

Nueva Escuela Mexicana: valoraciones iniciales de maestras y maestros de educación preescolar del Valle de Toluca

New Mexican School: initial evaluations of preschool teachers from Valle de Toluca

Elida Lucila Campos Alba

 <https://orcid.org/0000-0002-0537-3530>

Servicios Educativos Integrados al Estado de México, México
elidacampos68@yahoo.com.mx

Pedro Alejandro Granados López

Servicios Educativos Integrados al Estado de México, México
granadosalter@gmail.com

Abstract

The educational reform promoted by the government of President Andrés Manuel López Obrador, called the New Mexican School, was introduced to basic education teachers during the 2022-2023 school year, and started to operate in schools from 2023-2024. This article explores the different reactions and evaluations that preschool teachers in the Toluca Valley have in this initial stage, on three axes of analysis: the training process, the reception and interpretation of the plans and programs as well as the impact of both on the teaching practices in federalized kindergartens.

Keywords: *educational reforms; preschool; teaching practices.*

Resumen

La reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, denominada Nueva Escuela Mexicana, se dio a conocer a los docentes de educación básica en el ciclo escolar 2022-2023 y comenzó a operar en las escuelas a partir del ciclo 2023-2024. Este artículo explora las reacciones y valoraciones, de los docentes de preescolar del Valle de Toluca en relación con tres ejes de análisis: el proceso de formación permanente o capacitación; la recepción e interpretación de los planes y programas; y el impacto de ambos en las prácticas docentes en los jardines de niños federalizados.

Palabras clave: reformas educativas; preescolar; prácticas docentes.

Recibido: 9 de marzo de 2024 / Aceptado: 16 de julio de 2023 / Publicado: 19 de diciembre de 2024

CÓMO CITAR: Campos Alba, Elida Lucila y Granados López, Pedro (2024), "Nueva Escuela Mexicana: valoraciones iniciales de maestras y maestros de educación preescolar del Valle de Toluca", *Korpus 21*, 4 (12), e198, <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212024198>



Esta obra está protegida bajo la
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-Sin
Derivadas 4.0 Internacional



Introducción

Al asumir la presidencia de la República Mexicana el primero de diciembre de 2018, una de las primeras acciones del licenciado Andrés Manuel López Obrador fue impulsar una transformación profunda del sistema educativo mexicano. Esta transformación era necesaria debido a diversas deficiencias: la educación del país se entendía como tres ciclos inconexos; el trayecto completo de 20 años tenía una mayor cobertura y calidad en zonas urbanas que en las rurales, así como en las entidades del centro y norte respecto a las del sur; y, sobre todo, existía un alto nivel de abandono por razones socioeconómicas, familiares, de violencia y “porque la escuela no satisface ni ofrece expectativas de futuro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (...) la escuela no es atractiva y no representa opciones de vida para todas y todos” (SEP, 2019: 2).

En este contexto, y en clara oposición al modelo educativo del sexenio presidencial anterior, en el que el profesor era el culpable de las deficiencias del sistema y promovía contenidos irrelevantes para la educación, el nuevo gobierno, después del triunfo electoral de la izquierda, procedió a una gran consulta en foros abiertos que sentaron las bases del Acuerdo por la Educación, que llevó a la reforma de los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución (SEP, 2019: 3). Con base en estos cambios, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó su reforma educativa: la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El principal objetivo de la NEM es la búsqueda de una sociedad más equitativa, participativa y democrática, garantizando un México más inclusivo y con mayores oportunidades, con lo que se logrará disminuir la brecha social entre los que más tienen y los que tienen menos:

(La NEM) tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. Se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos. Garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema; así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente (SEP, 2019: 3).

A pesar de la urgencia e importancia de reformar la educación del país, su implementación no fue inmediata. Durante el segundo semestre del ciclo 2018-2019 y los ciclos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022, se realizaron los foros de consulta, la reforma constitucional y la preparación de documentos tanto normativos como de orientación pedagógica y política; mientras que en las aulas se continuó trabajando con el plan y los programas de estudio del gobierno anterior, conocidos como *Aprendizajes Clave para la Educación Básica* de 2017.

Por ello, en este texto consideramos las valoraciones, las opiniones y los comentarios de las maestras y los maestros sobre la NEM como iniciales, tomando en cuenta que la capacitación formal comenzó en el ciclo escolar 2022-2023 y la aplicación del nuevo plan y programas de estudio se implementó directamente en las aulas en el ciclo escolar 2023-2024.

Los ejes de análisis que se desarrollan son tres: el proceso de capacitación sobre la NEM, que incluye sus principios filosóficos, pedagógicos y sociales, así como sus objetivos; la aceptación e interpretación de los planes y programas por parte de los docentes; y, finalmente, el impacto de ambos en las prácticas docentes dentro de los jardines de niños federalizados del Valle de Toluca.

Anticipamos que cualquier valoración realizada sobre la NEM no será homogénea, siempre oscilará entre una comprensión total del enfoque curricular y un alejamiento de los propósitos deseados, además de que juega un papel importante la experiencia de cada maestro, directivo o apoyo académico, entendida como el conocimiento adquirido sobre y en la práctica pedagógica, lo que constituye un *corpus* de conocimiento que define su postura.

Es necesario señalar que el presente texto surge de un estudio diagnóstico realizado por el Departamento de Educación Preescolar de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) como parte de los trabajos de planeación institucional, por lo que no debe considerarse un reporte de investigación propiamente dicho. Este departamento cuenta con 12 jefaturas de sector y 84 supervisiones de zona escolar, con un total de 914 planteles. Para este estudio, se consideraron dos escuelas por zona escolar para revisar las bitácoras e informes de los consejos técnicos escolares (CTE) del ciclo escolar 2022-2023, así como de las tres primeras sesiones ordinarias del ciclo escolar 2023-2024. Se buscó equilibrar la participación de escuelas de

zonas rurales y urbanas. Asimismo, se aplicaron de manera aleatoria 1200 encuestas electrónicas a docentes frente a grupo.

Las bitácoras e informes de los CTE permitieron identificar las valoraciones de los docentes acerca de la implementación de los nuevos cambios curriculares en el contexto de la NEM. Para complementar, contrastar o simplemente comparar estas observaciones, se aplicó un cuestionario.

La capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana

En el sistema educativo mexicano, las relaciones de autoridad son verticales y basadas en la obediencia normativa. Esto significa que cualquier proceso de formación y capacitación docente refleja una manera de entender el papel de cada autoridad en relación con los docentes. Tradicionalmente, la autoridad educativa, al organizar espacios para dar a conocer un nuevo currículo, está predispuesta a ciertas intervenciones, es decir, a reproducir exactamente lo que se determina en los documentos oficiales, siguiendo una jerarquía de arriba hacia abajo dentro de la estructura de personal.

