



La Nueva Escuela Mexicana en la formación docente: ¿ruptura o continuidad?

Miguel Silvano Jiménez

Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital

chiapasilvano@gmail.com

Área temática: innovaciones curriculares

Resumen

Este artículo analiza si la implementación del Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria, enmarcado en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), representa una transformación profunda o sólo una continuidad discursiva respecto a modelos anteriores. Aunque el plan incorpora enfoques como la interculturalidad, la inclusión y el diálogo de saberes, su ejecución en las escuelas normales enfrenta importantes desafíos. La persistencia de estructuras monolingües, la escasa formación en lenguas originarias y la falta de recursos revelan tensiones entre el discurso oficial y la práctica institucional. El artículo concluye que, más que una ruptura total, la NEM convive con elementos de continuidad, y que su potencial transformador dependerá de cambios estructurales, pedagógicos y políticos en la formación docente.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, formación docente, interculturalidad, continuidad y ruptura y lenguas originarias.



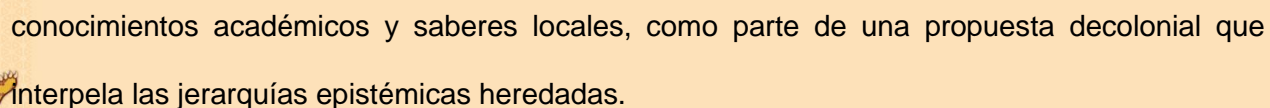
Justificación

La implementación del Plan de Estudios 2022, enmarcado en la Nueva Escuela Mexicana, plantea una reforma curricular orientada a transformar la formación docente desde una perspectiva situada, intercultural y articulada con los saberes comunitarios (SEP, 2022). No obstante, la incorporación de estos principios en el discurso normativo no garantiza su realización efectiva en las prácticas formativas. Persisten enfoques pedagógicos tradicionales, metodologías transmisivas y estructuras institucionales arraigadas en paradigmas eurocéntricos y coloniales, lo que limita la apropiación genuina de los ejes de inclusión, justicia social y diálogo de saberes.

Ante este escenario, la presente investigación busca analizar si la Nueva Escuela Mexicana representa una ruptura profunda o una continuidad discursiva en la formación docente. La hipótesis central sugiere que, si bien el Plan 2022 introduce cambios significativos en el currículo, estos se ven obstaculizados por resistencias institucionales y una escasa transformación de las prácticas educativas en las escuelas normales. Este trabajo se justifica en la necesidad de revisar críticamente los mecanismos de implementación y acompañamiento, así como de evaluar la coherencia entre las aspiraciones del modelo educativo y su materialización en los procesos formativos reales.

Enfoque conceptual

El presente artículo se sustenta en una perspectiva pedagógica crítica, que reconoce en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan de Estudios 2022 una intención explícita de reconfigurar la formación docente mediante la inclusión de principios de interculturalidad, justicia epistémica y educación situada. Este enfoque concibe al profesorado como un sujeto político, ético y transformador, cuya práctica debe construirse en diálogo con los saberes comunitarios y desde una vida colegiada (Monroy Dávila & Mercado Bautista, 2019). Asimismo, retoma los aportes de la pedagogía intercultural crítica (Walsh, 2009), al fomentar una relación horizontal entre



Sin embargo, se reconoce que la presencia de estos principios en el diseño curricular no garantiza su traducción efectiva en la práctica educativa. Como advierte Pérez Muñoz (2024), la transición hacia este modelo implica una ruptura epistémica que requiere transformaciones institucionales profundas y procesos sostenidos de acompañamiento profesional (p. 154). En este marco, se plantea la necesidad de problematizar si la NEM representa una verdadera ruptura en la formación docente o si, por el contrario, reproduce una continuidad discursiva, tensionada por los límites estructurales y las condiciones reales de implementación en los espacios formativos.

La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender los resultados entre el discurso oficial del Plan de Estudios 2022 y su aplicación en la formación docente. El trabajo se apoya en una revisión bibliográfica crítica del propio plan y otros documentos normativos relacionados con la Nueva Escuela Mexicana, a fin de identificar sus fundamentos teóricos, operativos y pedagógicos. La estrategia metodológica se sustenta en la observación sistemática de prácticas pedagógicas en escuelas primarias, llevada a cabo en dos periodos escolares correspondientes a los años 2022, 2023 y 2024. Esta observación permitió documentar las dinámicas reales que configuran la vida en el aula bajo los lineamientos de la NEM. Este seguimiento se complementó con la participación en reuniones de codiseño curricular, donde se evidenciaron tanto esfuerzos de adecuación pedagógica como limitaciones estructurales y epistemológicas.

