

DEL MODELO NEOLIBERAL A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Referentes teóricos, técnicos e ideológicos

ADRIANA CARRO OLVERA / JOSÉ ALFONSO LIMA GUTIÉRREZ

Resumen:

El presente texto revisa el cambio de paradigma en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuya intención es revertir la orientación neoliberal prevaliente desde finales del siglo pasado hasta el gobierno federal anterior. Para ese propósito, el documento reflexiona sobre los elementos de las pedagogías del sur como referente teórico e ideológico del nuevo enfoque de la educación en México. Posteriormente aborda tres líneas sustanciales de la NEM: la revalorización docente a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y la implementación del Plan y los programas de estudio 2022 de educación básica. Se concluye que han sido diversos los retos del gobierno que termina y que debe atender el que inicia, pero resulta complejo modificar en plazos cortos un cambio de tal dimensión, además de no contar hasta este momento con un sistema de evaluación integral para conocer los alcances.

Abstract:

This paper revises the paradigm shift in the educational policy of the New Mexican School (in Spanish, Nueva Escuela Mexicana or NEM), whose intention is to reverse the neoliberal orientation that prevailed since the end of the last century until the previous federal government. For this purpose, the paper explores the elements of the pedagogies from the Southern part of the continent as a theoretical and ideological referent of the new approach to education in Mexico. Subsequently, it addresses three substantial lines of the NEM: the revalorization of teachers through the Unit of the System for the Career of Teachers, the National Commission for the Continuous Improvement of Education, and the implementation of the 2022 Study plans and programs for basic education. It can be concluded that there have been many challenges for the outgoing government that must be addressed by the new one, but it is complicated to modify in a short period a change of such dimension, in addition to the fact that we don't have until now a comprehensive evaluation system to measure its achievements.

Palabras clave: neoliberalismo; pedagogía; igualdad de educación; cambio educacional, México.

Keywords: neoliberalism; pedagogy; educational equality; changes in education; Mexico.

Adriana Carro-Olvera: profesora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigación Educativa. Tlaxcala, Tlaxcala. CE: acarroo1@yahoo.com.mx / <http://orcid.org/0000-0001-6086-9152>

José Alfonso Lima-Gutiérrez: profesor de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas. Tlaxcala, Tlaxcala. CE: alimagu_1@yahoo.com.mx / <http://orcid.org/0000-0002-7910-9003>

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio de paradigma en la política educativa en México. Después de más de dos décadas de preeminencia de un modelo de corte neoliberal en el plano político y económico; durante esta administración 2018-2024 se ha pretendido posicionar una transformación educativa basada en la reivindicación de las comunidades y en la autonomía de la profesión docente alejada de los modelos estandarizados y globalizadores vigentes en el contexto mundial.

Durante poco más de un siglo de existencia en que la educación se convirtió en un asunto de naturaleza pública en la agenda de México –independientemente de los primeros esbozos legales en el siglo XIX acerca de una instrucción elemental– han sido diversas las orientaciones que los gobiernos le dieron; inicialmente nacionalista y con un espíritu revolucionario, después industrializador y más tarde modernizador. Sin embargo, es con la llegada de un gobierno de izquierda, en 2018, cuando se percibe el mayor cambio en la política educativa en el plano teórico e ideológico del último medio siglo, por ser una reforma de transformación integral en la gestión, en el currículum y en su evaluación, lo cual sin duda ha representado un desafío y un tema a debate.

Antecedentes

En México se desarrolló un sistema educativo público de grandes dimensiones, donde su característica principal fue una diversidad de sus funciones sociales en pro de una sociedad igualitaria (Quintanilla, 2023). Sobre los proyectos educativos implementados no hay unanimidad, pero sí coincidencias. Villalvazo (2016) plantea tres etapas: primera, de 1921 a 1940, llamada *rural o posrevolucionaria*; segunda, de 1940 hasta 1976, la *urbana capitalista*, y tercera, de 1976 a 2007, *de la globalización*. Latapí (1998) señala cinco proyectos educativos durante el siglo XX, primero, *el original de Vasconcelos*, con adición de las experiencias de la educación rural posterior a la Revolución Mexicana, y el origen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 durante el gobierno de Álvaro Obregón; segundo, *el socialista* con Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho (1934-1946) para asegurar la obligatoriedad de la educación primaria por la reforma constitucional desde 1934; tercero, *el tecnológico*, orientado hacia la industrialización, propuesto por Moisés Sáenz en 1928, iniciado por Elías Calles y continuado

