

La apropiación conceptual y discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en docentes y directivos de Telesecundaria de la Ciudad de México

Apropriação conceitual e discursiva da Nova Escola Mexicana por professores e diretores de Escolas Telesecundárias na Cidade do México

Juan Manuel Cabrera Rodríguez

Patricia Isabel Barrera Contreras

Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México

Ciudad de México - México

Gisele Marcia de Oliveira Freitas

Universidad Europea del Atlántico

Barcelona - Espanha

Resumen

El artículo presentado analiza la apropiación conceptual y discursiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en docentes y directivos de Telesecundaria en la Ciudad de México. Se busca comprender si estos actores han incorporado el enfoque epistemológico de la NEM en su práctica docente. Como enfoque metodológico se utilizó el método de investigación mixta: cualitativo y cuantitativo, los resultados de la investigación llevan a la percepción de que los docentes reconocen las características humanistas, integral, comunal y holística del enfoque NEM y que la falta de estructura y materiales es el principal reto para aplicar el enfoque NEM. La investigación revela que los docentes priorizan metas educativas que no necesariamente están alineadas con los conceptos y la “carga política” del enfoque NEM.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, Telesecundaria, apropiación conceptual.

Resumo

O artigo em questão explora a apropriação conceitual e discursiva da Nova Escola Mexicana (NEM) por parte de professores e diretores de Escolas Telesecundárias na Cidade do México. O objetivo é compreender se esses profissionais incorporaram enfoque epistêmico da NEM em suas práticas docentes. A pesquisa mista foi utilizada como enfoque metodológico, e os resultados indicam que os professores reconhecem as características humanistas, integrais, comunitárias e holísticas da abordagem NEM, mas que a falta de estrutura e materiais representa o principal desafio para sua implementação. A pesquisa revela que os professores priorizam metas educacionais que não necessariamente estão alinhadas com os conceitos e a carga política da abordagem NEM.

Palavras-chave: Nova Escola Mexicana, Telesecundária, apropriação conceitual.

Introducción

En las últimas décadas, en México, se ha hecho tradición que en el momento de “tomar el poder” el gobierno federal en turno acompañe su administración con una reforma educativa. En este país, se renueva el poder presidencial cada seis años, sin posibilidad de reelección. La urgencia por imprimir un sello distintivo asalta al discurso educativo, provocando que funcionarios y burócratas en turno desmarquen sus acciones de lo que antes se ha realizado para pronunciar como novedad cambios “profundos” y señalando como un error, despropósito o sinsentido lo que en sexenios anteriores se echó a andar (muchas veces sin investigaciones serias sobre aciertos o resultados). Podría hasta mirarse como obsesiva la intención de separarse o desvincularse de la huella de las reformas y políticas educativas antes acontecidas, e incluso solamente se hace historia sobre ellas para señalar lo equivocadas que estaban. Esto, además de ilustrar las rupturas existentes y la poca continuidad de los aciertos antes conseguidos, dibuja a un país que le ha dado más peso al discurso político que a la investigación y evaluación de políticas educativas públicas.

Lo anterior lo dejaremos como un breve corolario, al que el lector debe sumar un dato más: México estuvo gobernado por el Partido Revolucionario Institucional, PRI, (tal vez a algunos les suene conocido el famoso calificativo de “La dictadura perfecta”, como alguna vez Mario Vargas Llosa describió al periodo de más de 70 años de esta hegemonía política) y fue hasta el año 2000 cuando otra organización, Partido Acción Nacional (PAN), pudo hacerse de la administración, la cual logró colocar a dos presidentes de gobierno, de 2000 a 2006 y 2006 a 2012. En el periodo 2012-2018 el PRI regresó a la Presidencia de la República y, actualmente, desde 2018, el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) logró colocar a su candidato en el gobierno federal. Tal vez esta incipiente democracia y la urgencia por imprimir una personalidad distintiva en el manejo del Estado ha impuesto a nuestros funcionarios la prisa por parecer siempre originales y diferentes de “lo de antes”.

Sin embargo, aunque la falta de continuidad e investigación en las políticas educativas parece severamente grave, puede explicarse como el resultado de una tendencia. Camila María Bornot y Elisângela Alves da Silva Scaff (2020) han documentado cómo las tres últimas décadas del siglo XX fueron prolíficas en reformas estructurales en diversos países del mundo (iniciadas por Estados Unidos e Inglaterra); debido a que ante las crisis económicas, las naciones encontraron un nuevo orden para superarlas, posicionando el modelo de Estado

gerencial, el cual desplazó a lo que consideraron la vieja burocracia, cara e ineficiente. Esta perspectiva incorporó un conjunto de principios de la gestión privada con el propósito de optimizar los servicios en el sector público. Se instauró una gobernanza global con un sistema de valores para posibilitar a las sociedades organizarse en la toma de decisiones colectivas y ejercer acciones de orden político, económico, sociocultural y ambiental por medio de la interacción entre el Estado, sociedad civil, sector privado, cooperación regional, cooperación transnacional y transgubernamental; lo cual implica la negociación política entre todos los involucrados.

