

Los profesores ante la Nueva Escuela Mexicana: una mirada desde la experiencia del magisterio jalisciense

Teachers and the New Mexican School: A glimpse of the experience of teachers in Jalisco

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1574>

Luciano Oropeza Sandoval*

Resumen

En este escrito exponemos una gama de sucesos que concurren en torno a la instrumentación de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que abarca desde la aparición del documento denominado “Marco Curricular y Plan de Estudio 2022 de Educación Básica Mexicana” hasta los primeros meses de actividad del ciclo escolar 2023-2024. En este lapso de tiempo aludimos a las experiencias de socialización que tienen lugar de agosto a diciembre de 2022 entre el magisterio jalisciense, la capacitación que se brinda en la primera semana de enero de 2023 y las sesiones posteriores de Consejo Técnico Escolar. Con estos sucesos deseamos ofrecer una reflexión en torno a la dinámica de capacitación que desplegaron las autoridades federales y estatales en Jalisco entre los profesores de educación básica. El sustento principal de estas reflexiones proviene de varias investigaciones desarrolladas por profesores de educación básica y por investigadores de la Universidad de Guadalajara, que asumieron el reto de conocer las formas de apropiación que experimentan los maestros en torno a los contenidos teóricos y metodológicos que incluye esta modalidad educativa.

Abstract

In this paper, we discuss a number of events that converge around the implementation of the curricular proposal of the New Mexican School (NEM), ranging from the publication of the document “Curricular Framework and Study Plan 2022 of Mexican Basic Education” to the first months of activity of the 2023-2024 school year. In this period of time we address the socialization experiences that took place among Jalisco teachers from August to December 2022, the training provided in the first week of January 2023 and the subsequent sessions of the School Technical Council. With these events, we wish to offer a reflection on the training dynamics deployed by federal and state authorities in Jalisco among basic education teachers. The main support for these reflections comes from research conducted by basic education teachers and researchers from the University of Guadalajara, who took on the challenge of learning about the forms of appropriation of the theoretical and methodological contents of this educational modality experienced by the teachers.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador, Universidad de Guadalajara. México. loropezasandoval@yahoo.com.mx

El escenario previo a la capacitación

Desde el mes de julio del año 2022 empezó a circular en los espacios educativos y por redes sociales un documento de trabajo denominado “Marco Curricular y Plan de Estudio 2022 de Educación Básica Mexicana”, elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular encabezada por el Doctor Marx Arriaga. En este documento se plasma la propuesta de cambio para la Educación Básica en México, donde se dice que esta reforma es una propuesta de Estado con la que se busca desarrollar “un profundo cambio en la educación básica nacional, que propone un conjunto de transformaciones epistémicas, metodológicas, axiológicas, pedagógicas y estructurales.” Una de las modificaciones más importantes se relaciona con el vínculo que la escuela establece con la comunidad: en ese documento “se plantea que sea la comunidad en su sentido más amplio la que se constituya en el espacio que articule los procesos educativos para que las niñas, niños y adolescente tengan la posibilidad de formarse de manera efectiva en sujetos de derecho, en un marco de interacción entre la escuela y la comunidad” (Marco Curricular, 2022: 5).

En consonancia con este posicionamiento de la comunidad en el trabajo de enseñanza, “se reconoce la autonomía curricular de las maestras y los maestros, en tanto profesionales de la educación y la cultura, para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Marco Curricular, 2022: 5). En este discurso, como vemos, se admite que directivos, profesores, alumnos y padres de familia, entablan dinámicas de interacción con la cultura institucional. En consonancia con esta premisa, se postula que en la escuela hay procesos de apropiación que dan lugar a formas de renovación de los saberes y conocimientos indicados en la normatividad escolar.

