

Contradicciones de la concepción de “Nueva Escuela Mexicana”

Juan Carlos Miranda Arroyo, 18 de junio de 2025

Se ha escrito ampliamente sobre las contradicciones del ambiguo aparato teórico y metodológico que nutre a la concepción de “*Nueva Escuela Mexicana*” (NEM), actual membrete que se ha dado a los contenidos programáticos, operativos y del “deber ser” de la reforma educativa de los gobiernos de la “Cuarta Transformación” (desde 2018 hasta el momento, 2025). Esto, no sólo desde una perspectiva del análisis de las políticas públicas educativas, sino también desde el debate de la dimensión pedagógico-didáctica.

Hoy abordo brevemente esas contradicciones. Las líneas discursivas sobre educación pública de los gobiernos de la “4T” son contradictorias, porque el proyecto educativo nacional contestatario, reactivo, del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), contenido en la reforma educativa de 2019, (cuyos contenidos fueron claramente negociados con las bancadas del PRI y del PAN en el legislativo), parte de principios y conceptos, en parte, de corte neoliberal y tecnocrático, tales como “excelencia”, “máximo logro de aprendizajes”, “mejora continua”, “calidad”, “evaluaciones estandarizadas”, entre otros, (ver: *Constitución Política Mexicana*, artículo 3, reformada en 2019).

Ello significa que el *aparato conceptual*, de principios y discursivo de la 4T, en líneas generales, en materia educativa, da cuenta más de un proceso de continuidad que de ruptura, o de cambios sutiles, graduales, en relación con el aparato conceptual del sexenio 2012-2018 del presidente Enrique Peña Nieto. (ver el comentario: “4T: ¿continuidad con cambio de las políticas públicas educativas?”, SDP Noticias, 12 febrero, 2025).

Más allá de las formas y fondos con los cuales se ha sostenido la noción de NEM, desde 2019, que ha pasado de ser un concepto dinámico a un precepto congelado o enlatado en una Ley secundaria, (me refiero a la Ley General de Educación, DOF 30-09-2019, Título Segundo. *De la nueva escuela mexicana*),

es importante entrar al detalle de sus contradicciones conceptuales y operativas.

Es cierto que las y los docentes de educación básica y media superior realizan sus labores cotidianas (de planeación, realización, evaluación) a partir de una normatividad que establece contenidos, métodos o procedimientos de enseñanza (e implícitamente de aprendizajes), cosa que está a su vez dosificada en los planes y programas de estudio, sin embargo, una pregunta que hay que hacer es: ¿Qué tipo de enfoques pedagógicos están atrás de los campos formativos (hoy justificados por una lógica integracionista, contraria a la fragmentación del conocimiento) y los ejes articuladores del plan de estudio, específicamente de la educación básica, publicado en 2022?

Carlo Rosa, académico de la UNAM, reconoce que existe ambigüedad en el uso de la noción de capacidades dentro del constructo curricular amplio denominado: “ejes articuladores”: “El plan de estudios actual (2022) propone que se aborden como ejes centrales para dirigir el trabajo pedagógico y didáctico hacia la realidad social, a fin de reflejarse como temas y contenidos en los libros de texto gratuitos.” (Ver: Cruz Flores, Gabriela de la y Ana Laura Gallardo, editoras. *“La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa”*, UNAM-IISUE, 2024).

Rosa (2024) se refiere no sólo a la ambigüedad existente entre esas dos nociones (ejes articuladores-capacidades), sino también al vínculo o “reflejo” que debe darse entre dichos ejes articuladores con temas y contenidos de los programas sintéticos de la educación básica, cuyos procesos de aprendizaje luego se recuperan o adaptan en los programas analíticos por escuela o zona escolar, no en términos de “competencias”.

“La primera ambigüedad surge en torno al concepto *capacidades*. Este término, cuando se presenta de manera general y no específica respecto de los ejes articuladores, en algunos casos parece incluir o referirse a habilidades y conocimientos (DOF, 2022b), mientras que, en otros, se deslinda claramente de estos conceptos (Ley General de Educación, 2024), sin aclarar si requieren tratamientos diferenciados para su desarrollo.” (Rosa, 2024, en: *“La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa”*, UNAM-IISUE, 2024, p. 216).