Cuando se dio a conocer a los docentes el plan y los programas de estudio 2022 de la NEM, los departamentos de educación preescolar del Valle de Toluca y del Valle de México pertenecientes a SEIEM pensaron, como por muchos años se hizo, en una capacitación en cascada. Esta metodología se caracteriza por proponer actividades de manera secuencial, organizadas en ciclos o fases. En una primera fase, se determinan los requerimientos necesarios para emprender un proyecto: en este caso, la comprensión de un nuevo modelo educativo. Después, cada fase establece los insumos para que las tareas sigan su proceso de secuencia hasta llegar al producto que se desea. Algunas preguntas, como: ¿a quiénes se capacitará?, ¿qué se necesita?, ¿dónde y cuándo?, ¿quién capacitará?, ¿con qué materiales?, etc., definen los recursos en cada fase o nivel de la estructura. Las condiciones para capacitar a las autoridades educativas locales, a los supervisores de zona y a los directivos no son las mismas. Por ejemplo, en la capacitación para la implementación del plan y los programas de estudio de 2004 en el Valle de Toluca, se contrataron espacios con servicio de desayuno para las distintas autoridades; en cambio, a las maestras y los maestros se les capacitó en centros de maestros o en sus propias escuelas.

Esta metodología de secuencia o cascada implica una transferencia de conocimientos de un nivel a otro: de asesores a supervisores, de supervisores a directivos, y, finalmente, de directivos a docentes. Esto, sin duda, representa un riesgo si en algún nivel no queda comprendido algún contenido curricular.

A pesar de esta tendencia histórica, la propuesta de la SEP para realizar la difusión y la comprensión de la NEM era diferente. En esta ocasión, no se optó por una revisión vertical; más bien, la propuesta fue abordar la NEM mexicana desde los CTE, que, conforme al Acuerdo del 15 de octubre de 2017, son:

el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el o la directora y el personal docente frente a grupo, incluido el de Educación Física, Especial, Inglés, Cómputo y de asesoría técnico pedagógica, entre otros, así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado (*DOF*, 2017).

En un acuerdo posterior del 12 de mayo de 2019 (*DOF*, 2019), se hicieron modificaciones a su funcionamiento y organización a fin de considerarlos como espacios de formación centrados en el aprendizaje colaborativo, dando paso a la revisión entre docentes, hablando de sus experiencias y ajustando sus descubrimientos a la dinámica del colectivo escolar.

Al inicio del ciclo escolar 2022-2023, las sesiones mensuales del CTE estuvieron enfocadas en conocer los principales sustentos pedagógicos, didácticos y científicos del plan y programa de estudios para la educación básica, en particular para la educación preescolar. Adicionalmente, al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar, se llevaron a cabo los talleres intensivos de formación continua para docentes bajo el mismo principio de horizontalidad. En ambas estrategias, las autoridades y los docentes tuvieron por igual los mismos acercamientos al tema; no obstante, aunque todos iniciaron a la par, cada miembro de los colectivos escolares tuvo sus propias apreciaciones.

Esta forma de trabajo tuvo un impacto en las valoraciones sobre la NEM, porque a la percepción inicial de los docentes se sumó la de la autoridad. Sin embargo, también generó una fuerte inconformidad entre las educadoras y los educadores por no haber recibido una capacitación en cascada. En otras reformas, dicha estrategia les aseguraba un espacio específico y un

determinado tiempo para recibir la capacitación por parte de directores, supervisores, asesores o apoyos académicos, quienes ya la habían recibido. Además, utilizaban videos y conferencias con especialistas que fortalecían el conocimiento de la nueva propuesta curricular, herramientas que no se ofrecieron en los CTE realizados en cada plantel escolar, durante el horario regular y con los recursos disponibles en cada escuela. En consecuencia, el primer descontento de los docentes fue por la manera en cómo se estaban llevando a cabo las actividades de difusión y comprensión de la NEM. En la evaluación intermedia del ciclo escolar 2023-2024, realizada por las supervisiones generales del sector escolar de educación preescolar, la opinión generalizada fue concluyente: faltó un espacio de capacitación “específico y extraordinario”.

Por otra parte, la capacitación desde el CTE puso de manifiesto la importancia de generar ambientes de colaboración entre personas heterogéneas que tienen un nivel de conocimiento similar y buscan llegar a metas comunes. Al existir una interdependencia entre ellas, se maximiza el propio aprendizaje y el de los demás. En esta estrategia, no hay una sola respuesta por la cual se deba llegar a un acuerdo; por tanto, la autonomía intelectual es fundamental para lograrlo. La experiencia aquí descrita estuvo marcada por actitudes de dependencia *versus* autonomía intelectual. La falta de autonomía para definir una postura de actuación ante la NEM hizo que muchos colectivos estuvieran (y aún siguen) a la espera de recibir la indicación de qué hacer y cómo hacerlo. Esta situación ha generado desilusión e incertidumbre entre los docentes, pues incluso la propuesta político-pedagógica de la NEM confiere al colectivo escolar la autonomía para ajustar los contenidos al contexto socioeducativo a través de la construcción del programa analítico que describiremos más adelante.

Retomando las opiniones negativas anteriores, podemos observar claramente que las valoraciones sobre una reforma educativa, en este caso la NEM, no sólo se limitan a los aspectos pedagógicos, sino que también consideran las formas en cómo son capacitados y acompañados los actores de ésta. Pero ¿podemos afirmar que el CTE fracasó en su intento de ser una propuesta de capacitación y formación sobre la Nueva Escuela Mexicana?

La estrategia de los CTE como espacios de formación es reconocer aquellas prácticas individuales que pueden compartirse y extenderse en la

cultura pedagógica del plantel, es decir, permite socializar experiencias y plantearlas como innovaciones para mejorar el aprendizaje escolar. Sin embargo, no pocas veces, las orientaciones y aportaciones que se plantean en las sesiones son rechazadas por todos o algunos miembros del colectivo escolar, porque no responden a las necesidades percibidas por cada maestro para sus alumnos, o bien, porque están por encima del nivel de formación y comprensión del colectivo docente. Estos comportamientos son un ejemplo de cómo la voluntad es un acto personal que rebasa los límites de las actividades del CTE, limitando su eficacia para conocer, comprender y aplicar una reforma educativa.

Por otro lado, dejar la capacitación a los directivos escolares, sin el previo ejercicio de análisis y reflexión para la comprensión y apropiación de una nueva propuesta curricular, pone en riesgo la certidumbre de lo que significa la NEM en la práctica docente y, aunque se buscó fortalecer la idea de conocer juntos, en el tenor de aprender entre compañeros de manera colectiva, siempre se requiere de directivos que tengan un mayor grado de dominio en comparación con quienes están en proceso de conocer algo nuevo, aunque compartan prácticas similares.