Los autores de este documento se apoyan en aportaciones teóricas de Alfredo Furlán, sobre el currículum, y de Elsie Rockwell, sobre la escuela como espacio de construcción cultural. Este diálogo con investigadores reconocidos en el campo de las ciencias de la educación les permite traer a colación una visión diferente que reconoce la responsabilidad de la escuela en el surgimiento de trayectorias educativas y procesos de aprendizaje desiguales en los alumnos. En este viraje teórico empiezan a replantear el rol de los profesores en torno a la crisis de la educación. Así, de ser percibido como el artífice principal de la debacle educativa, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), el maestro comienza a ser visualizado como un ser con capacidad de agencia, como un individuo que cuenta con cualidades para crear procesos culturales diversos en sus espacios de trabajo. En este giro deja de ser criminalizado y se le reivindica como uno de los actores que puede generar los cambios que requiere la educación básica. En ese sentido, se plantea una relación diferente con la organización escolar y con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de subrayar la construcción de los saberes y conocimientos que tiene lugar en el espacio escolar, los autores introducen ejes de conocimiento transversal, encaminados a recuperar contenidos que permitan aprender a convivir en la diversidad y a entender el mundo de

los otros, como inclusión, equidad y género. Estos ejes, junto con el conocimiento básico, deben ser retomados por los docentes para diseñar temas de aprendizaje y reflexión donde se incluyan los problemas que afectan a la comunidad y los saberes que portan los alumnos; todo ello con el objeto de generar un aprendizaje situado, donde los saberes de estos son revalorados y enriquecidos a partir de la incorporación reflexiva de los conocimientos institucionales y los saberes transversales.

Esta propuesta educativa empieza a ser conocida por los profesores de educación básica del estado de Jalisco, mediante el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes en los Nuevos Planes y Programas de Estudio que se imparte entre el 22 y 26 de agosto de 2022. Este evento es organizado conforme a una agenda preestablecida por las autoridades educativas. Así, en cada una de las sesiones de los planteles de preescolar, primaria y secundaria, se abordan aspectos vinculados con la práctica docente y las emociones, con conceptos clave del marco curricular, como la autonomía curricular y profesional y los campos formativos, y con la Organización del Plan y los Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. En estas actividades, cabe señalar, emergen situaciones que generan tensiones en las comunidades docentes, debido a que en la conducción de este taller se utilizan alternativamente guías estatales y guías federales. Esta ambivalencia va a propiciar que se destine menor tiempo a los contenidos del marco curricular y se prioricen las actividades indicadas por la agenda estatal, en este caso, los objetivos prescritos en los cuadernillos de RECREA. Como señala una educadora acerca de la capacitación de los profesores de educación preescolar en Jalisco:

En este primer acercamiento aparecieron resistencias por parte de algunos docentes, debido a la percepción generalizada de que la aplicación de los proyectos integradores de la plataforma Recrea digital sería la única metodología de trabajo permitida a partir de este momento en nuestras aulas (Gaspar, 2024: 44).

En el mes de septiembre, los profesores sólo abreviarían de información por medio del intercambio con sus pares: “en septiembre las autoridades escolares no promovieron nada, en mi escuela sólo supimos un poco más de la reforma por los comentarios que hacían los compañeros.” (Zamora, 2024: 48). Sería hasta los primeros días de octubre cuando la SEJ promovió un taller donde se analizaron los proyectos integradores, en especial se revisaron los sustentos teóricos de la metodología de proyectos. Así, desde el inicio del ciclo escolar 2022-2023, en los eventos de capacitación se abordaría principalmente el modelo de los proyectos promovidos por RECREA en el estado de Jalisco.

Este énfasis en la propuesta educativa del gobierno estatal continuó en las sesiones mensuales del CTE. En la primera reunión del ciclo escolar 2022-2023, celebrada a finales del mes de octubre, la mayor parte de la jornada se utilizó para trabajar las propuestas indicadas en el cuadernillo de RECREA:

En la primera sesión del CTE [...] se tenía prevista la presentación de un video como parte del Taller Intensivo de Formación Continua. Sin embargo, el análisis de resultados para la elaboración del diagnóstico de la escuela y la construcción del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), ocuparon la mayor parte del tiempo de trabajo programado para ese día. De esta manera, esta primera sesión se estructuró conforme a la guía propuesta por la SEJ, quedando fuera el avance de la formación continua del profesorado conforme a lo dispuesto en la NEM (Olmos, 2024: 52).