por Cárdenas; cuarto, el de la *unidad nacional* (1943 a 1958); y quinto, *el modernizador*, iniciado desde principios de la década de 1970. Arnaut (1998), desde un enfoque federalista, sustenta su análisis con la herencia de la Constitución de 1857, cuando la instrucción elemental se concibió como un asunto público. Posterior a la Revolución Mexicana, hace un balance desde las tensiones descentralizadoras y centralizadoras de quienes se inclinaban hacia lo local y lo federal, la primera con la Revolución y la segunda con la postrevolución. Más tarde, la descentralización con la jornada sindical de Cárdenas y la centralización con Torres Bodet, hasta llegar al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992, como modelo descentralizado.

Sobre los proyectos posteriores hay unanimidad y plena identificación de ellos, el primero, de derecha ideológica, el neoliberal, paralelo en sus inicios al proyecto modernizador y que Zorrilla y Barba (2008) señalan como un periodo que experimentó grandes cambios originados por aspectos políticos, jurídicos y económicos que influyeron en su concepción, funciones y operación; el segundo, con una orientación de izquierda ideológica, la Nueva Escuela Mexicana.

Las reformas neoliberales

El proyecto neoliberal en México nace con la crisis del Estado interventor en la década de los ochenta del siglo pasado, como doctrina y recomendación hacia el Estado es que debe replegar sus funciones con el mínimo de gasto. En ese marco, en el proyecto modernizador (en materia educativa), el gobierno de Salinas de Gortari, implementó el ANMEB, que integró, el compromiso del gobierno federal, de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de descentralizar los servicios educativos para extender la cobertura y elevar la calidad de la educación; se propuso la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial (ANMEB, 1992).

Las reformas educativas neoliberales centradas en la calidad involucraron a todos los actores del proceso educativo; madres y padres y las y los estudiantes¹ se convirtieron en consumidores, mientras que el profesor y la escuela se transformaron en productores (Friedman y Friedman, 1983). De acuerdo con Martínez (2004), la orientación neoliberal del modelo educativo en el marco del paradigma económico se proyectó en cuatro ejes:

primero, la administración bajo la regulación y control del Estado para una mayor eficacia en la prestación del servicio; segundo, la articulación de la calidad, competitividad y ciudadanía para el desarrollo de individuos con competencias que respondieran a las demandas de la modernidad e incremento en la productividad de las economías; tercero, la evaluación para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad; y cuarto, la profesionalización docente a partir de parámetros de acreditación y certificación meritocrática.

La implementación de estas políticas educativas fue acompañada de la participación de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Fondo Monetario Internacional. Su objetivo principal fue instaurar e imponer políticas con una orientación privatizadora de la educación, donde el ciudadano es concebido como un ser económico que participa en el mercado; en este sentido, es deseable que todos los estudiantes asistan a la escuela para ser formados como consumidores y potencial fuerza de trabajo y satisfagan la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos (Friedman y Friedman, 1983).

Para comprender ese modelo educativo, se parte de dos consideraciones: su ubicación en el contexto económico, político y social, y el papel de la educación en este espacio. Esta explicación se encuentra en las transformaciones económicas del capitalismo mundial y la inserción del país en la globalización (Zorrilla y Barba, 2008). En la etapa de inserción de México a los procesos de globalización y transnacionalización han tenido lugar derivaciones políticas y sociales, entre ellas las políticas educativas de tal coyuntura (Villalvazo, 2016). Es en ese momento, cuando la educación privada se despliega y la orientación de los contenidos del Plan y los programas de estudio responden a los estándares del mercado.