La adopción de este modelo, sin duda, tiene la virtud de involucrar muchos “ojos” en distintos procesos en la toma de decisiones y transparencia en las políticas públicas. Esto parecería ser motivo suficiente para defender su funcionalidad; sin embargo, atrajo algunos otros inconvenientes. Uno de ellos es la construcción de un discurso tecnocrático, aparentemente despolitizado, que se nos presenta como algo inevitable y necesario para “modernizar” el sistema educativo. Su naturaleza política queda encubierta, al poner en manos de “expertos” y tecnócratas las decisiones de cómo gestionar lo público, como si esas decisiones fueran técnicas o “asépticas” y no obedecieran a principios e ideologías (Díez-Gutiérrez, 2020, p. 13).

La actual administración federal, 2018-2024, inició la construcción de un lenguaje reaccionario ante las reformas educativas implementadas desde principios de siglo por otras organizaciones políticas. Hugo Casanova y Alicia de Alba (2023, p. 4-5) hacen una interesante narrativa sobre este proceso, el cual se concretó en papel en enero de 2022, en donde podemos separar dos momentos: el primero, marcado por la aparición del *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* (159 páginas), que circuló como borrador y sin presentación oficial, pero difundido de manera amplia entre funcionarios, intelectuales e interesados en el tema. Luego, en el segundo momento, en agosto de 2022, apareció el *Acuerdo 12/08/22 el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (212 páginas). Estos dos documentos iniciaron debates, y hasta confrontaciones, entre los distintos intereses, posturas y visiones sobre el rumbo de la educación en lo que se denominó Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se programó un pilotaje de esta versión, para dar inicio en octubre de 2022, en 30 escuelas por cada una de las 32 entidades federativas del país. Una decisión judicial (promovida por una asociación civil) frenó la prueba piloto y fue suspendida, pues argumentó que violaba artículos de la Constitución mexicana y de no haber sido sometida a consulta ante el Consejo Nacional de Partición Escolar en la Educación (Conapase).

La versión vigente y definitiva de estos dos antecedentes fueron publicados con el nombre de *Acuerdo número 08/08/23* y su respectivo *Anexo*, en donde se establecieron los Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6.

Uno de los pedagogos más prestigiados de nuestro país, Ángel Díaz Barriga, fue el encargado de traducir muchos de los aspectos conceptuales (y hasta revolucionarios e ideológicos) para los maestros de Educación Básica, con apariciones en múltiples foros académicos y materiales de difusión oficial para los docentes; diciendo:

Necesitamos reconocer que llevamos dos siglos orientados a educar para la vida, realizando reformas educativas que de alguna forma son cosméticas, pues a través de ellas solo se reordena el plan de estudio, se le añade algún elemento, se actualiza o agrega el contenido de una disciplina o se incorpora algún tema, como el constructivismo, el enfoque por competencias o los aprendizajes clave, sin que se lleve a cabo una propuesta de transformación para ese proyecto educativo. Al mismo tiempo que, en los últimos años, una de las orientaciones de las reformas ha sido incorporar recomendaciones de organismos internacionales sin analizar hasta dónde sus propuestas responden a las condiciones de nuestra realidad, se acrecentó una visión eficientista del trabajo educativo y se desatendieron los temas centrales de la formación del ser humano (2023, p. 7-8).

Toda la digresión anterior busca dibujar algunos antecedentes que contextualicen la motivación de nuestra pregunta de investigación; la cual surge porque muchas veces tenemos la impresión de que el lenguaje de los funcionarios y políticos que impulsan la reforma educativa es, casi por completo, diferente al de los encargados de implementarla: ¿Los docentes y directivos de Telesecundaria, de la Ciudad de México, se han apropiado de la filosofía, cuerpo teórico, conceptos y enfoque de la Nueva Escuela Mexicana? Y es que, si creemos en que la propuesta actual representa un cambio radical, debemos comprender que lo “nuevo”, si de verdad lo es, encontrará pocos enlaces o engarces en lo que antes se le ha pedido al magisterio mexicano que aprenda, practique y, por lo tanto, lleve a las aulas. Digamos que es uno de los riesgos implícitos de “partir de cero”, de “reiniciar el sistema”. Por ello es tan importante analizar, qué tanto hemos avanzado en la comprensión de la actual visión educativa; porque además, en palabras de Eduardo Andere (2023, p. 49):

el plan de estudio 2022 da a entender que las tendencias mundiales sobre educación escolar, y las formas en las que están redactados los currículos escolares de los países con mejor desempeño de sus estudiantes están equivocadas, y que es necesaria una nueva educación. ¿Es esto cierto? ¿Está la mayor parte de la educación escolar del mundo equivocada?