Finalmente, algunos docentes aceptaron como reto el aprendizaje autogestivo. Estos maestros, ante la incertidumbre, buscaron videos y literatura; y revisaron, leyeron y releeron la nueva propuesta curricular. Muchos colectivos se sintieron motivados o fueron impulsados a realizar “búsquedas” o “investigaciones propias” para dar certeza a su quehacer cotidiano. Las valoraciones de estos maestros y maestras a la NEM cambian radicalmente y la consideran “buena”, porque les dan libertad de organizar su práctica docente de acuerdo con el contexto.

El plan y los programas de estudio de la NEM: de la confusión a la aceptación

Tanto el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, como los documentos orientadores previos a su publicación, presentados y analizados en los CTE, son textos que reflejan una política educativa con un fuerte sesgo ideológico. Al familiarizarse con estos documentos, las

educadoras y los educadores se encontraron con un discurso distinto al pedagógico y, por qué no decirlo, completamente desconocido, incluso, en ocasiones, contradictorio a su formación, experiencia e incluso postura política personal.

De manera breve, podemos decir que la NEM define a los estudiantes como ejes reguladores de la actividad en el salón de clases y como sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades, intereses y necesidades. Las pedagogías constructivistas de naturaleza social siguen vigentes y se hace énfasis en la pedagogía latinoamericana, directamente vinculada a la población oprimida y marginada. El pensamiento crítico, según Cendales *et al.* (2023), se centra en reconocer las condiciones de discriminación, violencia y desigualdad social que hacen necesaria la reflexión en el aula para transformar la realidad.

Bajo este concepto, la NEM fortalece el humanismo como principio filosófico para reconocer que, antes de ser maestros o estudiantes, somos humanos y nuestro deber es liberar desde el territorio, desde la necesidad social de transformar la condición autónoma de los educandos (Ortega Valencia, 2023). Ya no se trata de problematizar el aprendizaje desde la escuela y entre sus actores, sino de generar búsquedas en el contexto social que nos lleven a una intervención humana y de liberación de todo aquello que oprime la libertad, igualdad y justicia social. Por esta razón, se define como una educación de excelencia, entendida como un proceso de mejoramiento integral y permanente que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. El objetivo es que los estudiantes, en un contexto social, desarrollen de manera integral sus capacidades, habilidades y actitudes que los formen para una vida en comunidad.

Este marco referencial impulsa las propuestas metodológicas *in situ* que integran el contexto social y familiar, sin dejar a un lado las investigaciones sobre el desarrollo infantil.

Los ideales generales de la NEM son:

- Partir de la cotidianidad del país y defender una educación integral, comprometida con las distintas comunidades.
- Proponer un modelo educativo alternativo propio de y para México.
- Inspirarse en la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y la pedagogía popular.

- Fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento crítico.
- Articular la educación con la vida.
- Formar valores democráticos y comunitarios.
- Reconocer los grupos indígenas, su cultura y sus saberes (Torres Carrillo, 2023).

Si bien, a la fecha, algunos de estos elementos filosóficos y teóricos en que se fundamenta la NEM no han sido abordados formalmente en la capacitación docente, se asume que los conocen o bien los aprenderán de manera autogestiva, porque éstos no son los que interesan a los docentes, sino más bien aquellos cercanos a su labor diaria en las aulas, como los contenidos incluidos en el programa, la metodología y la planeación didáctica.

La NEM plantea dos tipos de programas: el sintético y el analítico, algo completamente novedoso y desconocido para las educadoras y los educadores. El primero proporciona los elementos centrales para el trabajo docente, por lo que concreta los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de carácter nacional para alcanzar los rangos de perfil de egreso. El segundo se refiere a la estrategia para la contextualización que las docentes y los docentes, como colectivo escolar, realizan a partir de los programas sintéticos de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo. Si bien el programa sintético expone los contenidos mínimos a abordar en la enseñanza, en realidad el programa no está completo ni lo estará, ya que la NEM lo define como un proyecto en constante cambio y construcción que depende del desarrollo del programa analítico de cada escuela, lo que ha generado una confusión nunca vista.

Al tener en sus manos el programa sintético, lo primero que hicieron la mayoría de las docentes y los docentes fue revisar cómo se realizaría la planeación didáctica. Aquí hay dos reflexiones que deben considerarse: la primera está relacionada con la organización de los CTE, que estaba centrada en la elaboración del programa analítico como elemento clave para incorporar las nuevas nociones de la NEM; sin embargo, hubo muchas quejas porque era contradictorio revisar un nuevo modelo y, en la práctica, seguir trabajando con el programa 2017. Ante esta situación, algunos colectivos, respaldados por los supervisores de zona, partieron de la planeación que realizaban para abordar los contenidos de la NEM. Otros colectivos optaron por una planeación híbrida

al incorporar elementos tanto de la nueva propuesta curricular como de la anterior.

La segunda reflexión tiene que ver con la falta de autonomía intelectual y las dudas sobre qué hacer primero y qué después, esperando un orden sistemático y lineal dictado por una autoridad. La autonomía implica la capacidad de tomar decisiones sustentadas. El orden de cómo abordar un programa no debe ser lineal cuando existe flexibilidad en la forma de crear vínculos entre los contenidos. Algunos docentes valoraron la importancia de una secuencia ordenada, mientras que otros optaron por un tópico como centro para realizar vínculos con otros contenidos del programa vigente.

Cuando revisaron en qué consistía la planeación didáctica, muchos docentes se sintieron confundidos porque no encontraron elementos claves a considerar en el diseño didáctico. Para elaborar la planeación didáctica, se encontraron con términos como “lapsos de tiempo no muy grandes” (SEP, 2022). Tampoco quedaba clara la articulación entre los contenidos, los PDA y la situación-problema, ni cómo se incorporaría el llamado codiseño.

A la par de las dificultades para desarrollar el programa analítico, apareció el problema de la metodología de trabajo en educación preescolar. En general, la NEM propone como metodologías el aprendizaje basado en problemas (ABP) y los proyectos, las cuales resultaron poco o nada comprensibles en la revisión inicial de las educadoras y los educadores. Muchos utilizaron el argumento de que en preescolar ya se tenía la experiencia de trabajar por proyectos, refiriéndose al método globalizador con nombre similar utilizado en el programa de educación preescolar de 1992, por lo que consideraron que esto era una fortaleza del nivel y se despreocuparon de su estudio. Sin embargo, extrapolar una forma de trabajo hacia otra sin valorar los contextos puede reflejar una tendencia de los docentes a buscar la certeza de que sus prácticas son válidas en un nuevo modelo educativo.