La pedagogía del sur y su resurgimiento en la agenda política en América Latina y México

Para de Sousa Santos (2022), las epistemologías del sur surgieron en la década de 1990 como estudios decoloniales; contrapuestos a los resultados excluyentes y de desigualdad social de los modelos neoliberales, en ellas se destacan los saberes y conocimientos de grupos oprimidos en resistencia por el dominio moderno: colonialismo, capitalismo y patriarcado. El

pensamiento descolonizador parte de la teoría social contemporánea en la comprensión de los ejes epistémicos y la participación de intelectuales en los que subsisten diferencias y discusiones, debates, fracturas y reinenciones, evidencia de lo heterogéneo de este movimiento y nos reafirma que no se puede hablar propiamente de una sola perspectiva (Medina y Baronnet, 2013).

En este pensamiento puede constituirse a la NEM de forma puntual mediante ciertos *corpus* categoriales, inmersos y situados en las relaciones políticas de comprensión de la realidad. Ante la búsqueda de modelos educativos alternos al neoliberalismo, los cuales cobraron relevancia desde las pedagogías del sur, descolonizadoras y críticas que buscaron luchar contra el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo para disminuir las desigualdades sociales y tomar en cuenta a los grupos excluidos (Freitas y Meneses, 2021).

Ya Zemelman (2006) señalaba que era fundamental revisar la política educativa, el problema – eminentemente pedagógico y didáctico– de la formación respecto de la necesidad de desarrollar prácticas educativas que permitieran comprender los fenómenos de nuestras realidades desde su propia historicidad. La pedagogía latinoamericana en la actualidad arremete contra el neoliberalismo, el capitalismo, la dominación y la globalización, a esta categoría, Freire (2005) la llamó “educación bancaria”. Como respuesta a lo anterior, la pedagogía crítica fue desarrollada por Freire y ampliada por Giroux (2004) con el precedente de “descolonizar el camino”. El pensamiento actual se fundamenta en una pedagogía emancipadora: “la educación vista como una práctica de libertad”. El enfoque retoma a la pedagogía crítica de Giroux (2003), la cual se convierte en una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar del estudiante. Este parteaguas considera lo que, parafraseando a McLaren (1984), señalaba como la relación directa con la *praxis* que permite identificar las diferentes relaciones de poder, interna y externamente de las escuelas, sobresaliendo la lucha por la libertad del ser por medio de la razón como un acto de democracia elevada de la cultura, contexto y costumbres.

Es así como los planteamientos generaron nuevas formas de concebir la educación como proceso de libertad en los ámbitos socioculturales y políticos de la escuela, de esta forma la pedagogía crítica no homogeniza a los sujetos, sino que los valora a través de las múltiples diferencias

(Gallego, Corredor, Gallego, Barragán *et al.*, 2016), comprendiendo aspectos de convergencia y divergencia humana.

La NEM, sus coyunturas magisteriales y educativas

La propuesta curricular de la NEM busca, además de resarcir el daño de las reformas anteriores, visibilizar las diferencias sociales, lo cual implica dejar de lado las recomendaciones de organismos internacionales que no responden a la realidad del país. En este sentido, la pedagogía y la didáctica se posicionan como medios para la transformación (SEP, 2022a). De ahí los tres cambios: la revalorización docente a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm), la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), y el más profundo, el diseño e implementación del Plan y los programas de estudio 2022 para la educación básica (Ventura, 2023).

El nuevo enfoque del modelo educativo, además de buscar alternativas de formación, planteó retomar los saberes, prácticas y conocimientos provenientes de la comunidad y sus integrantes, tomar en cuenta la participación de los distintos grupos sociales, sobre todo, reconocer y respetar la diversidad y pluriculturalidad, evitar la exclusión y marginación social.