Asimismo, se realizaron entrevistas a estudiantes normalistas de instituciones públicas, quienes compartieron sus experiencias formativas, así como sus percepciones sobre los principios de interculturalidad, justicia social e inclusión. Estos testimonios fueron enriquecidos mediante diálogos con docentes en servicio en nivel primaria, quienes ofrecieron una perspectiva



situada sobre los retos y posibilidades de aplicar la NEM en contextos escolares diversos. En conjunto, este estudio triangula el análisis documental, las percepciones de los actores educativos involucrados y la observación del contexto, con el fin de ofrecer una visión integral del alcance de transformación —o de continuidad— que conlleva la puesta en marcha del nuevo modelo educativo.

Desarrollo

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su Plan de Estudios 2022 constituye una apuesta por la transformación estructural del sistema educativo nacional, al proponer una ruptura crítica con los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la estandarización, la evaluación cuantitativa de resultados, la formación por competencias y la homogeneización curricular. En contraste, este nuevo modelo educativo se fundamenta en principios como la interculturalidad, la diversidad epistémica, el diálogo de saberes y una revaloración sustantiva del papel del magisterio como agente de transformación social y pedagógica.

En primer lugar, el Plan de Estudios 2022 plantea una formación docente contextualizada y situada, en la que la evaluación trasciende el enfoque meramente cuantitativo para convertirse en un proceso formativo, continuo y centrado en el acompañamiento del aprendizaje. No obstante, como advierte Díaz-Barriga (2016), toda reforma educativa implica no sólo la modificación de planes y programas, sino también transformaciones en la normatividad que regula la labor docente. Sin embargo, dichas reformas a menudo no logran reflejar la diversidad de contextos sociales y culturales existentes en las aulas (pp.17 y 24). En este sentido, el nuevo planteamiento educativo busca romper con los modelos tradicionales, al reorientar la enseñanza hacia las realidades sociales específicas de cada comunidad. Esta propuesta recupera los aportes de Freire para quien la educación es un acto de libertad y transformación social.

En segundo lugar, el modelo reconoce al estudiante como un sujeto activo, cognoscente y culturalmente situado, cuyo aprendizaje se construye a través de un diálogo constante con su



entorno comunitario. Esta perspectiva rescata y valora los saberes locales y las experiencias socioculturales como parte fundamental del proceso formativo.

Un tercer eje central del Plan es el diálogo de saberes, entendido no sólo como intercambio entre distintos conocimientos, sino como una apuesta por la equidad epistémica. En este marco, Boaventura de Sousa Santos (2009) sostiene que las pedagogías críticas deben reconocer todo los saberes para construir una educación democrática y plural (pp. 52-53). Asimismo, el perfil de egreso trasciende el mero “saber hacer” para integrar el *saber*, *saber hacer* y *saber ser*—con un énfasis en el compromiso ético y social. Este planteamiento retoma a Meirieu (2013), quien subraya la necesidad de una escuela que asocie a todos en busca de soluciones, y de formar sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con su realidad, como el caso de las y los estudiantes que deberían involucrarse en pensar sobre métodos de aprendizaje (p. 40).

Otro elemento particular de la propuesta de la NEM es la apuesta por una flexibilidad curricular orientada a atender las realidades locales, regionales y comunitarias, lo que rompe con la rigidez de planes anteriores. Según Torres-Santomé (2012, pp. 29-94), esta adecuación curricular es clave para responder a la complejidad de los contextos educativos diversos. De manera transversal, como ya mencioné previamente, el Plan 2022 incorpora el concepto de interculturalidad—alejada de posturas folklorizantes—, que se expresa en el impulso a las lenguas indígenas, el fortalecimiento de los vínculos escuela-comunidad, y en la dignificación de la identidad indígena. Esto refuerza la idea del profesorado como un mediador entre el saber académico y los saberes comunitarios, capaz de impulsar el desarrollo sostenible desde la base.

En ese sentido, la NEM redefine el rol del docente, ya no como técnico ejecutor de programas, sino como sujeto histórico y transformador, comprometido con los desafíos sociales actuales. Esta visión es coherente con una pedagogía emancipadora y contextualizada, una que sitúe la práctica docente en clave de justicia social, equidad y reconocimiento cultural.