Según Inés Dussel (2023) la nueva propuesta curricular quiere colocar el centro en los saberes vinculados a una educación crítica, democrática y emancipadora, así como en las filosofías y epistemologías del sur, como se ha venido haciendo de manera incipiente en otros países latinoamericanos.

En una afirmación entusiasta, que tal vez requiere profundización pedagógica y verificación específica, pues como advirtió Rangel (2015, p. 2):

la construcción curricular es un trabajo interdisciplinario. Para concebir un currículo es necesario, en efecto, contar con herramientas de la psicología, como lo propuso Coll (1990), pero también de la filosofía, como señala Carr (2012), ya que la pregunta ¿qué se debe enseñar? Remite a interpretaciones filosóficas básicas.

Díaz-Barriga (2023, p.11), nos dice que:

en el plan de estudio 2022 se reconoce la didáctica como una disciplina del y para el docente, que se nutre de diversas escuelas de pensamiento, mismas que han sido construidas a lo largo de más de tres siglos, y cuyos autores más destacados le han impreso una perspectiva que es importante resaltar. De Comenio a Pestalozzi, de Herbart a Dilthey; así como los movimientos gestados a partir de la conformación de los diversos proyectos de la escuela activa de Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, Dewey o Kilpatrick nos ofrecen una historia de desarrollos que han permitido construir los saberes didácticos de nuestros días, en el reto que señaló Snyders (1972) de ir armando una didáctica de síntesis, no de confusión.

Además, agrega luego, que son los colectivos docentes, a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) los que realizan la interpretación y estudio del plan, así como el análisis del contexto y las condiciones de los estudiantes para iniciar con el codiseño curricular (primera etapa de los programas analíticos). Afirmar entonces que “el nuevo plan impulsa, así, una educación para la colaboración, y no para la competencia” (Díaz-Barriga, 2023, p. 14).

En contraste, aunque existen muchas voces y visiones críticas, como es natural y deseable en un asunto tan relevante, Eduardo Andere (2023, p.48) pone, como decimos en México, “el dedo en la llaga”, al señalar que el actual programa de estudios (PE):

es un documento que pretende cambiar sustancialmente el rumbo de la educación a través de una nueva forma de enseñar y aprender, que parte de una metodología y pedagogía inspiradas en resolver las necesidades de los pueblos deprimidos u oprimidos. Por el otro, el PE se presenta con una postura que oscila entre algunas ideas pedagógicas y un posicionamiento ideológico para la emancipación social y política, más que educativa.

Rangel (2015) señaló hace algunos años que oficialmente la educación pública de México se había inscrito en la corriente anglosajona de interpretación curricular

(concretamente en la de América del Norte), pero que en su desarrollo específico, ha respondido más bien a las contradicciones institucionales y sociales del país; situación que explica la existencia de un marcado divorcio entre el currículo oficial y la realidad. Para este autor, el currículo va más allá de la planificación administrativa, se trata de un asunto teleológico, de un proceso para construir el futuro o de un esfuerzo para modelar el futuro de la enseñanza; es decir, construir su futuro y de modelar futuras identidades. Y es que si consideramos que “la implementación de reformas curriculares sigue ritmos de los ciclos escolares, no de los políticos” (Rangel, 2015, p. 12); resulta fundamental preguntarse sobre la apropiación que los docentes han logrado durante el presente Ciclo Escolar, 2023-2024, para impulsar la actual propuesta educativa federal.

Desarrollo

Nuestro estudio alcanzó la extensión territorial de 3 de las 16 alcaldías de la Ciudad de México. La población muestra está conformada por 10, de las 46 Telesecundarias con las que cuenta la capital del país; de las que se obtuvo la participación de 89 de los casi 300 docentes y directivos que conforman la nómina de esta modalidad; mediante un instrumento conformado por 19 preguntas cerradas, en Google Forms, que fue diseñado buscando la confidencialidad (y por tanto verosimilitud) de las respuestas, con fundamento en el artículo I de la Ley General de Protección de Datos Personales con Posesión de Sujetos Obligados; asegurando que la participación y los datos individuales están protegidos y que de ninguna forma serán transferidos a particulares o a otras entidades públicas o privadas.