Una primera discrepancia surgió cuando el discurso de la NEM aclaró que el centro de atención de la educación será la comunidad y no el individuo, en este caso, el niño. Esto contrastaba con lo que establecía el programa de educación preescolar de 1992: “el proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños” (SEP, 1992: 18)

Este pensamiento, grabado a fuego en los docentes por décadas de práctica, no sólo resulta extraño, sino que colisiona con la NEM, ya que deja a los alumnos fuera de la atención pedagógica y didáctica. Algo similar sucede con el juego como medio de aprendizaje, pues el nuevo programa de estudios de 2022 no lo menciona como la característica natural y principal de aprendizaje en la etapa preescolar. Estas ausencias son los motivos por los que muchos docentes se niegan a aceptar este nuevo currículo.

Aun en elementos más detallados como la organización de la jornada o la distribución del tiempo, persisten la confusión e inconformidad. El tiempo, al menos hasta antes de la nueva propuesta curricular, se organizaba en actividades rutinarias, de proyecto o situaciones didácticas y libres. En esta nueva propuesta, no hay una definición clara del tiempo en la jornada de trabajo diaria. Algunas preguntas como: ¿cuánto deben durar las actividades del proyecto? o ¿se debe trabajar todo el día el proyecto?, que son de vital importancia para las docentes en la organización de su trabajo público, no son consideradas en el discurso didáctico de la NEM. Incluso el programa sintético vigente no toma en cuenta que la atención de los niños no supera los 20 minutos, que los niños de edad preescolar deben formarse en hábitos y que existen materiales didácticos que son de interés y beneficio para los niños, los cuales ahora parecieran no ser tomados en cuenta.

No cabe duda de que la identidad de ser educadora o educador se ha ido enriqueciendo a través de la historia de la educación preescolar y, sobre todo, de las pautas dadas por las distintas reformas educativas para este nivel. Defender el juego, al niño como centro de atención, la organización del tiempo, entre otros aspectos, reflejan que un gran sector de estos profesionales busca alejarse o acercarse del entendimiento práctico de la Nueva Escuela Mexicana.

Para conocer la opinión de las educadoras y los educadores respecto al plan y programa de estudios preescolar de la NEM, adicionalmente a lo expuesto hasta ahora y que corresponde a lo observado directamente en los planteles, el departamento de educación preescolar del Valle de Toluca llevó a cabo la aplicación de un cuestionario electrónico dirigido a más de 1200 maestras y maestros tanto de zonas rurales como urbanas en febrero de 2023 como parte de la evaluación intermedia. A continuación, se comparten los resultados.

Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- ¿Consideras que la Nueva Escuela Mexicana mejora la calidad de la educación?
- En el caso de la educación preescolar, ¿consideras que el plan y los programas de estudio 2022 son mejores que otros programas o modelos educativos que has trabajado anteriormente?
- ¿Consideras que el plan y los programas de estudio 2022 recuperan el legado histórico de trabajo en preescolar, así como las características del desarrollo infantil, las necesidades y los intereses de niñas y niños?
- ¿Qué opinas sobre el plan y los programas de estudio 2022 para la educación preescolar?

En todas las preguntas, se solicitó que los docentes argumentaran brevemente sus respuestas.

Las respuestas se clasificaron de la siguiente manera: aquéllas que resaltan las ventajas de impulsar una educación real, incluyente, humanista y con formación ética, lo cual mejora las condiciones de trabajo colaborativo entre padres y escuela; aquéllas que, en sus contenidos, sugieren que es lo mismo a otros programas aplicados; y, finalmente, aquéllas que manifiestan dificultades para comprender los nuevos enfoques, las metodologías y los conceptos.

En relación con la primera pregunta, el análisis y la interpretación de los datos arrojaron que 79% de los docentes consideran que la NEM mejora la calidad educativa, mientras 21% considera que no. La mayoría destaca su propuesta de formar alumnos interesados en mejorar la comunidad donde viven, que “favorece aprendizajes situados” “porque es humanista”, que se centra en crear alumnos críticos y que recupera la cultura de la comunidad (lenguas maternas, conocimientos, valores). Por otro lado, quienes consideran que la NEM no mejora la calidad de la educación no centran sus respuestas en sus contenidos, sino en las condiciones donde se va a aplicar y en las formas en cómo se está recibiendo la información. Estas educadoras y estos educadores argumentan que no mejora la calidad porque no hay expertos que estén difundiendo la información; porque las comunidades son difíciles de trabajar, sobre todo en los contenidos relativos a valores y seguridad; y porque el programa en general es poco claro, subjetivo, tendencioso y poco viable en la realidad mexicana.

Las respuestas a esta primera pregunta se orientan a reconocer algunos factores relacionados con la calidad, como el desarrollo integral para una vida plena. Sin embargo, la responsabilidad de asumir los resultados que obtienen los alumnos no se considera como parte de la calidad del servicio educativo. Ésta no sólo tiene que ver con el aprendizaje y los alumnos, es importante valorar el cuerpo docente como parte fundamental de la calidad en la Nueva Escuela Mexicana.

Con respecto a comparar el programa de la NEM con programas anteriores, 58% de los docentes considera que la nueva propuesta no es mejor que otras, mientras que 42% afirma que sí lo es. Llama la atención que quienes consideran que no es mejor lo dicen tomando en cuenta sus condiciones para conocer y comprender el programa o por la dependencia de mayor orientación por parte de la autoridad, argumentando que “no hay línea de cómo trabajarlo”, “no se nos ha apoyado para conocerlo”, “el apoyo ha sido escueto”. Algunas respuestas sostienen que “es lo mismo”, “la propuesta es similar a otras” o “en preescolar siempre hemos trabajado de esta manera”. Finalmente, otro segmento de docentes considera que no es mejor porque implica demasiados PDA, que la transversalidad es muy compleja y que planear con metodologías diversas es una carga administrativa.

En esta pregunta, es necesario reflexionar sobre el papel de la cultura escolar y el tipo de respuestas que genera. La cultura escolar brinda conformidad y seguridad al grupo de maestras y maestros de cada institución. Estos patrones de cultura profesional del educador influyen en la implementación del cambio educativo (Bolívar, 1996). En este tenor, siempre existirán motivos para defender las prácticas que se han venido realizando, porque forman parte de una cultura que brinda certeza y seguridad en el ejercicio profesional. No tomar en cuenta la cultura escolar que se ha construido a través de los años influye en aceptar o rechazar los cambios curriculares.

Para la pregunta ¿consideras que el plan y los programas de estudio 2022 recuperan el legado histórico de trabajo en preescolar, así como las características del desarrollo infantil, las necesidades y los intereses de niñas y niños? 79% de los encuestados considera que sí recupera dicho legado, pero 21% opina que no. Las respuestas afirmativas señalan que el programa vigente se sustenta en el anterior y sólo se enriquece; toman en cuenta a la comunidad

con sus tradiciones y costumbres y consideran las necesidades y características de los estudiantes, porque parten de la idea de reconocer los aprendizajes de las niñas y los niños como una forma de identificar los niveles de avance sin clasificarlos por su edad (un alumno de primero puede hacer lo que un alumno de tercero). Los que niegan que este programa recupera el legado histórico de trabajo en preescolar manifiestan que “el plan y programa no cuentan con teorías específicas que sustenten el desarrollo y aprendizaje en preescolar” o “que no se recupera el juego ni la formación de hábitos y falta considerar actividades libres”.