Del Servicio Profesional Docente

a la revalorización de las maestras y maestros

Desde 1938 hasta 1993, el ingreso y la promoción dentro de la docencia se basaba en criterios como la formación, escolaridad, antigüedad, capacitación y la afiliación sindical que ejercían una influencia significativa. Además, el programa de Carrera Magisterial desempeñó un papel fundamental para el acceso a incentivos económicos (SEP, 1998). En 2013, con la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), se introdujeron evaluaciones periódicas basadas en el desempeño para la permanencia y la asignación de estímulos económicos. Esta medida provocó una fuerte oposición y diversas manifestaciones, especialmente organizadas por el sindicato –históricamente beneficiado de muchas prebendas–, al ser excluido del poder para la asignación de plazas laborales. Por su parte, otros maestros, no afiliados, expresaron el rechazo en la evaluación de permanencia por su carácter punitivo (Bracho y Miranda, 2018). Al mismo tiempo, medios de comunicación y organizaciones privadas difundieron

una imagen negativa de los maestros (Guzmán, 2018), al responsabilizarlos de los bajos resultados.

La implementación de los procesos de evaluación por parte de la SEP en conjunto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue fuertemente criticada, lo que alimentó el descontento y la indignación de los docentes (Cuevas, 2021). En diciembre de 2018, se derogó la Ley General del Servicio Profesional Docente y se publicó, un año después, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y la creación de la Usicamm como organismo autónomo, con el propósito de instrumentar la regulación de los procesos de selección para la admisión, promoción y el reconocimiento en valor de su función, así como del fortalecimiento de su formación continua (SEP, 2024).

Lo anterior, de acuerdo con Cuevas (2021), trajo como consecuencia retos en la evaluación del desempeño docente, al no eliminar este mecanismo para la designación de plazas y el otorgamiento de promociones sino, por el contrario, perfeccionarlo cada año a través de la definición de perfiles profesionales, criterios e indicadores. Esto significa que el enfoque meritocrático aún continúa a través de los elementos multifactoriales —especialmente en la formación continua— al medir el conocimiento, la producción y la actuación individual de los participantes. A lo anterior se suma la transparencia y regulación en los procesos y procedimientos de asignación de plazas laborales que sigue pendiente.

Del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

El INEE, desde su creación en 2002 y su cúspide en la reforma de 2013, tuvo el propósito de garantizar la calidad de los servicios educativos a partir del diseño y expedición de lineamientos generales de evaluación para medir la congruencia de los planes y programas, a fin de conocer los logros y encaminar acciones para la mejora (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017). Su desaparición en 2019 responde a la intención de reemplazar la evaluación punitiva del magisterio, y la estandarizada en los alumnos con un enfoque más formativo y menos coercitivo (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

En estas condiciones surge la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación como organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión,

con personalidad jurídica y patrimonio propio, con el fin de impulsar un paradigma alternativo de evaluación y formación docente bajo los principios de inclusión, participación, mejora continua, humanismo, revalorización del trabajo docente y un enfoque de derechos (Mejoredu, 2020).

Entre sus funciones se incluyen la realización de investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales, determinar indicadores y criterios para medir la mejora continua de la educación, emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar y los resultados del aprendizaje, promover mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federales y estatales, sugerir elementos para mejorar los planes y programas de estudio de educación, así como generar y difundir información para la mejora continua del Sistema Educativo Nacional (Mejoredu, 2023). Estos objetivos, aún rezagados con su producción institucional, todavía son insuficientes para la toma de decisiones de la política educativa, principalmente por una ausencia de coordinación con la SEP.

La implementación del Plan y los programas de estudio 2022

para la educación básica. El fortalecimiento de las capacidades humanas La construcción del nuevo Plan y los programas de estudio de la educación básica 2022 busca superar la marginación y erradicar la ignorancia tomando como referencia las nuevas pedagogías del sur mediante el constructivismo social, potenciando la propagación del conocimiento y respondiendo al contexto cultural y social de los estudiantes según el pensamiento de Piaget y Vygotsky (SEP, 2023). La escuela vista como actor social, está inserta en la comunidad y sin mantener el monopolio de las relaciones sociales de las reformas neoliberales anteriores, se abren nuevos horizontes para el aprendizaje mediante el desarrollo de las capacidades; es así como prevalece el pensamiento de Amartya Sen (Sen, 1999) con la teoría de las capacidades en esta propuesta educativa.