Tomando en cuenta que los profesores, como profesionales de la educación, conocen la normatividad que rige su práctica docente, se realizaron algunos cuestionamientos con respecto al conocimiento que tienen del *Plan y programas de estudios*, el cual se refleja de manera sintética en la obra *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* (DGME, 2023), para efectos de este documento se tomó como referente el libro de la Fase 6, la cual, corresponde con el nivel de Secundaria, en donde se ubica la modalidad de Telesecundaria.

Sobre las características del enfoque.

En el cuestionamiento 1, referente a las características del enfoque educativo vigente, las respuestas fueron las siguientes: el 75% reconoce la característica humanista y, sin embargo, las características Integral, Comunal, De género y Holística tienen un porcentaje de

menos del 35%. Estas son algunas particularidades de la nueva propuesta y no solo la Humanista que también estuvo presente en los *Planes* del 2011 y 2017.

En la pregunta 2, se toma como referencia *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro, Fase 6*, (DGME, p. 58, 2023):

promueve la reflexión crítica y autocrítica de la práctica educativa; rescata los saberes; promueve el proceso de transformación de la realidad establecida en una filosofía liberadora; es una educación incluyente, reflexiva, basada en la comunalidad y mediada por un proceso dialógico entre todos los que conforman el colectivo.

Este cuestionamiento se relaciona con la organización de los profesores para llevar a cabo la reflexión crítica y autocrítica de su práctica docente. La respuesta con mayor porcentaje: 78%. Básicamente en los Consejos Técnicos, puede remitirnos a que los docentes perciben que el ejercicio de la autocrítica de su práctica educativa solamente se relaciona con la organizada por la institución, en este caso en los Consejos Técnicos y no como una actividad permanente o fuera de la institución.

En cuanto al cuestionamiento 3: ¿Se identifica con el siguiente texto?:

Para el magisterio, es tiempo de continuar en la batalla cultural y, con todas las voces, superar las lógicas racistas, excluyentes y de sujeción en el modo de pensar, de ser, de actuar, de tomar parte en la transformación. Es momento de despojarse de los procesos colonialistas y neoliberales que imponen la pérdida de identidades, hábitos, gustos, costumbres, expresiones artísticas; que nos dicen cómo tenemos que pensar, vestirnos, alimentarnos y crearnos (DGME, 2023, p. 58).

Menos del 40% está de acuerdo, y un poco menos del 50% está parcialmente de acuerdo, aun cuando el texto menciona a grandes rasgos las características de la educación mencionada en el artículo 3° de la Constitución Mexicana (inciso II). Es probable que la carga sociopolítica en la forma de presentar la idea haga dudar a las y los encuestados con respecto a su respuesta y se limiten a la parcialidad.

En la pregunta 4, se cuestiona sobre si el docente encuentra novedosa la idea: "Llegó la hora de superar la crisis y hacer una pedagogía integral, humanista y emancipadora" (DGME, 2023, p. 58), la cual está propuesta por el enfoque vigente y se relaciona con la pregunta 3; sin embargo, las respuestas con mayor aceptación (Sí, con 42% y Parcialmente con 34%), suman un 76%; pero en la pregunta 3, las respuestas que sugieren más aceptación (Parcialmente, con 44% y Sí, con 37%) suman un 84%.

Las respuestas a la pregunta 5, en la que se cuestiona si los maestros están de acuerdo con el concepto “impulsar la revolución de las conciencias es ‘sacar la educación neoliberal de las cabezas de todxs’” (DGME; 2023, p. 59), tienen un comportamiento muy parecido a la pregunta 3 y 4 debido a que las respuestas que sugieren aceptación suman un 76%. Al respecto, es importante tomar en cuenta que en *Un libro sin recetas* no se especifica claramente qué es “educación neoliberal”.

Aplicación del enfoque.

