaluación Educativa de la UPV. Líneas de investigación: Política pública educativa y Tecnologías de la información. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3029-2692>>. Contacto: <[ovalencia@msev.gob.mx](mailto:ovalencia@msev.gob.mx)> y <[o.valencia.aguilar@gmail.com](mailto:o.valencia.aguilar@gmail.com)>

## Abstract

*The New Mexican School (NEM) embodies the educational reform formulated at the beginning of the current six-year term (2019) to address the country's educational problems, whose implementation during the 2023-2024 school year in Mexican basic education schools was not extended to institutions of higher education teacher trainers. This is the reason and objective of this investigation: to analyze the perception of the students of the Bachelor's Degree in Basic Education (LEB) of the Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) on the application of the NEM as a public educational policy, in order to focus spaces of improvements related to the link between the LEB curriculum and the educational practice of students. Therefore, based on a quantitative study with a descriptive scope applied to a universe of 2,095 graduate and undergraduate students at the UPV, it was obtained that 68% of them have a positive perception about the implementation of said reform in their initial teacher training.*

**Keywords:** *university teaching, initial teacher training, public educational policy, public universities.*

## Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), reforma educativa publicada por decreto en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 12 de julio de 2019, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo su Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE, 2020), representa la ruta de acción gubernamental de la Administración federal que, al concordar con su Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND, 2019) y basarse en el Artículo 3.º y leyes secundarias emanadas de nuestra Carta Magna (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]), busca concreción en los estamentos del Plan de Estudio de 2022 para la educación básica (Acuerdo número 14/O8/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022).

Sobre todo, lo relacionado con el derecho humano a la educación, la revalorización de los profesionales de la docencia, así como la formación de ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, inclusión y diálogo de saberes, a través de campos formativos y ejes articuladores específicos (CPEUM, Artículo 3.º, Reformado DOF 15-05-2019).

No obstante, la ausencia de una preparación inicial correcta encubre un riesgo significativo para alcanzar las bases filosóficas de excelencia educativa establecidos en el Artículo 3.º Constitucional. De allí la importancia y lo fundamental de que los docentes cuenten con los conocimientos y las habilidades necesarias

desde el inicio de su carrera, su profesionalización, así como verdaderamente se establezcan los “puentes entre el saber que plantean el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño escolar” (Acuerdo..., 2022, p. 8), lo cual explica la formación continua<sup>2</sup> de los maestros ya en servicio, pero no interpele el impacto de tales planes y programas en las instituciones de educación superior (IES) formadoras de docentes.

En ese sentido, las preguntas que perfilan la ruta de esta indagación corresponden a ¿cómo se está aplicando la política pública educativa de la NEM en la formación inicial docente?; ¿cómo es o debería ser el vínculo de acercamiento de los estudiantes al plan de estudios de la formación inicial docente con la práctica educativa?; ¿cuál es la percepción de los estudiantes de una institución de educación superior formadora de docentes sobre la aplicación de la NEM?

Planteamientos con miras no solo a la implementación de políticas públicas educativas desde una revisión que comprenda ejecución y efectividad, sino (prioritariamente) al registro y el análisis de las impresiones de los estudiantes de la Licenciatura de Educación de Básica (LEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) respecto a la aplicación de la NEM como política pública educativa, a fin de focalizar espacios de mejora de la vinculación entre el plan de estudios de tal licenciatura y la práctica educativa al interior del contexto inme-

diato de los estudiantes, los docentes y los gestores escolares de la UPV, la formación inicial docente y la profesionalización del mismo, así como del sector educativo y social de Veracruz.

### Perspectiva teórica metodológica

El PND 2019-2024 (2019) refirió la “degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades” (p. 18), mientras el PSE 2020-2024 (2020) específico que “niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no disponen de oportunidades educativas equitativas e inclusivas, lo cual incide en su bienestar y en el desarrollo del país” (p. 201). De allí que a la NEM se le visualizara como la ruta de acción de la Administración actual para asir los principios filosóficos del Artículo 3.º Constitucional y tomar decisiones gubernamentales.

Bajo ese cometido, durante el ciclo escolar 2022-2023 la SEP inició el pilotaje de la NEM en 960 escuelas seleccionadas *a priori*, sin embargo, en octubre de 2023 un juez concedió una suspensión provisional contra tal programa piloto, a razón de que no cumplía “con el estándar de calidad”, ni “con la certeza de los planes, programas y material educativo que [servirían] de base, además de que los maestros no [habían] sido previamente capacitados; y otro para el resto de escuelas públicas y privadas” (Yáñez, 2023, párr. 5).

---

<sup>2</sup> Estos elementos son diferentes a los que plantea la MEJOREDU (2022b) en *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*.

Elementos a favor y en contra, la NEM se implementó formalmente en el ciclo escolar 2023-2024, con la actualización de los docentes realizándose a través de consejos técnicos escolares –actividades programadas en el calendario escolar que se llevan a cabo al interior de cada institución educativa–, al igual que los referentes conceptuales, teóricos y metodológicos explicados a continuación. Primero, formación inicial docente, según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022a), involucra a aquellos estudiantes de educación superior (licenciaturas o posgrados) que

se preparan en los campos de la docencia para atender diversos tipos, niveles, servicios y modalidades educativas; así como a quienes se forman en los campos de pedagogía, diseño curricular, ciencias de la educación, orientación e intervención educativa, gestión o administración educativa, tecnología y comunicación educativa, además de planeación, evaluación e investigación educativa. (pp. 10-11)

Ahora bien, algunos autores han señalado una distinción fina entre lo político y la política, a partir de los términos anglosajones *polity*, *politics* y *policy* (Bazúa y Valenti, 1995; Del Castillo Alemán, G., 2007). El primer término refiriendo al Estado, este a la vez entendido como todas las instituciones que regulan la vida en un lugar; el segundo a la lucha por el poder, mientras el tercero a las políticas. No obstante, Villareal Cantú (2010) precisa que *politics* alude al conjunto

de prácticas e instituciones que organizan la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad política.

De modo tal que la configuración inicial de políticas públicas es “el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (Meny y Thoenig, 1992, p. 89). O bien, acciones que los gobiernos eligen llevar a cabo o no (Dye, 2005). Aunque en ambas nociones el Estado requiere del reconocimiento y la legitimidad correspondiente para aplicar las acciones adecuadas y así atender la problemática pública en pugna.

Palabras más, palabras menos, las políticas públicas son herramientas gubernamentales que implican tanto una serie de elementos fundamentales en su formulación y establecimiento como actores, toma de decisiones y estructuras organizativas. Pero el verdadero desafío radica en su implementación y efectividad una vez definidas sus bases teóricas. Asimismo, se desarrollan a través de diversas etapas, cada una con sus propios actores, limitaciones, decisiones, evoluciones y resultados, es decir, poseen un ciclo determinado, donde sus etapas no solo interactúan entre sí, sino que también se ven afectadas por lo que sucede en otras, dado que estas son componentes interrelacionados y lógicos del proceso, cuya distinción analítica no debe interpretarse como una separación real o una secuencia temporal estricta (Aguilar Villanueva, 2003).

El ciclo de las políticas públicas, de acuerdo con Aguilar Villanueva (citado en Villareal Cantú, 2010), es compuesto además por los elementos teóricos enumerados enseguida:

- Identificación de un problema. El sistema político advierte que un problema exige un tratamiento y lo incluye en la agenda de una autoridad pública.
- Formulación de soluciones. Se estudian, elaboran y negocian las posibles respuestas, a fin de establecer un proceso de acción de agentes políticos.
- Toma de decisión. Los involucrados en el asunto público eligen una solución particular que se convierte en política legítima.
- Implementación. La política seleccionada es aplicada o puesta en marcha; es la fase ejecutiva de la política.
- Evaluación. Se produce una evaluación de resultados que lleva al final de las acciones emprendidas, o bien, a su rediseño.

Cabe significar que el análisis de las políticas públicas se efectúa bajo dos grandes vertientes: el insumo de su creación y la revisión de sus resultados. La primera también denominada predecisión implica la identificación del problema público, la organización, entre otros aspectos; en tanto, la segunda llamada posdecisión involucra la aplicación, interpretación, evaluación, entre otros procesos (Parsons, 2007).

En el caso particular de esta exploración, se analiza la perspectiva posdecisional a partir de la aplicación de la NEM desde la mirada de la formación inicial docente en una institución de educación superior estatal como lo es la UPV. En sí, no es un análisis del ciclo de las políticas públicas educativas, dista mucho de eso (por temporalidad y elementos metodológicos), lo que se pretende más bien es crear una mirada

y revisión sobre las decisiones previamente tomadas.

Meny y Thoenig (1992) subrayan una sutil diferencia entre implementación de las políticas públicas y ejecución de programas: el elemento que “lo incluye en la agenda de una autoridad pública” lo entienden como la implementación, mientras que dentro de la ejecución “una política es aplicada y administrada sobre el terreno. Es la fase ejecutiva” (p. 105). Por otro lado, Rodrigues de Caires (2017) explica que la implementación es el resultado de la “interacción entre programa, los comportamientos de los ejecutores y las reacciones de los grupos objetivos” (p. 190), por lo tanto, factores como el método de ejecución, la burocracia y las características de los grupos influyen en sus dinámicas.

En consecuencia, la implementación es el eslabón perdido entre la intención y la acción: un proceso dinámico en el cual una política puede ser influenciada por diversas variables independientes (actores y factores) que pueden respaldar, alterar u obstaculizar el logro de los objetivos originales (Revuelta Vaquero, B. 2009), cuyas perspectivas de aplicación y revisión son las siguientes:

- Enfoque *Top-Down*. Refiere a la implementación hecha a partir de los propósitos y las motivaciones de los niveles más altos de la dirección del Estado; posee visión piramidal y jerárquica y una fuerte separación de actores políticos y administrativos. Comienza con el análisis de la toma de decisiones –usualmente un estatuto–, después examina el grado en

que sus objetivos, legalmente ordenados, fueron alcanzados en el tiempo y por qué, a la par que estudia el comportamiento de los burócratas y de los grupos objetivo hacia la decisión política, el logro de objetivos a través del tiempo, los factores principales que afectan los impactos de la política y sus resultados, y la reformulación de la política.

- Enfoque *Bottom-Up*. Sugiere que el estudio de la implementación resulta más provechoso si se empieza por observar lo que sucede en los niveles bajos de la cadena o sistema, pues así se fortalece la comprensión de la organización a manera de un elemento esencial en el que participa activamente la burocracia, dicho de otro modo, favorece la participación de quienes colaboran en el proceso de ponerla en práctica. (Reuelta Vaquero, 2007)

Ahora bien, Rein y Rabionovitz (1993) manifiestan que la implementación de políticas públicas comprende las etapas de intención legislativa, distribución de recursos y proceso de supervisión, la cual a la vez incluye inspección, auditoría y evaluación. Esto se complementa con lo expresado por Sabatier y Mazmanian (1993), para quienes los resultados de este proceso de implementación dependen en gran medida de la interacción entre la estructura legal y lo político, y agregan que cuando la política pública está bien diseñada ofrece directrices claras para su implementación, al igual que resiste las presiones que se presenten en el corto plazo.

En ese mismo tenor, las políticas públicas pero educativas son “como un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores Crespo, 2008, p. 16). Concepción que disuelve la perspectiva de que las políticas públicas educativas son rumbos de acción fijados por el gobierno en turno, es decir, solo de arriba hacia abajo.

[Por el contrario, representan el] conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. (Zorrilla y Villa, 2003, p. 32)

Respecto a la aplicación de este tipo de políticas, Mastro (2010), Dale (2010) y Salas (2010) ofrecen, principalmente, dos enfoques para comprenderlas: uno centrado en el cambio educativo o la innovación, que varía según el contexto y las prácticas institucionales; el otro sugiere que deben basarse en la diversidad, en lugar de las deficiencias sociales y culturales. De allí que su implementación mude según cómo cada institución las interpreta y adapta.

Con focalización en la formación inicial docente, aun cuando no lo mencionen explí-

citamente, vale destacar lo manifestado por Hernández Belmonte, Gómez y Cabrera (2020) acerca de la propuesta, aplicación y seguimiento de las últimas reformas educativas en México, ellos expresan que “las reformas educativas en educación básica y en las escuelas normales, se desarrollan en tiempos distintos” (p. 103). A saber, tales autores resaltan que en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), pero el plan de estudios para la formación inicial docente se implementó en 1997.

Otro ejemplo: la Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB), implementada en 2011, solo ofreció capacitación a los maestros en servicio y dejó de lado la formación inicial docente dentro de las escuelas normales, (Ruiz Cuellar, 2012). Este asunto lo enfatizaron Gutiérrez Reyes, Armendáriz Ponce y Torres Moreno (2014) en un estudio cualitativo aplicado en Chihuahua, donde construyeron elementos con los cuales medir la formación del profesorado en el contexto de la RIEB, y allí hallaron que la propuesta oficial de formación únicamente se brindó a docentes en servicio, misma que al ser un proceso continuo los docentes la aceptan tácitamente, pero no se consideró la implementación de tal reforma en la formación inicial docente.

Fortoul (2014) explica que en 2012 se modificaron las licenciaturas abocadas a la formación inicial docente y quedaron plasmadas, por acuerdos de la SEP, como su responsabilidad formar docentes que respondan a las demandas y los requerimientos que plantea la educación básica. Este ajuste, según la autora,

tuvo un intervalo corto de un año entre la RIEB y el programa de licenciaturas.

El modelo educativo mexicano de 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, planteó que los cambios curriculares en la educación básica y normal (formación inicial docente) se efectuaran al mismo tiempo. Es decir, que los docentes en formación estudiaran y se prepararan bajo modelos educativos y al concluir sus estudios superiores se incorporaran al servicio educativo; asunto que simplemente no se aplicó (Hernández Belmonte *et al.*, 2020).

Ya en el caso específico de la NEM, se listan a continuación algunos referentes académicos en los cuales se han revisado rasgos y planteamientos teóricos y metodológicos dignos de seguir explorando en futuros proyectos de investigación o indagaciones como la en comento:

- La SEP (2019) analizó la presentación y el Anexo 4. Hacia una nueva Escuela Mexicana: primeros pasos, a fin de explicar los elementos básicos de la reforma educativa 2019 y, por ende, de la construcción de la NEM.
- Schmelkes (2024) refirió que la importancia de la educación yace en buscar soluciones a problemas de la humanidad mediante la formación de personas, así como expresó que la NEM pretende la transformación ideológica, a fin de combatir el neoliberalismo e instaurar un régimen distinto.
- Cruz-Morales y Cáceres-Mesa (2024) realizaron un estudio en torno al liderazgo

del directivo y su influencia en el abordaje de las prácticas educativas para la NEM, con la finalidad de establecer la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño de los docentes.

- Pérez Ruiz, Cárdenas Anzaldo y Ramírez Martínez (2024) desarrollaron una intervención pedagógica con estudiantes de secundaria, cuyos resultados exponen la relevancia de la tutoría para ampliar, diversificar y enriquecer el aprendizaje en el marco de la NEM.
- Jarquín (2023) llevó a cabo una revisión del discurso político y análisis de los textos de la NEM, donde explicó algunas normativas y se enfocó en la superación del neoliberalismo al interior de la educación mexicana.
- Priego Morales (2024) exploró la necesidad de transformar el actual discurso sobre el personal docente, además de que instó a promover su superación desde posturas colaborativas, al igual que desde los distintos tipos de liderazgo, con énfasis en el desarrollo humano y las organizaciones escolares.
- Ventura Álvarez (2023) planteó en sus conclusiones que la NEM implica cuatro importantes aspectos a considerar: la capacitación, el dominio, los recursos y el compromiso; además de llamar a escuchar las diferentes voces de la NEM no solo como punto de partida, sino como un acompañamiento permanente para no perderse entre lo curricular y lo didáctico.
- Madrigal Segura (2020) trató de contestar dos cuestiones en su investigación: ¿qué

época histórica representa la NEM? y ¿cuál es el modelo de ciudadano formado con el currículum actual? Al final, concluyó que la NEM requiere de un nuevo profesor que se adhiera a un proyecto educativo por escuela o zona escolar, a una comunidad, es decir, a otros profesores con ideas parecidas, y a una utopía donde la educación siga siendo un factor de felicidad, por lo menos.

Los documentos previamente mencionados muestran una perspectiva de revisión inicial de cómo son identificados tanto los docentes como los directivos en las escuelas de educación básica y al interior del ideario de la NEM, ésta en calidad de política pública educativa. Es decir, estos textos representan cierta perspectiva idealista sobre la reciente reforma educativa, dado que muestran elementos mínimos de su aplicación e implementación en los diversos niveles educativos de nuestro país.

¿Qué es la NEM? Más allá de su configuración a modo de una política pública educativa del actual Gobierno federal con miras a ocasionar cambios en la forma de gestionar y administrar las actividades del sector educativo en México, por ejemplo, la cancelación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, por consiguiente, creación de la MEJOREDU, resulta ser una propuesta de revalorización del magisterio a partir de la resignificación de la carrera docente y el desarrollo profesional, sin dejar de lado el ingreso, promoción, reconocimiento y retiro del docente, y ajustar los procesos de actualización que generen propuestas entorno a las necesidades y situaciones

pedagógicas, así como al interior del órgano autónomo y gubernamental denominado Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) (Ventura Álvarez, 2023).

Un antecedente textual de la presente indagación ha sido autoría de Toledo Molina y Carlo Pérez (2023), quienes examinaron las opiniones de estudiantes de seis escuelas normales públicas de Chiapas sobre la formación que reciben, los planteamientos del enfoque para la educación básica en 2022 y los trayectos formativos del Plan 2018. Allí, casi 90% de los normalistas encuestados expresaron que los programas de tal plan no concordaban con sus aspiraciones formativas, el enfoque del aprendizaje y la visión de los programas recientemente propuestos para la educación básica. Resaltó también allí que el perfil de egreso de tal plan está distante en sus planteamientos pedagógicos, psicológicos y profesionales del perfil docente que exige la NEM.

### Metodología

Según la Clasificación Mexicana de Planes de Estudio y la MEJOREDU (2022a), durante el ciclo escolar 2020-2021 se identificaron dos campos específicos de educación en el ámbito mexicano: las ciencias de la educación y la formación docente. Campos con una matrícula de 318 057 estudiantes distribuidos en 3673 programas y 424 planes de estudio de las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada.

La UPV, catalogada como una IES de índole estatal, ofrece la LEB por medio de un programa mixto y una forma de trabajo bimodal, es decir, los estudiantes realizan actividades presenciales los sábados y de lunes a viernes se les brinda las condiciones necesarias para que autoorganicen sus aprendizajes dentro de entornos virtuales. En principio, forma estudiantes que pretenden ingresar al servicio educativo, quienes durante el ciclo escolar ya referido conformaban una matrícula de 3587 alumnos, 393 egresados y 427 titulados.<sup>3</sup>

He ahí los objetivos ya mencionados y la naturaleza de este trabajo, cuyo corte cuantitativo por el tratamiento de los datos, transversal, no experimental, así como alcance descriptivo en virtud de cuantificar ángulos y dimensiones del fenómeno en cuestión y especificar sus características en un momento determinado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), posibilitó optar como variable de un momento único la *percepción de los estudiantes de la UPV sobre la implementación de la NEM*.

La recolección de información se emprendió por medio de una triangulación de datos donde las fuentes de los mismos se contrastaron con la información que proveen (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015), lo que permitió tanto analizar documentos normativos como identificar políticas públicas de formación inicial docente y referentes empíricos de cómo se está aplicando la NEM en la LEB de la UPV. Tras ello,

---

<sup>2</sup> Las cifras presentadas en el texto de MEJOREDU refieren a las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

los datos se analizaron mediante una investigación documental retrospectiva sobre los planes y programas de estudio de la LEB, a fin de reconocer la coyuntura de estos planes con la práctica educativa y así acercar a los estudiantes de la UPV a ambos; también se diseñó un formulario con el apoyo de Google Forms, en el cual se incluyeron diversos ejes temáticos, y aplicó en enero de 2023 a los alumnos de la LEB del ciclo escolar 2023-2024.

El universo de la UPV que contestó el cuestionario fue de 2095 alumnos (posgrados y

licenciatura), aunque se focalizó la mirada en los 2020 estudiantes que contestaron este instrumento (sólo participaron alumnos de 14 de los 15 Centros Regionales [CT] establecidos de la UPV), dada la representatividad de dicho muestreo para generar estadística inferencial (Alperin y Skorupka, 2014). Con la finalidad de cuidar la confiabilidad de las preguntas y su pertinencia, se llevó a cabo la operacionalización de la variable en comento, misma que se muestra en el cuadro siguiente:

**Cuadro 1.** Operacionalización de la variable *percepción de los estudiantes de la UPV sobre la implementación de la NEM*

Dimensiones	Pregunta (dimensión operacional)	Tipo de respuesta
Percepción de los estudiantes sobre la implementación de la NEM	Percepción del estudiante sobre su conocimiento de las características y elementos de la nueva propuesta del marco curricular 2022	Dicotómica
	Percepción del estudiante sobre el acompañamiento de los docentes relacionado con la nueva propuesta del marco curricular 2022, previo a su periodo de observación y práctica	Dicotómica
	Percepción del estudiante sobre la asesoría del docente en torno a la nueva propuesta del marco curricular 2022 durante sus jornadas de observación y práctica	Dicotómica
	Consideración del estudiante sobre la formación recibida: si le ha sido útil o no para la implementación de la nueva propuesta del marco curricular 2022	Dicotómica
	Consideración del estudiante sobre las acciones y el abordaje de los contenidos de la propuesta del marco curricular 2022 durante su proceso de formación en la LEB	Dicotómica

Dimensiones	Pregunta (dimensión operacional)	Tipo de respuesta
Retos de la UPV respecto de la implementación de la NEM	Retos o desafíos que ha experimentado como docente en formación durante sus jornadas de observación y práctica, vinculados al marco curricular 2022	Abierta
Recomendaciones para la UPV sobre la implementación de la NEM	Perspectiva y acciones que considera necesarias para la apropiación de lo establecido dentro de la propuesta del marco curricular 2022	Abierta

Fuente: Elaboración propia.

Cabe precisar que esta indagación es parte de la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de la UPV, la cual aborda específicamente el área temática denominada Políticas, instituciones, sujetos y actores educativos, por ende, busca realizar un análisis sobre los diversos y fundamentales aspectos que configuran el ámbito educativo, incluidas políticas, instituciones e individuos que participan en él. De allí que su análisis no pretende generar una evaluación curricular, sino que intenta mostrar la percepción de los estudiantes de la LEB de la UPV sobre la aplicación de la NEM en un ciclo escolar determinado: ser un elemento que genere y visualice una investigación educativa venidera, pues en términos de Reimers y McGinn (2000), su uso “no solo ayuda a los tomadores de decisiones a elegir cursos de acción sino a identificar cuáles son sus opciones”. (p. 10)

## Resultados

Ahora bien, la revisión documental retrospectiva identificó que la LEB que ofrece la UPV permite formar, de manera inicial, a docentes por medio de un programa bimodal, donde tal licenciatura es un espacio académico que

ofrece un espacio de formación en y para la docencia, a los que aspiran y a quienes la ejercen, en el cual se apropien de los referentes teóricos y prácticos que aseguren el desarrollo de las competencias académicas y profesionales, el manejo de planes y programas de estudios vigentes en la educación básica para la atención de las necesidades socioeducativas de los contextos escolares diversos, privilegiando el aprendizaje de los estudiantes, en correspondencia a la política educativa, las TIC y desarrollando una conciencia del papel transformador como docentes. (UPV, 2009, p. 27)

En ese sentido, su programa se cursa con 368 créditos y 5888 horas de trabajo, tanto autónomo (de lunes a viernes) como presencial (los sábados) –modalidad bimodal–, y está dividido en ocho semestres, cada uno subdividido a la vez en dos ciclos (por su diseño y organización semestral), donde cada uno comprende tres experiencias formativas (EF) –materias, entendidas como los espacios formativos en una situación real–, en suma, seis EF por semestre. Distribución que facilita la vinculación y profun-

dización de los procesos educativos y el aprendizaje; igualmente, permite una mediación adecuada de construcción del conocimiento sin saturar a los estudiantes.

Esta configuración de ambientes, donde los aprendientes reflexionan y reconstruyen desde el diálogo intersubjetivo, obedece a los siguientes campos formativos:

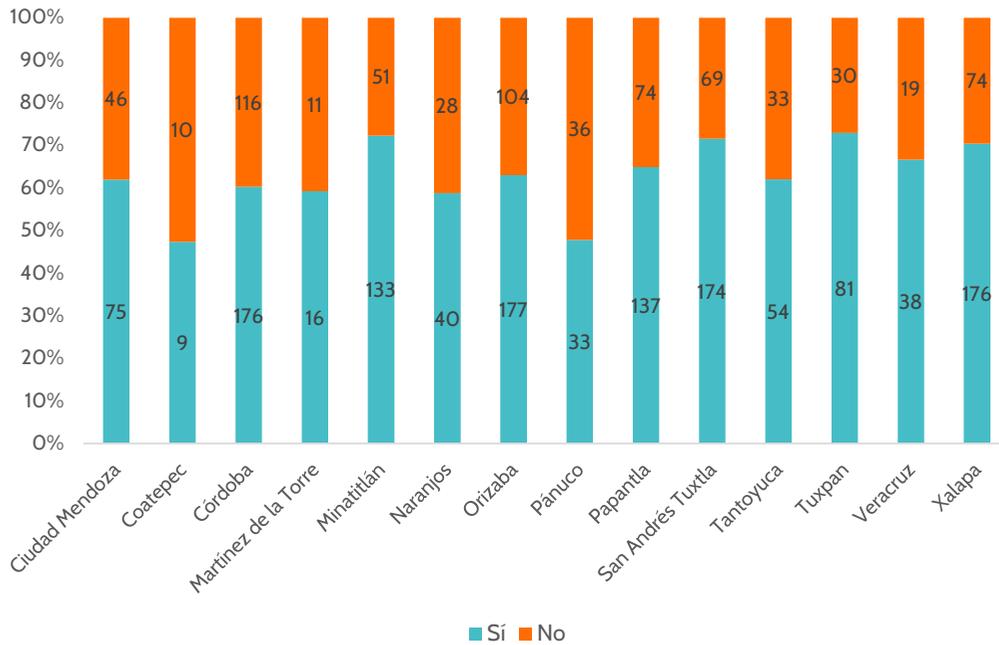
- Básico. Aporta elementos para fortalecer las habilidades comunicativas como instrumentos, medios y herramientas de mediación para el aprendizaje.
- Pedagógico. Otorga referentes pedagógicos que potencian los procesos formativos de los aprendientes en el campo educativo.
- Saber disciplinar. Permite la construcción de una plataforma de intelección con el que se genera el proceso de transformación-transposición del objeto del saber al objeto de aprendizaje.
- Gestión e intervención educativa. Genera procesos de gestión e intervención, a través de la reflexión del marco filosófico, legal y político del sistema educativo nacional, con la finalidad de construir proyectos educativos que fortalezcan espacios democráticos e inclusivos.
- Integrador. Se encuentran implicados la reflexión de los saberes básicos, pedagógicos, disciplinares y de gestión e intervención educativa, a través de la observación y de la práctica reflexiva, con la finalidad de construir una plataforma de intelección que permita el análisis del quehacer profesional, edificando de manera procesual rutas y miradas siste-

matizadas, al igual que el replanteamiento de las prácticas educativas acordes al dinamismo de este siglo XXI. (UPV, 2009, pp. 29-38)

La LEB de la UPV, bajo el campo integrador, permite a sus estudiantes generar espacios de vinculación con la práctica, además, promueve el análisis de la función docente, ya que es ahí donde los estudiantes de la LEB asisten a las escuelas de educación preescolar y primaria para realizar las jornadas de observación y práctica reflexiva. Cabe señalar que al analizar los contenidos de las experiencias formativas del campo integrador se encontraron actividades y lecturas que hacen referencia a la reforma educativa inmediata anterior a la NEM: Aprendizajes Clave... (SEP, 2017).