Los cambios están centrados en las características del plan y programas de estudio, en sus objetivos y contenidos, dejando poco espacio para reconocer el desarrollo infantil y el aspecto didáctico y metodológico. Esta insuficiencia para aclarar cómo trabajar con la nueva propuesta curricular y todo aquello que tiene relación con el desarrollo y aprendizaje infantil ha llevado a las maestras y los maestros de educación preescolar a valorar mejor aquellas propuestas de cambio anteriores a la del 2022, donde con toda claridad se describía qué hacer y cómo hacer un planteamiento didáctico.

En cuanto a la opinión general sobre el plan y programa de estudio de 2022 para educación preescolar fue la siguiente: 14% de los encuestados considera que son excelentes porque son claros y proporcionan elementos claves para trabajar, recuperar los problemas sociales y desarrollar el humanismo; 65% los califican como regulares, porque la cantidad de procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) se percibe como carga administrativa al momento de planear; además de la falta de participación de las autoridades en el acompañamiento y compromiso; también es confuso y restringe la autonomía docente al establecer sólo unas cuantas metodologías; y “no es fácil conseguir el apoyo de la comunidad” que requiere su implementación. 21% de los docentes tiene una opinión mala del plan y programa 2022, ya que los consideran confusos y subjetivos, no favorecen la descarga administrativa y, definitivamente, su aplicación es inviable en la mayoría de las comunidades del país dada la violencia, pobreza e inseguridad que se vive, llegando incluso a poner en riesgo la integridad física de los docentes.

La percepción de algunos docentes sobre las cargas administrativas que representa la implementación del cambio curricular en México está más asociada a la burocracia generada en otros niveles del sistema educativo que

en la misma escuela. El centro escolar debe fincarse como una unidad que determine el cumplimiento del compromiso de aprendizaje de sus educandos, genere la información para la toma de decisiones y permita una verdadera autonomía de gestión. El éxito en la implementación y capacitación de un nuevo modelo educativo depende de la cultura escolar, de las decisiones autónomas y de la responsabilidad de cumplir con la misión de la escuela: la calidad y la excelencia del aprendizaje.

Los resultados de esta encuesta permiten observar las opiniones de las maestras y los maestros sobre la NEM. Estos hallazgos indican la influencia de factores relacionados con las maneras y las condiciones con las que se hace un primer acercamiento. Las formas de capacitación son tan importantes como las condiciones de apoyo en el proceso de comprensión de los nuevos contenidos para la práctica docente. El contexto en el que se encuentra la escuela también influye en la receptividad hacia esta reforma educativa. En resumen, en esta propuesta cobran relevancia tanto el contexto o el territorio como la relación entre el aprendizaje y el entorno; no sólo es la geografía sino también la cultura.

Tradicionalmente, las relaciones entre la escuela y la comunidad se han basado en una especie de convenio voluntario, dado el carácter gratuito de la educación, que incluye dotar a la escuela de insumos básicos, cooperaciones voluntarias, participación de tutores en actividades académicas de fortalecimiento para la formación de sus hijos y convocar a reuniones y pláticas, aspectos que han preocupado más al colectivo docente. Sin embargo, involucrar a los alumnos y la intervención docente en escenarios sociales para promover y aplicar los aprendizajes representa un gran reto, porque es necesario romper esquemas de relación tradicional con las familias a la par de que se enfrentan problemas de violencia o narcotráfico.

Las nuevas prácticas docentes

El fin último de cualquier reforma educativa, incluida la NEM, es elevar la calidad de la educación en el país. La eficacia en la formación de niñas y niños, adolescentes y jóvenes que ingresan al sistema educativo depende de muchos factores como son la organización, la profesionalización docente, la administración escolar, el apoyo y acompañamiento profesional, así como las

exigencias y las demandas del sistema educativo hacia las escuelas, pero, entre todos estos factores, los más importantes son las prácticas educativas y, sobre todo, las formas de trabajo en el aula. Es en ese acotado espacio/tiempo donde realmente se realiza, o no, la transformación de la educación.

Los docentes, conscientes (o quizá no tanto) de ello, ante cualquier reforma educativa expresada en un plan y programa de estudio, lo que más desean, en principio, es obtener un mayor conocimiento sobre qué hacer, cómo hacerlo y cómo mejorar su relación con los educandos, en otras palabras, cómo debe ser su 'nueva práctica pedagógica', así entrecomillada porque en realidad nunca será completamente nueva, dado que entran en juego la experiencia, los intereses y las necesidades de cada docente.

Las maestras y los maestros, a lo largo de los años, incluyendo aquellos como estudiantes, acumulan conocimientos y emociones, pensamientos y acciones de *otros* que integran en el momento de realizar el milagro de la docencia. Tal como menciona Agnes Heller: "la vida cotidiana es la vida de todo hombre (...) participa con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad (...) sus sentimientos y posiciones" (Heller, 1985: 39). Esta experiencia condiciona su actuación docente y éste siempre buscará concretar su práctica con lo que conoce y sabe hacer, aunque se enfrente a múltiples reformas educativas o el avance tecnológico y científico tenga un mayor progreso.

Por ello, hacer explícitas las valoraciones o impresiones que ha causado la NEM con base en los planes y programas de estudio implica considerar los saberes, los conocimientos y las habilidades que poseen los educadores para ajustar sus prácticas cotidianas en función de la nueva propuesta curricular, con miras al éxito en su implementación.

No obstante, la docencia no sólo es un ejercicio individual e independiente en el aula, sino que es regulada externamente, es decir, el sistema educativo se estructura de manera jerárquica y en cada nivel los agentes educativos tienen una función determinada. A los supervisores, directores de escuela y apoyos académicos les corresponde la encomienda de asegurar el cumplimiento del plan y programas de estudio. Ante la necesidad personal de cada docente por comprender un nuevo currículo, también está la exigencia institucional asignada a la base directiva. Ambas influyen en las valoraciones de lo que se presenta como nuevo. Un directivo con un liderazgo

democrático, académico y con un sentido de ayuda hará su tarea con más empatía hacia los maestros y las maestras. En cambio, un directivo exigente, autoritario y rígido ejercerá su función con más probabilidades de generar hostilidad hacia una nueva propuesta. Las emociones son el resultado de la manera en cómo se ejerce el liderazgo de la autoridad educativa, lo que puede producir empatía o rechazo.

La práctica en el aula siempre está acompañada de las vivencias emocionales, sociales, culturales e intelectuales de los docentes. Por ello, sus apreciaciones no están desprovistas de estas experiencias, más bien moldean la práctica docente de acuerdo con lo que requieran para acercarse o alejarse del nuevo plan y programa de estudio dependiendo de la certidumbre o de las exigencias que se les brinden.