En este arranque del ciclo escolar 2022-2023 no sólo vemos un uso prioritario de la agenda de capacitación fomentada por la SEJ, sino también un ambiente de *rumorología* derivado de las disputas en materia educativa entre el gobierno estatal y las autoridades federales: en la tercera semana de octubre de 2022, en varias escuelas se generó cierta expectativa en torno a la posibilidad de que no se aplicaran los proyectos, ya que en los periódicos se hablaba de la suspensión del pilotaje de la aplicación de la NEM en las escuelas seleccionadas del país (Olmos, 2024; Zamora, 2024). Asimismo, como la disputa tuvo resonancia en los funcionarios educativos, hubo directoras que llegaron a decir que “era muy probable que el modelo de la NEM se echara para atrás dado que los amparos seguían su curso” (Olmos, 2024: 52).

Rodeado de rumores y controversias en torno a los modelos de enseñanza en la educación básica llegaría diciembre, mes en el que ya no habría sesión de CTE y en el que se informaría a directores y profesores de educación básica que, conforme al calendario escolar, del 2 al 6 de enero de 2023 se llevaría a cabo el Taller Intensivo de Formación Continua, estableciéndose el 2 de enero para la capacitación de los directivos y el lapso del 3 al 6 de enero para los profesores.

La capacitación en cascada en la primera semana de enero de 2023

Para la primera semana de enero de 2023 tuvo lugar el taller intensivo de capacitación, actividad que fue realizada en todas las escuelas de educación básica del país. Con este curso se buscaba, según los documentos oficiales,

que, a partir de sus saberes y prácticas docentes, las maestras y los maestros inicien el proceso del co-diseño con base en la problematización, reflexión y diálogo acerca de los componentes centrales del Plan de Estudio y los Programas sintéticos (SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2023; Olmos, 2024).

Este objetivo, sin embargo, se vería relativamente alterado por las particularidades que entraron en juego en cada sector y en cada una de las escuelas. Para examinar cómo se desarrolló esta forma de actualización, conocida como capacitación en cascada, nos apoyamos en observaciones que hicieron algunos profesores en torno a dos sesiones de preparación de los

directores y de descripciones de los talleres de capacitación impartidos en cinco escuelas de educación básica del estado de Jalisco, dos escuelas primarias y tres escuelas secundarias.¹

El lunes 5 de enero de 2023 se llevaron a cabo las sesiones de capacitación de los directores, eventos que corrieron a cargo de los supervisores y los asistentes técnicos pedagógicos. A través de las observaciones de los profesores, tuvimos noticia de que el trabajo de capacitación de los directores de educación primaria se organizó conforme a actividades que después estos replicaron en sus propias escuelas: la distribución de las partes del plan de estudios por equipos y las implicaciones que tiene este plan para su práctica. A esta sesión llegaron algunos directores sin haber leído previamente el mapa curricular, y otros se limitaron a copiar contenidos de este documento en la actividad que realizaron por equipos.²

Conforme al orden indicado, las conductoras empezaron a trabajar con los directores la agenda de actividades de cada una de las sesiones del taller que posteriormente desarrollarían con sus profesores. En esta dinámica no sólo afloraron las dudas que estos tenían sobre la instrumentación de los proyectos de la NEM, sino también las creencias y valores sobre algunos ejes transversales, como sucedió con el tema de género. En este eje se expresaron ideas que anunciaban algunos de los obstáculos socioculturales que enfrentarían los profesores en la apropiación de los contenidos que entrañaba este concepto.³ En el abordaje se escucharon frases que decían: “aquí no hay otra cosa, o son hombres o son mujeres” o “a nosotros no nos toca ese asunto, porque están muy chicos los alumnos”. Afortunadamente, la diversidad de experiencias y saberes de los asistentes ayudó a ampliar el abordaje de este eje, porque otros precisaron que, en torno al género, “no se busca promover comportamientos afines sino de conocer las diferentes expresiones de género entre los niños, con el objeto de que se enseñen a respetar la variedad de expresiones” (Celis, 2024: 67).