Si bien, la implementación del Plan de Estudios 2022, enmarcado en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), busca renovar el sistema educativo mexicano, sin embargo, diversos estudios señalan una brecha significativa entre los principios enunciados en el marco normativo y su aplicación efectiva en los entornos escolares. Uno de los principales desafíos identificados en el proceso de implementación del Plan de Estudios 2022 radica en la ausencia de una transformación estructurada y profunda en las escuelas normales. Estas instituciones continúan reproduciendo modelos pedagógicos tradicionales y homogéneos, sin avanzar hacia una interculturalidad crítica entendida como herramienta pedagógica para la transformación decolonial —capaz de visibilizar las matrices culturales y de sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de lo propio y el valor de la vida— (Ramírez & García, 2023, p. 51). Esta limitación se ve exacerbada por una formación docente que, pese a su pretensión de ser intercultural, carece de mecanismos eficaces para el acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de las lenguas originarias, lo cual restringe significativamente la consolidación de una educación inclusiva y situada en los contextos socioculturales del país.

La capacitación en materia de inclusión e interculturalidad también presenta deficiencias. Frecuentemente, la educación inclusiva se asocia erróneamente exclusivamente con la atención a personas con discapacidad (Ocampo, 2024, pp. 41-42)., dejando de lado otras dimensiones de la diversidad —como la cultural, lingüística, económica, religiosa y de pensamiento— que son fundamentales para una comprensión integral de la inclusión educativa.

Además, no hay claridad en los mecanismos operativos para la implementación del enfoque intercultural crítico, ni en los materiales didácticos pertinentes que reconozcan y valoren la diversidad lingüística del país. El español continúa asumiéndose como la lengua oficial de facto, lo cual excluye a las lenguas indígenas y contribuye a su marginación. Cabe recordar que en México se han documentado 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes dialectales (INALI,



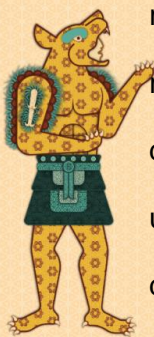
2009), lo cual representa un desafío considerable para adecuar metodologías de enseñanza y modelos curriculares pertinentes.

En este contexto, se advierte que el giro hacia una interculturalidad crítica permanece, en gran medida, confinado al plano discursivo y normativo, sin traducirse de forma sistemática en las prácticas pedagógicas cotidianas. Una parte considerable de docentes continúa replicando esquemas tradicionales, carentes de los marcos conceptuales y metodológicos necesarios para reconfigurar su práctica educativa desde un enfoque transformador. Esta brecha entre el discurso institucional y la realidad escolar ha sido evidenciada a través de diversos testimonios recolectados en escuelas normales, donde se identifican prácticas que contradicen abiertamente los principios de equidad, inclusión y justicia social promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

Entre las manifestaciones más preocupantes se encuentran actitudes que validan —e incluso celebran— el desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias, así como la indiferencia institucional frente a estudiantes con discapacidad. De manera aún más grave, persiste el uso de expresiones peyorativas y prácticas discriminatorias por parte de algunos docentes hacia colegas o estudiantes indígenas, lo que refuerza lógicas de exclusión y reproduce estructuras de poder coloniales dentro de los espacios formativos.

A estas problemáticas se suma la continuidad de un modelo de evaluación centrado en la medición cuantitativa de resultados, el cual no ha logrado dar paso a una evaluación formativa, continua y centrada en los procesos de aprendizaje. En determinados casos, dicho sistema evaluativo es utilizado de manera discrecional, operando como un mecanismo de control, presión o incluso de intercambio de favores, lo que compromete seriamente tanto la integridad pedagógica como la ética profesional del quehacer educativo.

Este escenario sugiere que lo que se presenta como innovación educativa podría, en realidad, constituir una forma de continuidad encubierta bajo un discurso progresista. Ante esta posibilidad, es necesario analizar si las escuelas normales y formadoras de docentes están efectivamente



reconfigurando sus modelos formativos o si, por el contrario, el cambio ha sido meramente retórico. La construcción de un modelo educativo intercultural, integral y comunitario no sólo demanda la transformación de las estructuras institucionales de formación docente, sino también una revisión profunda de sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos. Implica, además, el desarrollo de materiales didácticos pertinentes —que respondan a los contextos culturales y lingüísticos de los estudiantes— y el establecimiento de mecanismos claros, coherentes y sostenibles para la implementación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas.