Cuando los docentes se enfrentan a una nueva propuesta, lo hacen en condiciones emocionales de incertidumbre, que no sólo se refiere a la sensación que deja lo desconocido ni es una percepción homogénea para todos los docentes. Muchas veces, las autoridades, como los directivos, se posicionan jerárquicamente (Harf *et al.*, 2023) y son quienes *posibilitan o frenan* un cambio. Esta relación jerárquica es una condición natural de mandar y ser mandado. Asumir colectivamente una postura ante la NEM pone en juego un tipo de incertidumbre tanto en los maestros como en los directivos. Si el director tiene un liderazgo académico, tuvo la posibilidad de profundizar en los contenidos de la nueva propuesta curricular y administrativamente no se rige por los principios de control y vigilancia, permitirá un aprendizaje igualitario, brindando certeza ante lo desconocido, lo que generará la construcción de una práctica 'nueva' en condiciones horizontales y de seguridad emocional. En contraparte, si el conocimiento se usa para exaltar la autoridad jerárquica en un proceso de control sobre el colectivo docente, la sensación será de incertidumbre por no concebir a su autoridad como un aliado.

Conocer, aceptar, comprender y llevar a cabo una nueva propuesta curricular tiene dos variantes: animarse desde la propia voluntad o ser animado desde la presión exterior. Las educadoras y los educadores de educación preescolar fueron incorporando a su práctica los nuevos contenidos de los programas y la certeza de estar en la dirección correcta de la reforma educativa dependió en gran parte de las expectativas y del acompañamiento de sus superiores. Este acompañamiento fue uno de los factores clave en los procesos

de cambio de la práctica docente. El cambio en las formas de pensar y la construcción de nuevas prácticas son procesos difíciles y fragmentados, pero reales, que se desarrollan a partir de algunas nociones que dan sentido práctico y se incorporan según sean útiles, aunque no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual. Además, estas nuevas prácticas coexisten con las que ya se usaban, a veces con lógicas distintas (Ezpeleta, 1997). Por ejemplo, algunos medios críticos al actual gobierno informaron que el alumno dejaba de ser el centro del proceso educativo, lo que iba en contra de la tradición de enfocar la intervención pedagógica en el alumno: “...no cumpliría con los propósitos de la educación preescolar si no se sitúa al niño como centro del proceso educativo” (SEP, 1992: 7). Así, la voluntad impulsada externamente chocaba con la tradición pedagógica, buscando imponer el interés sobre la comprensión y la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana.

La tradición pedagógica desempeñó un papel importante en las primeras apreciaciones del nuevo modelo curricular. Surgieron algunas preguntas como: ¿cómo planear?, ¿qué sucede con el juego?, ¿cómo se organizará el tiempo?, ¿qué papel tienen la comunidad y los padres de familia en la educación? Muchas de estas preguntas se responderán a medida que se profundice e implemente la propuesta, tanto de manera individual como colectiva. Sin embargo, en esta primera etapa, durante los CTE, se llegó a decir, por ejemplo, que los “aprendizajes esperados” ahora se llamaban “procesos de desarrollo de aprendizaje” o que la “transversalidad” ahora era “disciplinarietà”. Estas interpretaciones dan cuenta de la necesidad de combatir en forma inmediata la incertidumbre e integrar la nueva propuesta sin generar un rechazo total, evitando una fatiga intelectual de comprensión.

A medida que avanzó el ciclo escolar 2022-2023, los CTE fueron sistematizando la elaboración del programa analítico como punto de partida para comprender la NEM. Al iniciar el 2023-2024, se solicitó a los colectivos escolares implementar este instrumento en tres planos: el análisis del contexto socioeducativo de la escuela, la contextualización de contenidos y, finalmente, el codiseño. En este proceso fue en el que comenzamos a observar si realmente estaba ocurriendo, o no, una transformación en la práctica docente.

Antes de la NEM, el colectivo escolar elaboraba un programa escolar de mejora continua (PEMC), en el que plasmaba, a partir de un diagnóstico meramente escolar, las necesidades de aprendizaje de los alumnos, mejoras en

la infraestructura, necesidades de formación docente y administración escolar. Los problemas sociales, como la violencia, la igualdad de género, el desempleo o la contaminación, eran ajenos a la narrativa del diagnóstico escolar por considerarse fuera de la posibilidad de ser atendidos desde la escuela. Aunque se realizaran acciones encaminadas al cuidado del agua, la clasificación de la basura o el cuidado de la salud, se limitaban exclusivamente al contexto escolar para generar hábitos o vincularlos a otros contenidos académicos.

Realizar un diagnóstico partiendo del análisis de la realidad socioeducativa, tal y como lo establece la NEM, implica un cambio significativo de lo que antes se realizaba. El análisis de estos primeros diagnósticos fue la puerta de entrada para conocer cómo piensan los colectivos escolares sobre su relación con la dimensión sociocultural y se encontró que la totalidad de escuelas de la muestra piloto identificaban como un problema socioeducativo la poca participación de los padres de familia en actividades académicas, mientras que los problemas sociales como la contaminación, la salud, la alimentación o la violencia sólo eran mencionados como una referencia externa, más no como ejes de análisis y de relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela.

Los docentes, en general, consideran que esta nueva relación entre la escuela y la comunidad propuesta por la NEM es complicada y hasta peligrosa. Por ejemplo, los colectivos docentes de comunidades con alto grado de violencia por el narcotráfico se rehusaron a abordar el tema y resolverlo desde la escuela, argumentando que es peligroso y pone en riesgo su vida. En otras zonas, donde prevalece la desnutrición infantil, consideraban inapropiado, e incluso ridículo, pedir a los padres que mejoren la alimentación de sus hijos cuando son familias de bajos recursos económicos. De manera similar, otros docentes se declararon completamente imposibilitados para resolver, únicamente desde la vida escolar, los problemas de desempleo o alcoholismo en sus localidades.

Si bien es posible interpretar esta resistencia a modificar la forma de organizar el trabajo escolar, en parte, como una herencia de anteriores programas, como el de 2004 que definía la colaboración entre escuela y familia de la siguiente manera:

los efectos formativos de la educación preescolar serán más sólidos (...) cuando en su vida familiar tengan experiencias que refuercen y complementen (...) para ello el personal directivo y docentes realizarán actividades (...) de información, convencimiento y acuerdos dirigidos no solo a las madres y padres sino también a los demás miembros de la familia (SEP, 2004: 42).

También es cierto que muchos docentes tienen la creencia, casi certeza, de que esta reforma fue diseñada desde un cómodo escritorio de la Ciudad de México, tomando una concepción romántica de la vida comunitaria que no corresponde a la realidad que desafortunadamente se vive en México.