Las conductoras de estas sesiones reconocieron que la escasez del tiempo los llevó a obviar temas y a abordar *de pasadita* otros, como sucedió con la enseñanza de las matemáticas, asunto que despertó inquietudes entre los profesores y que reveló las dificultades que tuvieron la supervisora y la asistente técnico-pedagógica para comprender los campos formativos propuestos en la malla curricular.

Estas profesoras admitieron, al cierre de la sesión, que la capacitación en cascada tenía sus limitaciones, porque ellas mismas no tuvieron una preparación suficiente para comprender los

1 Este trabajo etnográfico forma parte de cinco tesis de maestría que desarrollaron egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), dependiente de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). Todos ellos se vincularon a un proyecto denominado “La capacitación de los profesores ante la Nueva Escuela Mexicana en Jalisco”, coordinado por el profesor investigador de la Universidad de Guadalajara y del ISIDM, Luciano Oropeza Sandoval.

2 La descripción de la sesión de capacitación de los directores de primaria proviene de una de las tesis elaboradas por las egresadas (Celis, 2024).

3 Para entender las dinámicas de apropiación que experimentan los profesores en torno a los contenidos teóricos y metodológicos propuestos en el plan curricular de la NEM, nos apoyamos en las siguientes lecturas: Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En Arata, N.; J. Escalante; A. Padawer (comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Argentina: CLACSO, 139-172; y Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural de la escuela. En *ibid*, 305-330.

documentos básicos. Dicho este *mea culpa*, se dirigieron a los directores para decirles: “no se preocupen si no les queda claro, porque lo importante es que lleven una propuesta de trabajo con sus maestros, que sepan trabajar el contenido de la propuesta, ubicar lo que contiene el plan sintético y lo que se requiere para elaborar el plan analítico”. Ellas terminaron con una explicación sobre los pasos que deben darse para realizar el plan analítico, sin precisar lo que implicaba cada paso.

En relación con la sesión de capacitación de los directores de secundaria, el supervisor diseñó una dinámica de trabajo encaminada a acercar a los asistentes al conocimiento de la propuesta curricular.⁴ A través de la distribución de fichas a cada uno de los equipos de directores, les pidió que recuperaran los tópicos centrales de cada apartado de esta propuesta, les dio una serie de preguntas que debían responder y, con su contenido, les pidió que elaboraran una presentación que sintetizara el contenido de cada apartado. Enseguida les pidió que guardaran estas presentaciones porque serían utilizadas con su comunidad de profesores en la semana intensiva.

Al hacer la puesta en común del trabajo en equipos, se observó que el contenido vertido en cada ficha era muy general, situación que revelaba el escaso conocimiento que tenían sobre la propuesta curricular. Esta precariedad se hizo más notoria cuando se abordaron los ejes articuladores y la estructura del plan analítico, donde los directores no supieron en qué consistían estos conceptos.

Al comparar las dos sesiones de capacitación ofrecidas a los directores de primaria y secundaria respectivamente, vemos que sí hay diferencias en el estilo de exposición de la supervisora de primaria y del supervisor de secundaria. En la primera hay más reconocimiento de sus debilidades, ofrece explicaciones generales y despliega una interacción más horizontal con sus directores, quienes expresan sus dudas y el desconocimiento que tienen de la problemática. En cambio, el supervisor de secundarias, aunque precisa la estructura del taller que desarrollará, ésta se despliega dentro de un marco donde la mayoría de los participantes acepta por sabidos los contenidos del curso, a pesar de que su participación genera serias dudas sobre su conocimiento del plan curricular.