“...queda claro que el concepto capacidades pretende representar una alternativa al de competencias, ya que su articulación con el saber —como forma de apropiación subjetiva del conocimiento— denota la intencionalidad de la NEM de superar la visión tecnocrática e instrumental de la educación neoliberal. Sin embargo, esta intención no elimina, por sí sola, la ambigüedad

declarativa y operativa del término, que requiere de mayor especificación para su realización en la práctica docente.” (Rosa, Misma obra, pp. 216-217). Por si fuera poco, “...los ejes articuladores conforman el núcleo humanista del plan de estudios y, además, configuran los diez puntos del perfil de egreso...” (p. 217)

“En conclusión -afirma Rosa-, me parece que tal confusión sobre la pertinencia de trabajar uno u otro eje articulador puede generar malentendidos respecto de cómo llevar a cabo la contextualización por medio del programa analítico, la cual no debería entenderse como la posibilidad de elegir *cuáles* capacidades humanas educar, sino *cómo* desarrollarlas, todas y cada una, adaptándolas a las especificidades de las diversas comunidades-territorios donde opera la escuela.”

Me pregunto: ¿Cómo quedaría parada entonces la idea de la autonomía profesional docente?

Otro de los problemas de contenido del precepto jurídico de la NEM está plasmado en el Artículo 16, fracción X, (Capítulo III, De los criterios de la educación), que a la letra dice: “Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.”

Eso es contradictorio, porque incorpora elementos de los modelos educativos tecnocráticos-neoliberales-instrumentales (“excelencia”, “máximo logro de aprendizaje”, “mejoramiento permanente”) y los mezcla con elementos de modelos progresistas o alternativos de la educación (“el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad”).

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) vigente (aprobada en 2019), establece en su Artículo 20, que: “Las maestras y los maestros acompañarán a los educandos en sus trayectorias formativas en los distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, propiciando **la construcción de aprendizajes** interculturales, tecnológicos, científicos, humanísticos, sociales, biológicos, comunitarios y plurilingües, para acercarlos a la realidad, a efecto de interpretarla y participar en su transformación positiva.”

¿Detrás de los preceptos legales que establece la LGE hay una concepción pedagógica constructivista de la educación? Dicha idea ¿coexiste con otra noción o concepción pedagógica que reivindica el desarrollo de competencias? Veamos los artículos 21 y 24 de la LGE para contestar a esta pregunta:

“Artículo 21. La evaluación de los educandos será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.”

“Artículo 24. Los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y **competencias profesionales**, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital.”

Más preguntas: ¿Hay congruencia interna o no entre estos planteamientos? ¿Se formará a niñas, niños y jóvenes en educación básica con un modelo curricular donde las competencias están expulsadas y luego se continuará la formación “integral” de las y los jóvenes dentro del modelo de desarrollo de “*competencias profesionales*”? ¿Cómo? ¿Por qué?

En medio de estas contradicciones e incoherencias ¿Cuáles son las condiciones para rediscutir públicamente la noción vacía de la NEM? ¿Qué contenidos y métodos habrá de incorporar el proyecto educativo de la llamada “Cuarta Transformación” a efecto de dotarlo de una orientación pedagógica y social más clara y precisa?

Queda sobre la mesa la necesidad de discutir y recuperar los debates que se han dado, y que continuarán, en torno a las contradicciones que se registran y están documentadas acerca del desdibujado proyecto educativo de la “Cuarta transformación”.

El actual Gobierno federal, encabezado por Claudia Sheinbaum, presidenta de la república, y la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo titular es Mario Delgado, habrán de dar seguimiento a estas necesidades de debates públicos y redefiniciones; y de establecer, con claridad y precisión, si esta administración pública federal seguirá el camino de la “transformación” con tales contradicciones o se sacudirá, de una vez por todas, de los elementos que forman parte sustantiva de los paradigmas neoliberales y tecnocráticos de la educación.

Junto con todo ello, cabe preguntarse finalmente: ¿Cuál “Nueva Escuela Mexicana”? ¿“Nueva”, con respecto a qué? ¿Hay una falsa neutralidad ideológica al recurrir a la noción de “Lo nuevo”? ¿Con las ambigüedades de la NEM se tirarían a la basura nociones de valor histórico y social como lo fue la

Escuela Rural Mexicana? Si hay una “nueva” escuela mexicana ¿cuál sería la vieja escuela mexicana?

Considero que sería conveniente dotar de un nombre y contenidos programáticos más orientadores y de identidad cuando se hable del proyecto educativo de la “4T”, porque la idea de lo “nuevo”, como esquema o *paraguas*, conduce a un vacío conceptual.