Las y los docentes a lo largo de la historia, en su práctica recurren a diversos materiales y estrategias que no se señalan en los planes y programas de estudio, sin embargo, existen algunas situaciones que entorpecen u obstaculizan la aplicación de la filosofía, pedagogía y didáctica sugerida en la normativa. Al respecto se preguntó: 6. ¿Cuál es el mayor reto o problemática que enfrenta al aplicar el enfoque de la NEM? De acuerdo con los docentes encuestados, el mayor reto es la falta de estructura y materiales. La respuesta no es para sorprenderse, debido a que el Sistema Nacional Educativo tiene esta deuda histórica. Sin embargo, llama la atención que un poco más del 50% mencione que la problemática es la Capacitación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), debido a que desde antes que se publicaran los programas de estudio vigentes (15 de agosto de 2023) en los Consejos Técnicos que se llevan a cabo un viernes al mes, durante todo el Ciclo Escolar anterior 2022-2023, se empezó a explicar a los maestros la propuesta vigente. Por otro lado, la SEP, a través de las autoridades estatales, ha invitado a docentes a participar en la creación de materiales educativos para los niveles, y elaborando materiales específicos para el servicio de Telesecundaria. Ante esto, la pregunta es si es necesario modificar la estrategia de preparación para conocer y ejecutar el plan de estudios.

Los docentes son actores relevantes en el Sistema Educativo Nacional, su quehacer colabora de forma importante para lograr las metas establecidas en el *Plan de estudios* vigente mencionadas en *Un libro para el maestro. Fase 6* (DGME, 2023). La pregunta al respecto fue: 7. ¿Cuáles considera que son las metas que deben lograr la escuela en donde labora? En el resultado se observa que los docentes le dieron menos importancia a las metas que se redactaron con algunos conceptos o ideas que no se especifican en la normatividad vigente ni en los materiales. Además, las metas relacionadas con un “tinte político” fueron menos recurridas.

Tabla 1. Comparación de porcentajes de metas con ideas o conceptos conocidos con las que contienen ideas o conceptos desconocidos o poco claros.

Ideas conocidas o claras, sin “tintes políticos”			Ideas o conceptos desconocidos o poco claros, con posibles “tintes políticos”		
Respuesta	f	%	Respuesta	f	%
Renovar las relaciones humanas y reconstruir el tejido social	55	62%	Configurar los nuevos liderazgos colectivos	18	20%
Embellecer las escuelas, desplegar los procesos educativos en la familia y en la comunidad, formando hábitos y acompañando al centro de estudios	34	38%	Crear un sujeto histórico con conciencia política y unidad programática	18	20%
Reconstruir los ciclos comunitarios y culturales	29	33%	Generar un poder social, un proyecto político cultural	12	13%
Inventar nuevos flujos de producción de bienes, servicios y artes basados en la solidaridad, el colectivismo y la complementariedad en la sustentabilidad y comunalidad.	28	31%	Replantear los actores dinámicos	12	13%
Considerar el acceso al agua como un derecho humano universal, como garantía de la vida en el planeta	27	30%	Recuperar el ocio contemplativo como mecanismo que frene la enajenación capitalista y sensibilice al ciudadano mexicano.	10	11%
Crear espacios, desde la escuela pública y junto a las comunidades, libres de transgénicos, de contaminación, saqueo, de envenenamiento colectivo que producen los productos nocivos para la salud, llamados “comida chatarra”	23	26%			

Fuente: elaborado por los investigadores, 2024.

En la pregunta 8, se cuestiona al profesor con la figura del docente planteada en *Un libro sin recetas* (DGME, 2023, p. 69). La respuesta más alta, con un 67%, está de acuerdo, siguiendo con un 25% parcialmente, y solamente el 8% no está de acuerdo. Esta caracterización menciona que el docente “nunca acaba de aprender”. Al compararla con la mayor respuesta de la pregunta 2 (relacionada con la organización para promover la autocrítica), podemos suponer que un porcentaje alto de los profesores concibe el aprendizaje principalmente desde la institución, ya que sí están de acuerdo con seguir aprendiendo, pero solamente con la institución como guía.

Planeación didáctica. En la pregunta 9, se cuestiona a los profesores sobre las premisas que consideran al realizarla, las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 2. Percepción de los docentes sobre las premisas del NEM

Respuestas	f	%
Interdisciplinaria porque busca interrelacionar los contenidos de un Campo formativo con la realidad de los estudiantes considerando los ejes articuladores	67	75%
Inclusiva porque da prioridad al seguimiento y acompañamiento de las y los estudiantes que, por motivos de discapacidad, género, orientación sexual, etnia, religión, clase, nacionalidad, necesitan mayor atención	65	73%
Pertinente porque respeta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes	62	70%
Solidaria porque conlleva un sentido de bienestar y buen trato que reconoce el derecho de los estudiantes a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva y sentimentalmente en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela) y en todos los procesos formativos	59	66%
Intercultural porque implica las condiciones de vida concreta de los estudiantes en su diversidad	57	64%

Fuente: elaborado por los investigadores, 2024.