Estos dos casos de capacitación a los directores de primaria y secundaria, que sirven de base para describir la preparación que se brinda a los directivos de las escuelas de educación básica antes del taller intensivo, no constituyen un referente sólido para generalizar una imagen específica de estas sesiones preparatorias, pero sí nos despiertan inquietudes que expresamos mediante las siguientes interrogantes: ¿acaso no es tiempo de revisar la eficacia de la formación en cascada? ¿no deberían los directivos de la SEP y de las secretarías estatales examinar los inconvenientes que tiene esta forma de capacitación cuando los transmisores no funcionan ade-

⁴ La descripción de la sesión de capacitación de los directores de secundaria proviene de una de las tesis elaboradas por los egresados (Guzmán, 2024).

cuadamente? y ¿acaso no sería saludable evaluar la calidad del conocimiento que se transmite en cada nivel de la cadena de mando hasta llegar a las comunidades de profesores?

La operación de los talleres de capacitación

Al día siguiente de la sesión preparatoria con los directores, dio inició el taller intensivo para las comunidades de profesores. Para examinar la operación y funcionamiento de este curso de capacitación acudimos a la descripción de las actividades desarrolladas en dos escuelas primarias y tres escuelas secundarias, pertenecientes tanto al subsistema federal como al subsistema estatal. Comenzamos el diálogo con las siguientes preguntas: ¿Cómo se desarrollaron estos talleres? ¿acaso hubo visibles diferencias en su estructura y funcionamiento?, y, si hubo diferencias, ¿de dónde provinieron?

Al examinar las narrativas sobre la operación del taller en las cinco escuelas referidas, vemos que la mayoría inicia las actividades de la misma manera: el martes 3 de enero los conductores de este evento comienzan con la exposición del objetivo general:

Que, a partir de sus saberes y prácticas, las maestras y los maestros inicien el proceso del codiseño con base en la problematización, reflexión y diálogo acerca de los componentes centrales del Plan de Estudio y los Programas sintéticos (Olmos, 2024: 75).

Asimismo, en tres de las cinco escuelas se precisó la agenda que se desarrollaría a lo largo de las cuatro sesiones de trabajo, correspondientes a los días del 3 al 6 de enero de 2023. En estos tres casos, el cierre de las actividades coincide con el objetivo general: terminar con el diseño del plan analítico. En los otros dos casos, el contenido de la agenda no discrepó de la estructura de trabajo propuesta desde el lunes 2 de enero por los supervisores a los directores, pero sí se introdujeron pequeñas variantes que hicieron más ameno el trabajo. Por ejemplo, en una de las secundarias, donde los conductores de las sesiones fueron los propios profesores, desde el lunes 2 de enero enviaron a sus pares la primera parte del “Marco Curricular del Plan de Estudios” para que hicieran una lectura individual y llevaran a la sesión del martes todas las preguntas y palabras que no tuvieran claras a partir de esa primera lectura (Guzmán, 2024).

En esa primera sesión, los organizadores apelaron al trabajo en equipos y al uso de materiales que les ayudaron a guiar y delimitar el diálogo que los profesores entablaron con el contenido de la nueva propuesta educativa, aunque el uso de estos recursos fue distinto porque en las escuelas primarias sólo se distribuyeron las partes principales de este documento. Este procedimiento permitió que los profesores socializaran estos conocimientos, pero dejó de lado la revisión general del mismo. En cambio, hubo secundarias donde se utilizaron videos proporcionados exprofeso por las autoridades educativas, como el video *Características del nuevo programa de estudios Nueva Escuela Mexicana*; en otras, se acudió al apoyo de Educaplay, “dis-

positivo que les permite trabajar los principios y fundamentos de la NEM de manera interactiva, cuya dinámica incentiva la participación de los profesores y los relaja también” (*Ibid*: 88).