En cuanto a los resultados en función de la operacionalización de la variable (ver cuadro 1), tras ser aplicado el cuestionario y efectuarse la revisión documental referida previamente, se generaron gráficas con los datos obtenidos por CR para analizarlos y entender con mayor claridad lo que vislumbran. Así, cuando se les preguntó a los encuestados acerca de su conocimiento de las características de la nueva propuesta del marco curricular 2022, 701 estudiantes (35% de la muestra) expresaron desconocerlas, mientras que 1319 estudiantes (65%) dijo sí poseer referentes sobre los elementos e implicaciones de la NEM. Al respecto, más del 50% de los estudiantes que manifestaron no conocer las características de la NEM correspondieron a los CR de Coatepec y Pánuco, tal cual se muestra en la figura que sigue.

**Figura 1.** Percepción de los estudiantes sobre su conocimiento de las características de la nueva propuesta del marco curricular 2022

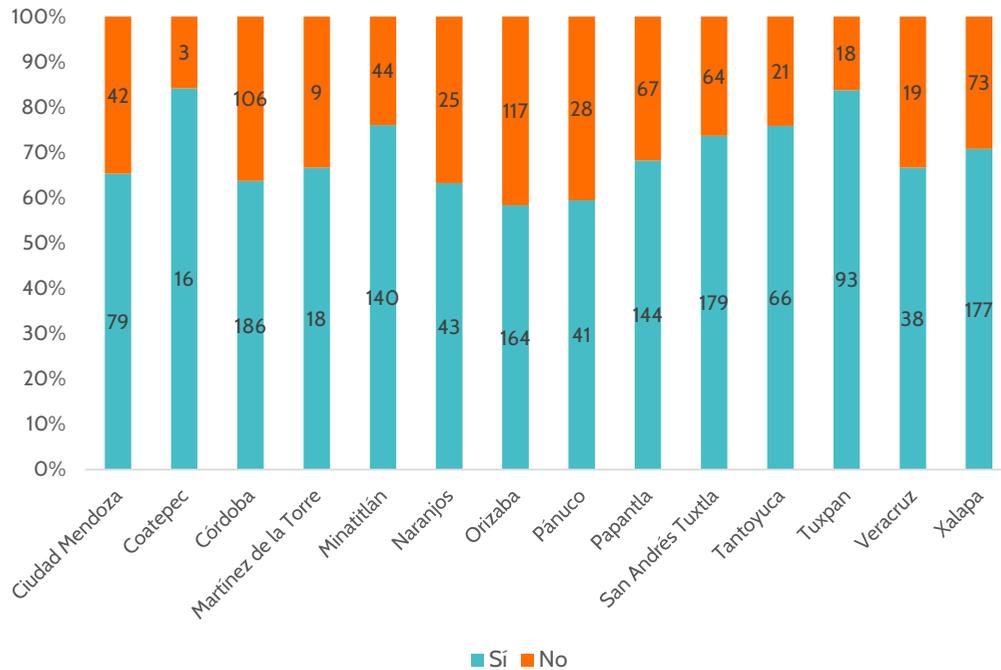


Fuente: Elaboración propia.

Relacionado con la percepción de los encuestados sobre las funciones de acercamiento y asesoría de los mediadores pedagógicos, se registraron resultados parecidos. Por un lado, 69% de los encuestados, es decir 1384 alumnos afirmaron que los docentes acompañaron su acercamiento (entrega de lecturas, material

educativo, entre otros) a la nueva propuesta del marco curricular 2022, previo su periodo de observación y práctica. Porcentaje con mayor respuesta positiva en los CR de Tuxpan, Coatepec y Papantla; en contraste, 636 (31%) respondieron que dicho acompañamiento no se produjo (figura 2).

**Figura 2.** Percepción de los estudiantes sobre el acompañamiento de los docentes relacionado con la nueva propuesta del marco curricular 2022, previo su periodo de observación y práctica

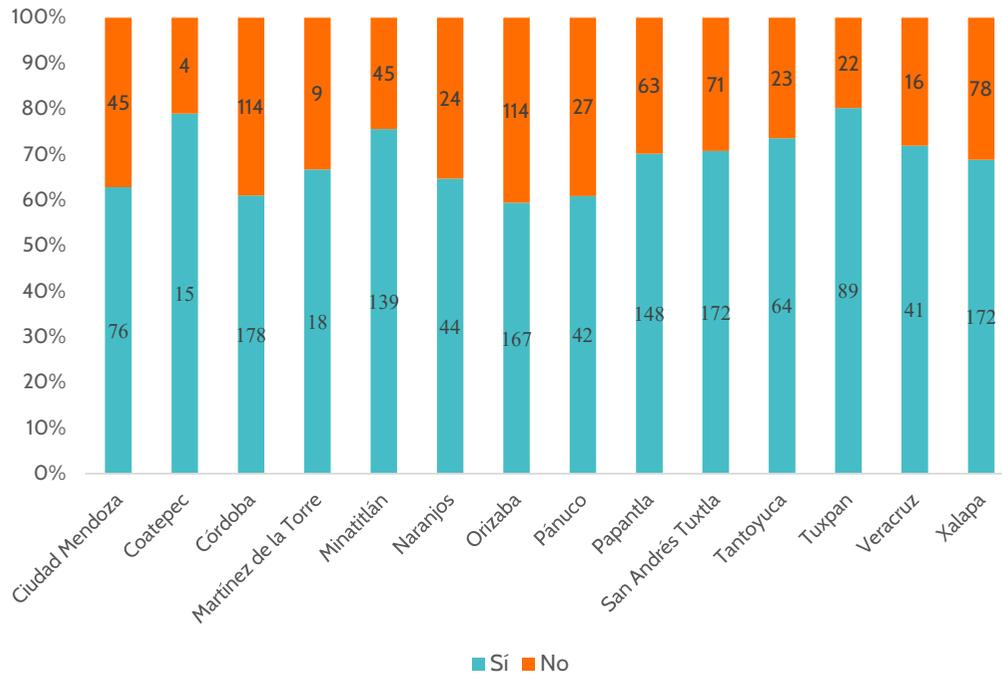


Fuente: Elaboración propia.

Por el lado de la asesoría, 68% de los estudiantes (1365) expresaron que sí identificaron esfuerzos de los mediadores en este asunto durante sus jornadas de observación y práctica, únicamente 32% (665 alumnos) contestaron que los docentes no los asesoraron

sobre los procesos de aplicación de la NEM en las escuelas de educación básica. Destacan en esta respuesta negativa los CR de Orizaba (41%), Pánuco y Coatepec (39% para ambos), tal como se ilustra en la figura siguiente.

**Figura 3.** Percepción de los estudiantes sobre la asesoría de los docentes en torno a la nueva propuesta del marco curricular 2022 durante sus jornadas de observación y práctica

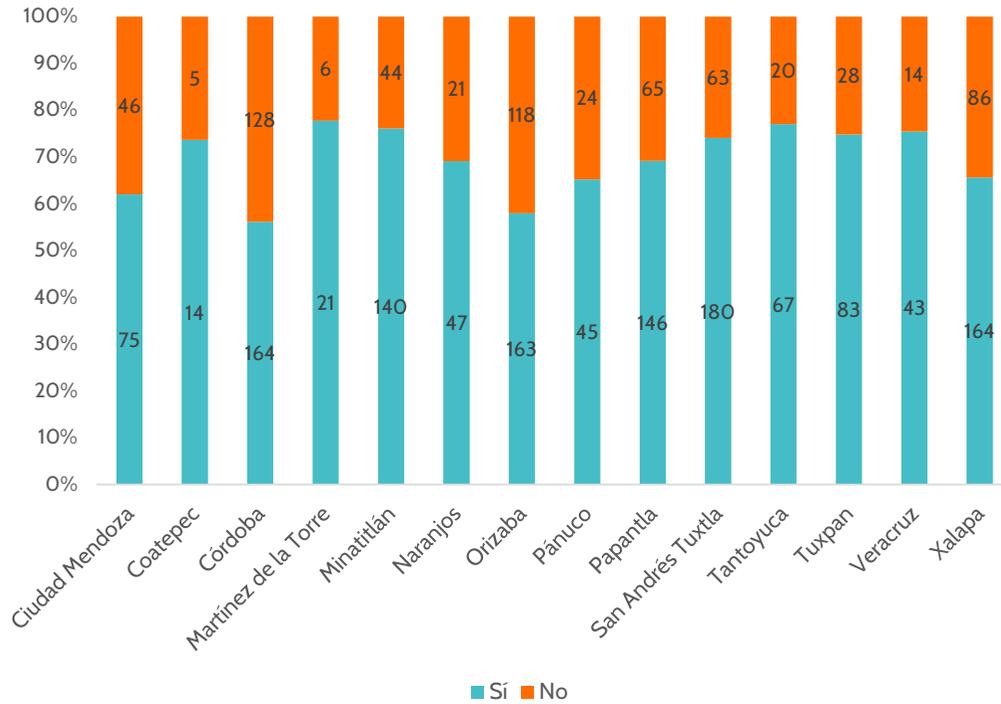


Fuente: Elaboración propia.

La figura siguiente muestra que 67% de los estudiantes expresaron que la formación brindada en la UPV sí les ha sido útil para enfrentar la implementación de la nueva propuesta del marco curricular 2022, en tanto

668 estudiantes (33%) comentaron lo contrario; respuestas negativas de quienes (más de 40%) se formaban en los CR de Córdoba y Orizaba.

**Figura 4.** Percepción de los estudiantes sobre si la formación recibida hasta este momento les ha sido útil o no para la implementación de la nueva propuesta del marco curricular 2022

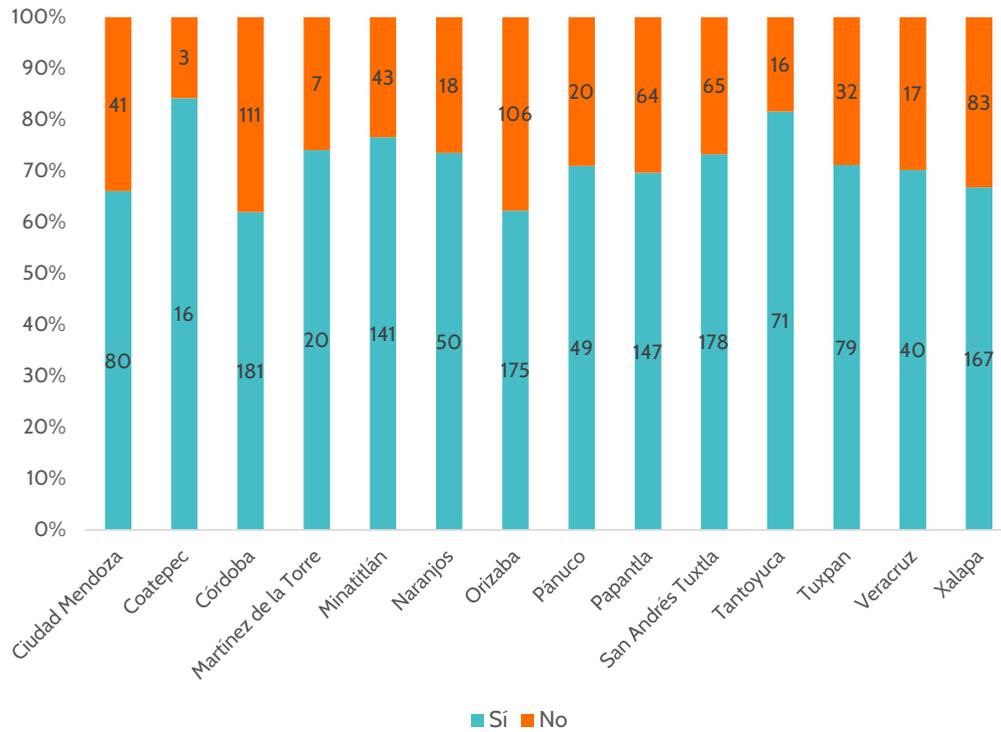


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a cómo los estudiantes consideran las acciones de abordaje de los contenidos de la propuesta del marco curricular 2022 durante su proceso de formación en la LEB,

31% respondió que no han sido pertinentes, aunado, los CR con mayor porcentaje en esta percepción fueron Córdoba (38%) y Ciudad Mendoza (34%) (figura 5).

**Figura 5.** Consideración de los estudiantes sobre las acciones de abordaje de los contenidos de la propuesta del marco curricular 2022 durante su proceso de formación en la LEB



Fuente: Elaboración propia.

A fin de completar los anteriores datos graficados, se diseñaron preguntas abiertas con las cuales identificar tanto los retos de la UPV como las recomendaciones de los estudiantes de UPV en cuanto al acompañamiento de los docentes y la implementación de la NEM.

Vale precisar que se determinó clasificar estas preguntas en categorías y grupos, para darles un principio de orden a la información que proveen, sin embargo, no se efectúa un análisis cualitativo como tal (cuadro 2).

**Cuadro 2.** Categorías (C) y grupos (G) de análisis de las preguntas abiertas

Retos de la UPV	Recomendaciones de los estudiantes
Limitaciones temporales	Actualización a docentes de UPV
Comprensión del plan de estudios vigente	Compartir experiencias
Contexto	Talleres
Falta de implementación	

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, para cuidar la identidad de los encuestados, en la base de datos creada ex profeso se les registró con el término *Id\_Aprendiente\_*, más un número consecutivo del 1 al 2095, que correspondió al universo que contestó el cuestionario, y el año de aplicación del instrumento. Sin embargo, para efectos de este análisis, se revisaron los resultados de 2020 estudiantes de la LEB sin considerar del todo el número consecutivo asignado.

Así, en la intersección de retos de la UPV y limitaciones temporales verbalizadas por los estudiantes sobresalen aquellas que aluden al escaso o nulo tiempo otorgado para que puedan efectuar una apropiación de la NEM durante sus prácticas y actividades académicas, a saber: “El tiempo y forma para la realización de actividades” (*Id\_Aprendiente\_1859*, 2023); “El poco tiempo de las prácticas y el tiempo en que fueron, mi falta de experiencia” (*Id\_Aprendiente\_672*, 2023).

Sobre la comprensión que los estudiantes de la UPV poseen del plan de estudios vigente,

sus respuestas revelan que no lo conocen, en consecuencia, tampoco (o escasamente) lo comprenden. Algunos dijeron meramente “[conocer] el marco curricular 2022” (*Id\_Aprendiente\_1070*, 2023), o bien “[conocer] y aplicar los planes de estudio” (*Id\_Aprendiente\_1745*, 2023); otros se atrevieron a manifestar que se les dificulta “[conocer] a profundidad los nuevos planteamientos” (*Id\_Aprendiente\_1886*, 2023), también que sus mayores retos de implementación “[yacieron en] precisamente no conocer el marco curricular” (*Id\_Aprendiente\_1377*, 2023) o “[la] falta de información actualizada o la carencia de abordar el plan 2022” (*Id\_Aprendiente\_134*, 2023).

“El contexto ya que no todos los niños tienen las mismas oportunidades de aprendizaje, el nivel socioeconómico y la educación en casa es diferente, por tanto, si [sic] afecta en el aprendizaje” dijo *Id\_Aprendiente\_835*, 2023 sobre el contexto como reto de impacto directo en la aplicación de la NEM, de allí la importancia de “[la] implementación de estrategias conforme al contexto” (*Id\_Aprendiente\_206*,

2023) y “[las] nuevas disposiciones, así como los campos formativos articulando los 7 ejes articuladores, llevando esto al contexto del infante” (Id\_Aprendiente\_949, 2023).

En lo concerniente a la falta de implementación, los encuestados expresaron: “No lo llegue [sic] a aplicar” (Id\_Aprendiente\_122, 2023); “No tengo conocimientos sobre el marco curricular 2022” (Id\_Aprendiente\_1910, 2023); “No vimos nada relacionado con el marco curricular 2022” (Id\_Aprendiente\_86, 2023); “No hemos visto el marco curricular 2022” (Id\_Aprendiente\_792, 2023).

Los encuestados también listaron recomendaciones entorno a la actualización de sus docentes para la UPV, mismas que versaron sobre la necesidad de “[actualización] docente y de docentes en preparación con respecto al plan de estudios de la universidad” (Id\_Aprendiente\_2086, 2023), además de “[brindar] con certeza, certeza y acompañamiento al personal docente sobre la planeación curricular para poder adquirir, actualizar, completar y ampliar los conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes de los niños y niñas que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional” (Id\_Aprendiente\_1242, 2023). Por lo tanto, debe implicar “[actualización y conocimientos acerca del programa a trabajar” (Id\_Aprendiente\_1720, 2023) y “[capacitación] respecto a todo lo que conlleve este nuevo marco curricular y tener en cuenta todos y cada uno de los puntos que se deberán identificar” (Id\_Aprendiente\_810, 2023). Finalmente, uno más sentenció: “Ya deberían presentarlo, no dar a medias la información, al igual que deberían seleccionar bien a sus mediadores de prácticas,

ya que algunos no te dan la retroalimentación completa” (Id\_Aprendiente\_166, 2023).

Otras recomendaciones de los estudiantes trataron, por una parte, el compartir experiencias, a partir del “[trabajo] colaborativo, donde todos podamos compartir y aprender de todos” (Id\_Aprendiente\_2048, 2023), de otra forma, solicitan el “[trabajo] en conjunto” (Id\_Aprendiente\_1749, 2023), se rescata que es imperativo “COMPARTIR EXPERIENCIAS QUE NOS GUIEN AL LOGRO DE”, (Id\_Aprendiente\_1291, 2023). Por otra parte, los estudiantes sugirieron “[talleres] de acompañamiento para una mejor apropiación” (Id\_Aprendiente\_281, 2023), “[talleres] o conferencias con relación a ello” (Id\_Aprendiente\_1808, 2023), así como “[talleres] para platicar sobre el tema” (Id\_Aprendiente\_1524, 2023).

### Discusión, a modo de reflexiones finales

La revisión documental de este trabajo divisó el vínculo innegable entre el plan de estudios de la formación inicial docente de la UPV y el Plan de estudios de la educación básica 2022, visible principalmente al concebir la LEB como un espacio de formación para la docencia, a través del cual se asegura que los estudiantes conozcan y manejen los planes y programas de la educación básica de incumbencia federal y estatal; al mismo tiempo que se fomenta el acercamiento de los estudiantes tanto a estos planes como a la práctica educativa presente y futura.

De igual modo, el análisis de la percepción de los estudiantes de la UPV sobre la implementación de la NEM, con la finalidad de iden-

tificar espacios de mejora, expuso que más del 68% de ellos perciben positivamente la aplicación de dicha política pública educativa en sus procesos de formación docente, únicamente el 32% de los encuestados mencionaron no lograr relacionar los contenidos de las experiencias formativas de la LEB que les puedan ayudar en tal aplicación.

Cifras contrastantes con las del ya referido estudio de Toledo Molina y Carlo Pérez (2023), no obstante que, en el caso de la UPV, se deben, en gran medida, a que sus mediadores pedagógicos voluntariamente proporcionaron acompañamiento y asesoramiento en la formación de sus estudiantes, así como les brindaron actualización bibliográfica de las experiencias formativas de la LEB gracias a su experiencia y profesionalización personal.

Esto porque en varias ocasiones las lecturas y materiales documentales de los planes y programas de estudio vigentes en la educación mexicana (desde la básica hasta la superior) no son actualizados según las demandas y necesidades de los espacios donde los estudiantes realizan sus prácticas educativas y prestan su servicio social: “las escuelas formadoras de docentes no los [preparan] para la vida en el aula” (Hernández Belmonte *et al.*, 2020, p. 102).

Por tal motivo, a manera de cierre, después de la revisión de los anteriores referentes que evidencian la no correspondencia de tiempos de implementación entre las reformas para la educación básica y las de la educación superior (donde se forman inicialmente a los docentes), se listan a continuación algunas recomendaciones con actividades mínimas pero necesarias

para la implementación significativa de la NEM en la LEB que imparte la UPV:

- Actualización de los contenidos de las experiencias formativas que integran el plan de estudios de la LEB. Si bien la estructura de su programa es válida, en función del objetivo para el que fue creada, dichos contenidos aún refieren a la reforma educativa de 2017, siguen sin ser adecuados y congruentes con los términos y criterios de la NEM. De realizarse dicho ajuste en las lecturas y contenidos del eje integrador, los estudiantes tendrán la documentación correspondiente para atender las actividades en sus jornadas de observación y práctica reflexiva.
- Profesionalización de los mediadores pedagógicos de la UPV, encargados del eje integrador. Muchos de estos docentes tienen experiencia como maestros de educación básica, pero no todos han tenido la oportunidad de recibir actualización y profesionalización docente. Por lo tanto, es crucial desarrollar estos procesos para mejorar las actividades de este eje.
- Talleres intensivos sobre la NEM para los estudiantes de la UPV. Tras identificar carencia de habilidades y conocimientos entorno a la NEM en más de 30% de los estudiantes de la LEB de la UPV, se propone la realización de talleres conducidos por especialistas en la materia, docentes, asesores técnico-pedagógicos o supervisores escolares, a fin de proporcionar a

los estudiantes una comprensión integral de la concepción e implementación de la NEM, a la vez que se aborda así una defi-

ciencia potencial que podría limitar su desempeño en la práctica docente del hoy y mañana. ♦

## Referencias

- Acuerdo número 14/O8/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (2022, 19 de agosto). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Educación Pública (México). [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/O8/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/O8/2022#gsc.tab=0)
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguilar Villanueva, L. F. (2003). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa.
- Alperin, M. y Skorupka, C. (2014). *Métodos de muestreo. Muestreo: técnica de selección de una muestra a partir de una población* [Diapositivas de PowerPoint]. DocPlayer. Recuperado el 3 de marzo de 2024, de <https://docplayer.es/52408426-Metodos-de-muestreo-muestreo-tecnica-de-seleccion-de-una-muestra-a-partir-de-una-poblacion.html>
- Bazúa, F. y Valenti, G. (1995). Políticas públicas y desarrollo. En C. E. Massé y E. Sandoval (coords.), *Políticas públicas y desarrollo municipal* (pp. 51-82). El Colegio Mexiquense; Universidad Autónoma del Estado de México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Formacion-profesional-mex22.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2022b). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). [Última Reforma DOF 22-03-2024]. *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cruz-Morales, L. y Cáceres-Mesa, M. L. (2024). El liderazgo pedagógico del director y su influencia en las prácticas educativas en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(1), 14-23. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/764/767>
- Dale, C. (2010). Los alcances de la reforma educativa en la región de Apurímac. En H. Pease y L. Villafranca (eds.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas*

- (pp. 191-202). Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/191909/13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Del Castillo Alemán, G. (2007). El aseguramiento de la calidad en la educación superior en México. En *Políticas públicas: Introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. (pp. 715-725). Editorial FLACSO.
- Dye, T. R. (2005). *Understanding Public Policy* (12th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana (Ciudad de México). <https://ibero.mx/web/filesd/inide5.pdf>
- Fortoul, O. B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos*, 36(143), 46-55. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández Belmonte, S. H., Gómez Gallegos, M. E. y Cabrera Barrera, Y. (2020). Fortalecer la formación docente como requisito para lograr la excelencia educativa en la 4T. En L. Reyes, C. Alaniz y M. A. Olivo (comps.), *Educación y reforma en México: A propósito de la cuarta transformación* (pp. 101-118). Ediciones del Solar.
- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *El Cotidiano*, 38(238), 47-57. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/pdf/238.pdf>
- Madrigal Segura, R. (2020). El currículo y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>
- Mastro, C. (2010). Diagnóstico y perspectivas: Proyecto Educativo Nacional y proyectos regionales y locales. En H. Pease y L. Villafranca (eds.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas* (pp. 161-168). Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/191907/10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meny, Y. y Thoenig, J. C. (1992). *Las políticas públicas* (S. del Carril, trad.). Ariel.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas* (A. Acevedo, trad.). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México. [https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/PARSONS\\_Wayne\\_2007\\_PoliticasyPublicas](https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/PARSONS_Wayne_2007_PoliticasyPublicas)
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019, 12 de julio). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación (México). [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0)

- Programa Sectorial de Educación 2020-2024. (2020, 6 de julio). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Educación Pública (México). [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0)
- Pérez R., A., Cárdenas Anzaldo, P. O. y Ramírez Martínez, A. (2024). La tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 38, 173-192. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2868>
- Priego Morales, R. A. (2024). El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review. *Región Científica*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>
- Reimers, F. y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado: El uso de la investigación para conformar la política educativa* (M. Rubio A., trad.). Centro de Estudios Educativos; Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. [https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/12\\_Dialogo\\_informado/Dialogo%20informado.pdf](https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/12_Dialogo_informado/Dialogo%20informado.pdf)
- Rein, M. y Rabionovitz, F. (1993). La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción (G. E. Bernal, trad.). En L. F. Aguilar Villanueva (ed.), *La implementación de las políticas* (pp. 147-184). Miguel Ángel Porrúa. [https://cienciadelapolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/luis-aguilar-villanueva\\_-la-implementacion-de-las-politicas.pdf](https://cienciadelapolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/luis-aguilar-villanueva_-la-implementacion-de-las-politicas.pdf)
- Revuelta V., B. (2009). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21(16), 135-156. <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379/1515>
- Gutiérrez Reyes, M. A., Armendáriz Ponce, H., y Torres Moreno, O. (2014). La formación del profesorado en el contexto de la RIEB: Un asunto para reflexionar. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), 123-130. <https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/670/675>
- Rodríguez de Caires, C. M. (2017). *Las políticas públicas* [Reseña del libro *Las políticas públicas*, de Y. Meny y J. C. Thoenig]. *Cuadernos del CENDES*, 34(96), 185-192. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40354944011.pdf>
- Ruiz-Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60.
- Sabatier, P. y Mazmanian, D. (1993). La implementación de la política pública: un marco de análisis. En L. F. Aguilar Villanueva (ed.), *La implementación de las políticas* (pp. 323-372). Miguel Ángel Porrúa.
- Salas, P. (2010). Políticas educativas y estructuras de gestión Arequipa. En H. Pease y L. Villafranca (eds.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas* (pp. 179-189). Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/191910/12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Secretaría de Educación Pública (2017). *Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. DOF.
- \_\_\_\_\_. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*, 41(166), 182-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>
- Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 411-430. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.614>
- Toledo Molina, V. y Carlo Pérez, O. G. (2023). La formación inicial de docentes en Escuelas Normales públicas de Chiapas y su relación con la Nueva Escuela Mexicana. *Tribuna Pedagógica*, 1(2), 54-61. <http://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/tp/article/view/23>
- Universidad Pedagógica Veracruzana. (2009). *Fundamentación curricular de la Licenciatura en Educación Básica* [Documento interno].
- Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Villarreal Cantú, E. (2010). Políticas públicas. En E. Villarreal Cantú y V. H. Martínez González (eds.), *(Pre) textos para el análisis político: Disciplinas, reglas y procesos* (pp. 257-279). FLACSO México.
- Yáñez, B. (2023, 3 de octubre). Juez suspende plan piloto educativo y la SEP anuncia que presentará acción legal. *Expansión Política*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/10/03/juez-suspende-plan-piloto-educativo-y-la-sep-anuncia-que-presentara-accion-legal>
- Zorrilla F., M. y Villa L., L. (Coords.) (2003). *Políticas educativas. Educación básica. Educación media superior*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.