El Plan y los programas de estudio colocan a la *comunidad* como el núcleo de los procesos educativos ya que la escuela no es un ente aislado, sino que se relaciona con las experiencias y espacios cotidianos donde se integran conocimientos, valores, lenguas, costumbres, identidades y relaciones que, al integrarse en la vida cotidiana, permiten problematizar y enriquecer los contenidos, así como formar ciudadanos participativos en la sociedad (SEP, 2022b).

Ponerlo en práctica supone la integración disciplinar de cuatro campos formativos (saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades; de lo humano y lo comunitario; y lenguajes) y siete ejes articuladores (interculturalidad crítica, igualdad de género, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, inclusión, pensamiento crítico, artes y experiencias estéticas y vida saludable). Esta concepción no fragmentaria de la educación requiere un proceso de concreción curricular, que inicia con el análisis de los programas sintéticos para posteriormente construir los programas analíticos a cargo del colectivo docente de forma contextualizada, y que concluirá con la planeación didáctica (Mejoredu, 2024).

Asimismo, la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos (LTG) significó un fuerte cambio en la educación al transitar de ser un manual o guía que se resolvía de forma dosificada, para convertirse en un material al que los docentes pueden recurrir para realizar proyectos que articulen los campos formativos al tomar en cuenta un problema-tema de su programa analítico (Rico, 2023). En la propuesta de la NEM, el papel del Consejo Técnico Escolar busca legitimar y valorar los saberes de los docentes, constituye una oportunidad para el desarrollo profesional y la mejora de la escuela. Otra de las posibilidades es compartir la experiencia de aprender como colectivo de manera colaborativa, privilegiando las necesidades formativas de niñas, niños y adolescentes.

Conclusiones

El cambio de paradigma está en el debate, parecen ser por ahora más los aliados que los detractores, independientemente de la popularidad de quien ha encabezado el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. El modelo neoliberal imperante en una buena parte del mundo ha demostrado ser eficientista, pero en la educación en México trastocó aspectos sensibles como país en su idiosincrasia y cultura. Los cambios ideológicos, didácticos y pedagógicos del modelo educativo se consideran pertinentes, sin embargo, las modificaciones que se pretenden por su envergadura se conciben como de mediano y largo plazos. Cabe recalcar que los LTG proponen orientaciones para la ejecución didáctica del acto educativo, son una base para fomentar la creatividad docente en el marco de la autonomía profesional. Así, los resultados no se deben esperar en un plano inmedatista, pues con acciones apresuradas se corre el riesgo de desaciertos.

El sustento teórico ideológico de las epistemologías del sur de la Nueva Escuela Mexicana representa una orientación distinta al neoliberalismo predominante en el mundo y si bien se identifica con el pensamiento de izquierda responde más a una aspiración histórica nacional y del subcontinente latinoamericano ante las herencias del colonialismo, donde a pesar de muchas generaciones aún se perciben prácticas impuestas, estandarizadas y globalizadoras que atentan contra un pensamiento y conocimiento propios. Las pedagogías del sur representan una vía alterna de la ciencia y el desarrollo sin necesariamente parafrasear a Morín por estar más cerca de los principios y categorías de De Sousa Santos.

En relación con las líneas sustanciales de la NEM, la revalorización docente resulta relevante sobre todo cuando uno de los objetivos es buscar alternativas de formación, y transformar los modelos de vida, desde un planteamiento que permita retomar los saberes, prácticas y conocimientos provenientes de la comunidad y sus integrantes, pero ello implica modificar la práctica docente que, si bien estaba amenazada con evaluaciones estandarizadas, ahora asume el reto de consolidar el derecho a una formación continua situada. Entonces existe la necesidad de constituir un sistema de formación y evaluación que analice el impacto en la transformación educativa y social, de otra manera, difícilmente se identificarán qué aspectos modificar o mantener. Para una mejor educación es necesario perfeccionar los procesos tanto de la Usicamm como de Mejoredu, a las cuales les está costando dejar las entrañas del tecnicismo heredado por el sistema neoliberal, pues cada año a través de la definición de perfiles profesionales, criterios e indicadores se mantienen esquemas meritocráticos; a lo anterior se suma la transparencia y regulación en los procesos y procedimientos que, como sabemos, siguen creando desconfianza en el sector educativo.