Este uso variado de recursos para recrear los elementos del plan de estudios muestra los márgenes de autonomía y la capacidad de acción que tienen directivos y profesores, ya que no se limitan a replicar los cursos de capacitación ordenados por las autoridades educativas.

En la sesión del miércoles, los directivos y profesores abordaron el plan sintético, principalmente el vínculo que se establece entre su contenido y la elaboración del plan analítico. En este día, en casi todas las escuelas se acudió al uso de audios y videos para explicar la malla curricular de la NEM. Así, en unas y otras se utilizó el audio titulado *¿Qué es un programa sintético?* de Marx Arriaga, y el video denominado *Codiseño*, de Rosa María Torres. Estos materiales ayudaron a describir el contenido del plan sintético y a precisar los pasos que conlleva la elaboración del plan analítico. Sin embargo, la exposición de estos materiales no disipó las dudas de muchos de los profesores, por lo que los conductores de los talleres dejaron el tema para las sesiones subsecuentes; ellos decidieron abordar los elementos que forman parte del codiseño hasta el día siguiente, con la idea de que el avance en la revisión de las partes principales de la propuesta educativa les permitiera ofrecer más fundamentos sobre los pasos que debían seguir en la elaboración del plan analítico.

Cabe señalar que en las dos escuelas donde no se utilizaron audios y videos se recurrió al uso de diagramas, como sucedió en una de las escuelas primarias, donde la directora proyectó una imagen que le ayudó a explicar el proceso de desarrollo curricular, desde el contenido del programa sintético hasta las partes que conforman el plan analítico, y al uso de actividades interactivas con el celular, como la proyección en pantalla de un código QR, mediante el cual los profesores accedieron al quizz de la aplicación Mentimeter, donde recuperaron los saberes previos de la reunión anterior y los vincularon para avanzar en los contenidos de la sesión del miércoles.

Una vez más, vemos la continuidad de la estructura de trabajo sugerida desde la sesión de capacitación de los directores, donde se nota el uso de los materiales indicados por las autoridades educativas, y la aplicación de dinámicas más versátiles, en las que profesores y directores introducen otros materiales que agilizan el desarrollo de las actividades y facilitan la comprensión de los temas principales.

En la sesión del jueves 5 de enero hubo algunas diferencias en la agenda de trabajo. Así, aunque en las cinco escuelas se buscó abordar temas que apoyaran la comprensión del proceso de desarrollo curricular, en unas y otras se tocaron temas relativamente distintos. En dos escuelas, una primaria y una secundaria, se priorizó el estudio de los campos formativos y los ejes articuladores, con el afán de identificar el enfoque pedagógico y las implicaciones didácticas de cada uno. En los otros tres, los organizadores centraron la actividad en torno a los insumos requeridos para elaborar el programa analítico. Así, en ellas se trabajó con el programa sintético, con el diagnóstico escolar y el diagnóstico de la comunidad.

Al igual que en las dos sesiones previas, se organizaron equipos de trabajo para la revisión de los campos de conocimiento y los ejes articuladores, así como para examinar los documentos de diagnóstico elaborados desde semanas atrás, sobre la escuela y la comunidad. También en una de las escuelas, una secundaria, se apoyaron en los videos referidos de Marx Arriaga y Rosa María Torres, que habían sido utilizados en las otras escuelas en la sesión del miércoles (Valenzuela, 2024).