## Hacia la lectura por placer (no utilitaria) en los estudiantes de la UV

### *Towards reading for pleasure (not utilitarian) in UV students*

Edna Laura Zamora-Barragán<sup>1</sup>

Recibido: 20/02/2024  
Aceptado: 11/03/2024

#### Resumen

Este texto revisa algunos de los elementos estructurales del trabajo de investigación que quien escribe estas líneas (Zamora, 2023) presentó para obtener el grado de doctor, es decir, su metodología descriptiva con enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), y su objetivo sobre el impacto de la experiencia educativa Taller para Promotores de Lectura (TPL) en las habilidades lectoras y el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Veracruzana que la cursaron, a fin de comparar sobre todo sus índices de lectura favorables con los de la población mexicana en general, así como plantear mecanismos y espacios curriculares con los cuales se puedan mejorar y expandir dichos resultados de una lectura por placer, en detrimento de una lectura escolar y obligatoria en la universidad.

A través de este artículo se busca incitar a que los profesores, no solo de educación básica, sino de instituciones de educación superior, consideren la responsabilidad de seguir formando lectores. Es preponderante, formar estudiantes con hábitos lectores sólidos, como es la comprensión lectora, formulación de juicios, soluciones viables

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Administrativas por el Instituto Universitario Veracruzano. Actualmente, se desempeña como coordinadora de Servicios al Público de la Dirección General de Bibliotecas de la Universidad Veracruzana. Áreas de interés: Formación de lectores, Desarrollo del hábito lector y Lectura en niños y jóvenes. Correo electrónico: ezamora@uv.mx

por escrito, entre otros, para llegar a ser profesionistas integrales que se desempeñen plenamente en la sociedad y puedan enfrentar los retos de trabajar por un mundo más equitativo e igualitario sobre todo en el ámbito educativo y para que se entienda que leer por placer no está reñido con la lectura funcional de nuestro quehacer cotidiano.

**Palabras clave:** lectura, formación de lectores, habilidades lectoras, universidad, lectura por placer, lectura no utilitaria.

### Abstract

*This text reviews some of the structural elements of the research work that the writer of these lines (Zamora, 2023) presented to obtain the doctorate degree, that is, its descriptive methodology with a mixed approach (quantitative-qualitative), and its objective on the impact of the educational experience Workshop for Reading Promoters (TPL) on the reading skills and academic performance of the students of the Universidad Veracruzana who took it, in order to compare, above all, their favorable reading rates with those of the Mexican population in general, as well as proposing mechanisms and curricular spaces with which these results of reading for pleasure can be improved and expanded, to the detriment of school and compulsory reading at the university.*

*Through this article we seek to encourage teachers, not only of basic education, but also of higher education institutions, to consider the responsibility of continuing to train readers. It is preponderant to train students with solid reading habits, such as reading comprehension, formulation of judgments, viable solutions in writing, among others, to become integral professionals who function fully in society and can face the challenges of working for a more equitable and egalitarian world, especially in the educational field and so that it is understood that reading for pleasure is not at odds with functional reading in our daily tasks.*

**Keywords:** reading, reader training, reading skills, university, reading for pleasure, non-utilitarian reading.

### Introducción

Las más recientes Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), las nuevas formas de leer, los nuevos espacios y métodos de enseñanza conviven, paradójicamente, en pleno siglo XXI con mayores brechas digitales,

sociales, económicas, culturales y educativas, así como cada vez con menos lectores competentes en las aulas y las sociedades contemporáneas. Nuestro país no es ajeno a tal realidad de estudiantes, principalmente, poco hábiles

para ejercer una lectura activa, libre y crítica de su entorno inmediato.

Abundan en cambio los casos de egresados de la educación media superior y recién ingresados a la educación superior mexicana con problemas serios en torno a la comprensión de textos que leen, ya sea por obligación académica o por placer. Es decir, déficit de comprensión lectora acentuado cuando ingresan a la educación superior, donde requieren de dicha habilidad para la redacción de ensayos o la elaboración de proyectos de intervención e investigación educativa; o bien, cuando van a egresar y la necesitan para construir sus respectivos trabajos de titulación.

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2023), México posee un bajo índice de lectura. He ahí el asunto de este artículo, y la razón personal, profesional y social de quien escribe estas líneas, de pugnar por el fomento del hábito lector en nuestras comunidades académicas, considerando a la vez que el ejercicio de una lectura eficaz inicia por el placer de efectuarla.

En otros términos, practicar la lectura no solo por “deber”, sino por *querer* adquirir elementos fundamentales para comprender el mundo circundante, ser crítico y mejorar la expresión escrita y oral; la lectura como habilidad y capacidad que permita afrontar retos académicos, profesionales y sociales venideros de un país y mundo día a día más complejos, mismos que buscan un enfoque de desarrollo más equitativo, justo y con mejores oportunidades de vida para todos.

Para dicho fin, se revisan la metodología y el enfoque empleados, el objeto de estudio

y ciertos resultados significativos que la autora de este texto presentó en su trabajo de investigación doctoral el año pasado (Zamora, 2023), en el cual buscó conocer el impacto cualitativo y cuantitativo que en el desarrollo de sus habilidades lectoras y rendimiento escolar los estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV) experimentaron cuando cursaron la experiencia educativa Taller para Promotores de Lectura (TPL), la cual surgió en 2012 a modo de una propuesta transversal donde los universitarios de cualquier área de estudio, semestre y licenciatura pudieran inscribirse, dado que se ofreció como una materia optativa dentro del Área de Formación de Elección Libre (AFEL) de la misma UV.

No sin antes, primero, listar algunas precisiones conceptuales sobre la lectura, la comprensión lectora, el placer de leer y cómo se corresponden, sobre todo, en el ámbito universitario para formar lectores que comprendan lo que leen y lo hagan porque simultáneamente lo disfrutan.

### Lectura, comprensión lectora y lectores: de qué van

Leer va más allá de asignar significados y significantes concretos a los signos de un texto; implica que cada persona haga suyo lo que lee, es decir, comprenda, porque si no lo hace significa que no está realmente leyendo. Comprender lo escrito entonces involucra reconocer el lenguaje, el entorno y el contexto que plasma el autor para recrearlos, en tanto lector, en su imaginario propio y distintivo. Al respecto, Garrido (citado en Secretaría de Cultura, 2020) manifiesta:

Leer es el acto de construir la comprensión de un texto; que lo hacemos a partir de lo que sabemos, de las experiencias, de nuestras creencias, de nuestra idea del mundo, de nuestras lecturas anteriores. Cuando no alcanzamos a comprender, en realidad no hemos leído. La capacidad de leer nos permite tener acceso a todos los conocimientos, experiencias e intuiciones que los seres humanos hemos acumulado a lo largo de, por lo menos, 200 millones de años. (párr. 1)

Asimismo, existe una distinción sutil entre leer y estudiar que debería ser más remarcada en la formación de lectores. Si bien en ambos subyace el acto de leer y pueden conjugarse perfectamente (al grado de efectuarse uno a la par del otro, sobre todo cuando lo realiza un lector asiduo), uno se practica por el placer de la literatura y el otro por lo utilitario de la literatura. Estudiar, de acuerdo con Argüelles (2011), “es un proceso de enseñanza, generalmente inducido y controlado, que hace uso de los libros como instrumentos reforzadores del conocimiento”, mientras que leer “es el goce de los libros o de cualquier texto escrito, cuando ha cesado el estudio o cuando es indispensable que cese para dar paso al descanso, [...] al ocio creativo que entraña muchas veces el consuelo y el esparcimiento” (p. 138).

Tal distinción está también delimitada en los objetivos curriculares del TPL que ofrece la UV, ya que allí se manejan dos términos afines: la lectura utilitaria y la lectura por placer. La primera persigue un fin, es obligatoria, de alguna forma es ejecutada para obtener información, la

cual servirá para realizar una tarea académica o alguna actividad laboral, mientras la segunda es aquella libre de toda obligatoriedad, no incluye la coerción y se elige por voluntad propia.

En ese sentido, aquí se apela (también en el TPL) por la formación de lectores a secas, únicamente se requisita que practiquen una “lectura” que pueda “ser una forma de conocimiento”, “ayudarnos a encontrar soluciones en la vida”, “ser una forma de placer y, en algunas ocasiones felices, [pueda] conjuntar todo: conocimiento, ayuda en la búsqueda de respuestas vitales y placer” (Grijalva, 2016, p. 8).

Varias investigaciones han evidenciado los principales retos y obstáculos para formar este tipo de lector (hábil en crear conocimiento, comprender y disfrutar lo leído), además del problema endémico que representa poseer estudiantes con escasas habilidades lectoras en instancias educativas superiores como en el caso mexicano, cuyos recién ingresados, por ende, egresados del bachillerato en varias ocasiones refieren que

no comprenden lo que leen [...] que se les dificulta la lectura de textos académicos o que no estaban acostumbrados a leer ‘mucho’, y que al hacerlo no entienden nada; lo cual obviamente impacta en su rendimiento escolar y se preguntan si lo que les pasa es que se equivocaron en la elección de su carrera. (Cruz, 2015, p. 93)

No obstante, estas deficiencias de comprensión y habilidad lectoras no solo les atañen a los estudiantes, incumbe a los niveles educativos

del país y la formación lectora que ofrecen, así como a sus docentes, aun cuando estos últimos nieguen tal responsabilidad.

Los docentes con frecuencia creen que sus alumnos deberían haber aprendido a leer de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad, por lo cual suelen aspirar a que lleguen sabiendo cómo afrontar la lectura que ellos les asignan. No conciben que hay diversas prácticas sociales de lectura por lo que suponen que las formas de leer en la universidad, y en cada disciplina son evidentes. (Carlino, 2020, p. 23)

Como apuntan Martínez, Vélez, Ramírez y Pedraza (2015), en algunos casos los profesores explícitamente culpan a la educación media superior de haber provisto universitarios sin hábito lector o nula comprensión lectora, por ende, palían su quehacer docente en ese asunto.

Aunque leer y escribir son habilidades fundamentales en la universidad [...] la mayoría de los docentes aducen serias deficiencias académicas para cubrir las expectativas que el nivel educativo exige. Los docentes señalan que el desempeño deficiente de lectura y escritura en sus alumnos se debe al fracaso de la enseñanza en niveles previos y que, además, no son ellos los que deban invertir esfuerzos para su enseñanza en el nivel de educación superior. (p. 75)

Resultados de investigaciones como la emprendida en 2015 por Yubero y Larrañaga (citado en Zamora, 2023) resaltan que, si bien un alto

número de estudiantes universitarios no tienen desarrollado el hábito lector y tampoco leen de forma voluntaria, los centros educativos y las bibliotecas universitarias deberían involucrarse y apostar por la promoción de la lectura, de tal forma que se fortalezca la competencia lectora de los universitarios e impacte positivamente en su rendimiento académico.

Dicha investigación, desarrollada con “2745 estudiantes procedentes de 10 universidades españolas y 9 universidades portuguesas (59.3% de España y 40.7% de Portugal), en el que se obtienen resultados que reflejan que un gran número no son lectores”, abona al argumento de Zamora (2018) sobre que no se puede “seguir imaginando un mundo sin lectores y mucho menos una universidad en la que los estudiantes sólo lean por obligación”, por ende, “es necesario diseñar, implementar y evaluar programas de promoción de la lectura acordes con las necesidades de la comunidad estudiantil” (p. 61).

De ese modo, conseguir la competencia lectora en la universidad involucra primero impulsar y reforzar un comportamiento voluntario del estudiante, a fin de generarle genuinos hábitos lectores. Luego, que al interior de las instituciones educativas, particularmente la UV, como lo plasman Jarvio y Ojeda (2018), “de manera decidida [se implique con] estrategias que permitan la formación en competencias que garanticen un mayor uso de la tecnología, incluso para la lectura de literatura” (p. 13).

En otras palabras, que se diversifique el proceso de lectura y de su promoción, que por medio de estrategias y actividades variadas los estudiantes identifiquen las ventajas de leer en

otros formatos distintos al impreso, por ejemplo, en soporte electrónico. Asimismo, que sepan sobre la pluralidad de literatura que existe en el orbe y a la que pueden acceder en línea, sin entrar en conflictos con los derechos de autor. Un proyecto de esta índole, por lo tanto, requiere que los profesores estén actualizados en el manejo y uso de la tecnología y renueven sus métodos de enseñanza, con la finalidad de crear y usar recursos educativos digitales, así como propiciar la autonomía del estudiante.

Expuesto lo anterior porque como bien lo ha enfatizado el doctor Cobo, investigador y especialista en tecnologías nuevas y educacionales del Instituto de Internet de la Universidad de Oxford, Inglaterra, en una charla para la Universidad de la Cuenca del Plata (2018), muchas de las innovaciones tecnológicas de los últimos años se vinculan con los saberes tácitos del individuo, con esas habilidades blandas que ha ido adquiriendo, de ahí la necesidad de empezar a trabajar en este tipo de saberes invisibles que seguramente permitirán aprender de una manera más significativa.

Estos planteamientos entorno a promover el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de manera lúdica y creativa, con diversificación de títulos, autores, estrategias de lectura y escritura, tipos de literatura y soportes de lectura, de forma tal que puedan compartir su experiencia con grupos cercanos a ellos (familia, vecinos o cualquier otro sector), conformaron el objeto de estudio de mi investigación doctoral en 2023, cuyos elementos estructurales se revisan a continuación.

## Métodos, enfoques y objetivos de investigación: el caso del TPL

En principio, cabe destacar que la referida investigación comprendió un alcance descriptivo, ya que buscó “especificar propiedades y características importantes [del] fenómeno [analizado, a la par que describió] tendencias de un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

Asimismo, se confrontaron las variables independiente y dependiente: la primera consistió en estar inscrito a la experiencia educativa Taller para Promotores de Lectura (TPL), y la segunda abarcó la comprensión de textos y el rendimiento académico más allá de su impacto en el ámbito local (Xalapa), pues aprovechando la coincidencia de las cinco regiones que atiende la UV –Coatzacoalcos-Minatitlán, Poza Rica-Tuxpan, Orizaba-Córdoba, Veracruz-Boca del Río y Xalapa– con las regiones donde se imparte el TPL en el estado de Veracruz – Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Ixtaczoquitlán, Poza Rica, Coatzacoalcos y Acayucan–, se implementó allí tal estudio, a la par que se buscó contribuir a fortalecer los cuadros de profesionistas que salen al mercado laboral, mediante espacios en los cuales se les forme académicamente con conocimientos y habilidades de comprensión lectora activos, voluntarios y *ad hoc* al área donde se desempeñen o vivan posteriormente.

Lo anterior en concordancia con el objetivo general de tal trabajo de tesis (Zamora, 2023) respecto a conocer el impacto del TPL en el desarrollo de habilidades lectoras y desempeño

escolar de los estudiantes de la UV que la cursaron, de su hipótesis de que cursarla sí logra un impacto favorable (en comparación con aquellos universitarios que no la cursaron), así como de sus objetivos específicos:

- a). Conocer si el hábito lector se incrementó después de haber cursado la experiencia educativa Taller para promotores de lectura.
- b). Analizar si los estudiantes mejoraron su desempeño escolar a partir de haber cursado la experiencia educativa Taller para promotores de lectura y c). Descubrir qué aportó el cursado de la experiencia educativa Taller para promotores de lectura a los estudiantes inscritos. (p.36)

Ahora bien, derivado de la recomendación de Hernández, Fernández y Batista (2014) sobre que los “diseños de investigación-acción también representan una forma de intervención y algunos autores los consideran diseños mixtos, pues normalmente recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y el deductivo” (p. 500), el estudio en cuestión posee un enfoque cuantitativo-cualitativo y diseño transeccional, toda vez que se recolectan los datos en un solo momento, a través de una sola encuesta, al igual que “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, [a modo de] tomar una fotografía de algo que sucede” (p. 154).

Esta encuesta, en realidad, condensó cuestionarios de opinión creados a partir de la escala de Likert, instrumento muy utilizado en

las ciencias sociales, con afirmaciones, ítems o reactivos que admiten respuestas con las opciones “de acuerdo” o “desacuerdo”, y al cual se le sigue denominando así por costumbre, aunque hoy día difiere de su sentido original, pues como lo describe Matas (2018) actualmente se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional cuando antes “consistía en una colección de ítems, la mitad expresando una posición acorde con la actitud a medir y la otra mitad en contra”. Asimismo, prosigue tal autor:

Cada ítem iba acompañado de una escala de valoración ordinal. Esta escala incluía un punto medio neutral, así como puntos a izquierda y derecha, originalmente de desacuerdo y de acuerdo, con opciones de respuesta numéricas de 1 a 5. La escala de alternativas aparecía en horizontal, uniformemente espaciadas, al lado del ítem e incluyendo las etiquetas numéricas. (p. 39)

Las encuestas de opinión se aplicaron a los integrantes de dos grupos: uno integrado por profesores que imparten el TPL y otro por estudiantes que cursaron tal experiencia educativa en los periodos de febrero a julio de 2019 y de agosto de 2021 a enero de 2022. Respecto al tamaño de la muestra estudiantil, lo conformaron 350 estudiantes que sí cursaron el TPL, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error dentro de 5% del valor encuestado, así como 350 que nunca se inscribieron en el TPL.

Cabe mencionar que, de manera previa, se realizó una prueba de pilotaje que consistió en enviar –vía correo electrónico con la liga de acceso– 100 cuestionarios para los estudian-

tes y 10 para los académicos, de los cuales se recibieron, respectivamente, 83 y 5 resueltos. Ambos instrumentos se construyeron con el soporte de un formulario de Google, al igual que fueron validados por tres expertos quienes reunían las características y experiencia profesionales en la materia, se dedicaban a la investigación y gracias a sus comentarios se pudo mejorar la redacción y coherencia de los instrumentos de la investigación en comento.

Después de tal pilotaje y retroalimentación, tanto el cuestionario de estudiantes como el de académicos se modificaron; el primer instrumento lo integraron 21 ítems: 7 preguntas abiertas, 11 de opción múltiple y 3 mixtas (de opción múltiple, pero con una explicación), mientras el de académicos constaba de 23 ítems: 5 preguntas abiertas, 9 de opción múltiple y 9 mixtas. Aunado, el instrumento dirigido a estudiantes lo componían los siguientes rubros temáticos: datos generales de identificación; lectura (frecuencia: cuántos libros leen al año y horas dedicadas a la lectura en la semana; motivos por los que se lee; definición de lectura y escritura; impacto); TPL (qué aprendieron, qué los motivó a leer y a continuar leyendo después de cursar el TPL; influencia en el desempeño escolar; ¿recomendaría a otros estudiantes este TPL?); desempeño escolar y recomendaciones para el instrumento.

Es importante hacer un paréntesis e indicar que desde su creación, más de 4500 estudiantes de la UV han cursado el TPL, quedando

distantes los 16 estudiantes con los que se inauguró tal optativa en Xalapa. Además, dado que sus ejes fundamentales son la lectura, la escritura, el saber escuchar y el saber hablar, sus contenidos temáticos involucran lecturas gratuitas, introducción a la Biblioteca Virtual de la UV, que el buen lector se hace no nace, los múltiples sentidos de la lectura, la problemática social de la lectura y la comparación de experiencias lectoras por países, sobre todo, a partir de los resultados Pisa y Enlace, enfatizando el caso Finlandia.

También se abordan herramientas de la lectura en voz alta; los tipos y soportes de lectura; el estudio del Programa Universitario de Formación de Lectores; la presentación y el análisis de la Colección Biblioteca del Universitario; la importancia del lenguaje, habla y escritura; el análisis y la valoración de textos; la transición de la oralidad a la escritura; ejercicios de redacción de carta, cuento, biografía, reseñas, entre otros textos académicos; las habilidades del pensamiento crítico; la relevancia de la narración oral; la importancia de la comprensión y expresión oral y escrita en español; la lectura de distintas manifestaciones artísticas: cine, teatro, música, animación, por mencionar algunas.

De esa forma, el TPL otorga cinco créditos a los estudiantes que la cursan, siempre y cuando cumplan con las evidencias de desempeño establecidas en la siguiente tabla.

**Tabla 1.** Valores de evaluación y acreditación de la experiencia educativa TPL

Créditos	Teoría	Práctica	Horas semanales	Horas semestre
5	1	3	4	60
Evidencia de desempeño				Porcentaje
Escritura textual				25%
Reporte de lectura				25%
Participación activa en dinámicas				20%
Proyecto para promoción de la lectura (Redes sociales)				30%

Fuente: Jarvio, O., Zamora, E., Márquez, C. y González D. (2012). Programa de estudios: *Taller para promotores de lectura* [Hojas sueltas]. Universidad Veracruzana.

## Resultados

Tras la aplicación de los instrumentos para obtener datos con los cuales desarrollar el argumento central de la investigación objeto de revisión de este texto, se efectuó el análisis estadístico de los mismos por medio de la herramienta tecnológica Formularios de Google, la cual no solo permite la captura y manipulación similar a una tabla de Excel, sino que también convierte las respuestas en gráficas estadísticas, tablas de frecuencia, porcentajes, confrontación de variables y gráficos de nubes. Paralelamente, a partir del análisis de las preguntas abiertas y la revisión del vocabulario con mayor frecuencia de enunciación, a través del software SPAD-T, se elaboraron tablas de contingencias y categorización de grupos de variables, a fin de obtener información significativa.

Con el apoyo de dicha herramienta, se registró que de los 101 instrumentos devueltos y resueltos, 19 pertenecían a estudiantes que sí cursaron el TPL y 82 a quienes no la han cursado. Pese a que realmente es un resultado de participación desbalanceado para hacer el comparativo entre los dos grupos, se describen los hallazgos que se consideran más relevantes para el objeto de estudio de este texto. Así, de los 101 estudiantes encuestados, 20 respondieron que en 2021 no habían leído libros de literatura, 39 que entre 1 y 4 libros, 31 que entre 5 y 10, 3 que entre 11 y 15 y 8 que más de 16 al año, tal como se muestra en la tabla siguiente.

**Tabla 2.** Ítem X: ¿Cuántos libros de literatura calculas haber leído en 2021?

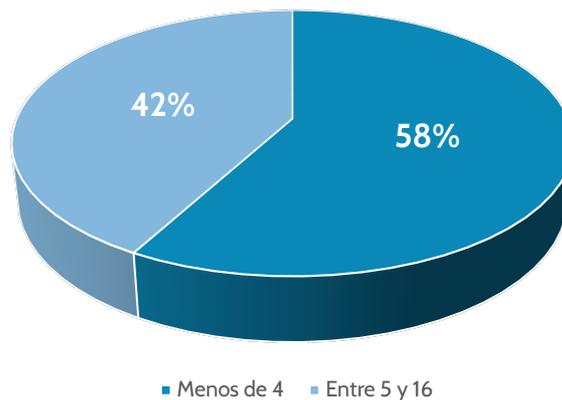
Número o rango de libros leídos	Frecuencia de estudiantes que respondieron
0	20
1-4	39
5-10	31
11-15	3
Más de 16	8
<b>Total</b>	<b>101</b>

Fuente: Tomado de Zamora, 2023, p. 121.

La siguiente figura expone un punto digno de discusión y más exploración: la comparación del índice del Módulo sobre Lectura (MOLEC) del INEGI con el obtenido en el referido instrumento, donde el primer indicador registró un “promedio de libros que leyó la población adulta lectora en los últimos 12 meses [2021] de

3.7 ejemplares”, mientras que en el segundo 42 encuestados manifestaron que leyeron entre 5 y 16 libros. Números que de cualquier forma deberían ser matizados y complementados desde otras aristas de investigación, a fin de sopesar esa idea de que los estudiantes universitarios no son lectores.

**Figura 1.** Libros que los encuestados dijeron haber leído en 2021 (porcentaje)



Fuente: Tomado de Zamora, 2023, p. 122.

En cuanto a los estudiantes que realizan lectura por entretenimiento, diversión o placer, 84% de las 101 encuestas recibidas respondió favorablemente, además de que 95% de los 9 estudiantes que sí cursaron el TPL mencionó que dicha experiencia educativa les despertó las ganas de continuar leyendo o de conocer nuevos autores y títulos, sumado a que 9 de cada 10 (99.01%) de ellos afirmaron que haber tomado

el curso les ha servido para mejorar su desempeño, especialmente, en poseer más posibilidades de comprender la lectura de libros propios de su carrera, pero también les ayudó a ser más objetivos, a expandir y potenciar su conocimiento, léxico y mente, al facilitarles imaginar y comprender nuevas y variadas realidades (ver tabla 3).

**Tabla 3.** ¿El Taller para promotores de lectura despertó en ti las ganas de continuar leyendo o de conocer a nuevos autores y títulos?

Respuesta	Frecuencia	%
Sí	18	95
No	1	5
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Fuente: Tomado de Zamora, 2023, p. 143.

Respecto a la comprensión lectora, se obtuvo una diferencia porcentual entre 11 y 26 puntos a favor en las respuestas de los que sí han cursado el TPL y las de aquellos que no lo han cursado, lo que podría inducir a pensar que existe un impacto directo e inmediato en el semestre que se imparte este taller y la enunciada mejora de la comprensión lectora y análisis de lo leído en quienes la cursan, no obstante, tal variación porcentual es relativa y poco representativa, dada la mencionada ya diferencia entre los 82 quienes respondieron pero que nunca se han inscrito al TPL y los 19 que sí.

Esta puntuación en la comprensión y el análisis de lo leído, sobre todo alcanzada cuando los estudiantes se adentran en el cuerpo del texto, se midió con un cuento breve de Garrido (2016), el cual se anexó al cuestionario empleado con los estudiantes, que incluía preguntas específicas de comprensión sobre lo leído.

De los instrumentos aplicados a 21 profesores activos o que impartieron alguna vez el TPL (de 2012 a la fecha) –estos enviados vía correo electrónico donde también se les invitó a que respondieran en tres ocasiones del 6 al

28 de septiembre de 2022–, solo 9 académicos respondieron y devolvieron tales cuestionarios. Asimismo, 23% de estos manifestaron haber leído en 2021 entre 1 y 4 libros; 33% entre 5 y 7 libros y 44% que más de 13 libros al año.