Únicamente a través de acciones estructurales sostenidas, enmarcadas en una perspectiva de derechos humanos, será posible avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa, una educación que no se limite a reconocer la diversidad, sino que la asuma como eje articulador del quehacer pedagógico y de la transformación social.

Resultados y conclusiones

Los resultados de este estudio ponen en evidencia una brecha significativa entre los principios orientadores establecidos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su cumplimiento en las prácticas formativas de las escuelas normales. Aunque el marco normativo plantea una transformación profunda del sistema educativo —centrada en la interculturalidad crítica, la inclusión y la formación docente situada en contextos socioculturales diversos—, la realidad institucional muestra una implementación desigual y limitada.

Uno de los hallazgos más relevantes es la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales en la formación inicial de docentes. A pesar de que los discursos oficiales promueven una educación inclusiva e intercultural, muchas escuelas normales continúan reproduciendo esquemas monolingües, currículos estandarizados y prácticas didácticas sustentadas en una lógica transmisiva, propia del modelo educativo anterior. Esta situación refleja tanto una limitada transformación institucional como una débil preparación del profesorado para traducir en acciones pedagógicas los fundamentos del nuevo modelo educativo.



La inclusión educativa continúa siendo entendida, en muchos casos, de manera limitada, reducida exclusivamente a la atención a la discapacidad. Esta visión restringida impide reconocer otras dimensiones fundamentales como la diversidad cultural, lingüística, epistémica y de estilos de aprendizaje. Sin embargo, existen experiencias pedagógicas que avanzan hacia enfoques más integrales. Algunas escuelas promueven el vínculo con la comunidad, el uso de lenguas originarias y la incorporación de saberes locales. Aunque aún son ejemplos aislados, estas prácticas reflejan el potencial transformador de la Nueva Escuela Mexicana cuando sus principios se contextualizan y se traducen en propuestas educativas significativas y pertinentes.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, los hallazgos invitan a reflexionar sobre las tensiones entre el discurso normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su aplicación en las prácticas formativas. El estudio aporta evidencia para analizar las reformas desde su complejidad contextual, reconociendo que la NEM no representa una ruptura total ni una mera continuidad, sino un proceso dinámico. Si bien promueve principios como la inclusión, la justicia curricular y la interculturalidad crítica, su implementación enfrenta resistencias estructurales. Esto exige repensar la formación docente como un eje estratégico para una educación más situada, equitativa y comprometida con la diversidad.

El papel de los actores educativos resulta crucial en esta complejidad entre el cambio y la permanencia. Mientras algunos sectores continúan aferrados a rutinas heredadas y lógicas normativas del modelo anterior, otros —especialmente docentes y estudiantes con compromiso social— están resignificando el proyecto educativo de la NEM, apropiándose de sus principios desde la práctica cotidiana y construyendo propuestas pedagógicas contextualizadas, críticas y comunitarias.

En síntesis, la Nueva Escuela Mexicana debe ser comprendida no como un modelo acabado, sino como un proyecto en constante construcción, disputa y resignificación pedagógica, donde convergen resistencias estructurales y posibilidades de transformación. Para avanzar en ese



sentido, es necesario fortalecer los procesos desde abajo, acompañar y visibilizar las prácticas innovadoras, democratizar la toma de decisiones curriculares y fomentar una formación docente crítica enraizada en los territorios, coherente con la justicia social y capaz de vincular el conocimiento pedagógico con los desafíos colectivos de un país profundamente diverso.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En L. Tapia Mealla (Coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 31–84). CLACSO/CIDES-UMSA/Muela del Diablo/Comuna.

Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (2016). *La reforma integral de la educación básica: Perspectivas de docentes y directivos de primaria*. UNAM/ IISUE.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*.

Monroy Dávila, F., & Mercado Bautista, R. (Coords.). (2019). *Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Ocampo, A. (2024) en *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional. OEI y Mejoredu.

Pérez Muñoz, J. (2024). La ruptura epistémica de la práctica docente a nivel primaria ante la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Educ@rmos*, 141-145.

Ramírez, A. M., & García, S. A. (2023). La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales. *Diseminaciones*, 6(12), 43-55.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 5. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación.

Torres-Santomé J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.