En esta tercera sesión no sólo aparecen ligeras divergencias en torno a la temática abordada, sino también formas distintas de participación, que revelan la desigual preparación y compromiso de directivos y profesores ante la nueva propuesta educativa. Así, en una de las escuelas primarias, la directora muestra el visible desconocimiento que tiene sobre el programa analítico, situación que genera desconcierto en su comunidad docente:

Desde que dio inicio la sesión el tráfico de información no paró, se compartían formatos para el Programa analítico al por mayor, situación que llevó a la directora a intervenir para decir lo que debía hacer cada maestro, porque para el próximo lunes cada uno tenía que implementarlo con los niños y que así se planearía semana tras semana. Esta propuesta causó revuelo en los presentes, debido a que algunos profesores trabajan doble turno y la información que tenían era diferente; una maestra que trabaja en la misma zona en otra escuela en el turno de la tarde, refería que su directora había dicho que se iba hacer por escuela, otro mencionaba que no, que era por docente, pero que todavía no se iba a implementar; fueron tantas la dudas que surgieron, que la directora dio marcha atrás con su propuesta y dijo que hablaría con la supervisora para preguntarle (Zamora, 2024: 84).

En cambio, en la secundaria donde los profesores asumieron el papel de operadores, estos sólo intervinieron para organizar el análisis de los campos formativos por equipos de trabajo, porque sus compañeros habían revisado desde el día anterior ese contenido:

Lo interesante fue que, cuando los docentes hacían preguntas sobre los campos o dudas, no hubo necesidad de que los conductores intervinieran para resolverlas, porque el equipo expositor pudo en la mayoría de los casos responder y resolver las dudas planteadas (Guzmán, 2024: 89)

A pesar de las disparidades, en la mayoría de las escuelas los operadores cerraron esta sesión con diagramas o gráficos que les ayudaron a mostrar con más claridad las características del programa sintético y del programa analítico, así como las etapas que debía seguir cada comunidad educativa para elaborar el segundo proyecto.

Como cierre de la sesión, [...] completamos un cuadro de doble entrada donde escribimos y resumimos las principales características del programa analítico y del programa sintético. Con esta actividad que-

dó claro que el programa analítico no es una planeación y que, por lo tanto, no había un formato para incorporar sus elementos (*Ibid*: 90).

En la última sesión del taller intensivo sí hubo consenso en las cinco escuelas en torno al propósito específico de ese día: construir el esbozo del programa analítico de la escuela a partir de los insumos analizados en las sesiones previas, como los diagnósticos de la escuela y la comunidad, así como el programa sintético.

Este propósito no se concluyó, pero sí permitió a las comunidades de profesores realizar acercamientos a la metodología que se debe seguir para elaborar el programa analítico, como sucedió en las tres escuelas secundarias. En cambio, en las dos escuelas primarias el tiempo se utilizó para remediar los errores cometidos, como aconteció con la directora que no supo aclararle a sus profesores el uso del proyecto analítico:

La sesión del viernes 6 de enero dio inicio con la visita de la supervisora, quien había asistido a petición de la directora, debido a la gran cantidad de dudas que habían surgido en la sesión anterior. El colectivo le externó todas las dudas que tenía respecto al Plan de estudios y los programas analíticos y sintéticos. La supervisora inició la explicación con el esquema de la “estructura curricular”, aclarando que hay que verlo desde el centro hacia afuera y que las disciplinas ya no se verán de forma aislada sino a partir de proyectos. Ella también refirió que había recibido la capacitación el jueves de la última semana laboral de diciembre, capacitación que ella consideraba insuficiente, situación que se reflejó en su intervención porque no explicó con claridad en qué consistía el programa analítico ni cuándo se implementaría (Zamora, 2024: 85).

En el cierre de esta sesión, los operadores hicieron hincapié en que no se concluiría ese día el programa analítico y que lo que se buscaba era tener una visión más clara de las fases y los ingredientes que se requerían para construir el programa analítico de cada escuela, asunto que se seguiría profundizando en las reuniones mensuales de Consejo Técnico Escolar.