La siguiente fase en la construcción del programa analítico es la contextualización, es decir, “el trabajo con los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje de los programas sintéticos en sus distintas fases, a partir de situaciones o problemas identificados en el análisis del contexto socioeducativo de la escuela” (Mejoredu, 2023: 3). Este proceso implica una transformación en la manera en que los docentes conciben a los alumnos y su entorno.

Todas las propuestas curriculares anteriores -1981, 1992, 2004 y 2017- han dejado un legado en la forma de percibir tanto a los alumnos como a la práctica docente. La NEM retoma con mayor intensidad los hallazgos y avances de las neurociencias que ya habían sido esbozados en la reforma inmediata anterior. Las neurociencias afirman que las niñas y los niños pequeños están abiertos a experiencias que influyen en su desarrollo, es decir, pueden aprender y desarrollar habilidades que antes no se consideraban, como las precursoras de las funciones ejecutivas para planear, establecer metas, evaluar, entre otras. Este reconocimiento está modificando la manera en que los docentes entienden y generan el aprendizaje, si bien de manera paulatina, lenta y discriminada, ya que las educadoras y los educadores continúan considerando, como eje de su práctica, una serie de actividades centradas en el desarrollo de hábitos, habilidades psicomotoras, pregrafismos, ubicación espacial y habilidades físicas (SEP, 1981), a pesar de que los programas han ido ajustando sus contenidos a las características propias del desarrollo infantil. Por tanto, la contextualización sólo se convierte en un requisito administrativo no operable en las aulas.

Otro aspecto que está influyendo a favor o en contra de la transformación de las prácticas educativas tiene que ver con la personalidad profesional de la educadora y el educador en condiciones de autonomía y voluntad. La profesión

docente exige una delimitación de su ámbito de actuación y una autonomía en la acción. Tradicionalmente, las clases sólo se desarrollaban dentro del aula, incluso hacerlas fuera de ésta le restaba valor profesional al maestro.

Con la NEM, esta delimitación de actuación trasciende el aula y se extiende al contexto social. No se trata de educar únicamente a los alumnos, sino también de involucrar a los padres de familia, tutores y, en general, a la comunidad donde se encuentra la escuela. Aunque esto pudiera parecer deseable, no pocos docentes lo perciben como un atentado a su autonomía profesional, dado que ahora su trabajo no sólo queda bajo la observación de una autoridad educativa, sino que también se traslada a la valoración de la sociedad, lo que genera incomodidad y rechazo entre las educadoras y los educadores.

Rehusarse a extender el ámbito de actuación y la autonomía de práctica hacia la sociedad influye en valorar como buena o mala la propuesta curricular vigente. En las reuniones de CTE, los educadores hacen comentarios como: “trabajar con los padres de familia te expone a ser juzgado o criticado, esto no está bien. De por sí, ya critican nuestro trabajo” o “dejar que los padres de familia participen en los proyectos les va a permitir valorar nuestro trabajo y decir qué maestra sí trabaja y cuál no”.

La valoración de sí mismo como profesional está determinando, en cierta medida, el avance en la aceptación del *corpus* del conocimiento pedagógico de la NEM. Además, las apreciaciones que realizan las maestras y los maestros sobre esta nueva propuesta curricular son más superficiales que profundas, menos justificadas teóricamente y más reconocidas en la práctica.

Reflexiones finales

No existen valoraciones neutras, sin ubicarse en una alineación o alejamiento, ajenas a la influencia de todos aquellos factores que forman parte de nuestra historia de vida profesional docente. Moverse hacia uno u otro extremo depende del valor dado a la experiencia, aquélla que se construye históricamente entre lo individual y lo común. Las educadoras y los educadores reciben la propuesta de la NEM con cierto distanciamiento. Sus apreciaciones iniciales se van formando a medida que revisan o escuchan hablar de sus

contenidos. Decir que este modelo educativo es mejor o peor depende de las imágenes del *ser docente* construidas desde la infancia en contextos sociales, culturales, escolares y políticos. Dado que las reformas educativas, como una acción del Estado, son una respuesta a la realidad social interna y externa de un país, la NEM busca ser una propuesta latinoamericana de izquierda y romper con la concepción del aprendizaje como un objeto de conocimiento meramente curricular, encerrado entre los muros de la escuela. Las primeras impresiones son de cierto celo, entre distanciarse de lo que se presenta como lo nuevo y mantener lo que han construido en otros momentos con otros currículos. La distancia entre concebir el jardín de niños como un espacio donde los niños podían crecer de manera natural como las flores, según Froebel, y donde el papel del maestro era mantener ocupados a los niños con juegos y actividades usando bloques, arcilla, pinturas y otros materiales, ha permitido a los docentes asumir una postura y construir una primera impresión.

Este concepto idealista de la educación preescolar no pasó por alto en la memoria de los maestros y su noción de una manera peculiar de enseñar. La disconformidad entre estas propuestas también genera un distanciamiento entre la aceptación o el rechazo de ciertos contenidos de la NEM, que pueden ser diferentes o iguales a programas anteriores.

No estar de acuerdo con la estrategia de conocimiento inicial de la nueva propuesta curricular es otra valoración centrada en su difusión. La estrategia de capacitación en cascada no fue la utilizada para comenzar la revisión de la NEM. Supervisores, directores, asesores y docentes tuvieron al mismo tiempo la misma oportunidad de revisar y comprender la propuesta. Esta situación desencadenó las valoraciones que van desde aceptar esta oportunidad de revisión al mismo tiempo por parte de todas las figuras educativas, hasta oponerse por no haber especialistas o conocedores ni tiempo de revisión adicional al CTE. La necesidad de contar con personal capacitado para difundir la nueva propuesta da cuenta de la dependencia más que de la autonomía, dejando entrever la incapacidad de poder gestionar el propio aprendizaje.

Una postura determinante respecto a la NEM tiene relación con la profesionalización del magisterio, porque uno de sus postulados es la autonomía intelectual y ésta se nutre de la iniciativa de autogestionar procesos formativos, como el conocimiento de un nuevo currículo. Una parte de las educadoras y los educadores se adaptó inmediatamente y no esperó la

indicación de estudiar un nuevo modelo. A estos docentes les hicieron llegar materiales para el reto que consideraron como una oportunidad de autogestión de su propia capacitación. Por el contrario, hubo docentes y directivos que esperaron recibir la información y que no demostraron preocupación, ya que su trabajo se sostuvo con el programa de estudios 2017. Por eso, en la tercera fase ordinaria del CTE, que obliga a los colectivos a revisar estrategias de planeación a partir del diagnóstico del primer plano del programa analítico, hubo algunos extrañados que se inconformaron por no haber recibido una capacitación inicial que les diera certeza de los cambios a realizar en sus prácticas cotidianas.