Lo cual, al comparar con la pregunta 6: ¿Cuál es el mayor reto o problemática que enfrenta al aplicar el enfoque de la NEM?, nos conduce a la impresión de que la planeación didáctica es la que tiene menores áreas de oportunidad.

Evaluación. Con respecto a la evaluación formativa presentada en el *Plan de estudios* vigente, en la pregunta 10, se cuestionó al respecto. En las respuestas se observan las frecuencias a partir de un 60%; es decir, que los docentes conocen dichas características, aun cuando manifiestan que falta capacitación por parte de la SEP. Sin embargo, cabe preguntarse si el concepto de la evaluación formativa que conocen es desde los planes de estudio anteriores.

Las respuestas de la pregunta 11, referente a si el profesor considera que el procedimiento burocrático facilita la evaluación, más del 50% menciona que el proceso no facilita la evaluación. En el entendido que, al modificarse un plan de estudios, los procesos burocráticos deberían también hacerlo para facilitar su aplicación, lo cual, desde la mirada de estos docentes, no es así.

Programa analítico. El programa analítico, desde el enfoque vigente, puede ser una herramienta que puede ayudar a realizar una reflexión crítica. Las respuestas a la pregunta 12, relacionada con la creación y aplicación del programa analítico y si ha apoyado a la autorreflexión del quehacer docente, resultan en que más del 50% menciona que sí les ha

ayudado, siendo solo el 13% los que opinan que no. La creación del programa analítico, en general, se realizó en los consejos técnicos, probablemente los docentes entienden que la autocrítica se realiza a través del programa analítico y por ello el 88% de los docentes, en la pregunta 2. ¿Cómo se ha organizado con su colectivo para promover la autocrítica de la práctica educativa?, mencionan que se organizan básicamente en los consejos técnicos.

Trabajo por Proyectos. La estrategia de trabajo sugerida en el modelo vigente es el trabajo por proyectos, en los que se vinculen diversos contenidos de uno o varios campos formativos, aunque se especifica que habrá contenidos curriculares que deberán trabajarse con otro tipo de estrategias. Al respecto, en la pregunta 13 se solicitó que los docentes mencionaran si están de acuerdo con la afirmación: “Los contenidos curriculares están siendo abordados en todos los proyectos que se aplican la escuela”, las respuestas obtenidas se observan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Percepción de los docentes sobre la pregunta: “Los contenidos curriculares están siendo abordados en todos los proyectos que se aplican la escuela”

Respuesta	F	%
Casi todos	33	37%
En su mayoría	27	30%
No	9	10%
Si	20	22%

Fuente: elaborado por los investigadores, 2024.

El cuestionamiento que surge al respecto es: ¿Una meta en su práctica docente es revisar todos los contenidos curriculares del grado asignado, con el efecto de contribuir al perfil del estudiante y no dejar “lagunas” que posteriormente se noten en niveles superiores?

Los Libros de Texto Gratuito (LTG). La nueva familia de los libros de texto gratuitoⁱ, considera en el material *Nuestro libro de proyectos* propuestas didácticas que pueden (y deben) modificarse de acuerdo con las necesidades educativas y contextos de los estudiantes. En la pregunta 14: ¿Cuáles proyectos emplea para el desarrollo de las clases?, las respuestas que implícitamente toman en cuenta la realización del programa analítico suman un 83% y en la pregunta 15: ¿Está de acuerdo con la siguiente afirmación?: “Los proyectos de los Libros de Texto Gratuito son flexibles y a ellos pueden sumarse nuevos contenidos

propuestos en el codiseño”, más del 60% está de acuerdo, lo que puede representar que en estas dos zonas educativas la mayoría de los docentes conocen la propuesta didáctica presentada en el plan vigente.

Debido a que la modalidad de proyectos, a grandes rasgos, propone problematizar sobre un tema, proponer soluciones y crear un plan de trabajo donde se proponen diversas actividades y productos, se preguntó si están de acuerdo con que “Los proyectos no resuelven la evaluación, ya que no contienen suficientes evidencias”, las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 4. Percepción de los docentes sobre la pregunta: “Los proyectos no resuelven la evaluación, ya que no contienen suficientes evidencias”

Respuesta	F	%
Parcialmente	46	52%
No	29	33%
Si	14	16%

Fuente: elaborado por los investigadores, 2024.