Ellos además expresaron que sí es importante leer, pues la lectura habilita para comprender mejor el mundo, observarlo a manera de múltiples formas de vida, que puede ser un recurso útil para todos los aspectos de nuestra vida y al facilitar la apertura de mente forja personas más conscientes de su derredor, por ende, mejores.

Despertar el gusto e interés por la lectura, en los estudiantes universitarios, se ha convertido en un propósito fundamental para elevar la calidad del sistema educativo, pues privilegia el desarrollo de la comprensión lectora por ser una habilidad que permite acceder a la información y comunicación necesarias para poder lograr otros aprendizajes y desarrollar competencias para la vida. (Sierra-Parodi, Jiménez y Martelo, 2017, p. 14)

Dada la convivencia y el contacto directo y frecuente con los universitarios inscritos al TPL, no es extraño que el 100% de ellos respondieron que esta experiencia educativa sí impacta en su formación lectora y desempeño escolar, en consecuencia, 67% de estos académicos manifestó su apoyo a la incorporación del TPL dentro del cuadro básico de formación de los estudiantes. Algunas de estas proclamas de conformidad se listan a continuación:

- “Leer no soporta imperativos, sí es importante que los estudiantes retomen la lectura, que los estudiantes universitarios mejoren su comprensión lectora y creo que TPL, es una buena herramienta para lograrlo”.
- “A los chicos, les agrada la lectura que les recrea y los saca por un momento de la presión de las experiencias disciplinares”.
- “Es necesario para procurar la formación integral de la comunidad”.
- “Va más allá de lo académico, mejora la calidad de vida de las personas que participan”.

Toda esta información recabada en la investigación y resumida aquí es importante para la formación lectora de los estudiantes de la UV porque permitirá continuar y mejorar aspectos teóricos y procedimentales del TPL, al mismo tiempo que acerca los horizontes de expectativas tanto de los estudiantes y profesores como de los investigadores y directivos sobre lo que debería y podría hacerse en la formación de hábitos lectores: aquello que les permita comprender lo que se lee, pero además les sirva como herramienta de aprendizaje para emprender una lectura más óptima de la vida diaria y la sociedad coetánea.

### Reflexiones finales, a manera de recomendaciones y discusión

Si bien podría argumentarse que algunos de los hallazgos descritos previamente son poco representativos y solo parcialmente alcanzan a dimensionar el tema en cuestión (solo se obtu-

vieron 101 respuestas de 700 cuestionarios enviados), quien escribe estas líneas considera que aun así provee información fértil para continuar mejorando la formación de lectores que la Universidad Veracruzana ofrece a través del TPL, a la vez que resalta el compromiso de la institución para brindar a su cuerpo estudiantil espacios curriculares fuera de su campo y trayecto formativo tradicional, a donde los estudiantes se acercan por gusto o placer, bajo el firme deseo de explorar otras opciones educativas como lo es el TPL.

De allí que también sea necesario difundir la labor de dicha experiencia educativa, no solo para que más estudiantes se inscriban y adquieran herramientas teóricas y prácticas con las cuales mejorar sus hábitos de lectura, sino porque el TPL busca, entre otros apartados, el despertar de las emociones y de la inteligencia emocional. Es decir, que el estudiante aprenda y desarrolle habilidades lectoras que pueda aplicar en otras asignaturas de su carrera profesional, en otras áreas de conocimiento, incluso en el devenir diario; que incursione en nuevas formas de leer y en nuevos soportes de lectura, en las nuevas tecnologías, las cuales le faciliten sus tareas de estudio: búsqueda, recuperación de información, aprendizaje y competencias para compartir lo aprendido.

Como entrada a nuevos conocimientos o la adquisición de información, el TPL puede auxiliar a que la lectura sea la siembra de la parte cognitiva del estudiante, siempre y cuando sepa reconocer que está aprendiendo y descubriendo formas de leer. Para ello, contar con un profesor-promotor de lectura que inicie, acompañe, comparta, proponga lecturas y, sobre

todo, que muestre un abanico de posibilidades en el mundo de la lectura (autores, títulos, temas), entre las cuales podrían incluirse las TIC, en tanto las nuevas formas de leer y aprender que ofrecen. Tal cual lo consideran Rodríguez y Cortés (2021):

La inclusión de las TIC ha requerido diseños de utilización desde una perspectiva didáctica a fin de crear las condiciones necesarias para habilitar a los estudiantes en el manejo de la lectura y la escritura más allá del contexto del aula. Una de las tareas del docente es promover el desarrollo en los estudiantes de las capacidades y competencias fundamentales para una adecuada participación y utilización de los recursos digitales en la llamada sociedad de la información y del conocimiento. (p. 13)

Esta inclusión permitiría que los estudiantes aprendan a pensar y actuar de forma global y crítica ante el empleo de aulas inteligentes, aunque también se les debería recomendar que consideren el trabajo de manera interdisciplinaria, que en cada asignatura vayan construyendo el trabajo en equipo, que se les motive la creatividad y a encontrar el hilo conductor entre todas sus experiencias educativas.

En cierta entrevista (SMARTespana, 2011), el Dr. Richard Gerver, profesor, escritor y asesor educativo británico, instó a usar los medios de comunicación actuales como oportunidades de aprendizaje, conocimientos, experiencias e información, donde se impulse a los estudiantes a ser más creativos, responsables del entorno en el que viven, que descubran los secretos de

la gestión emocional, pues en la medida que se conozcan serán más receptivos, capaces de autorregularse y aprender.

De suma importancia esto último porque el rescatar la pasión de los profesores para que la contagien a sus estudiantes, esto es, que les guste su trabajo y cómo lo desarrollan, es afín al objetivo del TPL (despertar la inteligencia emocional) y de este texto, en cuanto a resaltar la

labor de espacios favorables a la lectura por placer, no únicamente la obligatoria o utilitaria, sino junto a la que se opta libremente. Coincidiendo con Yubero y Larrañaga, los espacios donde se establece el diálogo de ambas lecturas fortalece la comunidad universitaria, sobre todo, la estudiantil. Y así lo hace el TPL, y ojalá lo siga haciendo. ♦

## Referencias

- Argüelles, J. D. (2011). *Estás leyendo... ¿y no lees?* Ediciones B.
- Carlino, P. (2020). Leen pero no comprenden... Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas. En E. M. Ramírez Leyva (ed.), *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 17-30). UNAM; Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/111](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/111)
- Cruz, S. (2015). ¿Leer es lo mismo que estudiar? E. M. Ramírez Leyva (ed.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 93-107). UNAM; Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5003077>
- Cuenca del Plata [Canal oficial de la Universidad]. (2018, 3 de agosto). *La Innovación Pendiente-Dr. Cristóbal Cobo* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=sagjd\\_9eeX8&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=sagjd_9eeX8&t=1s)
- Garrido, F. (2016). *No tengas miedo. Relatos de fantasmas, demonios, hechicerías, cheneques y otros seres*. Naveluz. [http://www.cch-naucalpan.unam.mx/V2018/imgprin/publicaciones/Naveluz/Naveluz\\_02.pdf](http://www.cch-naucalpan.unam.mx/V2018/imgprin/publicaciones/Naveluz/Naveluz_02.pdf)
- Grijalva, D. (2016). El placer de leer juegos de palabras. *Ciencia* [Revista de la Academia Mexicana de Ciencias], 67(4), 8-13. [https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67\\_4/PDF/JuegoPalabras.pdf](https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67_4/PDF/JuegoPalabras.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 22 de abril). *La lectura en formato digital de libros, revistas y periódicos registra los incrementos más altos desde 2016: MOLEC 2021* [Comunicado de prensa núm. 215/21]. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020\\_04.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020_04.pdf)

- \_\_\_\_\_ (2023, 20 de abril). *Módulo sobre Lectura 2023* [Comunicado de prensa núm. 200/23]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Jarvio F., A. O. y Ojeda R., M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), 1-16. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/18539912e051>
- Martínez, M., Vélez, M., Ramírez, E. y Pedraza, H. (2015). Las creencias de docentes universitarios sobre las prácticas de lectura y escritura. En E. M. Ramírez Leyva (ed.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 75-91). UNAM; Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/L130](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L130)
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Rodríguez-Chavira, G. y Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 56, 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005)
- Secretaría de Cultura. (2020, 10 de septiembre). *Felipe Garrido, creador, promotor y formador de lectores* [Comunicado de prensa en línea]. Recuperado, el 20 de febrero de 2024 de <https://www.gob.mx/cultura/prensa/felipe-garrido-creador-promotor-y-formador-de-lectores>
- Sierra-Parodi, A., Jiménez M. y Martelo, R. (2017). Habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de trabajo social. *Revista Espacios*, 38(50). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p10.pdf>
- SMARTespana. (2011, 1 de febrero). *Redes. Crear hoy las escuelas de mañana* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CWcC9LszSzU&t=4s>
- Zamora, E. (2018). Promoción de la lectura por placer, como formación integral de lectores desde la biblioteca universitaria. En E. M. Ramírez (Ed.), *La biblioteca universitaria como espacio de formación de lectores* (pp. 53-65). UNAM; Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/CL1102/1/L216\\_Cap4.pdf](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL1102/1/L216_Cap4.pdf)
- Zamora, E. (2023). *La lectura por placer como factor determinante en el desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes de la Universidad Veracruzana*. [Tesis de doctorado inédita]. Instituto Universitario Veracruzano.



## ¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana?

### *A New Normal School for the New Mexican School?*

---

Germán Iván Martínez-Gómez<sup>1</sup>

Recibido: 5/01/2024  
Aceptado: 25/01/2024

#### Resumen

La propuesta del actual gobierno en materia educativa, denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), centra su atención en la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) y plantea como objetivo primordial brindarles un aprendizaje de excelencia. Pero ¿acaso para ello se precisa de un nuevo tipo de institución donde deberán formarse los maestros con la obligación de ofrecer los servicios educativos controlados por el Estado, es decir, una Nueva Escuela Normal (NEN)? Esta y otras preguntas orientan la elaboración de este artículo, cuyo propósito es proporcionar una visión holística sobre la importancia de establecer una NEN que responda a las necesidades de la NEM, tras identificar el tipo de formación docente requerida, el perfil del docente a formar y el impacto potencial en la sociedad mexicana en su conjunto.

**Palabras clave:** educación normal, formación docente, políticas educativas, pedagogía, didáctica.

---

<sup>1</sup> Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Actualmente, se desempeña como subdirector académico de la Escuela Normal de Tenancingo, y es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: Políticas educativas, Desarrollo profesional docente, Planeación institucional y Formación docente inicial y continua. Contacto: germanivanmartinez@gmail.com

## Abstract

*The current government's proposal in educational matters, called the New Mexican School (NEM), focuses its attention on the comprehensive training of girls, boys, adolescents and young people (NNAJ) and proposes as its primary objective to provide them with excellent learning. But does this require a new type of institution where teachers must be trained with the obligation to offer educational services controlled by the State, that is, a New Normal School (NEN)? This and other questions guide the preparation of this article, whose purpose is to provide a holistic vision of the importance of establishing a NEN that responds to the needs of the NEM, after identifying the type of teacher training required, the profile of the teacher to be trained and the potential impact on Mexican society as a whole.*

*Keywords: Normal education, teacher training, educational policies, pedagogy, didactics.*

## Introducción

La reforma educativa impulsada por la actual Administración federal, formalizada el 15 de mayo de 2019 mediante decreto por el cual se modificaron los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), destaca que toda persona tiene derecho a la educación, que el Estado (Federación, entidades federativas, Ciudad de México y municipios) es el encargado de impartir, garantizar y concientizar sobre ella, y que esta abarca desde la educación inicial hasta la educación superior.

De hecho, la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta del gobierno en materia educativa, plantea lograr sus objetivos de atender “la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (NNAJ), brindarles un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo” durante su trayecto escolar de los 0 a los 23 años, fortalecer el vínculo entre la escuela, la comunidad y el territorio, imaginar alternativas educativas

que trasciendan el aula, por medio de acciones de codiseño curricular que impliquen las condiciones y problemáticas de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del entorno educativo mexicano.

Esto es, acciones agrupadas en directrices relacionadas con la revalorización del magisterio, la infraestructura, la gobernanza, así como los objetivos del aprendizaje, pedagogías, estrategias didácticas y revisión de contenidos. La primera línea de acción, mediante la Ley General del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros, incluye la actualización, capacitación y generación de comunidades de aprendizaje para los maestros en servicio, y la regulación y normalización de los procesos para la selección, admisión, desarrollo profesional, promoción y reconocimiento del personal que ejerce funciones de docente, directivo o supervisión en los centros educativos del país.

Con la segunda se pretende generar ambientes propicios para la paz, instalaciones

abiertas, equipamiento adecuado y acciones específicas para combatir el deterioro ecológico e intensificar el uso de las tecnologías de la información; en la tercera se prevé atender los procesos de gobierno y el desarrollo de procedimientos y prácticas en las instituciones educativas; mientras que con la última se busca explicar el establecimiento del más reciente plan de estudios para educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Desde mi perspectiva, contar con nuevos planes y programas de estudio, como los establecidos en el Acuerdo número 16/08/22, representa una extraordinaria oportunidad para que, por un lado, las escuelas normales mexicanas puedan superar el histórico desfase entre la formación inicial que ofrecen y la siempre fluctuante operación de planes y programas para los diferentes estratos de la educación básica (EB) en México. Por el otro, para que los docentes se involucren en la confección de este tipo de planes y programas, así como amplíen sus capacidades de intervención respecto al currículo en dos aspectos, primordialmente: mejorar el conocimiento y la comprensión de los programas a su cargo, e incorporar diversos saberes en su práctica (pedagógicos, didácticos, tecnológicos, entre otros), con el propósito de hacerla más eficaz.

Pero ¿qué tipo de preparación deberán recibir los futuros docentes?, ¿qué rol habrán de asumir los docentes formadores?, ¿por qué se dice que las escuelas normales tienen un efecto multiplicador que se debe potenciar?, ¿es necesaria una Nueva Escuela Normal (NEN) para la NEM?, ¿qué tipo de formación debe favorecerse en una posible NEN?, ¿qué docente habrá

de prepararse en sus aulas?, ¿para qué tipo de sociedad? Tales son algunas de las interrogantes que busco responder en este escrito.

### Las escuelas normales en México: algunos de sus problemas

La educación mexicana se caracteriza por ser obligatoria (hasta la educación media superior), universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; basarse en la dignidad de las personas desde un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva; entender como facultades del mexicano el amor a la patria, el ejercicio de sus derechos, la puesta en práctica de valores, el uso de sus libertades, la defensa de la independencia y la cultura de paz; además de buscar la mejora continua del proceso enseñanza y aprendizaje.

Desde su nacimiento en Francia, que se convirtió en el modelo del proyecto (Larroyo, 1967), las escuelas normales han desempeñado un papel fundamental en la formación de maestros con el deber de ofrecer posteriormente una educación obligatoria, pública, controlada por el Estado. Sin embargo, según Teutli (2011), dicha formación “no ha sido ni es homogénea, tersa ni uniforme”, sobre todo porque sus rasgos de “sólida, crítica, consciente y comprometida socialmente, o [bien] técnica, eficientista, burocrática y superficial han dependido, en consecuencia, de la visión de Estado en cada tramo de la historia”. (p. 14)

Así, algunas veces han sido instituciones vistas como último reducto del espíritu nacionalista o consideradas medio de control ideológico creado por el Estado, pero en una época que privilegia la capacitación frente a la educación y sitúa el criterio técnico-instrumental y la

formación pragmática por encima de la preparación profesional y la formación integral, se les acusa de obsoletas e innecesarias.

En el contexto mexicano, las escuelas normales no escapan a tales discrepancias, empezando por la temporalidad de germinación en nuestro país. Mientras Martínez Rizo (2023) asegura que la primera normal lancasteriana se estableció en 1823 en la Ciudad de México, considera también a la Escuela Normal de Jalapa “la primera del país concebida expresamente para la formación de maestros profesionales” (p. 112), así como Latapí (1999) afirma que “la preparación de los maestros mediante una actividad y programación institucional y profesional encuentra sus raíces en la vida cultural [del México del siglo XIX]” (p. 244).

Si bien el normalismo tiene un valor histórico como filosofía educativa y referente en la formación de docentes, al igual que representa en el devenir de la educación mexicana la defensa a ultranza de la escuela pública, conviene subrayar que su desarrollo en nuestro país ha sido accidentado y su evolución da muestras de innumerables encuentros y desencuentros, continuidades y rupturas (Arnaut, 1998). Asimismo, cuenta con una heterogeneidad y diversidad que, tal cual lo enfatiza Ofelia Ángeles Rodríguez (2015), provoca que se pierdan muchas veces de vista el tipo de instituciones que lo conforman: Escuelas Normales, Centros Regionales de Educación Normal, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Normales Experimentales, Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales Estatales y Nacionales, Escuelas Normales Urbano-Federales, Escuelas Normales Superiores, Escuelas Normales Indígenas e

Interculturales y Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Científica.

A propósito, Fernando Solana (1982), secretario de Educación Pública durante el gobierno de López Portillo, ya enumeraba los grandes problemas de la educación normal: “la falta de políticas adecuadas de selección de los alumnos, la carencia de sistemas de selección, formación y promoción de los maestros, y la ausencia de mecanismos de evaluación de este tipo de enseñanza” (p. 150). Añadía que a su calidad le ha perjudicado “el estancamiento de una parte de sus cuadros docentes”, por lo tanto, de manera contundente afirmaba: “La tendencia de las normales a funcionar como sistema cerrado y la falta de estímulos para establecer un intercambio con otras instituciones de educación superior del país y del extranjero han contribuido a una cierta inercia” (p. 153).

Sin duda este funcionamiento de “sistema cerrado” manifestado por Solana ha edificado un hermetismo en las escuelas normales mexicanas que les ha impedido, por décadas, potenciar el efecto multiplicador que tienen. En cambio, las ha inclinado hacia un desenvolvimiento “en medio de serias dificultades”, con “niveles de calidad no [...] siempre satisfactorios” e “inercias del desorden, de la pobreza de algunas de las escuelas y de las luchas de intereses personales y de pequeños grupos” (p. 155).

El también catedrático de la UNAM (1982) refería además que una proporción considerable de quienes aspiraban a la profesión magisterial provenían de familias de bajos ingresos; que algunos ni siquiera pensaban dedicarse realmente a esa labor, la consideraban simplemente una carrera de transición. Asimismo, que

los planes y programas de estudio de la educación normal padecían graves deficiencias, tales como una fundamentación pedagógica desactualizada y sin incorporar la experiencia de los docentes.

Lamentablemente, tales ideas expresadas hace más de 40 años siguen vigentes, porque son problemas crónicos que este subsistema de la educación en México ha enfrentado a lo largo de su historia: escasas políticas enfocadas en su mejora, normatividad desactualizada, comunicación vertical y unilateral, participación insuficiente de la comunidad normalista, deterioro de las instituciones, recursos materiales y humanos reducidos, trabajo colegiado limitado, métodos de enseñanza obsoletos, financiamiento estrecho, colaboración exigua, coordinación inapropiada, crecimiento desordenado, planes y programas vetustos, falta de articulación con la educación obligatoria, estancamiento de su planta docente, poca vinculación con otras instituciones de educación superior (IES), prevalencia de intereses sindicales y políticos de grupos, entre otros que, seguramente, podrá advertir y agregar el lector de estas líneas.

### Transformación de las escuelas normales: de cara a su futuro

A partir de 1984, cuando “las escuelas normales pasaron a ser por decreto, pero sin apoyo, Instituciones de Educación Superior” (Teutli, 2011, p. 25), ha sido difícil superar la visión autorreferencial, la disociación con otras normales y, desde luego, la separación también con otras IES. De acuerdo con Campos (2012), “la formación del normalista sigue sin beneficiarse de la cultura científica y humanística

por seguir siendo un subsistema aislado y sin contacto con otros segmentos de la educación superior del país y del mundo” (p. 31).

Para romper tales cerrazón y cerco endogámico, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) publicó *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*, donde precisa que estas instituciones son fundamentales para el cambio educativo y constituyen un pilar de la formación docente en el país, aunque recomienda varias acciones que impulsen primero un cambio verdadero en ellas: generar un nuevo modelo de formación docente; construir una nueva cultura pedagógica; acrecentar la vinculación, cooperación e intercambio académicos con otras IES; mejorar la actualización y capacitación de la planta docente; intercambiar experiencias exitosas en docencia e investigación educativa; fortalecer el trabajo colaborativo e impulsar la creación de Cuerpos Académicos (CA), comunidades profesionales y de práctica, así como de redes académicas.

Así, parece que solo con una apertura real la educación normal en México podrá trascender la inmovilidad, revitalizar el quehacer magisterial y recobrar el sentido social y humanitario que la hizo posible, no obstante, es necesario asumir que “el mejoramiento de la educación debe transitar por el cambio o transformación de la escuela” (Zorrilla, 2012, p. 35), así como comprender que “cambiar nuestra manera de trabajar requiere compromiso con un proyecto explícito, atreverse a cuestionar nuestras creencias, los criterios de trabajo y supuestos sobre el aprendizaje que hemos considerado válidos” (Hidalgo, 2007, p. 25).

Al respecto, es una afirmación justa que en varias ocasiones los cambios acontecen en escuelas normales que “viven con los ojos vueltos al pasado” (Esparza y Zúñiga, citado en Martínez Rizo, 2023, p. 147), cuando de lo que se trata es de encarar el presente y afrontar el porvenir, transformar el perfil de los formadores de formadores, impulsar modificaciones profundas en estas instituciones y superar la endogamia prevaleciente en ellas, pues “las costumbres pedagógicas y su vicio autorreferencial nos obnubilan la mente” (Jacobo y Pintos, 2003, p. 9).

[Por ello,] para que la formación inicial que reciben los futuros docentes en las normales, o los programas de actualización en servicio, los preparen para enfrentar los nuevos retos de la profesión, no basta con cambiar una y otra vez los planes y programas de estudios, como se ha hecho tantas veces en nuestro sistema educativo. Tampoco basta memorizar los términos clave del constructivismo. Con eso no se modifican las prácticas docentes en las normales mismas, y obviamente tampoco en las escuelas y aulas en las que trabajan los egresados. (Martínez Rizo, 2023, p. 150)

Los numerosos problemas del normalismo mexicano, que lo han acompañado desde su surgimiento, curiosa o desafortunadamente tienden a la desarticulación en (y entre) las escuelas normales, el sesgo enciclopédico de sus programas, la prevalencia de la enseñanza en detrimento de la investigación y la difusión, la desvinculación entre teoría y práctica

educativa y, naturalmente, la amplia distancia entre los procesos escolares y los problemas y desafíos de la comunidad, en palabras más sencillas: discrepancia entre la escuela y la vida, entendiendo que la primera, según González (2013), “se ha construido como un mundo independiente de la realidad social”, es decir,

se la tipificó como la poseedora universal del conocimiento y la cultura, atribuyéndole la facultad de certificar saberes, valores y conductas instituidas y oficializadas. Así, fue dejando de lado otras formas culturales de expresión, así como otros saberes y prácticas sociales, que no sólo se dejan caer en el olvido, sino que muchas veces son censurados e incluso prohibidos. (pp. 45-46)

Otro enorme desafío yace en la brecha existente entre lo que se enseña en las normales y las exigencias del campo de trabajo (Czarny, 2003), pues en reiteradas ocasiones “la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI” (Monereo y Pozo, 2001, p. 50). Esta discrepancia entre el cambio y la evolución que experimenta la sociedad y el anclaje de nuestro sistema educativo ocasiona una ineficiencia (externa e interna) que impacta negativamente la calidad de los servicios educativos que se ofrecen (Prawda, 1987), así como barreras (históricas, culturales, económicas y políticas) que hacen que el sistema educativo mexicano sea rígido, desarticulado, ajeno a la realidad social y, en consecuencia, de calidad cuestionable (Díaz de Cossío, 2009).

En cuanto a esta última noción, ya en la década de los 90 Martínez Rizo (1996) la pensaba desde una perspectiva sistémica, pues para él era impensable alcanzarla sin tomar en consideración insumos, procesos y productos, o bien sin elementos como eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia, principalmente. De ese modo, Imbernón (2014) plantea que la calidad educativa (o excelencia) implica una coherencia entre lo que se pretende y lo que se consigue, por lo cual, es menester realizar de todo para reducir la distancia entre lo que buscan ser las escuelas normales y lo que se está haciendo para lograrlo.

Es decir, si las escuelas normales experimentan retos respecto al cambio curricular, la organización y gestión institucional, el equipamiento e infraestructura de las instituciones, el mejoramiento de su planta docente, el trabajo colegiado, las prácticas de enseñanza, la vinculación con instituciones de educación básica y educación superior, el uso eficaz del tiempo escolar y el aprovechamiento de sus recursos, entonces se debería repensar el sentido de estas instituciones, impulsar la profesionalización de directivos y docentes formadores y renovar las prácticas que se dan en ellas, de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pero también de comunicación, trabajo, gestión y organización escolar.

En ese sentido, es casi imposible elevar la calidad de la educación en México sin mejorar la formación de sus docentes, sin embargo, es preciso mirar la formación docente desde una perspectiva diferente, generar espacios de diálogo entre la comunidad normalista, medi-

tar entre especialistas y diferentes actores educativos —personal directivo, investigadores, docentes formadores, docentes-tutores, estudiantes— acerca de la razón de ser de las escuelas normales en el siglo XXI, así como examinar el sentido de estas instituciones, cuestionar su dirección, analizar su proceder en años recientes y determinar, en consenso, un horizonte común para su porvenir, dado que “la calidad de la educación en México está directamente ligada con la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de sus docentes”. (Medrano, Ángeles y Morales 2017, p. 13)

### Los docentes, profesionales de la educación y el conocimiento

Profesor, maestro, docente, educador, mediador, facilitador, gestor de la información y el conocimiento no son solo algunas de las palabras con las cuales se nombran a los responsables de la instrucción, sino que a la vez entrañan una visión de enseñar, aprender y evaluar: una concepción del estudiante, el docente y las relaciones que establecen entre ellos y las materias que estudian. Imbernón (2014), al respecto, expone que la calidad de una escuela depende de la calidad de sus alumnos, sin embargo, como se ha apuntado aquí, también pende de la calidad de sus maestros.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE por sus siglas en inglés), fundada en 1961, ha declarado muchas veces que la enseñanza de calidad es vital para mejorar el aprendizaje estudiantil, por ello sugiere hacer de la docencia una elec-

ción profesional atractiva, contar con políticas magisteriales, reconocer la evolución de las funciones docentes, impulsar programas de inducción para los nuevos profesores e implementar acciones de desarrollo profesional para los educadores en servicio, inclusive en 2009 destacó la importancia de atraer buenos docentes si no se tienen, conservarlos si se cuenta con ellos pero, sobre todo, formar docentes eficientes. Esto último fundamental, pues “la formación en la escuela normal ya no basta” (Guevara, 2012, p. 79).