Mejorar la educación debe ser un objetivo y finalidad permanentes, sin embargo, los mecanismos predominantes han sido las mediciones estandarizadas que anteriormente realizaba el INEE, además de pruebas de la misma naturaleza aplicadas en las escuelas, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y el Programme for International Student Assessment (PISA), entre las más conocidas, las cuales siempre estuvieron y han estado a debate. La política educativa de la NEM sustituyó al INEE por la comisión Mejoredu, pero sobre el aprendizaje de los educandos no se conoce por el momento algún mecanismo o estrategia de evaluación integral, este reto es titánico al considerar la gran diferencia

de contextos regionales del país, esta diversidad cultural, histórica y de género impone un escenario complejo, aunado a que el Plan y los programas de estudio actuales destacan favorecer ante todo una evaluación formativa. El cambio de paradigma está siendo muy lento, está costando trabajo desenterrar la herencia en las dinámicas de modelos anteriores por parte de los actores educativos. Ha sido un proceso complejo y, en voz de los actores, de incertidumbre. Se coincide con Díaz-Barriga, Dussel, Acevedo Rodrigo, Gallardo Gutiérrez, *et al.* (2023), entre los principales desafíos se destaca la resistencia al cambio, lo cual ha dificultado la implementación de las nuevas metodologías propuestas. Otro reto radica en unificar las directrices y criterios entre la Usicamm, con la formación continua, y estas con Mejoredu. Sobre la primera –en días pasados, cuando este documento se escribe– la presidenta electa Claudia Sheinbaum se pronunció ante líderes magisteriales sobre su desaparición (García, 2024), situación que genera dos lecturas, una, que no cumplió los objetivos esperados y la revaloración docente quedó en entredicho; y/o, dos, que la actitud en su gobierno será conciliadora y negociadora para una asignación de plazas laborales “más justa”, situación que implica la abierta necesidad de pasar de la evaluación con orientación cuantitativa a cualitativa y formativa como lo define el enfoque de la NEM, para evitar ante todo las prácticas del pasado, donde la distribución de plazas docentes se daba en un 50-50 entre la autoridad educativa y el sindicalismo.

Estas líneas sustantivas enfrentan grandes retos para el siguiente gobierno, se siguen arrastrando problemas históricos y estructurales de la educación a los ya existentes como la desigualdad educativa, insuficiencia de infraestructura y materiales educativos, carencias tecnológicas y muchos más, a los que se sumó la pandemia de la covid-19 que agudizó el problema de la deserción escolar y el rezago educativo.² Es necesario en este momento establecer una coyuntura política para revisar de manera integral cada uno de los rubros a mejorar y corregir del sistema educativo nacional y, para ello, es indispensable involucrar a todos los actores educativos.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² La matrícula escolar durante el ciclo escolar 2019-2020 fue de 25,004,000 alumnos, en

el de 2023-2024 esta cifra fue de 23,907,414 estudiantes; cabe señalar que esa disminución fue mayor a la registrada en la pirámide poblacional de esas edades (SEP-DGPPyEE, 2024; Inegi, 2020).