Realizando una vinculación con las respuestas de la pregunta 10, el 60% de los maestros consideró, además de otras características, que productos y actividades pueden fungir como evidencias de evaluación. Es probable que los docentes aún no consideren la aplicación de la evaluación desde las orientaciones del *Plan de estudio 2022*, sino que recuerden las orientaciones de lo que es la evaluación formativa, expresada en los dos planes anteriores.

Espacio de opinión. En todo cambio, se expresan ideas, apreciaciones y dudas; es por ello que en las preguntas 17 y 18 se preguntó a los docentes sobre espacios de escucha y su percepción sobre cómo son valoradas sus opiniones. Al respecto, el 21% afirma que no existen espacios de escucha para expresar su opinión acerca de lo que piensa sobre los programas de estudio y los Libros de Texto Gratuito. Resulta significativo que el 15% percibe que sus opiniones no son escuchadas o valoradas.

Uso del lenguaje. La apropiación de los conceptos o tecnicismos para comprender el nuevo plan de estudios ayuda a entender, guiar y establecer el porqué y para qué de la realización de cada actividad, de cada producto e, incluso, el quehacer docente en el plan de estudios vigente; por ello, se cuestionó a los docentes sobre su conocimiento respecto a 19

conceptos expresados en *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (DGME, 2023) y las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 5. Percepción de los docentes sobre su conocimiento respecto a 19 conceptos expresados en *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*

Concepto	f	%
Pensamiento crítico	74	83%
Evaluación formativa	67	75%
Praxis, praxia, elementos prácticos	45	51%
Pensamiento complejo	43	48%
Conciencia de clase	38	43%
Neoliberalismo educativo	35	39%
Glocalización	32	36%
Monocultura	27	30%
Dialecticidad	20	22%
Sujeto político	20	22%
Otredad	19	21%
Intrahistoria	18	20%
Eurocentrismo	16	18%
Didáctica decolonial o didáctica outra	13	15%
Subalternidad, subalternidades y subalternización	9	10%
Epistemología del Sur	8	9%
Matria	8	9%
Monismo epistémico	7	8%
Nosótrico	4	4%

Fuente: elaborado por los investigadores, 2024.

Podemos observar que los conceptos de Pensamiento crítico y Evaluación formativa tienen los mayores porcentajes (83% y 75%). Dichos conceptos se han mencionado en planes anteriores, lo cual hace dudar si los docentes podrían explicarlos desde el plan de estudios vigente. En contraste, conceptos de reciente introducción en el discurso oficial, tales como Praxis, praxia, elementos prácticos, Pensamiento complejo y Conciencia de clase, tienen un porcentaje mucho menor que los anteriores (51%, 48% y 43%), resultando menos conocidos

entre los docentes. Los nuevos conceptos, los cuales son parte importante para apropiarse de la filosofía del *Plan de estudios 2022*, tienen los menores porcentajes de conocimiento; es decir, que menos del 36% de los docentes los pueden explicar.

Consideraciones finales

Es cierto que este estudio, debido a la naturaleza del instrumento de recopilación de datos, se limita a recoger impresiones, opiniones o categorías expresivas a nivel conceptual y discursivo de docentes y directivos de Telesecundaria. Esto se debe a que consideramos que “al entender los usos del lenguaje en la escuela estaremos entendiendo tanto la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje como la naturaleza misma del pensamiento de/en [sic] ella” (Magos, 2020, p. 17).

Uno de los hallazgos significativos al responder a nuestra pregunta de investigación: ¿Los docentes y directivos de Telesecundaria, de la Ciudad de México, se han apropiado de la filosofía, cuerpo teórico, conceptos y enfoque de la Nueva Escuela Mexicana?, es que a nivel conceptual y discursivo no lo han hecho todavía, por lo menos no por completo como se lo propuso la estrategia de comunicación y capacitación del gobierno federal. Notamos que en los actores educativos existe cierta transferencia o una estrategia de equivalencia lógica entre los conceptos, teorías y propuestas nuevas con las que antes ya conocían. Esto tal vez pueda explicarse debido a que, como señala Rangel (2025, p. 14) “el currículo, su implementación y evaluación deben [...] conformar un cuerpo conceptual y una continuidad coherente. A menudo las reformas curriculares fracasan a causa de las contradicciones conceptuales”.

Sin embargo, el siguiente paso sería analizar prácticas acontecidas en la realidad cotidiana de cada escuela, para valorar el impacto que el *Plan de estudio 2022* tiene en la forma en la que los maestros actúan para lograr los aprendizajes de los alumnos y cómo los directivos gestionan las escuelas.