Otra vez Imbernón (2014), quien subraya la necesidad de “una asunción de nuevas competencias profesionales (inexistentes a principios del siglo XXI); por ejemplo, capacidades de procesamiento de la información, capacidad de generar conocimiento pedagógico a las escuelas, de hacer investigaciones sobre su práctica, de analizar y reflexionar críticamente” (p. 50), porque observa que el oficio docente ha evolucionado gradualmente y hoy día a los maestros ya no se les considera meros desarrolladores de un programa que no elaboraron, si no profesionales de la educación y del conocimiento (p. 51).

Como bien destaca Ornelas (1998), en la historia del sistema educativo mexicano la educación normal es el subsistema con más reformas acuestas, pese a ello las “causas y efectos” de su baja calidad educativa se sintetizan en la educación normal que brinda al magisterio, al cual se le sigue considerando el eslabón más débil. En otros términos:

El maestro es el eje sobre el cual gira el sistema de educación y el recurso intelectual

más importante. La escuela mejor equipada, el currículum más avanzado, los textos mejor escritos y de contenidos importantes, magníficos sistemas de control y administración escolar, son insustanciales si el factor humano no responde a las demandas de una buena educación. (p. 273)

### Hacia un nuevo modelo de formación profesional

El mundo actual vive una profunda y constante transformación, pero parece que el sistema educativo de nuestro país está varado, “está mal educado y ofrece una mala educación” (Alonso, 2012, p. 115), por medio de instituciones educativas no propensas a la transformación. Por esta razón, es preciso hallar “otra forma de educar a los educadores” (Jacobo y Pintos, 2003, p. 9), superar el modelo de formación profesional descontextualizado, de trabajo preponderantemente individualista y de autonomía (curricular y profesional) restringida, así como la “balcanización”. Factores que continúan haciendo del aula en México una realidad impermeable, y de su docencia una tarea parcial, intermitente y, en muchas ocasiones, irreflexiva.

En aras de superar sus dificultades, las escuelas normales deben corregir lo que funciona mal, mantener (y perfeccionar) las prácticas satisfactorias, innovar procesos, soluciones y alternativas de índole institucional, sin perder de vista los contextos local, nacional e internacional ni olvidar que educar es una actividad más compleja hoy que ayer (Antúnez, 2004). No solo eso, también se requiere una escuela distinta: una que teorice

la práctica y experimente la teoría; que asuma el aprendizaje humano a modo de un proceso permanente de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Pérez, 2017); al mismo tiempo que devuelva a los procesos educativos el sentido vital que tienen (Vázquez, 2008).

Convendría además, tal cual lo señala Bauman (2017), someter a revisión los residuos que ha dejado a su paso la construcción del orden (impulsada por la Modernidad), los restos del progreso económico (promovidos por un capitalismo rapaz) y los despojos de una condición (la globalización) que parece más condenar al extravío que liberar: desigualdad, hambre, marginación, pobreza, falta de solidaridad humana, desaceleración económica, acceso limitado a servicios (de salud, educación, vivienda y transporte), sobrepoblación, desempleo, exclusión, agotamiento de recursos naturales, deterioro ambiental, resquebrajamiento de la seguridad (social, política, económica, alimentaria), incremento de la delincuencia y la violencia, entre otros problemas agudos dejados.

En el pensamiento de dicho sociólogo, la educación es una estrategia factible para que no se erosionen los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores heredados de una generación a otra; una vía para aprender y enseñar el arte de vivir, donde incluso el propio conocimiento debe asumir la exigencia de evolucionar de forma continua, a fin de ser aplicado a una realidad dinámica, cambiante y compleja. Convencido quizá de que un aprendizaje maquinal (que privilegia únicamente la memorización y repetición) no prepara para la

vida, Bauman apuntó que los sistemas educativos tienen un poder de formación y transformación invaluable.

Paulo Freire, pedagogo y educador brasileño que impulsó la pedagogía de la liberación, igualmente estaba convencido de que la educación puede ser una fuerza estabilizadora o un factor de cambio. Si bien entendía que la educación no lo puede todo, también pensaba que sin ella nada es posible. A diferencia de pensadores como Iván Illich (2015), quien se pronunciaba por la desaparición de la escuela, Freire exhortaba a su transformación radical. En principio, les recriminaba a las escuelas normales de su país el brindar una educación anticuada, autoritaria e inadecuada; el formar profesores (principalmente de primaria) que le daban la espalda a la vida y a los problemas de la sociedad. Decía Freire (2001) al respecto:

En lugar de esa educación, en gran parte anticuada, inadecuada para las condiciones de nuestra actualidad, autoritaria, nuestros futuros maestros, en cualquier escuela normal del país, deberían estar siendo formados con alto sentido de responsabilidad profesional, identificados con su tarea. Conscientes de su papel altamente formador. Convencidos de la urgencia de su acción en una sociedad en que se contradicen las formas democratizadoras emergentes con viejos complejos culturales antidemocráticos (p. 101).

La crítica de Freire llega al grado de sostener que las escuelas de preparación de maestros,

al insistir en procedimientos antidemocráticos, estrangulan la propia democracia. Por ello sugiere una revisión de estas escuelas, de sus programas y planes de estudio, y plantea una modificación radical de su estructura.

### Construir una Nueva Escuela Normal (NEN): quiénes, por qué y para qué

José Ángel Pescador, maestro normalista y secretario de Educación Pública en 1994, señaló (2012) que en México “la formación de maestros no es prioritaria, es marginal” (p. 81), pese a la función formativa de su escuela, donde el “magisterio, la enseñanza, por tanto, tiene mucho de oficio, de ese dominio que los artesanos desarrollan a base de tiempo y vivencia; y también [...] mucho de arte, cuando se ponen en acción la sensibilidad y el instinto” (Vázquez, 2008, p. 64). De allí que la escuela normal en particular no debe seguir formando docentes a granel; tampoco seguir viviendo a solas ni estar desvinculada de la realidad, en cambio, necesita reconocer que representa un poderoso instrumento de promoción social y continúa siendo un medio fundamental para democratizar a la sociedad.

Entonces, ¿es necesaria una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana? Sí, porque una NEN, en sintonía con la NEM, impele a que la educación tenga preponderancia y que la preparación de sus profesores no sea una tarea pendiente sino un asunto nodal; sugiere ir “al rescate del normalismo crítico, de conciencia social, abierto, científico, profesionalizado, universal, dialogante, creativo, analítico, humanista y transformador [...] militante, plural, pensante [y]

combativo” (Teutli, 2011, p. 23). Propone una mutación de ideas que puede hacer posible la operación de nuevos esquemas de organización administrativa, académica y de gestión; claro, siempre y cuando se promueva la investigación educativa tanto como herramienta de búsqueda, análisis, reflexión y esclarecimiento de la realidad educativa como instrumento permanente de mejora.

Es cierto, son pocas las escuelas normales mexicanas que realizan investigación (Latapi, 2004), sin embargo, como ha apuntado en otro momento quien escribe el presente texto (Martínez-Gómez, 2020), gracias a esta función sustantiva es posible impulsar una reingeniería educativa orientada a la transformación institucional, tal cual lo busca ser esta NEN: una institución dispuesta a pensar y aprender; un espacio de formación, de autoformación, autorreflexión, autonomía y transformación personal; un establecimiento siempre proclive a renovarse, a interrogar y responder por igual a los tiempos de cambio y a las realidades dinámicas, multicausales, inciertas y complejas del país.

En sí, para que la NEN no se convierta en una mera expresión retórica e insustancial (Savín, 2021), es necesario pensarla como un espacio (entre otros posibles) potenciador de la formación docente; un sitio en el que operen nuevas formas de enseñanza, se profundice en el aprendizaje de contenidos disciplinares y se ahonde en los conocimientos pedagógicos y la consolidación de habilidades didácticas.

Luego, ¿qué tipo de formación debe favorecerse en la NEN? En absoluto una for-

mación docente como se pensó y desarrolló en tiempos pasados, debido a que promover una cultura de transformación educativa requiere políticas (institucionales, estatales, regionales y nacionales) que promuevan un liderazgo (directivo y docente) para el cambio, un manejo adecuado de las actividades de planeación (participativa, colegiada y consensuada) y una gestión escolar caracterizada por la legalidad, la transparencia, la participación (democrática y corresponsable) y la rendición de cuentas.

¿Qué docente habrá de prepararse en las aulas de la NEN? Personalmente, pienso que la concreción de la propuesta de la NEM necesita de la formación de un docente colaborativo, positivo, proactivo, responsable; con visión humanista y conocimientos amplios de su profesión; comprometido éticamente; capaz de desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de excelencia, y de utilizar recursos científicos y tecnológicos. Además, que coadyuve “a cerrar las brechas de desigualdad y exclusión social” aún prevalecientes a lo largo y ancho del territorio nacional (SEP, 2019, p. 12).

De igual forma: contar con una nueva propuesta curricular, en cuya confección participen profesores de todo el país, constituye una excelente oportunidad para, por una parte, identificar y reconocer los saberes docentes dialógicos, pluriculturales, históricos y construidos socialmente (Mercado, 2014); por otra, gracias a este ejercicio de participación, los maestros podrán enterarse de las dimensiones (política, social, cultural y técnica) de la planeación educativa y el pro-

ceso dinámico (por ello mismo, complejo) del diseño curricular. Por supuesto, sin obviar que tanto importa dicho diseño, pues amplía el grado de recepción y apropiación de los nuevos planes y programas de estudio en las escuelas normales, como deberá ser imprescindible dar seguimiento a la aplicación y la evaluación curricular.

Urge al país una formación que mientras provea a los estudiantes normalistas de herramientas teóricas y metodológicas, se adelante a los problemas y permita navegar en la incertidumbre y, naturalmente, enfrentar las crisis actuales y venideras. Únicamente así habrá de pasarse de una pedagogía preponderantemente “dogmática” a una pedagogía “enigmática” que forme a los estudiantes para lo incognoscible, incierto y convulso de estos tiempos de perplejidad (Martínez-Gómez, 2017).

Debería ser prioridad entonces una visión sistémica en el modelo de formación profesional de los futuros docentes, que le apueste a una preparación inicial sólida y contextualizada, trascienda el papel del profesor como transmisor de la información y lo conciba como constructor de saberes y agente de transformación social, de forma tal que la escuela normal y su planeación hacia el futuro respondan a las demandas actuales y futuras, y sean afines a “un proyecto humanista, equitativo y democrático” (SEP, 2019, p. 12).

Esta visión sistémica representa una perspectiva integral que considera todos los elementos y procesos que intervienen en la formación de los futuros docentes: desde el diseño curricular, las metodologías de ense-

ñanza, la práctica profesional, hasta la evaluación y retroalimentación continua. Allí la formación de docentes no es un proceso aislado, sino que está conectado con el contexto educativo más amplio, incluidas las políticas educativas, las necesidades sociales y las tendencias globales en educación. Busca que la formación inicial docente sea parte de un desarrollo profesional continuo, vinculando teoría y práctica, y promoviendo un aprendizaje reflexivo y crítico.

Si bien en la escuela normal esta formación inicial debe ser significativa, también la preparación continua de los estudiantes normalistas es indispensable que lo sea. Por ello, en las escuelas de educación básica es preciso impulsar la conformación de comunidades de práctica donde los docentes en formación aprendan de los profesores en servicio y reflexionen sobre su intervención, y ahí mismo reconozcan y superen, de manera conjunta, yerros y deficiencias.

Sucintamente: sólo una formación docente renovada permitirá a las escuelas romper con la rigidez estructural de la enseñanza; participar en procesos de movilidad académica e internacionalización; responder con calidad y pertinencia a los requerimientos educativos mundiales; hallar en el ejercicio interdisciplinario una manera más efectiva de comprender la realidad y traducir los problemas (del pasado, presente y porvenir) en programas académicos, estudios y proyectos de investigación sólidos y socialmente útiles. En definitiva, con una NEN habrá de estudiarse el futuro y educar para él.

## Conclusiones

Hace veinte años escuché decir a Carlos Tünnermann Bernheim, abogado y educador nicaragüense, que la educación superior debía ser la “cabeza” y no la corona del sistema educativo. Desde ese momento estoy convencido de que la educación superior debe ser articulada debidamente con la educación obligatoria de nuestro país, de modo tal que coadyuve su orientación, coordinación y correcto funcionamiento. También que, de manera particular, las escuelas normales tienen la tarea y la necesidad ineludibles de reformar sus usos, innovar sus prácticas pedagógicas y aumentar su campo de acción en aras del fortalecimiento de la educación en sus diferentes niveles y modalidades.

Asimismo, que las IES encargadas de la formación de docentes centren sus esfuerzos en mejorar la docencia que proporcionan; fortalecer sus procesos de investigación; diversificar la difusión del conocimiento que generan, y consolidar sus procesos de tutoría, asesoría y gestión. Todo ello, para asegurar la competitividad académica, favorecer la cooperación interinstitucional y hacer posible la internacionalización de la educación normal en un futuro mediano.

En ese entendido, con una NEN creo que en el México de hoy se abre la posibilidad de que los docentes (formadores y en servicio) no sean más los “operadores”, “desarrolladores” o “ejecutores técnicos” de los programas de estudio a su cargo, ya que con ella las tareas de diseño y rediseño curricular recuperan la experiencia y el conocimiento de los actores

educativos, así como los docentes ven atendida la petición de participar en la actualización del currículo, aunque esto haya traído consigo nuevos problemas.

Dificultades que, a raíz de mi participación en el codiseño curricular de algunos cursos estatales y nacionales, agrupo en tres: falta de experticia (*expertise*) relacionada con la teoría y el diseño curricular; inexperiencia (y, en algunos casos, cierta resistencia) para participar en la elaboración de los programas de estudio, y conocimiento limitado de los componentes curriculares de los nuevos planes. En cuanto a este último problema, incluye orientaciones curriculares, experiencias de aprendizaje, evaluación del rendimiento escolar, perfil de ingreso, perfil general y profesional de egreso, dominios del saber (saber ser y estar, saber conocer y saber hacer), organización de la malla curricular (sus fases de inmersión, profundización y despliegue y sus trayectos formativos: fundamentos de la educación, bases teóricas y metodológicas de la práctica, práctica profesional y saber pedagógico, formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y lenguas, lenguajes y tecnologías digitales, así como los principios y las finalidades educativas de cada uno de ellos).

Además, cursos del currículo nacional y de flexibilidad curricular (especialmente los componentes de cada curso: propósito, descripción general, dominios y desempeños del perfil de egreso a los que contribuyen, unidades de aprendizaje, contenidos temáticos, orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje, estrategias y sugerencias didácticas, articulación con otras asignaturas, reco-

mendaciones para la evaluación, evidencias, productos y criterios de desempeño, fuentes de consulta y recursos para su desarrollo), distribución de horas y créditos en la malla curricular, criterios para la evaluación y acreditación, servicio social, prácticas profesionales, modalidades de titulación, estrategias de apoyo para los estudiantes, actividades extracurriculares, movilidad académica, entre otros elementos.

Pese a los enormes desafíos de nuestro ámbito educativo (a saber, cobertura limitada, calidad cuestionable, infraestructura y equipamiento insuficientes, rezago educativo y abandono escolar acentuados por la pandemia, analfabetismo, inequidad, injusticia, aprovechamiento académico reducido y reprobación, entre otros males), desde mi perspectiva, en un mundo cada vez más complejo e interdependiente, lo más preocupante es el agotamiento de nuestro modelo de organización y de formación magisterial con instituciones trabajando aisladamente pero no por ello siendo autosuficientes.

Por esa razón, urgen políticas educativas (suficientes y efectivas), normatividad (funcional y actualizada), participación (amplia y consistente), comunicación (vasta y positiva), instalaciones y mobiliario (adecuados y suficientes), liderazgo (directivo y docente), planeación (estratégica y prospectiva), seguimiento (preciso y confiable), evaluación (sistemática y permanente), trabajo colegiado (genuino y profesional), profesionalización magisterial (inicial y permanente), investigación educativa (eficaz y útil para la toma de decisiones), reorganización sistémica (ordenada

y gradual), planes y programas de estudio (oportunos y pertinentes), métodos de enseñanza (renovados y eficientes), materiales educativos (actuales e innovadores), acervos bibliográficos (extensos y útiles), espacios educativos (seguros y estimulantes), financiamiento (seguro y creciente), oferta académica (progresiva y diversificada), tecnología (adaptable y enriquecedora), proyectos escolares (autónomos y flexibles), recursos materiales y humanos (suficientes y de calidad), programas de intervención (racionales y coherentes), colaboración (intra e interinstitucional), programas de formación (presenciales y a distancia), comunidades (de práctica y profesionales), asociaciones (comprometidas y corresponsables), coordinación (apropiada y completa) y agendas educativas (acordadas y de hondo calado).

Una sociedad como la nuestra, en constante cambio, requiere una educación en

permanente revisión. He ahí la razón de que considere que ha llegado el momento de convertir las escuelas normales en verdaderos centros de formación docente, en espacios donde se resignifiquen las escuelas, se revalore el papel de los actores educativos, principalmente el de maestros, e innove su formación a partir de la autonomía curricular y profesional. No desdeño lo relevante de la apuesta curricular del Plan de estudios 2022 en educación normal, pero debería serlo más el talento, la motivación y el entusiasmo de los docentes formadores para concretar dicho plan en las aulas, es decir, será fundamental su capacidad para hacer realidad un discurso que pretende, no sin contradicciones y claroscuros, darle un nuevo aliento al normalismo. ♦

## Referencias

- Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. (29 de agosto de 2022). Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] (México). [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0)
- Alonso, A. (2012). La mala educación y la educación mala. En F. Solana (Ed.), *Educación bajo la lupa* (pp. 109-118). Siglo XXI Editores.
- Ángeles, O. (2015). Presente y futuro de la formación de profesores. ¿Hacia dónde van las Escuelas Normales? En Guevara, G. y Backhoff, E. *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. Fondo de Cultura Económica e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Campos, F. (2012). El federalismo educativo y el malestar del sistema educativo mexicano. Una visión desde un estado. En F. Solana, *Educación bajo la lupa* (pp. 25-33). Siglo XXI Editores.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997*. Secretaría de Educación Pública.
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. (15 de mayo de 2019). Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] (México). [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Díaz de Cossío, R. (2009). *La educación mexicana y sus barreras*. Trillas.
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. Siglo XXI Editores.
- González, E. (2013). *Elementos para una pedagogía emergente. La formación normalista. Hacia una educación humanizadora*. Plaza y Valdés.
- Guevara, G. (2012). Los docentes de secundaria. En F. Solana, *Educación bajo la lupa* (pp. 74-79). Siglo XXI Editores.
- Hidalgo, J. L. (2007). *Aprender por construcción*. Editorial Pueblo Nuevo.
- Illich, I. (2015). *La sociedad desescolarizada*. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Octaedro.
- Jacobo, H. M. y Pintos, J. L. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. Secretaría de Educación Pública.
- Larroyo, F. (1967). *Historia general de la pedagogía*. Porrúa.
- Latapi, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Rizo, F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- \_\_\_\_\_. (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*. Universidad Iberoamericana.
- Martínez-Gómez, G. I. (2017). *La educación filosófica. Apuntes sobre la necesidad de una pedagogía enigmática*. Editorial Académica Española.
- \_\_\_\_\_. (2020). Retos de la investigación educativa en las escuelas normales mexiquenses. *Voces Normalistas*. <https://vocesnormalistas.org/2020/08/11/retos-de-la-investigacion-educativa-en-las-escuelas-normales-mexiquenses/>

- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mercado, R. (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*. 298, 50-55.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Atraer, formar y conservar los docentes eficientes* (G. Moreno y L. Valencia, traducción y edición).
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI Editores.
- Pérez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pescador, J. A. (2012). Los maestros: la gran tarea. En F. Solana (Ed.), *Educación bajo la lupa* (pp. 80-88). Siglo XXI Editores.
- Prawda, J. (1987). *Logros, inequidades y retos del sistema educativo mexicano*. Grijalbo.
- Savín, M. A. (2021). Las escuelas normales y el principio de realidad. En N. Guevara (Coord.), *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración*. Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*.
- \_\_\_\_\_. (2019). *Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales*.
- \_\_\_\_\_. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*.
- Solana, F. (1982). *Tan lejos como llegue la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Teutli, J. D. (2011). *Normalismo: un modelo educativo en cuestión*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"; Plaza y Valdés.
- Vázquez, A. (2008). *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*. Paidós.
- Zorrilla, M. (2012). Paradoja y compromiso por el cambio educativo en México. Mirar la educación básica con otros ojos. En F. Solana (Ed.), *Educación bajo la lupa* (pp. 34-57). Siglo XXI Editores.



## Política de formación de educadores populares en la alfabetización de adultos de São Paulo, Brasil

*Training policy for popular educators in the adult literacy from São Paulo, Brazil*

Rafael López Villaseñor<sup>1</sup>

Recibido: 16/01/2024  
Aceptado: 8/02/2024

### Resumen

Este artículo describe y analiza algunas de las experiencias pedagógicas y políticas de formación continua que los educadores con base en la práctica experimentaron en el Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (MOVA) de São Paulo, Brasil, a fin de incorporarle la propuesta de Paulo Freire como un camino sólido en la implementación de políticas educativas que posibiliten la transformación social del entorno inmediato. Así, enriquecido con bibliografía confiable sobre el concepto de educación popular, en el presente texto se aborda desde el origen histórico del MOVA, el cual emergió como una propuesta política innovadora para enfrentar el analfabetismo en Brasil, hasta su implantación particular en la ciudad de São Paulo a partir de la educación continua de los educadores populares.

**Palabras clave:** alfabetización, educadores populares, formación continua, São Paulo, políticas.

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Actualmente, se desempeña como profesor de Filosofía en la Facultad Joao Paulo II de Marília. Línea de investigación: Filosofía de la educación y de la religión. ORCID <<https://orcid.org/0009-0009-2632-1842>>. Contacto: rafamx65@gmail.com

**Nota del autor.** Varias de las citas textuales, que se encuentran en este artículo, pertenecen a obras leídas originalmente en portugués, por lo tanto, la traducción de lo citado o parafraseado, así como la traducción de los títulos de donde se extrajeron son traducciones propias.

## Abstract

*This article describes and analyzes some of the pedagogical and political experiences of continuing education that practice-based educators experienced in the Youth and Adult Literacy Movement (MOVA) of São Paulo, Brazil, in order to incorporate Paulo's proposal Freire as a solid path in the implementation of educational policies that enable the social transformation of the immediate environment. Thus, enriched with reliable bibliography on the concept of popular education, this text addresses the historical origin of MOVA, which emerged as an innovative political proposal to confront illiteracy in Brazil, until its particular implementation in the city of São Paulo from the continuing education of popular educators.*

*Keywords: literacy, popular educators, continuous training, São Paulo, policies.*

## Introducción

La experiencia de quien escribe las presentes líneas, como coordinador del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (MOVA) y educador popular en la Asociación de Voluntarios Integrados de Brasil (AVIB) en el barrio de Guaianases, periferia de São Paulo, entre 1991-1992 y 2000-2010, convirtió el asunto del MOVA en un argumento instigador y desafío personal de comprender y pensar cómo quienes actúan en el campo de la educación popular construyen sus prácticas pedagógicas cuando se reúnen en procesos de formación continua.

Es decir, a partir de mis experiencias de educador desarrolladas en las esferas de búsqueda de recursos y apoyo en las políticas públicas educativas del municipio de São Paulo, la organización del MOVA en el barrio de Guaianases y el auxilio en la formación continua de los educadores –según el método de Paulo Freire–, más un nutrido material bibliográfico sobre los principios de la educación popular, se desea comprender las políticas y prácticas

de formación de los educadores en el MOVA a través del proceso de educación continua en el municipio de São Paulo, de manera particular, aquellas políticas y prácticas en la AVIB del barrio de Guaianases.

De ese modo, primero se narran los orígenes de la alfabetización de adultos y jóvenes en Brasil, a partir de diversas prácticas de educación popular ideadas por Paulo Freire, referencia fundamental contra el analfabetismo. Luego, se describe la innovadora propuesta de política implementada a finales de la década de 1980, tras el regreso de la democracia al país, cuando nacieron las experiencias de alfabetización desarrolladas por movimientos populares con miras a enfrentar la situación de analfabetismo brasileño. Sobre todo, se aborda el proceso de alfabetización, la formación continua, el proceso político-pedagógico y la implementación del MOVA en São Paulo.

Ante todo, se espera responder en este texto a las siguientes interrogantes: ¿qué se

entiende por educación popular?, ¿cómo históricamente se desarrolló la educación popular propuesta por Freire?, ¿cómo contribuyó la pedagogía del oprimido de Freire en el proceso de educación popular como acción política transformadora?, ¿qué tipo de formación es impartida a los educadores populares? y ¿qué interpretación hacer de la formación para los educadores populares del MOVA-SP?

### Orígenes de la alfabetización de jóvenes y adultos

Las primeras concepciones sobre la alfabetización, en tanto proceso político y pedagógico, germinan ya de manera especial en la visión de Paulo Freire y Enrique Dussel. Expresaba su amigo, el reconocido antropólogo Brandão (1981), sobre Freire: “fue un educador conectivo, un hombre de diálogo, un creador con los demás. Una frase tan conocida y famosa de él, primero la practicó y luego la escribió: ‘nadie educa a nadie, pero tampoco nadie se educa a sí mismo’” (“O ABC do método” [El ABC del método], párr. 2).

Nacido en Recife, Brasil, el 19 de septiembre de 1921 y fallecido el 2 de mayo de 1997; reconocido mundialmente como educador, filósofo, pedagogo y activista de la educación, inclusive se le denomina Patrón de la Educación en Brasil. En 1989, cuando él ocupaba el cargo de secretario Municipal de Educación de São Paulo se creó el proyecto del MOVA, por lo tanto, yacen varias de sus ideas vertidas allí.

Como innovador en la educación brasileña, principalmente, Freire (1983) plantea la búsqueda de una “práctica liberadora” desde la realidad del educando, pues enfatiza que

la sociedad trabaja bajo una pedagogía dominante, por ende, su propuesta de pedagogía pugna para que el oprimido logre su emancipación a partir de un pensamiento crítico, con el cual comprenda su condición social real y consiga así mejores condiciones de vida. En otro trabajo Freire (2005) subraya la importancia de que la conciencia y el cambio se basen en el compromiso del trabajador social y que la educación se funde en el diálogo que respeta la historia y la experiencia social de los estudiantes, en aras de producir la reflexión y la transformación de la realidad.

Por su parte, Dussel (1977) propone una filosofía fincada en la alteridad, el oprimido, el otro, el excluido, así como un pensamiento desde una realidad analizada en cinco categorías: proximidad, exterioridad, totalidad, alienación y liberación. Una obra importante respecto al tema en cuestión es la de Frederick (2012), quien analiza el programa de la educación continua de los educadores del MOVA en el barrio de Guaianases de São Paulo; sobre todo él discute los aspectos históricos y políticos del surgimiento del MOVA-SP, la estructura y dinámica del programa de educación continua para educadores populares y las experiencias de alfabetización de jóvenes y adultos.