Referencias

- ANMEB (1992). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo. Disponible en <https://sep.gob.mx>
- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, Ciudad de México: El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bracho, Teresa y Miranda, Francisco (2018). “El Servicio Profesional Docente en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, *El Cotidiano*, núm. 208, pp. 79-92. <https://www.proquest.com/openview/06b014bb29fce174c68d9866f5ddb3bf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Cuevas, Yazmín (2021). “Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 475-502 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069006007>
- De Sousa Santos, Boaventura (2022). *Poscolonialismo, discolonialidad y epistemología del sur*, Ciudad de México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Díaz-Barriga, Ángel; Dussel, Inés; Acevedo Rodrigo, Ariadna; Gallardo Gutiérrez, Ana Laura; Andere, Eduardo; Orozco Fuentes, Bertha; Candela, Antonia; Inclán, Catalina; Casanova, Hugo; De Alba, Alicia (2023). “Del marco curricular al plan de estudio 2022: voces, controversias y debates”, *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 180. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freitas, Luisa M. y Meneses, María P. (2021). “Discurso, epistemologías del sur y pedagogías decoloniales”, *Gragoatá*, vol. 26, núm. 56, pp. 857-875. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51600>
- Friedman, Milton y Friedman, Rose (1983). *Libertad de elegir*, Ciudad de México: Orbis.
- Gallego, Lina M.; Corredor, Albert; Gallego, Dany E.; Barragán, Ángela M.; Echeverri, Camilo y Bustamante, L. (2016). “Las habilidades sociales y hábitos de estudio de los educandos nuevos”, en A. Silvera (comp.), *Retos y tendencias de la educación para la humanización*, Medellín: Sello Editorial Coruniamericana, pp. 31-74.
- García, Ismael (2024). “Qué es la USICAMM y por qué Claudia Sheinbaum quiere eliminar este órgano para asignar plazas a maestros”, *Infobae*, 17 de agosto. Disponible en: <https://www.infobae.com/mexico/2024/08/17/que-es-la-usicamm-y-por-que-claudia-sheinbaum-quiere-eliminar-este-organo-para-asignar-plazas-a-maestros/>
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Madrid: Amorrortu Editores.
- Giroux, Henry (2004). “Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica”, *Anuario Pedagógico*, núm. 8, pp. 21-34.
- Guzmán, Francisco (2018). “La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 11, núm. 1. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

- Inegi (2020). *Censo General de Población*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <https://www.inegi.gob.mx>
- Latapí, Pablo (coord.). (1998). *Un siglo de educación en México*, col. Biblioteca Mexicana, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), *Diario Oficial de la Federación*, 27 de enero. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Martínez, Antonio (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Ciudad de México: Anthropos.
- McLaren, Peter (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Medina, Patricia y Baronnet, Bruno (2013). “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México”, en M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, col. Estados del Conocimiento 2002-2011, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 415-448.
- Mejoredu (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Mejoredu (2023). *Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*, fascículo 2, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo2_aprendamos-comunidad.pdf
- Mejoredu (2024). “¿Qué hacemos?”, *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación* (sitio web). <https://www.gob.mx/mejoredu/que-hacemos>
- Quintanilla, Susana (2023). “La RMIE en tres tiempos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 99, pp 1271-1277. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14076813018>
- Rico, María del Pilar (2023). “La transformación del currículo y los nuevos libros de texto gratuitos. Entrevista con Ana Laura Gallardo Gutiérrez, co-coordinadora de la primera fase del diseño de los programas sintéticos de los Planes y Programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana”, en *Educación en Movimiento*, núm. 21, pp. 5-9. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin21-2023.pdf>

- Sen, Amartya (1999). “Romper el ciclo de la pobreza: invertir en la infancia”, conferencia magistral, Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: www.iadb.org/sds/doc/SOC%2D114S.pdf
- SEP (1998). *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, Ciudad de México: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial.
- SEP (2022a). *¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana? Educación Media Superior*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/>
- SEP (2022b). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024). *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://usicamm.sep.gob.mx>
- SEP-DGPPyEE (2024). *Estadísticas de educación*, Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadísticas Educativas. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx>
- Ventura, Fernando (2023). “Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico”, *Revista Boletín REDIPE*, vol. 12, núm. 8, pp. 161-174. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1996/1985>
- Villalvazo, Agustín (2016). “Las reformas educativas en México”, *Ethos Educativo*, núm. 49, julio-diciembre, tercera época. Disponible en https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/49/49_4.pdf
- Zemelman, Hugo (2006). “Pensar la sociedad y los sujetos sociales”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, pp. 14-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244002>
- Zorrilla, Margarita y Barba, Bonifacio (2008). “Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores”, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 30, pp. 1-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

Artículo recibido: 9 de agosto de 2024

Aceptado: 23 de agosto de 2024