La revisión de la propuesta curricular en el CTE

Conforme al calendario de actividades de formación continua, establecido desde el inicio del ciclo escolar 2023-2024, en los meses siguientes al taller de capacitación intensivo se procedió a abordar los vacíos formativos en las sesiones mensuales de Consejo Técnico Escolar (CTE). Esta recuperación de los temas fue una decisión acertada, porque permitió que se retomaran los aspectos que habían generado mayor confusión entre los maestros. En la mayoría de las escuelas examinadas por los egresados se abordaron con mayor detenimiento las partes centrales de la malla curricular, como los campos formativos, los ejes articuladores y se implementaron ejercicios que fueron habituando a los profesores en la preparación del programa analítico de cada escuela.

Esta iniciativa, sin embargo, se vio empañada por la tradición replicadora que existe en las formas de actualización utilizadas por la Secretaría de Educación de Jalisco; en las reuniones de CTE, en vez de exponer ejemplos sobre los temas más complicados, procedieron a repetir el mismo esquema del taller de capacitación: una dinámica en la que prácticamente se reprodujo el esquema expositivo utilizado en dicho taller y donde no se recurrió a experiencias didácticas que ilustraran con mayor nitidez el uso y aplicación de los conceptos clave. Como dice una educadora:

La dinámica que utilizaron fue muy repetitiva, con poco tiempo para llevarla a cabo y con poca aplicación práctica. Yo recuerdo que eran como lecturas: -Ponte a leer, ponte a ver estos videos, ponte a analizar y aquí lo hablamos-, pero la verdad es que le dimos un tiempo corto y nos dedicamos más a los otros asuntos del Consejo Técnico (Gaspar, 2024: 94).

A la par de las reuniones de Consejo, en algunas supervisiones escolares se organizaron formas de capacitación con maestros más avezados en los temas de la malla curricular. Estos cursos contribuyeron a ampliar la comprensión de los conceptos clave, pero sin llegar a clarificar su uso en las actividades de enseñanza. En otros casos, se recurrió al apoyo de los asesores del CAM, quienes ayudaron a los profesores a comprender e instrumentar los proyectos integradores, como metodología de trabajo docente.

Estas sesiones mensuales del CTE ayudaron a las comunidades docentes a conocer mejor la propuesta de enseñanza de la NEM, en especial la construcción del programa analítico, producto que condensa no sólo la capacidad para diagnosticar las condiciones del entorno escolar y la comunidad, sino también la forma como va a estructurar la propuesta de enseñanza fundamentada en los saberes comunitarios. No obstante, esta dinámica revela aspectos que deben evaluarse, como la forma en que se reproducen los saberes y conocimientos en las sesiones de CTE, y las formas de participación de directivos y profesores, porque las experiencias de cada escuela muestran que la disposición y las convicciones de los miembros de cada comunidad docente inciden en la solidez y eficacia de los procesos de capacitación.

Referencias

- Celis, M. (2024). La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana: el caso de cuatro profesores de una escuela primaria estatal de Guadalajara. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: ISIDM/SEJ.
- Gaspar, L. (2024). La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana: el caso de cuatro educadoras de Tlaquepaque. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: ISIDM/SEJ.

- Guzmán, G. (2024). La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana: el caso de cuatro profesores de una escuela secundaria estatal de Guadalajara. Borrador inconcluso de tesis. México.
- Olmos, I. (2024). La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana: el caso de cuatro profesores de una escuela secundaria federal de Tala. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: ISIDM/SEJ.
- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural. En Arata, N.; J. Escalante; A. Padawer (comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Argentina: CLACSO, 139-172.
- Rockwell, Elsie (2018). La dinámica cultural de la escuela". En Arata, N.; J. Escalante; A. Padawer (comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Argentina: CLACSO, 305-330.
- Valenzuela, J. (2024). La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana: el caso de cuatro profesores de una escuela secundaria federal de Guadalajara. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: ISIDM/SEJ.
- Zamora, A. (2024). La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana: el caso de cuatro profesores de una escuela primaria federal de Tlaquepaque. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: ISIDM/SEJ.