No obstante, la primera experiencia brasileña en alfabetización de adultos y jóvenes emergió con el Movimiento de Cultura Popular de 1960 en Recife; su finalidad de combatir los altos números de analfabetismo en Brasil reunió universitarios, intelectuales y artistas, quienes asumieron una identidad propia respecto a la alfabetización funcional y promovieron acciones destinadas a la toma de conciencia popular.

Según Góes (1980), dicho movimiento buscó sintetizar en un mismo espacio el esfuerzo del movimiento popular con el de cultura popular: crear modos de acción que trascendieran la mera donación de bienes culturales ofrecidos a la comunidad.

Con Freire como colaborador del Movimiento de Cultura Popular en sus dos primeros años de funcionamiento, este movimiento se convirtió en un referente para otras ciudades y estados de Brasil, pues proponía una política de educación de adultos enfocada en la formación de personas protagonistas de su cultura y una perspectiva que transformara su entorno y realidad social. Otra importante experiencia contra el analfabetismo aconteció en 1962, cuando estudiantes de secundaria fueron a los barrios o comunidades de la ciudad de Natal y trabajaron allí como voluntarios de alfabetización. Al año siguiente, tal iniciativa se amplió a la formación profesional y se lanzó la campaña “Pé no chão também se aprende a ler da cidade de Natal [Con el pie descalzo también se aprende a leer en la ciudad de Natal]”, que atendió a cientos de jóvenes y adultos en el país (Góes, 1980).

El Movimiento de Educación de Base (MEB), creado a través de un contrato entre la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB) y el Gobierno federal brasileño en 1961, es otra experiencia digna de destacar porque procuró desarrollar actividades de radio que sirvieran primero a las regiones norte, nordeste y centro-oeste del país, pero que pronto se extendieran a las zonas subdesarrolladas de las regiones restantes. De acuerdo con Wanderley (1984), las actividades del MEB comenzaron con el propósito de alfabetización, luego ya pro-

fundizaron en asuntos de la educación básica, incluidas la toma de conciencia y politización, la apreciación de la cultura popular, la instrumentación de las comunidades y la organización popular. El golpe militar en Brasil, 1 de abril de 1964, provocó que el programa del MEB atravesara dificultades financieras y un periodo de modificación que conllevó a la finalización de su trabajo. Escenario que también padecieron otros movimientos de la época, ya que el nuevo régimen los extinguió, o bien exilió a muchos de sus integrantes, incluido Freire (Galvão y Soares, 2006).

La experiencia de Angicos en la región “agreste” del estado de Rio Grande do Sul, llevada a cabo por estudiantes –la mayoría de ellos vinculados a la Juventud Universitaria Católica (JUC)– en 1963, con el método de alfabetización de Freire, significó un paso fundamental hacia la comprensión antropológica de la cultura: la visualización de imágenes representando escenas compuestas por la naturaleza y de las creaciones humanas, así como la colección de palabras gerenciadas o clave, investigadas con los estudiantes objeto de alfabetización, posibilitó la reflexión de que el ser humano es creador de cultura (Abbonizio, 2007).

Las 40 horas de Angicos, así se le designó a esta experiencia (en referencia a las literalmente 40 horas de alfabetización), contaron con el apoyo del entonces presidente de la República, João Goulart, quien también respaldó la creación del Programa Nacional de Alfabetización mediante el Ministerio de Educación y Cultura, y aunado a permitir que se usara su “método”, nombró a Paulo Freire coordinador del programa en el país (Beisiegel, 1982).

Tras ser expulsado de Brasil por el referido golpe militar, Freire continúa su proyecto de alfabetización en Chile, con campesinos que participaban en organizaciones populares a favor de la reforma agraria y empleaban sus propios instrumentos para escribir palabras en los caminos de tierra que los conducían al trabajo. Según el relato compartido por Freire (1987) de un campesino chileno, “antes de la reforma agraria, mi amigo decía [que] yo ni siquiera pensaba, ni yo ni mis compañeros, porque no era posible, vivíamos bajo órdenes: sólo teníamos que obedecerlos, no teníamos nada que decir” (p. 73).

De ese modo, la alfabetización de Freire se vinculó estrechamente con la batalla por la democratización en el campo y otras conquistas populares. Tal cual él mismo (2005) señaló, la gran dificultad de su labor residió no tanto en la preparación y formación técnica o procedimental de los educadores, sino en fomentarles una capacidad de diálogo entre ellos como educadores y sus estudiantes.

De acuerdo con Willianson (1996), la llegada de Paulo Freire a Chile en 1964 enriqueció la educación chilena al proveerles de herramientas con las cuales realizar una lectura crítica de su educación tradicional; allí fue corresponsable de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos, así como de los de la reforma agraria, donde los campesinos participaron activamente, al tomar conciencia de sus derechos. El exiliado brasileño permaneció en Chile hasta 1969, periodo en el cual convivió y aprendió de los educadores y la gente de pueblo.

Infelizmente, de 1970 a 1980 (años de dictadura militar), los proyectos brasileños de alfabetización habían sido profundamente

afectados: a los educadores más críticos se les persiguió, silenció, encarceló, exilió y, a algunos, asesinó. Tal dictadura aplicó una política educativa cuyo modelo era el desarrollo económico, la difusión de una ideología prorrégimen, la imposición de un comportamiento regulado y obediente, erguido en el miedo y el autoritarismo.

### Propuesta política innovadora: el MOVA

Cuando regresó del exilio, Freire retomó su práctica y experiencia de alfabetización en su país, promoviendo una innovadora iniciativa de educación popular, la cual pronto se tornó en un movimiento organizado y autónomo, de la sociedad civil, capaz de sobrevivir a los cambios de poder institucional, de seguir luchando por la educación básica para los brasileños e ir más allá del significado de campañas contra el analfabetismo promovidas por el Estado: el MOVA, no concebido apenas como un programa educativo para combatir el analfabetismo, sino a modo de un movimiento innovador de carácter eminentemente político, pues buscaba a través de la alfabetización desarrollar un proceso de “sensibilización” de los involucrados que incurriera, simultáneamente, en un aumento de la lucha popular (Freire, 2000b).

La finalidad de su programa radicó en que la alfabetización permitiera a los estudiantes y educadores implicados ensanchar tanto una lectura crítica de la realidad como una conciencia política; que se fortaleciera (e incentivara) la participación popular y la lucha por los derechos sociales de la ciudadanía, enfatizando el derecho básico a la educación pública y popular, inclusive que se ampliara la labor alfabetiza-

dora de adultos de los grupos populares hacia la periferia de São Paulo mediante el apoyo de la Secretaría Municipal de Educación (SME) en 1989.

A la luz de los principios de creación del MOVA, Freire (2000) concebía la educación para el Brasil como un “trabajo de alfabetización”, pues “en la medida en que posibilita una lectura crítica de la realidad, constituye un instrumento importante para la recuperación de la ciudadanía y refuerza la participación de los ciudadanos en los movimientos sociales que luchan”, especialmente “por la transformación social” (p. 68). Asimismo, él ya había apuntado en 1983 que el cambio, en todo proceso educativo, sólo se vislumbra por medio de una propuesta efectuada en la realidad del educando, a fin de que haga efectiva su transformación.

Una educación que permitiera al hombre discutir con valentía su problema, su inserción en este problema, que le advirtiera de los peligros de su tiempo, para que, consciente de ellos, adquiriera la fuerza y el coraje para luchar, en lugar de ser conducido y arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sujeto a las prescripciones de otros. Una educación que lo colocó en constante diálogo con el otro, que lo predispuso a revisiones constantes, al análisis crítico de sus “hallazgos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión, que lo identificó con los métodos y procesos científicos. (p. 97)

En 2005, Freire recordaba cómo habían caracterizado el método innovador del MOVA:

Contradiendo los métodos de alfabetización puramente mecánicos, nos planteamos realizar una alfabetización directa, realmente ligada a la democratización de la cultura y que sirviera de introducción; o, mejor dicho, una experiencia capaz de compatibilizar su existencia como trabajador con el material que se le ofrece para el aprendizaje. [...] Pensamos en una alfabetización que fuera al mismo tiempo un acto de creación, capaz de generar otros actos creativos; una alfabetización en la que el hombre, que no es ni pasivo ni objeto, desarrollaría la actividad y la vivacidad de la invención y la reinención, características de los estados de exigencia [...]. Buscábamos una metodología que fuera un instrumento del alumno, y no solo del educador, y que identificara –como bien señaló un sociólogo brasileño– el contenido del aprendizaje con el mismo del aprendizaje. (p. 47)

En cuanto a la aplicabilidad de dicha metodología, Freire (2005) refirió que el trabajo educativo de alfabetización se dividió en cinco fases: en la primera, se realizaba una selección de las palabras utilizadas en la vida cotidiana de las personas que pretendían aprender a leer y escribir a través de reuniones y encuentros informales. En dicho universo de vocabulario, agregó el autor brasileño, “no solo se conservan las palabras con mayor significado existencial y, por ello, las de mayor contenido emocional, sino también las expresiones típicas de las personas: formas particulares de hablar, palabras vinculadas a la experiencia del grupo, especialmente a la experiencia profesional” (p. 48).

En la segunda fase se explicaba la selección de palabras, llamadas generativas, conforme criterios de riqueza silábica, dificultades fonéticas y contenido práctico de la palabra; esto último implicaba buscar el mayor compromiso posible de la palabra generativa dentro de una realidad de hecho social, cultural y político. La mejor palabra generativa era aquella que reunía en sí misma el mayor porcentaje de criterios sintácticos: un poder de conciencia potencial y latente de la palabra, o bien un conjunto de reacciones socioculturales que la palabra podía generar en la persona que la utilizaba (Freire, 2005).

Conviene destacar que el ideario de Freire (1987) defiende una pedagogía marcada por la utopía y la esperanza, la cual al estar al servicio de la liberación de las clases oprimidas se hace y rehace en la práctica social, por tanto, “la denuncia y la proclamación en esta pedagogía no son palabras vacías, sino compromiso histórico”, mismas que “toman forma cuando las clases dominadas las asumen, así como la teoría de la acción transformadora se hace efectiva cuando también es asumida por esas clases” (p. 70).

Las situaciones típicas de la vida cotidiana de los sujetos a los que se les enseñaba a leer y escribir surgían en la tercera fase. Por un lado, consistían en situaciones problemáticas cuyo desarrollo alimentaba debates tendientes a guiar al grupo hacia una toma de conciencia que pudiera alfabetizarlos; por el otro, eran situaciones locales que les permitía realizar un análisis de los problemas nacionales a partir de colocar palabras generadoras que abarcaban toda la

situación o referían algunos de sus elementos (Freire, 2005).

En las fases cuarta y quinta, los coordinadores o educadores de debate construían respectivamente sus fichas de indicadores –hojas o fichas que representaban simplemente subvenciones para los educadores, no una propuesta o informe rígido y cerrado en sí mismo–, las cuales les ayudaban a su trabajo de sistematización del aprendizaje, así como conformaban con las familias fonéticas de las palabras generadoras y el material en forma de diapositivas o carteles. A partir de ese momento, ya comenzaba el trabajo efectivo de alfabetización (Freire, 2005).

Al respecto, la educación de jóvenes y adultos se le puede entender como el conjunto de procesos de aprendizaje, formales e informales, por los cuales las personas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus habilidades técnicas y profesionales o las reorientan, con el fin de satisfacer sus propias necesidades y las de la sociedad (Frederick, 2011).

Sin embargo, tal cual señala Freire (2000), el principal problema de la alfabetización no es de carácter técnico, la atraviesan temas de orden político-ideológico y científico, a los que se suman los aspectos técnicos necesarios. Su punto de partida yace en la decisión, la voluntad política de hacerlo, la regulación de los recursos y la formación rigurosa de los educadores. Bajo una visión ingenua o astuta, el analfabetismo surge como la manifestación de la incapacidad del pueblo, de su poca inteligencia y pereza, entonces la alfabetización “se rinde al acto mecánico de depositar palabras, sílabas y letras

en los alfabetizadores. Este depósito es insuficiente para que los alfabetizadores comiencen a afirmarse, ya que, en tal visión, se le da a la palabra un significado mágico” (Freire, 1987, p. 15).

### La alfabetización de adultos en São Paulo, Brasil

Después de tomar el poder los militares en 1964, el exilio de Freire, la suspensión de los proyectos de alfabetización popular y la persecución, el encarcelamiento, la expulsión o muerte de muchos de sus intelectuales y estudiantes, en 1986 se reconquista la democracia del país y con ella también se reaniman los proyectos sociales y populares de educación. Tal es el caso del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de São Paulo (MOVA-SP), creado en 1989 con iniciativas de Paulo Freire, entonces secretario Municipal de la Educación, que fortaleció la relación con los movimientos populares, en especial, con los de las periferias de São Paulo.

Este proyecto de alfabetización lo conforman ideales de Freire, para quien la educación es un proceso a través del cual las personas se vuelven cada vez más plenas, en consecuencia, más capaces de actuar en el mundo de manera crítica: transformarlo y otorgarle rumbo a una sociedad más justa, igualitaria, solidaria y democrática. Una educación que supera la educación bancaria: enfoque donde la educación constituye un mero instrumento para mantener el *statu quo* social, pues impide que los individuos comprendan la realidad y así puedan cambiarla, al igual que obstaculiza el desarrollo de su creatividad y capacidad de cuestionar.

La política de formación del educador en este proyecto de alfabetización, explicó Freire (2001), hacía del educador sujeto de su práctica mediante la reflexión de su vida cotidiana; lo impelía a que su formación fuese permanente y sistematizada, y comprendiera que su práctica se hace y rehace con ella. El programa de formación de educadores tuvo como ejes básicos la fisonomía de la escuela que se quiere, en tanto horizonte de la propuesta pedagógica; la necesidad de proporcionar formación básica a los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano y la apropiación de avances científicos con los cuales los educadores puedan contribuir a la escuela que se quiere.

Cuando se fundó el MOVA se estimaba que cerca de un millón de jóvenes y adultos debían ser alfabetizados en São Paulo, por eso tal analfabetismo se enfrentó de forma creativa, inspirado en el trabajo de alfabetización de grupos populares y en asociación con sectores universitarios, eclesiásticos y otros movimientos. Sus objetivos se abocaron a fortalecer y ampliar la labor previa de los grupos populares; capacitar a los estudiantes para tener una lectura crítica de la realidad y desarrollar su conciencia política; reforzar e incentivar la participación popular y la lucha por los derechos sociales de los ciudadanos (Frederick, 2012).

Se nutrió además con el método Freire, que buscaba garantizar el pluralismo, en detrimento de aceptar métodos pedagógicos autoritarios, racistas, anticientíficos o filosóficos (Frederick, 2012). Empero, este proyecto sufrió un abalo en 1993, cuando cambió el Gobierno municipal de São Paulo y el nuevo alcalde encerró las

iniciativas populares de la administración anterior, entre ellas el MOVA-SP. La alfabetización entonces fue realizada por educadores populares que impartían clases como voluntarios, pues pese a la falta de apoyo del poder público municipal y la escasez de material pedagógico e infraestructura, continuó la voluntad por erradicar el analfabetismo y construir una sociedad justa y fraterna.

Estos voluntarios participaban a la par en movimientos sociales y en Comunidades Eclesiales de Base (CEB) –comunidades de la Iglesia católica comprometidas con la transformación social por medio del voluntariado–; algunos de los voluntarios estaban vinculados a pastorales sociales, o bien eran maestros de la red municipal, quienes por las noches dedicaban tres horas a labores de alfabetización en el barrio donde vivían. Algunos sectores de la Iglesia católica colaboraron con la organización de la formación política pedagógica de los educadores, así como su capacitación para intercambiar experiencias pedagógicas. Estas formaciones se realizaban los viernes por la noche, ya que las clases se impartían de lunes a jueves.

Ante el retiro del apoyo municipal de São Paulo durante ocho años, al MOVA lo sostenían los voluntarios, cuyas clases las efectuaban con dificultades y carencias económicas y pedagógicas, sin una articulación en conjunto, pero concibiendo y desarrollando una educación desde la lectura de la realidad del alfabetizado, de tal manera que pudiera identificar las situaciones significativas del contexto en el que vivía.

Con un nuevo Gobierno municipal en el año 2000, el MOVA se reactivó como un programa vinculado a la SME de São Paulo, entre

2001 y 2004. Entonces, la participación e integración de los educadores al escenario de los movimientos populares de la educación de jóvenes y adultos de São Paulo constituyó una acción decisiva, pues la volvió la instancia más alta del movimiento de alfabetización del municipio: el espacio de formación, planificación, decisión político-pedagógica sobre la dirección del MOVA-SP, en diálogo con sus bases primigenias. Finalmente, el Gobierno municipal creó y sancionó una ley en octubre de 2005, urdiéndolo en un programa permanente de alfabetización de São Paulo que apoye la erradicación de su analfabetismo.

También, con respaldo del poder público federal, el proyecto de alfabetización de jóvenes y adultos pasó a ser de incumbencia nacional: MOVA-Brasil, organizado en tres fases cronológicas, con metas y objetivos definidos. Su primera fase se desarrolló de agosto de 2003 a octubre de 2004, y se aplicó en cuatro estados: Bahía, Ceará, Rio Grande do Norte, Río de Janeiro. Su segunda fase se efectuó de noviembre de 2004 a julio de 2005, envolviendo cinco estados: Bahía, Ceará, Rio Grande do Norte, Río de Janeiro y Sergipe. Su tercera fase se llevó a cabo de agosto de 2005 a agosto de 2006 y se aplicó en los seis estados de la fase anterior: Bahía, Ceará, Rio Grande do Norte, Río de Janeiro, São Paulo y Sergipe (Santos, 2006).

Tal proyecto nacional ha sostenido diversas alianzas gubernamentales con instituciones como Petrobras, Federación Unificada de Trabajadores del Petróleo e Instituto Paulo Freire. Alianzas que se reproducen y amplían en los estados y municipios brasileños donde se desarrollan las acciones educativas, con la

participación de entidades, gobiernos locales y gremios que ayudan a alcanzar los objetivos planteados, al igual que posibilitan la asignación del espacio físico, la composición de los educadores, el financiamiento de actividades de capacitación y, finalmente, el funcionamiento de grupos de alfabetización (Frederick, 2012).

### Experiencia política-pedagógica de formación continua

La formación de los educadores brasileños está inserida en el método de Freire, en la línea pedagógica del proyecto MOVA-SP, y elaborada de forma conjunta entre la SME y los movimientos populares. Posee libertad de poder adaptar las propuestas a la realidad específica de cada lugar, de elaborar material didáctico, pedagógico y metodológico y de elegir los educadores. Igualmente, se les garantizó autonomía a los movimientos populares en la realización de debates, programas específicos de formación y actividades similares, así como en la colaboración con el municipio (Frederick, 2012).

El programa de educación popular con los jóvenes y adultos se enfocó en reducir el analfabetismo, ser una forma de participación popular y estar en consonancia con los lineamientos y ejes rectores de la formación política educativa nacional. De igual modo, buscó ser auxiliar en el pleno desarrollo humano de la persona e impulsar la participación activa de los ciudadanos en la vida social, económica, política y cultural de la sociedad (Prefeitura Municipal de São Paulo [PMSP por sus siglas en portugués] y SME, 2001). Desde sus inicios, pretendió contribuir con el impulso de la conciencia política de la ciudadanía, al tiempo que los ayudara en la

lectura del mundo y la palabra, pensando en la transformación de las estructuras socioeconómicas y culturales (Wanderley, 1985).

Para Freire (2010), la práctica educativa es práctica política que niega aprisionarse por procedimientos escolares y burocráticos. De allí que la educación popular pueda percibirse socialmente como una forma de facilitar la comprensión científica que los grupos y movimientos pueden y deben poseer acerca de sus experiencias; además, que una de sus tareas de carácter progresista sea la de insertar a los grupos populares en el movimiento de superación del conocimiento de sentido común por medio de un conocimiento más crítico, más allá del “yo creo que es”, en todo el mundo y de sí mismos en el mundo y con él.

A los educadores del MOVA-SP se les categorizó en monitores y coordinadores pedagógicos. Los primeros tenían contacto directo e inmediato con los educandos adultos durante la alfabetización cotidiana; para desempeñarse como tal debían haber terminado la preparatoria o tener experiencia comprobada en alfabetización de jóvenes y adultos. Mientras tanto, los coordinadores se encargaban de brindar seguimiento a las actividades pedagógicas de los monitores a lo largo de la semana; organizar y conducir el encuentro pedagógico que acontecía los viernes por las noches; desempeñar el rol de formadores de los monitores, y ser el enlace con la SEM. Por eso, debían contar con educación superior o demostrar experiencia en la educación de jóvenes y adultos.

Las clases de alfabetización se impartían de lunes a jueves en un lapso de tres horas; el viernes se dedicaba a la formación de los

monitores. Todos estos educadores recibían a manera de ayuda e incentivo aproximadamente un salario mínimo, lo cual también podría ser interpretado como un empleo, dejando así de tener un espíritu de voluntariado.

Según Cuevas e Inclán (2021), dicha política formativa de los educadores se desarrollaba en dos momentos distintos: la formación inicial y la formación continua. La primera permitía a los educadores una aproximación a los objetivos del proyecto MOVA, su estructura operativa, su metodología, sus instrumentos de evaluación, asimismo, les brindaba la posibilidad de seguir de cerca el proceso de alfabetización conforme el método de Freire. Lo anterior presupone una visión dialógico-constructivista, vinculada a la práctica y concepción de la educación, la metodología participativa, la planificación y evaluación a través de talleres sobre el tema generador, y la práctica de la enseñanza interdisciplinaria.

La formación continua, en cambio, tenía el cometido de ayudar a reflexionar y evaluar la práctica pedagógica bajo una dinámica constante de acción-reflexión-acción, es decir, el procedimiento formativo acontecía a través de la acción-reflexión y la acción en la articulación perpetua de la práctica y la teoría. La política de formación de los educadores en proceso permanente la coordinan el municipio y el movimiento popular en turno. Desde septiembre de 2002 se realizan semanas de alfabetización en São Paulo, en fechas próximas al Día Internacional de la Alfabetización, celebrado el 8 de septiembre. Estas semanas son momentos significativos de interacción e integración, ya que posibilitan el diálogo de las diversas orga-

nizaciones que trabajan en la alfabetización de jóvenes y adultos, así como de sus educadores.

El proceso político de formación de los educadores está claramente establecido en la Carta de Principios formativos del MOVA-SP, donde se afirma lo que sigue:

Dentro de la línea político-pedagógica establecida conjuntamente por la Secretaría Municipal de Educación y los movimientos, se asegura la autonomía de los movimientos en relación con la realización de debates, programas específicos de formación y actividades paralelas. Asociación también en la formación de monitores: los movimientos desean participar activamente con su cuerpo y cabeza en la formación de sus monitores y, por lo tanto, desean que se cree un mecanismo de asociación con la Secretaría Municipal de Educación para la labor pedagógica de formación de monitores. (Fórum Municipal, 1990, p. 2)

La formación de los educadores del MOVA-SP se organizó a modo de un proceso permanente y sistemático que pudiera insertarse en las necesidades cotidianas y la realidad de los alfabetizados, en aras de mejorar la cualificación, práctica y actuación de todos los involucrados en el proceso de alfabetización. Formación con sus horizontes, sentido histórico y colectivo y, fundamentalmente, con la utopía compartida de la transformación social (Frederick, 2012).

Igualmente, la participación de los educadores en la construcción de las políticas para su formación fue un requerimiento del MOVA-SP,

el cual también precisó que se involucraran en los encuentros formativos todos los viernes, así como respondieran a las invitaciones o convocatorias de la SEM. También subrayó la necesidad de establecer un proceso evaluativo, dialógico y continuo al interior de los encuentros formativos, con el objeto de superar posibles dificultades en las aulas y la realización de talleres para discutir la práctica de la enseñanza interdisciplinaria de la lengua portuguesa, las matemáticas, la geografía, la historia, entre otros campos de conocimiento (Santos, Santos y Bassi, 1996).

Las actividades lúdicas, tales como la fiesta, el arte, los gestos de amistad y las manifestaciones de alegría, solidaridad y afecto son elogiadas por Freire (2000), quien las considera parte fundamental de la educación popular, y dice al respecto:

Vale la pena señalar, la capacidad de la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de amar bien y el sabor de la alegría sin los cuales la práctica educativa pierde su sentido [...]. Por otro lado, es necesario insistir en que no debe pensarse que la práctica educativa vivida con afecto y alegría no prescinde de una formación científica seria y de claridad política por parte de los educadores. (p. 161)

La educación popular siempre ha sido mucho más que enseñar o aprender a leer y escribir. Las actividades festivas y recreativas son tan necesarias como la colectividad, las dinámicas de grupo, los talleres temáticos, la inclusión de manualidades acordes a la realidad y la práctica del educando. En ese sentido, Freire (2001)

pensó que el educador, como sujeto de su práctica, le corresponde crearla y recrearla. Es decir, la política de formación del educador lo capacita para crear y recrear su práctica a través de la reflexión de su vida cotidiana.

La formación de los educadores debe ser continua, constante y sistematizada, porque la práctica se hace y rehace; necesita suministrarles elementos básicos de las diferentes áreas del conocimiento humano. Nuevamente Freire (1987) señala este desafío en los siguientes términos:

Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos debe, por un lado, involucrar necesariamente a las masas populares en un esfuerzo de movilización y organización en el que se apropien, como sujetos, junto a los educadores, el proceso en sí. Por otro lado, debe involucrarlos en la problematización permanente de su realidad o de su práctica en ella. (p. 111)

Freire (1983) considera que una base profunda de la formación de los educadores populares desestima mirar al educando como una abstracción, sino considerarlo un ser concreto, con existencia histórica, quien reconoce los conocimientos, las expectativas, los miedos, los valores y las experiencias que trae al interior de la práctica educativa. La formación de educadores populares se impone, a manera de tarea para alcanzar las metas de transformación individual y colectiva de sus integrantes, la capacidad de estar constructivamente presentes en la realidad del educando. Por ello, el educador debe asumir una actitud abierta, de disposición,

sensibilidad y compromiso: un saber escuchar a los demás, esencia de la educación popular. El acto de escuchar trasciende el acto de hablar, es un procedimiento mucho más amplio porque conocer al otro implica aprender a verlo y escucharlo.

Dussel (1977) expresó muy bien que el educador-maestro y el discípulo son sujetos de aprendizaje, no depositarios de conocimiento:

El maestro y el discípulo siempre tienen algo que aprender (desde el nacimiento hasta la muerte) [...]. Ningún discípulo es puro discípulo; ningún maestro es puramente un maestro, y lo que el maestro aprende se aprende de la novedad del proyecto del joven. Todo maestro debe enseñar algo más que lo que ya se le ha dado; debe enseñar de manera crítica cómo se ha logrado esto. No transmite lo tradicional, sino que revive las condiciones que lo hicieron posible tan nuevo, tan único, como la creación. (p. 133)

Así la política formativa de los educadores populares del MOVA-SP desafía la educación bancaria o tradicional brasileña, al fundamentarse en una pedagogía liberadora y popular con la cual se busca instaurar una cultura de la solidaridad, la emancipación y la autonomía, donde el educador popular, en tanto profesional, se aventura junto con el educando a construir saberes nuevos, insólitos, militantes, por medio de los cuales invade y desinstala los saberes burocráticos y arrogantes de la pedagogía tradicional. He ahí lo fundamental del proceso de construcción de conocimiento compartido, pues allí coordinadores y educadores adoptan los encuentros

pedagógicos en los que, además de conversar e intercambiar ideas, evalúan su trabajo y orientan sus experiencias (Rodrigues, 2021).