Para los tomadores de decisiones y responsables de traducir la política educativa hacia los encargados de implementarla quedan las siguientes reflexiones:

- ¿La capacitación por parte de la SEP ha resultado relevante al observar que los docentes aún no han revisado un material que les da cuenta de los paras y porqués de su práctica docente?
- ¿Cómo implementar una mejor estrategia de capacitación para obtener mejores resultados?

- ¿Omitir el discurso político y enfatizar el discurso pedagógico mejoraría los resultados de la capacitación?

En esta investigación optamos por la convergencia de los métodos cualitativos y cuantitativos, ya que según Flick (2004), este método aporta legitimidad a los resultados, ofreciendo una visión de totalidad y no de reduccionismo de la realidad. Es por esto que, en opinión de Creswell (2007), el método mixto o combinado incorpora los dos enfoques, cualitativo y cuantitativo. Además, según el autor, el enfoque quali-cuanti proporciona una mayor integración de los datos y la información, configurando una visión de totalidad del elemento investigado.

Referencias

Andere Eduardo. El aprendizaje es la gran ausencia en el nuevo plan de estudio de la educación básica de México. Del marco curricular al plan de estudio 2022. **Voces, controversias y debates, XLV(180)**, 2023. Disponible en: https://servicioseditoriales.unam.mx/fperfiles_ojs33015/index.php/perfiles/article/view/61292/53199

Bornot, Camila Maria y Elisângela Alves da Silva Scaff. Organismos internacionales y gobernanza regional: una policy transfer para la educación de la infancia en países de América Latina y el Caribe. **Revista iberoamericana de educación**, 83(1), 2020. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3789/4091>

Casanova, Hugo y Alicia de Alba. Presentación. Del marco curricular al plan de estudio 2022. **Voces, controversias y debates, XLV(180)**., 2023. Disponible en: https://servicioseditoriales.unam.mx/fperfiles_ojs33015/index.php/perfiles/article/view/61292/53199

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Díaz-Barriga, Ángel. Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. Del marco curricular al plan de estudio 2022. **Voces, controversias y debates, XLV(180)**, 2023. Disponible en: https://servicioseditoriales.unam.mx/fperfiles_ojs33015/index.php/perfiles/article/view/61292/53199

Díez-Gutiérrez, Enrique-Javier. La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. **Revista iberoamericana de educación**, 83(1), 2020. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3817>

Dirección General de Materiales [DGME]. **Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6**. Ciudad de México, México: DGME, 2023.

Dussel, Inés. Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022. Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural. Del marco curricular al plan de estudio 2022. **Voces, controversias y debates, XLV(180)**, 2023. Disponible en: https://servicioseditoriales.unam.mx/fperfiles_ojs33015/index.php/perfiles/article/view/61292/53199

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Magos Pérez, Ángel. El lenguaje en el aula. Una invitación a pensar con psicología social. **DOCERE**, 11(23), 2020. Disponible en: <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/3105>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. **Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria**. 2022. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_pre_escolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Rangel, Hugo. Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo [sic]. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 17(1), 2015. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/380/992>

Nota

i La familia de los materiales para Telesecundaria, publicados en agosto de 2023, consta de una colección llamada Ximhai, para Primer Grado, compuesta por:

- Cuatro libros, uno por cada campo formativo: *Ética, naturaleza y sociedades. Primer grado de Telesecundaria; De lo humano y lo comunitario. Primer grado de Telesecundaria; Lenguajes. Primer grado de telesecundaria; Saberes y pensamiento científico. Primer grado de Telesecundaria*
- Un libro en donde se presentan lecturas diversas llamado *Múltiples lenguajes. Primer grado de telesecundaria*.
- Un libro, en tres tomos, en donde se proponen proyectos (áulicos, escolares y comunitarios), llamado *Nuestro libro de Proyectos. Primer grado de Telesecundaria*.

Sobre os autores

Juan Manuel Cabrera Rodríguez

Máster en Formación de Profesores de Español, especialidad Lengua Castellana y Literatura (UAH - España), Maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior (CEPCM), Especialidad en Literatura Mexicana del Siglo XX (UAM), Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español (ENSM). E-mail: <farmacodelamemoria@gmail.com>. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-0881-3627>

Patricia Isabel Barrera Contreras

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: <patybc230@gmail.com>. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-5262-8338>

Gisele Marcia de Oliveira Freitas

Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Formação de Professores de Espanhol pela Universidad de Alcalá (UAH - Espanha), mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestre em Comunicación y Educación en la Red: E-Learning pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - Espanha) E-mail: <adelantegisele@yahoo.com.br>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1446-5277>

Recebido em: 10/07/2024

Aceito para publicação em: 20/07/2024