La certeza ante la incertidumbre se presentó como un mecanismo para asegurar la dirección correcta de la intervención tomando en cuenta el marco de un nuevo currículo. En este tenor, la certeza de una práctica no surge espontáneamente o se ordena. La docencia es una actividad social, plagada de experiencias, intereses y necesidades, por lo que cualquier aceptación o rechazo de lo que se presenta como nuevo implica poner en juego todo el historial de la vida cotidiana pasada como estudiantes y profesionistas. No es sencillo discernir cuando una práctica docente está influenciada por la tradición pedagógica de programas de otros tiempos, se necesita de la expresión de los maestros para identificar la influencia recibida. Mantener posturas y defender ideas como “el alumno centro de atención pedagógica”, “la falta de tiempo para la realización de actividades de rutina en la formación de hábitos”, “la definición de la atención y la duración de los proyectos de trabajo”, entre otras opiniones, dan respuesta a los intereses y necesidades que los acompañan a través de su historia personal y profesional. Centrarse en polos opuestos, entre la aceptación total o el rechazo, da cuenta de cómo la historia de la práctica docente sirve como aditivo para evitar la pérdida de identidad del docente de educación preescolar a través del tiempo. Por ejemplo, la ausencia del juego dio la percepción de que se estaba perdiendo una estrategia de aprendizaje propia del desarrollo de las niñas y los niños que asisten a la escuela. Sin duda, también hubo quienes afirmaron que la NEM era lo mismo, un tipo de empalme sin un proceso de revisión a profundidad.

En la misma experiencia docente, entre las relaciones entre compañeros de trabajo, y hasta como estudiante con sus maestros, se configura una noción de autoridad, ésta, además de hacerse corresponder con la función

encomendada, influye en las apreciaciones sobre la NEM. En el caso de las educadoras y los educadores, las relaciones de autoridad inmediata con sus directivos y supervisores repercutieron en sus primeras impresiones. Históricamente, se pone de manifiesto que la función del supervisor es de naturaleza política, formativa e institucional; sin embargo, en 1992, con la descentralización de la educación, se le asignó la función de asesoría y acompañamiento para la mejora escolar. La forma de concebir el apoyo de los supervisores depende de cómo se sitúa en la práctica docente. Hubo autoridades que pusieron en marcha lo que iban comprendiendo, tomaron el grupo, consultaron a otros profesionistas y apoyaron en los procesos de capacitación. Otras animaron a los docentes al estudio y generaron empatía por evitar prejuicios sobre los pocos avances en el conocimiento de la nueva propuesta curricular. Algunas autoridades sólo dieron la indicación de revisar el nuevo programa y plan de estudio; vigilaron que se llevaran a cabo las reuniones y exigieron avances.

Las maestras y los maestros no han sido ajenos a incorporar paradigmas de lo que significa *ser docente* y se han construido con base en su historia. Tanto los saberes que acompañan a los docentes en la comprensión de un nuevo modelo educativo como el apoyo de la autoridad en los procesos de implementación serán elementos clave para la aceptación del cambio. El reconocimiento profesional y pedagógico es una condición que determina una variedad de apreciaciones sobre la NEM, las cuales van desde su aceptación hasta su rechazo. A medida que se avance en el estudio de la nueva propuesta curricular, la apreciación docente podrá ser distinta, pero siempre jugará un papel importante el ser maestro como un ser histórico playado de intereses y necesidades propias de la identidad.

Fuentes consultadas

- Bolívar Botía, Antonio (1996), "Cultura escolar y cambio curricular", *Revista de Pedagogía*, 48 (2), España, Bordón, pp. 169-177.
- Cendales, Lola; Ghiso, Alfredo Manuel; Gómez Obando, Santiago; Mejía, Marco Raúl; Ortega Valencia, Piedad; Peresson Tonelli, Mario L.; Posada, Jorge E.

- y Torre Carrillo, Alfonso (2023), *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares*, México, Editorial Laboratorio Educativo.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2019), “Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”, 27 de mayo, Ciudad de México, Segob.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2017), “Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”, 10 de octubre, Ciudad de México, Segob.
- Ezpeleta, Justa (1997), “Algunos desafíos para la gestión de la escuela multigrado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 101-120, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1123>>, 27 de febrero de 2024.
- Harf, Ruth; Azzerboni, Delia; Sánchez, Sandra y Zorzoli, Néstor (2023), “50 iniciativas”. *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*, México, Axolotl Libros.
- Heller, Agnes (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, Editorial Grijalbo.
- Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2023), *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*, Ciudad de México, Gobierno de México-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Ortega Valencia, Piedad (2023), “El telar de la pedagogía en Paulo Freire”, en Cendales, Lola; Torres Carrillo, Alfonso; Ghiso, Alfredo Manuel; Mejía J., Marco Raúl; Ortega Valencia, Piedad; Peresson Tonelli, Mario L.; Posada E., Jorge y Gómez Obando, Santiago, *Paulo Freire y Orlando Fals Borda: educadores populares*, México, SEP-Laboratorio Educativo, pp. 57-75.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2022), *Avance del contenido del Programa Sintético de la fase 2*, México, SEP.

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2019), *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1992), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1981), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- Torres Carrillo, Alfonso (2023), *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*, México, SEP-Editorial Laboratorio Educativo.

Reseñas curriculares

Elida Lucila Campos Alba. Doctora en ciencias sociales por El Colegio Mexiquense A.C., México. Actualmente es investigadora visitante del Centro Internacional de la Cultura Escolar en Soria, España. Sus principales líneas de investigación son: la historia de la educación; los procesos de desarrollo intelectual y emocional del niño preescolar; y la relación entre género y educación. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran: como coautora, "Childhood and education: horizons of historical research in Latin America", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 20, Málaga, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 89-133 (2024); como autora y cocoordinadora, "Rescate y valoración del patrimonio histórico educativo: una asignatura pendiente en México", en Escolano Benito, Agustín y Campos Alba, Elida Lucila (coords.), *Historia de la educación en México. Vol. 5. Cultura escolar y patrimonio histórico-educativo México-España*, Ciudad de México, Somehide-Ceince, pp. 131-154 (2022); y como autora, "A cien años de un sueño: la Federación de Intelectuales de Latinoamérica 1921", en Suasnábar, Claudio; Weber, Maria Julieta y Oliveira, Natália Cristina de (orgs.), *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: educação, intervenções e culturas*, vol. 2, Porto Alegre, Editora Fi, pp. 31-80 (2022).

Pedro Alejandro Granados López. Licenciado en educación primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca, con especialidad en investigación educativa por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Actualmente es el encargado del despacho del Departamento de Educación Preescolar Valle de Toluca de Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Sus líneas de investigación son: la planeación y el desarrollo institucional; la gestión educativa; la convivencia escolar; y la didáctica de las matemáticas y el lenguaje en preescolar. Entre sus publicaciones se encuentra: “La enseñanza de las matemáticas en preescolar”, *Memoria de la Primera Jornada de la enseñanza de las Matemáticas*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México (2014).