En la metodología dialéctica, el punto de partida no es el conocimiento del educador, sino la práctica social de los estudiantes. Es en torno a esta práctica [alrededor de] la cual gira el proceso educativo. Antes de elaborar conceptos, es necesario extraer de los estudiantes los elementos de su práctica social: quiénes son, qué hacen, qué viven, qué quieren, qué desafíos enfrentan. Aquí, el concepto aparece como una herramienta que ayuda a profundizar en el conocimiento de la realidad y no convertirla en una mera abstracción. (Freire, 1986, p.77)

El rol político de los educadores populares, por lo tanto, se manifiesta en la forma que intervienen en el proceso de construcción de este nuevo conocimiento; reside en la comprensión de que a partir de la asociación de saberes se proporciona un discernimiento más amplio y, en consecuencia, más crítico de la realidad social en la que se insertan. Por ello es fundamental conceptualizar el conocimiento más allá de la simple copia o descripción de una realidad estática. (Rodrigues, 2021)

En 2012 Frederick señaló algunas inquietudes y retos sobre dicha política de formación de los educadores populares, a saber, sus límites durante el proceso formativo. Esto es, aunque sea planificada y sistematizada por el grupo de educadores, puede conducir al agotamiento, la repetición e improvisación. Se asoma tal desafío cuando se persigue que el educador sea sujeto

y protagonista de su práctica, por consiguiente, que le corresponda a él y al grupo crearla y recrearla a través de la reflexión de su vida cotidiana, sin olvidar la realidad de sus educandos, el contexto social donde se implantan, la lectura del mundo, al mismo tiempo que supere el sentido común y abogue por una educación popular que contribuya a la conciencia ciudadana de sus involucrados.

En cambio, uno de sus aspectos positivos atañe a la cercanía entre los centros de alfabetización y las casas de los estudiantes, y aun cuando algunos de dichos espacios educativos solían carecer de condiciones favorables y debían mejorar su iluminación –poseer pupitres más cómodos, estar mejor organizados, actualizar equipos y adquirir libros, periódicos y materiales didácticos más adecuados–, se lograron buenos resultados en el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos.

Si bien en la actualidad las desigualdades sociales y económicas brasileñas (en general, en la región iberoamericana) se agravaron ante el retroceso de la gobernanza democrática y el aumento de un sentimiento populista impulsado por la identidad nacionalista, con las tecnologías digitales se atesora un gran potencial de transformación, todavía no descubierto cómo hacerlo realidad, pero que puede ser útil para menoscabar, en principio, el analfabetismo y la marginalización del acceso a ellas.

Obviamente también existe el reto de crear una educación de calidad y mejores políticas de formación para el docente, estos desafiados por la inteligencia artificial, la automatización y las transformaciones estructurales que cambian la configuración de los panoramas en tiempos de

pospandemia (Comisión Internacional para los Futuros de la Educación, 2021). En lo anterior, las ideas pedagógicas de Freire resuenan con profunda actualidad, y enaltecen sus credenciales de seguir siendo una referencia para los educadores no solo de la alfabetización de jóvenes y adultos, sino para todos los pedagogos contemporáneos. Freire soñó y trabajó por un mundo más igualitario y fraterno, en el cual todos tengan las mismas oportunidades, así como voz propia; igualmente, apostó por la lógica del diálogo, la autonomía, la reflexión y la lectura crítica de la realidad.

### Consideraciones finales

La educación popular, mientras noción-proceso novedosa, no debe limitarse a solo enseñar a leer y escribir las letras, sino particularmente a saber leer la realidad y querer transformarla. La práctica educativa tampoco puede estar unida únicamente a la burocratización escolar, necesita ser un proceso permanente de interacción con los educandos: un proceso de sensibilización que posibilite la comprensión crítica de las estructuras de poder y las desigualdades coexistentes en la sociedad, al igual que el desarrollo de mecanismos de acción para transformar la realidad.

Dichas cualidades de la educación popular, en especial las de ayudar a aprender a leer la realidad, para su concreción requieren tener en cuenta la valorización de la cultura popular, la participación de los estudiantes en la formulación de objetivos y métodos propios (estos a la vez provenientes de su particular realidad local), la afirmación del carácter político de y en la educación, el énfasis en la metodología del cuestionamiento, la propuesta de partir siem-

pre de la realidad y vida de los participantes, el vínculo entre aprendizaje y organización popular (y entre reflexión y acción político-social de las clases populares), el diálogo, el trabajo en grupo y el incentivo de la autoestima y la desinhibición, prioridad para la organización de la educación de los alumnos a partir de su realidad.

También allí debe considerarse la propuesta y política de alfabetización de Freire, relevante al plantear superar la educación bancaria que aborda el aprendizaje como pasivo y memorístico, y al estudiante como una caja vacía que debe ser llenada por el maestro, en lugar de estimularlo a ser humano capaz de pensar por sí mismo y cuestionar el mundo que lo rodea. Superación que necesita una propuesta política y pedagógica de formación continua para los educadores, por tal motivo se ha insistido en resaltar el camino pedagógico-formativo de los educadores del MOVA-SP y el de la AVIB, puesto que su política de formación de los educadores populares se caracterizó por un compromiso con una educación de calidad que simultáneamente valore las experiencias y la realidad del educando y que aspire a responder a las necesidades del conocimiento de los participantes del programa. Compromiso con la calidad traducido en la garantía de una educación inicial y continua de los educadores.

Una política de formación de educadores populares como la referida requiere tiempo, sensibilidad, implicación y, sobre todo, ganas de transformar la realidad. El desarrollo de “la práctica por la práctica” no permite recrearla, de ahí lo necesario de que el educador busque conocimientos específicos sobre los temas que están presentes en su vida cotidiana con los estudiantes. Una práctica pedagógica únicamente ocupada en el conocimiento *per se* resulta limitada. La teoría puede ser un aporte para que los educadores populares consoliden y amplíen sus conocimientos, por ello brindarles formación los emancipa cada vez más y aumenta sus capacidades de elaborar y construir conocimiento a través de la reflexión: aprenden lo que ha sido teorizado por otros pensadores que escriben sobre la práctica, no obstante, también piensan en su propia práctica, en su conocimiento individual y colectivo.

La educación de jóvenes y adultos, sin duda alguna, ha sido un capítulo muy importante para la educación brasileña. Por lo tanto, el presente artículo con todas sus limitaciones constituye un intento de comprender la pertinencia de la formación de los educadores populares que no denuesta la idea de que su tema debe ser complementado y contemplado por otros estudios y agendas gubernamentales y movimientos civiles de otras latitudes. ♦

## Referencias

- Abbonizio, A. C. (2007). *Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no MOVA/SP* [Lineamientos para la colaboración entre poderes públicos y organizaciones sociales en el MOVA/SP]. [Dissertação de mestrado, USP]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-093437/publico/DissertacaoAlineAbbonizio.pdf>

- Associação de Voluntários Integrados no Brasil. (2001). *Plano de Trabalho para o MOVA* [Plan de Trabajo para el MOVA]. Guaianases.
- Beisiegel, C. de R. (1982). *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* [Política y educación popular: la teoría y la práctica de Paulo Freire en Brasil]. Ática.
- Comisión Internacional para los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación* [Informe]. UNESCO.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é. Método Paulo Freire* [Lo que es: método Paulo Freire]. <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ddea6ca3-6cb9-4c8a-bb0f-db8a90352a70/content>
- Cuevas, Y. e Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina. Diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 351-367. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000200351](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200351)
- Dussel, E. (1977). *Filosofia da libertação* [Filosofía de la liberación]. Loyola.
- Frederick, L. C. (2011). *Análise do programa de formação continuada de educadores da Associação dos Voluntários Integrados no Brasil: um debate necessário* [Análisis del programa de formación continua de educadores de la Asociación de Voluntarios Integrados de Brasil: un debate necesario]. <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/O307.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2012). *Análise do programa de formação continuada do MOVA/AVIB: a voz de educadores populares* [Análisis del programa de educación continua MOVA/AVIB: la voz de los educadores populares] [Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo]. [https://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2012/dissertacao\\_luiz\\_carlos.pdf](https://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2012/dissertacao_luiz_carlos.pdf)
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* [Pedagogía del oprimido]. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Ação cultural para a liberdade* [Acción cultural por la libertad]. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2000a) *A educação na cidade* [La educación en la ciudad]. Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Pedagogia da indignação* [Pedagogía de la indignación] (A. M. Freire, org.). Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Política e educação* [Política y educación]. Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Conscientização: teoria e prática da libertação* [Conciencia: teoría y práctica de la liberación]. Centauro.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Educação como prática da liberdade* [La educación como práctica de la libertad]. Paz e Terra.
- Fórum Municipal. (3 de setembro de 1990). *Carta de Princípios de Parceria do MOVA/SP*. [Carta de principios de colaboración del MOVA/SP].

- Galvão, A. M. O. e Soares, L. J. G. (2006). História da alfabetização no Brasil [Historia de la alfabetización en Brasil]. In E. B. C. Albuquerque e T. F. Leal (Org.), *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento* (pp. 37-57). Autêntica.
- Góes, M. (1980). *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964). Uma escola democrática* [De pie en el suelo también se aprende a leer (1961-1964). Una escuela democrática]. Civilização Brasileira.
- Prefeitura Municipal de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação. (2001). *Projeto Político-pedagógico do MOVA/SP* [Proyecto político-pedagógico del MOVA/SP] [Folheto informativo].
- Rodrigues, A. P. S. (2021). *Educação popular e a formação dos educadores populares no projeto beira da linha: um celeiro de experiências* [Educación popular y formación de educadores populares en proyecto de línea de frontera: almanaque de experiencias]. III Congresso Interacional de Educação Inclusiva, PUC São Paulo, Brasil. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_29\\_10\\_2014\\_12\\_17\\_01\\_idinscrito\\_3055\\_a541f0bde4d994a544cc55f3cf288ee2.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_29_10_2014_12_17_01_idinscrito_3055_a541f0bde4d994a544cc55f3cf288ee2.pdf)
- Santos, E. M., Santos, J. R. A. e Bassi, M. E. (1996). Programa MOVA/SP: parceria entre estado e movimento popular [Programa MOVA/SP: colaboración entre el estado y el movimiento popular]. In M. Gadotti (Org.), *Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA/SP* [pp. 27-48]. Ministério da Educação e do Desporto; Instituto Paulo Freire.
- Santos, M. A. P. (2006). *Tecendo a rede MOVA-BRASIL: sua história, seus sujeitos e sua ação*. [Tejiendo la red MOVA-BRASIL: su historia, sus sujetos y su acción] [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>
- Wanderley, L. E. (1984). *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base* [Educar para transformar: educación popular, Iglesia católica y política en el Movimiento de Educación Básica]. Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1985). Apontamentos sobre educação popular [Apuntes sobre educación popular]. In J. E. Valle e J. J. Queirós (Orgs.), *A cultura do povo* (pp. 55-65). Cortez.
- Willianson, C. G. (1996). Paulo Freire: 1964-1969 sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou [Paulo Freire: 1964-1969 su paso por Chile y el Chile por el que pasó]. In M. Gadotti e A. M. Freire (Orgs.), *Paulo Freire uma bibliografia* (pp. 87-99). Cort.



## La Nueva Escuela Mexicana: un análisis discursivo

### *The New Mexican School: a discourse Analysis*

---

Sergio Gerardo Malaga-Villegas<sup>1</sup>

Recibido: 29/02/2024  
Aceptado: 18/04/2024

#### Resumen

Este artículo argumenta que la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en tanto proyecto educativo político-ideológico impulsado en el actual periodo gubernamental (2018-2024), entraña una cierta microfísica del poder constituida por aparatos de vigilancia y dispositivos ideológicos (lenguaje, actores educativos, formas organizativas y materiales) que tanto subjetivan a los actores como les enseñan a desear en el contexto escolar. Por eso, desde una perspectiva crítico-discursiva, se analiza un *corpus* documental integrado por la Ley General de Educación (LGE), la guía de trabajo *Hacia una escuela mexicana. Taller de capacitación. Educación básica, ciclo escolar 2019-2020* y el *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024*. Documentos con los cuales se pretende responder las preguntas que orientan esta discusión: ¿cuáles son las demandas que impone el proyecto educativo de la NEM en la educación básica?; ¿cuáles son los aparatos de vigilancia diseñados para que se cristalice la finalidad formativa de la NEM?; ¿cuáles son los dispositivos ideológicos que animan sus condiciones de deseo?

Palabras clave: proyecto educativo, Nueva Escuela Mexicana, educación básica, microfísica, deseo.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Actualmente, se desempeña como investigador de tiempo completo, titular C, en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3281-1241>>. Contacto: [smalaga@uabc.edu.mx](mailto:smalaga@uabc.edu.mx)

## Abstract

*This article argues that the New Mexican School (NMS), as a political-ideological educational project promoted in the current government period (2018-2024), entails a certain microphysics of power constituted by surveillance devices and ideological devices (language, educational actors, organizational and material forms) that both subjectify the actors and teach them to desire in the school context. Therefore, from a critical-discursive perspective, a documentary corpus made up of the General Education Law (GEL), the work guide Towards a Mexican School. Training workshop. Basic education, school year 2019-2020 and the Education Sector Program (ESP) 2020-2024. Documents with which it is intended to answer the questions that guide this discussion: what are the demands that the educational project of the NMS imposes on basic education?; What are the surveillance devices designed to crystallize the training purpose of the NMS? What are the ideological devices that animate their conditions of desire?*

*Keywords: educational project, New Mexican School, basic education, microphysics, desire.*

## Introducción

¿Qué demandas impone el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la educación básica de México? ¿Cuáles son los aparatos de vigilancia diseñados para cristalizar la finalidad formativa de la NEM? ¿Cuáles son los dispositivos ideológicos que animan las condiciones de deseo de la NEM? Estas preguntas guían la discusión y los argumentos de este artículo, el cual forma parte de una línea de investigación centrada en el análisis de las significaciones y las proliferaciones de sentido que producen algunos conceptos cuando se articulan y sedimentan en el campo educativo, por tanto, en el caso presente, se analizan los discursos de verdad (Foucault, 1979) que estabilizan las significaciones y los sentidos de la NEM como proyecto educativo: político e ideológico.

Es decir, se analiza desde una postura crítico-discursiva un referente empírico con-

formado por tres documentos normativos que sientan las bases y orientan la inteligibilidad de la NEM en su etapa inicial: la Ley General de Educación (LGE, 2019), la guía de trabajo *Hacia una escuela mexicana. Taller de capacitación. Educación básica, ciclo escolar 2019-2020* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019) y el *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024* (SEP, 2020). Si bien existen más documentos que a lo largo del actual sexenio apuntaron a la conformación de dicho proyecto educativo, los tres referidos son representativos porque revelan el imaginario gubernamental que concibió a la NEM.

A fin de situar el horizonte de inteligibilidad con el que se emplaza el referente empírico en comento, quien escribe este trabajo primero presenta y revitaliza las categorías analíticas microfísica (Foucault, 1979) y deseo (Zizek, 1992), ambas inscritas en una perspectiva postestructuralista.

Luego, expone el análisis de los documentos normativos a partir de una postura crítico-discursiva. Tras lo cual, plantea algunas reflexiones finales con las demandas que interpele la NEM.

### Categorías analíticas para la NEM

La alternancia política de México que se experimentó a finales del 2018, cuando se transitó de un gobierno a cargo del Partido Revolucionario Institucional (2012-2018) a otro denominado Movimiento Regeneración Nacional (2018-2024), cuya consigna al entrar en funciones consistió en establecer un nuevo orden político-educativo a partir de distintas acciones encaminadas a derogar la Reforma educativa de 2013. Derogación que se asumió como “una estrategia política del Estado mexicano para regular y ordenar las relaciones jurídicas-laborales con los docentes del sistema de educación pública, particularmente de la educación básica y media superior” (Ruiz, 2018, p. 23).

El gobierno entrante, a través de la SEP (2019), reconoció que “heredó un sistema educativo con un alto nivel de conflictividad”, a raíz de que tal “reforma legal y administrativa (como se le denominó en el Pacto por México), promulgada en 2013”, señalara “a maestras y maestros como responsables directos y únicos de los bajos resultados de aprovechamiento escolar” (p. 45). Por ello, el 15 de mayo de 2019 se promulgó la actualización de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), donde se declara:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado [por ende] impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secun-

daria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (Artículo 3.º, p. 5)

En consonancia con lo anterior, el 30 de septiembre de 2019 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) la LGE: texto de política que plantea y regula las acciones del sector respecto a garantizar “el derecho a la educación reconocido en el artículo 3.º” Constitucional, dado que “es un medio” por el cual todo individuo puede “adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; [al mismo tiempo que] contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte (Artículo 5.º, p. 2). Un elemento clave en este texto normativo de política fue el desplazamiento del concepto “calidad” por el de “excelencia”, que tuvo por implicación práctica, por citar algunos ejemplos, la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

De acuerdo con esta racionalidad gubernamental, la educación aludida en la CPEUM

y la LGE se muestra en dos vertientes: una reduccionista, ligada a la escolarización obligatoria y según los tipos y niveles educativos, y otra abierta, como práctica social (Malaga, 2022). En la primera, la educación se gestiona en la escuela, y ha sido analizada desde distintas perspectivas teóricas: la funcionalista (Durkheim y Parsons), la del conflicto (Weber y Bourdieu), la interaccionista (Mead y Goffman), la crítica (Freire y Foucault) o la del aprendizaje y desarrollo (Skinner, Piaget y Vygotsky). Independientemente de la perspectiva, la escuela sigue funcionando a modo de un espacio subjetivante que articula distintos dispositivos (simbólicos y tangibles), los cuales ayudan a concretar los imaginarios gubernamentales respectivos.

Un componente que llama la atención en la LGE (2019) es la inclusión de un título denominado “De la Nueva Escuela Mexicana”, donde precisamente la NEM es enunciada como uno de los principales proyectos del gobierno 2018-2024 en materia educativa. Lo anterior a la luz de lo siguiente expresado por López (2002):

Un proyecto educativo se identifica como una estructura en la que se articulan elementos de diagnóstico, definición de necesidades, construcción de propósitos y diseño de estrategias para organizar un conjunto de acciones orientadas a intervenir en el proceso educativo, mediante el cual se pretende la constitución de ciertos sujetos sociales. (p. 41)

El entonces secretario de Educación, Esteban Moctezuma, erigió la NEM para el periodo gubernamental 2018-2024 a modo de un *alegato edificante*: retórico, simbólico y político-ideológico.

Al respecto, Ornelas (2022) expone que la NEM se propuso inicialmente como concepto en el gobierno 2000-2001, aunque reconoce que en la Administración actual tuvo la siguiente trayectoria: etapa de surgimiento, en 2019, a través del impulso de talleres de capacitación dirigidos a las figuras educativas de la educación básica y media superior, y la emisión de documentos fundacionales; etapa fantasma, entre enero y abril de 2022, con borradores del plan de estudios de educación básica que no incluyeron las menciones respectivas a la NEM; etapa de renacimiento, en agosto 2022, con la puesta en marcha del piloto de dicho plan y su aplicación formal en el ciclo escolar 2023-2024.

### Microfísica

Al referirse a la microfísica, Foucault (1979) toma distancia de la noción absolutista de poder, el cual se comprendía como un ejercicio vertical, ejercido de unos hacia otros. En cambio, su postura concibe que el poder es algo que se cede o se comparte. Y manifiesta:

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena [...]. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos. (p. 144)

En ese sentido, el proyecto educativo de la NEM es una propuesta gubernamental, sexenal cuya comprensión es favorecida por la categoría microfísica, sobre todo, la forma en que tal proyecto educativo establece

los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su técnica y táctica, y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc., por mecanismos más generales. (Foucault, 1979, pp. 144-145)

Esto es, la microfísica ayuda a la identificación de los aparatos de vigilancia y los dispositivos ideológicos que convocan la articulación de un imaginario de naturaleza gubernamental. En el caso presente, contribuye al análisis de la convergencia entre los sentidos ascendente y descendente de la NEM, dado que sus aparatos de vigilancia visibilizan el funcionamiento de “las cosas al nivel del proceso de sometimiento, o en aquellos procesos continuos e ininterrumpidos que someten los cuerpos, guían los gestos, rigen los comportamientos” (Foucault, 1979, p. 143).

Estos aparatos de vigilancia son instancias tangibles que ayudan a regular, prohibir o sancionar las prácticas de los participantes en el marco de la NEM, al tiempo que los subjetivan mediante relaciones de poder y ciertos dispositivos ideológicos. Dispositivo aquí atañe “un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos [...], las decisiones reglamentarias,

las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales” (Foucault, 1991, p. 229). En tal lógica, los dispositivos ideológicos delimitan las relaciones entre los sujetos educativos, establecen los límites en el horizonte del proyecto educativo de la NEM, incluyen racionalidades y excluyen mecanismos de participación; en otras palabras, resultan “del cruzamiento de relaciones de poder y de saber” (Agamben, 2011, p. 250).

### Deseo

Los proyectos educativos “pueden mirarse a sí mismos como superficies en las que es posible inscribir deseos y expectativas sociales” (López, 2002, p. 46). En consecuencia, el deseo se construye a partir “de elementos sin ligar, sin amarrar, significantes flotantes, cuya identidad está abierta, sobredeterminada por la articulación de los mismos en una cadena con otros elementos” (Zizek, 1992, p. 125).

Esta categoría resulta importante para el presente análisis, por tal razón no debe entenderse en el sentido simple de “querer/anhelar algo”, sino de comprender cómo los aparatos de vigilancia y los dispositivos ideológicos se articulan y “enseñan a desear”. Así se involucra la función del *otro* lacaniano; noción que refiere una fuerza que junto a los aparatos de vigilancia y los dispositivos ideológicos trazan las condiciones para concretar el deseo. De ahí que se considere que “la fantasía proporciona las coordenadas de nuestro deseo –la que construye el marco que nos permite desear algo– mediante la fantasía aprendemos a desear” (Zizek, 1992, p. 163). En consecuencia, el Gobierno federal,

a través de la NEM, es quien proporciona las coordenadas del deseo a los sujetos educativos que se articulan a dicho proyecto educativo.

### Análisis crítico-discursivo del referente empírico de la NEM

A continuación, se discuten los hallazgos relacionados con el análisis del referente empírico conformado por los ya referidos documentos base de la NEM desde las categorías microfísica (con sus aparatos de vigilancia y dispositivos ideológicos) y deseo, lo cual se sintetiza en el Cuadro 1.

### Ley General de Educación

Esta ley es un texto de política (Ball, 1993) cuyo “objeto es regular la educación que imparte el Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios–” (LGE, 2019, p. 1). Desde su publicación hasta 2023 ha soportado reformas a los artículos que lo componen, de manera puntual: 181 artículos organizados en 34 capítulos y 11 títulos,<sup>2</sup> además de 17 artículos transitorios. Su Título Segundo involucra por completo a la NEM, y está compuesto a la vez por 20 artículos repartidos en cinco capítulos que conciernen a la función de la NEM, los fines de la educación, los criterios de la educación, la orientación integral, y los planes y programas de estudio.

Cuadro 1. Aparatos de vigilancia y dispositivos ideológicos en la base normativa de la NEM

Documento	Aparatos de vigilancia	Dispositivos ideológicos
Ley General de Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado</li> <li>• Secretaría de Educación Pública</li> <li>• Secretaría de Cultura</li> <li>• Secretaría de Salud</li> <li>• Mejoredu</li> <li>• Escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdo Educativo Nacional</li> <li>• Planes y programas de estudio</li> <li>• Libros de texto</li> </ul>
Guía <i>Hacia una escuela mexicana...</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de capacitación</li> <li>• Actividad profesional docente</li> </ul>
<i>Programa Sectorial de Educación 2020-2024</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorientación del Sistema Educativo Nacional</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2019; 2020) y LGE (2019).

<sup>2</sup> Primero. Del derecho a la educación; Segundo. De la nueva escuela mexicana; Tercero. Del Sistema Educativo Nacional; Cuarto. De la revalorización de las maestras y los maestros; Quinto. De los planteles educativos; Sexto. De la mejora continua de la educación; Séptimo. Del federalismo educativo; Octavo. Del financiamiento a la educación; Noveno. De la corresponsabilidad social en el proceso educativo; Décimo. De la validez de estudios y certificación de conocimientos; Décimo primero. De la educación impartida por particulares (LGE, 2019).

En cuanto a sus aparatos de vigilancia, se identifican de manera explícita tres: el Estado, las instituciones gubernamentales y los planteles educativos. Al primero se le reconoce como el garante de la educación en el país, ya que asegurará el logro de las finalidades, el interés formativo y los objetivos de la educación para las personas que se encuentren inscritas en alguno de los tipos, niveles y opciones del Sistema Educativo Nacional (SEN). Es decir, según el artículo 11 de la LGE (2019):

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. (p. 6)

El segundo aparato de vigilancia implica a las instituciones gubernamentales, destacándose también tres circunstancias: la primera refiere a la SEP, instancia encargada del aseguramiento administrativo de la educación, pues “determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexi-

cana”, así como la hechura y regulación “de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás aplicables para la formación de maestras y maestros de educación básica”. (LGE, 2019, artículo 22, p. 11)

Respecto a la segunda, alude particularmente al trabajo coordinado y colaborativo entre la SEP con otras secretarías de Estado, tales como la de Cultura y de Salud, a fin de que se involucren en los procesos de confección de los planes de estudio según sus materias de trabajo. De esa forma lo manifiesta el artículo 24 de la LGE (2019):

Cuando los planes y programas de estudio se refieran a aspectos culturales, artísticos y literarios o en materia de estilos de vida saludables y educación sexual integral y reproductiva, la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Salud, respectivamente, podrán hacer sugerencias sobre el contenido a la Secretaría a efecto de que ésta determine lo conducente. (p. 12)

La tercera circunstancia de este segundo aparato de vigilancia señala la coordinación entre autoridad federal y estatal para asegurar planes y programas de estudio consistentes y coherentes con la diversidad del país, de manera específica, en el artículo 23 de la LGE (2019) se indica que la Comisión Nacional para la Mejoredu<sup>3</sup> tendrá la facultad de contribuir con propuestas

---

<sup>3</sup> La Mejoredu es “un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con capacidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado” (LGE, 2019, p. 8) que coordina el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.

o sugerencias en el marco de la mejora continua de los aprendizajes y la educación.

Para tales efectos, la secretaría considerará la opinión de los gobiernos de los estados, de la Ciudad de México y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales. De igual forma, tomará en cuenta aquello, que en su caso, formule la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (p. 11)

El tercer aparato de vigilancia para el logro de la NEM en la LGE (2019) es la escuela, sobre la cual se manifiesta en el artículo 21 lo siguiente:

La evaluación de los educandos será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y a las madres y padres de familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como las observaciones sobre el desempeño académico y conducta de los educandos que les permitan lograr un mejor aprovechamiento. (p. 10)

En el fragmento anterior, a las escuelas se les considera espacios normativos, de registro y regulación de lo que “deben aprender” los estudiantes, esto es, se les admite como instancias de control que establecen relaciones simbó-

licas de poder-saber, mismas que se traducen en fuerzas de relacionamiento, de sujeción de los alumnos frente a los padres de familia, pero también a formas de transferencia de control-poder entre directivos, docentes y alumnos. Allí mismo, las escuelas dan curso a los planes y programas de estudio, cumplen con el calendario escolar y aseguran el aprovechamiento de la educación de una evaluación integral dispuesta por medio de distintos mecanismos e instrumentos.

Ahora bien, los tres dispositivos ideológicos identificados en la LGE (2019) son el Acuerdo Educativo Nacional (AEN), los planes y programas de estudio y los libros de texto gratuitos. El primero se concretará con acciones listadas a continuación:

- I. Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación;
- II. Reconocer a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación, prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia;
- III. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica;
- IV. Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales, y

- V. Promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación. (p. 7)

Con el AEN se consigue una distribución de poder a nivel instituciones, sujetos y procesos; dentro de las instituciones resalta la escuela, una instancia que interactúa tanto con las recomendaciones de las autoridades de la SEP como con los estudiantes en el proceso de circulación de saberes. Respecto a los sujetos, los maestros son los agentes que contribuyen al desarrollo de los planes de estudio y la concreción del proyecto educativo de la NEM que se dirige a los estudiantes. En cuanto a los procesos, es posible identificar la necesidad de contextualizar planes de estudio, planificar la enseñanza y el aprendizaje, evaluar los saberes construidos, acompañar a los estudiantes en su trayecto de aprendizaje y dimensionar la diversidad cultural y social que existe en el país para aprovechar de mejor manera la educación del país.

El segundo dispositivo ideológico en la LGE (2019) lo representan los planes y programas de estudio, los cuales históricamente han estado a cargo del gobierno en turno, así como los equipos técnicos de la SEP y de las secretarías estatales de educación, quienes planifican sus procesos de consulta, diseño y pilotaje, mientras solo su puesta en acto quedaba en el ámbito de acción-decisión de los docentes.

La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y los demás aplicables para la formación de maestras y maestros de educación básica [...]. Sus propósitos, contenidos, procesos y estrategias educativas, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje y de acreditación se establecerán de acuerdo a cada tipo, nivel, modalidad y opción educativa, así como a las condiciones territoriales, culturales, sociales, productivas y formativas de las instituciones educativas. (LGE, 2019, artículo 22, p. 11)

No obstante, en este sexenio 2018-2024 se ha involucrado a los sujetos (docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos) que laboran en educación básica en un proceso llamado “codiseño”,<sup>4</sup> el cual contempló (al menos simbólicamente) un tipo de trabajo más horizontal. Esto es, a dichos sujetos educativos se les encomendó elaborar programas analíticos (contextualización e incorporación de contenidos curriculares) en función de sus condiciones sociales, culturales y académicas en las que desarrollan su labor y a partir de los programas sintéticos (propuesta curricular nacional de la SEP). Para ello, los equipos de la SEP se valieron de algunos talleres de “capacitación” y de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para concretar el

---

<sup>4</sup> Esta propuesta de codiseño se impulsó en los tres tipos educativos (básico, medio superior y superior, específicamente en educación normal). En cada caso tuvo lógicas distintas de operatividad y mecanismos para el involucramiento de los docentes. Como un modo de ejemplificación solo se retomó el caso de la educación básica.

proceso de formación continua que llevó a los docentes, aunque con dudas, a construir su propuesta de programa analítico, el cual comenzaron a aplicar en educación básica a partir del ciclo 2023-2024.

Acerca de los libros de texto, tercer dispositivo ideológico localizado en la LGE (2019), se declara que aquellos empleados “para cumplir con los planes y programas de estudio”, a fin de “impartir educación por el Estado y que se derive de la aplicación del [Capítulo V], serán los autorizados por la Secretaría” (Artículo 22, p. 11), así como compete “de manera exclusiva a la autoridad educativa federal” “[elaborar], editar, mantener actualizados y enviar a las entidades federativas en formatos accesibles los libros de texto gratuitos” (Artículo 113, fracción IV, p. 40).

En 2021 la SEP emitió una convocatoria para que distintos sujetos educativos, entre ellos docentes y directivos de educación básica, participaran en el proceso de rediseño de libros de texto alineados a la NEM. Sin ser novedosa la invitación, resultó relevante porque públicamente se les consideró para participar en la revisión y elaboración de tales materiales educativos. Estos libros de texto son dispositivos que traducen e interpretan los contenidos planteados en los planes y programas de estudio (programa sintético) de educación básica a través de proyectos; asimismo, llevan intrínseca la finalidad de ser de utilidad para complementar la práctica docente que se desarrolla en las aulas, aunque su uso queda a consideración de la denominada autonomía profesional de la comunidad docente.

Pese a que el diseño-codiseño de planes de estudio y la elaboración de libros de texto

han sido eventos cuestionados en esta administración, es innegable que ejemplifican de forma clara la circulación del poder, es decir, se *invita* a los sujetos educativos a que se involucren en distintos procesos para fortalecer un sentido de inclusión, pero no erradica por completo el control vertical, sino que lo distribuye para amplificar la regulación:

El conjunto de las relaciones de fuerza existentes en una sociedad dada constituye el dominio de la política, y que una política es una estrategia más o menos global que intenta coordinar y darles un sentido a estas relaciones de fuerza. (Foucault, 1979, p. 158)

Finalmente, el deseo manifestado en la LGE a través de su Título Segundo se asocia con las condiciones del involucramiento de los sujetos educativos para lograr la integralidad, las finalidades y los criterios de la educación: democrática, nacional, humanista, equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia. En ese orden de ideas, se reconoce que “en la escena de la fantasía el deseo no se cumple, no se satisface, sino que se constituye (dados sus objetos y demás)” (Zizek, 1992, p. 163).

De ahí que la declaración constante de la orientación integral de la NEM en la LGE (2019) permite reconocerla como efecto de la fantasía que es “la formación para la vida de los educandos [...], la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Artículo 17, p. 9). En sí, el deseo de integralidad de la educación se constituye con la instauración de la NEM y el despliegue

de eventos, componentes y formas participativas que reflejan la distribución del poder.

### *Hacia una nueva escuela mexicana...*

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020, la SEP (2019) gestionó un taller de “capacitación” para los docentes de educación básica, cuya guía llevó por nombre *Hacia una Nueva Escuela Mexicana...*, mismo que representó el primer esfuerzo de las autoridades de la SEP por diseminar su proyecto educativo con los docentes y directivos de educación básica. Igual que en el apartado anterior, a continuación, se presentan el aparato de vigilancia y los dispositivos ideológicos que constituyen a la microfísica y el deseo localizados en tal documento y su efecto diseminante del proyecto de la NEM.

El único aparato de vigilancia identificado en dicha guía es la escuela. Institución que fungió como bisagra, por un lado, formar a estudiantes según las características de la NEM y, por otro, convertirse en el centro diseminador del proyecto educativo. Conforme lo establece la referida guía, el taller se llevó a cabo durante agosto de 2019, una semana antes de iniciar el ciclo escolar 2019-2020, por medio de tres sesiones de trabajo. Además, su objetivo general quedó establecido de la siguiente manera:

Reflexionar sobre los avances normativos en materia educativa, así como en los cambios y transformaciones que se requieren dar en el aula, la escuela y el sistema en su conjunto, para poder brindar un servicio educativo que ponga al centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para la transformación social. (SEP, 2019, p. 3)

En las escuelas continúa la confianza de concretar el imaginario gubernamental, incluso, en una de las actividades enunciadas en tal guía (SEP, 2019) se solicitó “elaborar un listado de rasgos que, como escuela, [consideraran] deben tener las mexicanas y los mexicanos” (p. 16). De ese modo, se interpeló a los docentes a pensar qué formación ofrecer a la comunidad estudiantil para construir sujetos sociales.

También las comunidades escolares fueron instadas a reflexionar sobre su transformación, en el entendido de que “la transformación de nuestras escuelas tiene como base la convicción de que todos nuestros esfuerzos deben estar centrados en el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2019, p. 2). Esta “transformación” se revela, entonces, a manera de un horizonte de plenitud para el logro de la NEM, donde a los docentes se les sugiere analizar el funcionamiento de la escuela dentro de un sistema más amplio, enfocado en atender a la población estudiantil, identificar las responsabilidades de los sujetos educativos y abstraer las implicaciones de la NEM en la vida cotidiana de la comunidad y de los estudiantes.

Los dos dispositivos ideológicos identificados en tal documento son el propio taller y la actividad profesional docente. En el primer caso, la SEP (2019) reconoce que el taller es “un espacio de diálogo y construcción colectiva, donde se intercambien saberes y experiencias docentes para la adquisición, comprensión y uso de nuevos conceptos y contenidos educativos” (p. 3). Este taller permite que los sujetos educativos sean conducidos a gestionar la apropiación de los lenguajes, los códigos, sus finalidades y

contenidos educativos, a través de la revisión de textos, la reflexión a partir de videos, la socialización (escrita, gráfica u oral) de experiencias de los participantes. Visible esto en la agenda de trabajo del taller: 23 actividades organizadas en tres sesiones y con anexos de apoyo.

Resulta relevante destacar que en 2019 prevalecía aún la noción “capacitación”, la cual lleva implícita la imposibilidad de generar propuestas que nutran el proyecto político-ideológico, antes bien, alude a, como históricamente ha sido, un proceso de diseminación de lo que se “debe saber” para operar este proyecto y revestir el lenguaje en la NEM. No obstante, en 2022 fue desplazada por “formación continua”, dando cuenta de un giro epistemológico sobre la participación de los docentes en el proceso de la asimilación y agencia de la propuesta, en entera consonancia con la lógica de microfísica. En los años posteriores al 2020, dicha noción fue articulada con mayor fuerza a los CTE como espacios de autonomía de gestión y desarrollo profesional docente (LGE, 2019).

Respecto a la actividad profesional docente en las escuelas de educación básica, segundo dispositivo ideológico en dicha guía, los docentes fueron convocados (invitados) a apropiarse la propuesta de la NEM a partir de tareas como las listadas a continuación:

- Identificar los principales cambios constitucionales acaecidos en materia educativa, así como las diferentes acciones emprendidas por el Gobierno federal y reflexionar sobre las implicaciones que estas pueden tener en la enseñanza y la gestión escolar.

- Reflexionar sobre los principales rasgos de la mexicana y el mexicano que aspiramos formar en nuestro país, con base en la revisión de documentos normativos, sus saberes y experiencias propias.
- Analizar y proponer en lo individual y colectivo, las acciones de enseñanza aprendizaje y de gestión escolar, que modificarán, eliminarán o emprenderán en el siguiente ciclo escolar, para lograr una mejor formación de todas las niñas, los niños y adolescentes de la escuela. (SEP, 2019, pp. 4-6)

Esta convocatoria originó la revisión de los ajustes hechos al Artículo 3.º Constitucional y los que en su momento se consideraron anteproyecto de leyes secundarias en materia educativa, a saber: la LGE, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y la Ley General del Sistema para la Mejora Continua de la Educación. Bajo estas consideraciones, los docentes comenzaron el proceso de interpretación y traducción (Ball, 1993) del proyecto educativo de la NEM.

Asimismo, se les instó a cuestionarse como comunidad docente y reflexionar sobre sus compromisos y responsabilidades en sus respectivas aulas y escuelas para con el contexto social donde se encuentra y el sistema educativo en su conjunto. Algunas de las preguntas sugeridas a la comunidad docente, a fin de reconocerse como parte del cambio y el reajuste de prácticas, el involucramiento de sujetos y la toma de decisiones, fueron: ¿cuáles son los principales rasgos que te caracterizan como maestra o maestro?, ¿qué aspectos de la vida

escolar dejamos de observar? y ¿qué tipo de condiciones o cambios se requieren en el aula, la escuela y el sistema educativo mexicano para colocar en el centro el aprendizaje de los niños y adolescentes?

Por último, la condición de deseo se presenta a partir de un ofrecimiento al otro como objeto de deseo. En este caso, los docentes son quienes encarnan el deseo de la SEP (2019) respecto de la consecución de la NEM: “Para que ello suceda es necesario un magisterio orgulloso de su profesión, comprometido y consciente de su papel social” (SEP, 2019, p. 2). Con ellos se produce una constitución imaginaria atrapada en actos, posibilidades y decisiones, al “darse cuenta de que él es este otro para el que se está actuando un papel: cómo este ser-para-otro es un ser-para-sí, porque él ya está simbólicamente identificado con la mirada para la que está representando su papel” (Zizek, 1992, p. 149). Esta representación simbólica y política tiende a concretarse en la medida en que la comunidad de docentes se ve interpelada por el imaginario de plenitud, principalmente cuando se identifica como sujeto docente dentro de la NEM y, por ende, en el marco de la mejora de sus prácticas y de la escuela, a fin de poner al centro a los sujetos estudiantes.

### **PSE 2020-2024**

El PSE del gobierno 2018-2024 es un instrumento de política que debió emitirse a más tardar en noviembre de 2019, sin embargo, quedó oficialmente publicado en julio de 2020, pues como se indica en la Ley de Planeación (1983), “en el caso de los programas sectoriales y los especiales que determine el Ejecutivo Federal,

deberán publicarse dentro de los seis meses posteriores a la publicación del Plan” (p. 11). Esta afrenta a la constitucionalidad por parte del gobierno no tuvo mayores repercusiones.

Primeramente, resulta importante reconocer que en el PSE 2020-2024 (SEP, 2020) se plantea una definición clara de la NEM, definición donde además se aprecia la escuela como el aparato de vigilancia de dicho programa. Así, establece que el núcleo de la NEM es la escuela, toda vez “que busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (p. 170). También se le ratifica a la escuela un valor académico y político a partir de su función formadora bajo preceptos establecidos en la Constitución y la LGE.

Desde una lectura crítico-discursiva, la escuela representa una instancia disciplinaria, formativa y subjetivante; es un espacio de inscripción de los cuerpos, en el cual con ayuda de técnicas, tácticas y estrategias “se forman los sujetos de conocimiento y, en consecuencia, las relaciones de verdad” (Foucault, 1991, p. 32) que apuntalan el logro de la NEM.

El dispositivo ideológico del PSE 2020-2024 (SEP, 2020) emana cuando se expresa que la NEM “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 dentro de la escuela y en la comunidad” (p. 170). En lo anterior se urge a una suerte de ajustes o replanteamientos de las funciones del SEN, pero que conlleven al cumplimiento de sus objetivos y al logro de las

transformaciones en el marco del advenimiento de la NEM.

Algunas de estas transformaciones se identifican en los ajustes hechos a las leyes reglamentarias, la emisión de leyes secundarias que dieron origen al Sistema de Carrera para las Maestras y los Maestros en Servicio, y la noción de mejora continua ligada a la creación de la Mejoredu. No menos importante resultó la conformación de instancias al interior de la SEP para dar curso a la encomienda de la NEM, así como el fortalecimiento de los CTE como instancias de desarrollo profesional docente. Según lo analizado previamente, “la ideología es la marca, el estigma de estas relaciones políticas o económicas de existencia aplicado a un sujeto de conocimiento que, por derecho, debería estar abierto a la verdad” (Foucault, 1991, p. 32).

Por su parte, la configuración de deseo en el PSE 2020-2024 (SEP, 2020) para con la NEM, se encuentra en la cita que sigue:

La Nueva Escuela Mexicana sentará las bases para la regeneración moral del país, a partir de una orientación integral basada en valores como la honestidad, honradez, ética, libertad y confianza, principios rectores del PND 2019-2024. En este sentido, se impulsará una educación de excelencia para formar mexicanas y mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario y de solidaridad, conciencia ambiental, respeto por la diversidad cultural y un profundo amor a la Patria. (p. 8)

Igual a los documentos analizados previamente, en el PSE se construye una condición de deseo

con una característica doble. Por un lado, un sentido de distribución de responsabilidades para la formación de la población objetivo entre todas las instancias y agentes educativos, en el cual impera un registro de “logro” que abre la posibilidad de suscribirse a la mejora y la excelencia de la educación, pues como apunta Foucault (1979),

el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva”, cuando en realidad “funciona según todo un juego de represión y de exclusión”, sobre todo “exclusión de aquellos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber. (p. 32)

Asimismo, el PSE deja entrever que la lógica de integralidad de la NEM se logrará en la escuela. Rasgo de deseo que da cuenta de una experimentación integral de la vigilancia: enseñanza, regulación de conductas, formación disciplinar y moral, según lo cual

sólo puede haber ciertos tipos de sujetos de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de condiciones políticas, que son como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad. (Foucault, 1991, p. 32)

## Reflexiones finales

La Nueva Escuela Mexicana, uno de los principales proyectos educativos de la administración gubernamental 2018-2024, constituyó un punto nodal, es decir, una superficie discursiva que da sentido a una estructura (Laclau y Mouffe, 1985), la cual a la vez moviliza imaginarios,

prácticas y sujetos en función de las operaciones político-ideológicas impulsadas en sus distintas vías. Ejemplo de esto, los giros discursivos sobre la evaluación, la mejora continua y la excelencia educativa, así como el replanteamiento del servicio de carrera para los maestros, la profesionalización docente o las reformas curriculares desarrolladas en educación básica, media superior y educación normal.

Los documentos normativos, que conformaron el referente empírico de este artículo, la LGE, la guía *Hacia una escuela mexicana...* y el PSE 2020-2024 se eligieron debido a que sentaron las bases ideológicas y conceptuales de la NEM, aunque en absoluto se desconoce que a lo largo del sexenio 2018-2024 han existido otros documentos que han contribuido en la configuración de dicho proyecto educativo (político e ideológico), los cuales quedaron fuera de este ejercicio analítico porque no están en la lógica de sus bases, por ejemplo, el plan de estudios 2022 y los planes sintéticos, los libros de texto gratuito, los libros sin receta, las orientaciones para el desarrollo de los CTE.

El análisis crítico-discursivo de tal referente empírico dio como resultado la identificación de seis aparatos de vigilancia: Estado, SEP, Secretaría de Cultura, Secretaría de Salud, Mejoredu y Escuela, que apuntan a una posible cristalización de la finalidad formativa de la NEM. Asimismo, seis dispositivos ideológicos: Acuerdo Educativo Nacional, planes y programas de estudio, libros de texto, taller de capacitación, actividad profesional docente y reorientación del sistema educativo nacional, que simultáneamente animan tres condiciones de deseo: integralidad de la

educación, magisterio orgulloso y comprometido, y mejora continua y excelencia educativa.

De la conjugación de estos aparatos, dispositivos y condiciones de deseo es posible extraer que la NEM impone las siguientes demandas para la educación básica:

- Operativas: reconfiguración del SEN, al menos en una etapa de aniquilación y creación de instituciones.
- Administrativas: actualización de esquemas contractuales de los sujetos educativos y replanteamiento de la tarea profesional según el nivel educativo en el que se desempeñen.
- Curriculares: creación de un plan de estudios con una lógica aglutinadora e integral, que pasa de asignaturas a disciplinas, campos formativos y ejes articuladores; además, que opera bajo una lógica horizontal de codiseño mediante la creación de programas analíticos a partir de programas sintéticos.
- Gestión: inclusión de una dimensión escolar y otra pedagógica que sugiera a los sujetos educativos retomar los problemas sociales y educativos en un horizonte de resolución a partir de los programas analíticos.
- Profesionales: atención de las necesidades de formación continua sugerida por las autoridades o, de manera autónoma, en el marco de las exigencias de la NEM.
- Políticas: instalación de mecanismos para interpretar, traducir y, en su caso, suscribir o rechazar algún elemento constitutivo de la propuesta de la NEM.

La NEM es un proyecto educativo (político e ideológico) que no se encuentra acabado, sin embargo, hasta la fecha ha desplegado distintas estrategias retóricas, argumentativas y pragmáticas dirigidas a distintos sujetos educativos y en diferentes niveles de concreción. La forma en que estas estrategias se diseminan y encuentran un asidero a nivel de la escuela da cuenta de las condiciones en que se instala una microfísica, donde, por un lado, el poder “se ejercita cada vez menos mediante la fuerza bruta”, en cambio “resiste formas en las que el saber (las reglas de la razón) construye los objetos por medio de los cuales organizamos y actuamos sobre los acontecimientos, los problemas y las prácticas de la vida cotidiana” (Popkewitz, 2000, p. 6).

Por otro lado, adquiere una suerte de verdad porque primero se instala en los documentos normativos y, luego, a partir de ellos los sujetos educativos preparan las estrategias que permitirán su apropiación y diseminación, lo que incluye el establecimiento de relaciones de poder y la sobredeterminación (Laclau y Moufle, 1985) de afectos y proliferaciones de sentidos a pesar de los resultados inesperados que se derivan de las estrategias gubernamentales. Esto no es nuevo, en el campo de la política y las políticas educativas aquellas

relacionadas con las prácticas educativas se sitúan en el campo de la práctica cultural que da pie a la creación de nuevas intenciones que ordenan y construyen nuevas historias de la nación, del yo y del otro. En particular, los argumentos pedagógicos para un nuevo currículum y las prácticas pedagógicas plasman ansiedades, sublimaciones y principios

particulares en cuanto a la calificación y la descalificación, la inclusión y la exclusión de individuos para la participación y la acción. (Popkewitz, 2000, p. 6)

En el marco de la NEM, los distintos sujetos juegan un papel relevante en la escuela para con el establecimiento de la microfísica, de ahí que resulte necesario “saber bien hasta dónde se ejerce el poder, por qué conexiones y hasta qué instancias, íntimas con frecuencia, de jerarquía de control, de vigilancia, de prohibiciones, de sujeciones” (Foucault, 1979, p. 83). Bajo esta línea argumentativa, los sujetos educativos —docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos— son efecto de la circulación del poder y se convierten en elementos de conexión sobre los cuales circula el poder. A la par, esto genera una red constitutiva que habilita el funcionamiento (pragmático e ideológico) de la escuela a través de las responsabilidades que le son atribuidas a cada uno de estos sujetos educativos. Al respecto, conviene no olvidar que

Las fronteras políticas del contexto caracterizan las fuerzas (partidos, sectores, sindicatos, etc.) que pugnan por definir la orientación y el curso ideológico y estratégico en el ámbito social en un momento dado (sexenio, periodo, administración, etc.); algunas se articulan, otras se antagonizan y tales procesos tienen duraciones y efectos variables. (Buenfil, 2018, pp. 13-14)

El análisis de los proyectos educativos sexenales es necesario y urgente, debido a que en su proceso de politización (al que difícilmente

escapan) caen casi de forma imperceptible en una calificación dicotómica estéril de “buenos” o “malos”. Dicotomía improductiva que impide comprender sus lógicas hegemónicas, los mecanismos de adhesión y apropiación de las instituciones y los sujetos que se convierten en usuarios y promotores de dichos proyectos, mismos que, a fin de cuentas, operan en una cierta temporalidad y subjetivan a sus participantes.

Queda pendiente para futuros trabajos, por ejemplo, analizar la dispersión del proyecto educativo de la NEM en educación media superior y educación normal, los cuales requieren un tratamiento particular por las condiciones administrativas, académicas y de gestión que los configuran. Asimismo, conocer las formas de recepción, apropiación y despliegue de la propuesta por parte de los sujetos educativos y las tensiones que entre ellos genera.

Algunas preguntas que podrían ayudar a avanzar en la atención de tales rutas son: ¿cómo

se identifican los docentes ante la propuesta de la NEM?, ¿qué posición adquieren los sujetos educativos para asegurar el imaginario gubernamental de la NEM, es decir, quiénes y en qué condiciones se adhieren, resisten o confrontan a dicho proyecto político-educativo?, ¿cuáles son las condiciones constitutivas e identitarias de los sujetos alumnos que se forman bajo el proyecto pedagógico de la NEM?, ¿qué mecanismos se articulan, complementan o repelen ante el despliegue ideológico en la dimensión pedagógica de la NEM?, ¿cuáles son los discursos de verdad de la NEM que aseguran su prevalencia en el contexto escolar?

Para concluir, y de cara al cierre del periodo gubernamental actual (2018-2024), vale la pena preguntar: ¿qué recursos de intelección requeriremos para analizar los proyectos educativos del gobierno 2024-2030, sean o no una extensión de la NEM? ♦

## Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Ball, S. (1993). “What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Buenfil, R. N. (2018). Prólogo. En M. M. Ruiz, L. O. Ortiz y M. A. Contreras (coords.), *Reforma educativa en México: hegemonía, actores y posicionamientos político-pedagógicos* (pp. 13-22). Universidad Iberoamericana.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1915, 5 de febrero). [Última reforma 22-03-2024]. *Diario Oficial de la Federación*. H. Cámara de Diputados (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.

- \_\_\_\_\_. (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI Editores.
- Ley de Planeación. (1983, 5 de enero). [Última reforma 08-05-2023]. *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LPlan.pdf>
- Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). [Última reforma 01-04-2024]. *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- López, A. (2002). Conocer o no conocer los proyectos educativos. En M. M. Ruiz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (pp. 39-52). Plaza y Valdés Editores.
- Malaga, S. G. (2022). Lo educativo y sus condiciones identificatorias en la Ley General de Educación en México. En E. Treviño y D. Cabrera (coords.), *Cien años de la Secretaría de Educación Pública. Diálogos desde el presente* (pp. 335-360). Editorial Balam.
- Ornelas, C. (2022, 23 de noviembre). Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-etapas-de-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, 22(90), 5-33. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209002.pdf>
- Ruiz, M. M. (2018). Presentación. En *Reforma educativa en México: hegemonía, actores y posicionamientos político-pedagógicos* (pp. 23-31). Universidad Iberoamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica, ciclo escolar 2019-2020*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEMO20819.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano\\_plazo/pse\\_2020\\_2024.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf)
- Zizek, S. (1992). El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI Editores.

# Centro de Actualización del Magisterio Xalapa

## Catálogo de programas de formación continua



### Posgrados

- Especialidad en Gestión de Procesos de Formación Continua
- Maestría en Gestión e Innovación del Aprendizaje



### Diplomados

- Formación de facilitadores del aprendizaje en línea
- Competencias digitales para docentes de educación básica
- Práctica reflexiva del docente desde su contexto escolar



### Cursos-taller

- La Equidad como estrategia para la igualdad de género
- Formación docente para el desarrollo humano
- Educación ambiental en la escuela
- Herramientas digitales para docentes aplicables a su práctica
- Educación multigrado: un escenario de posibilidades
- Ecotecnología y sustentabilidad ecológica: estrategia para el aula
- Cuidado de la salud física y socioemocional desde el aula
- Formación ciudadana activa: educando para la democracia
- Ofimática
- Google Classroom, una herramienta docente