

# *Nueva Educación Latinoamericana*

► **La mejora continua de la educación.  
Del camino andado,  
logros y desafíos pendientes**

► **Investigación educativa:  
redescubrir y mejorar la educación**

**LA MEJORA CONTINUA  
DE LA EDUCACIÓN:  
*el camino a seguir***

**14**

# Nueva Educación Latinoamericana

## Consejo editorial

**Director General**

Salvador Percastre-Mendizábal

**Director de la revista**

Miguel Ángel  
Gallegos Cárdenas

**Coordinadora editorial**

Helena  
Martínez Tinoco

**Editor en jefe**

Juan Roberto  
Guzmán Flores

**Jefe de redacción**

Eduardo Augusto Canto

**Revisores**

Julieta Fernández Morales  
Víctor López Noriega  
Alfredo Guadalupe Hernández Valadez  
Paula Alcibar Álvarez

**Colaboradores**

Gerardo Luis Dorantes y Aguilar  
Gustavo Guzmán Hernández  
María del Socorro Tapia  
Mauricio Andión Gamboa

**Diseño editorial**

Erick Alfonso García Beltrán  
Marina Cruz Vázquez  
Laura Delgado Ávalos  
José Kukulcán Gómez García

**Desarrollo web**

Francisco Morales Segovia  
Julieta Fernández Morales  
Matilde Chávez López  
Pablo Ismael Linares Pantoja  
Karla Fabiola Trejo López  
David Morales Segovia

**Consejo de autores**

Miguel Ángel Gallegos Cárdenas  
Elena Martínez Tinoco  
Eduardo Augusto Canto Salinas  
Juan Roberto Guzmán Flores

**Administración y Finanzas**

Jesús Muñoz Rey

**Planeación estratégica  
y Relaciones públicas**

Juan Carlos Nava Cruz

**Jurídico**

Eduardo Francisco Montesinos Juárez

<https://revista.ilce.edu.mx>

# 14

## Contenido

6 CARTA EDITORIAL

10 MENSAJE DEL DIRECTOR GENERAL DEL ILCE

**Salvador Percastre-Mendizábal**

INNOVACIONES

14 **Proyectos innovadores en Latinoamérica**

Buenas prácticas desde las clases de historia para fomentar la educación patrimonial  
**Reinier Sosa Mirón**

INTELIGENCIA LATINOAMERICANA

22 **Desarrollo humano**

La mejora continua de la educación. Del camino andado, logros y desafíos pendientes  
**Etelvina Sandoval Flores**

28 **Desarrollo humano**

La centralidad de las escuelas en la mejora educativa  
**Gabriela B. Naranjo Flores**  
**Arturo Guzmán Arredondo**

34 **Desarrollo humano**

Indicadores prioritarios para el seguimiento de la mejora continua de la educación  
**Verónica Medrano Camacho**  
**Abel Encinas Muñoz**

42 **Desarrollo humano**

Evaluación para la mejora continua de la educación  
**Francisco Miranda López**

48 **Desarrollo humano**

La práctica docente como eje de la formación continua de maestras y maestros de educación básica y media superior  
**María Esther Tapia Álvarez**

54 **Desarrollo humano**

La mejora de la formación continua de maestras y maestros de educación básica y media superior  
**Remigio Jarillo González**

60 **Desarrollo humano**

Investigación educativa: redescubrir y mejorar la educación  
**Francisco Miranda López**  
**Deborah Monroy Magaldi**

66 **Voces Docentes**

Acompañamiento Docente: Una perspectiva de la NEM  
**María Nancy Garduño Sánchez**

GRANDES MAESTROS DE AMÉRICA

72 **Maestros Clásicos**

Jesualdo Sosa: la educación, instrumento de transformación social  
**Juan Roberto Guzmán Flores**

# CARTA editorial

Ciudad de México,  
enero de 2024

La *mejora continua* es la ruta a seguir para quienes formamos parte de alguna institución educativa, sea local, estatal, nacional o internacional, y para ello se requiere de compromiso, disciplina, organización y colaboración interinstitucional como lo que se muestra en éste, el décimo cuarto número de la **Revista Nueva Educación Latinoamericana (RNEL)** que con gusto presentamos a nuestras queridas lectoras y lectores.

En esta nueva etapa de la revista, en que coincidentemente ahora más que nunca, todos los actores educativos se encuentran en la construcción de una mejor sociedad, dos grandes instituciones se toman de la mano para unir esfuerzos con el fin de trabajar de manera colaborativa en favor de la mejora de la educación. Ambas instituciones juegan un papel trascendental en el logro de esa utópica pero alcanzable edificación social. El **Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)** y la **Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)**, mismas que **refrendaron su compromiso en favor de la educación en México**, al firmar un Acuerdo Marco de Cooperación, acto que, sin duda, traerá grandes beneficios para el sistema educativo mexicano.

El número que hoy ponemos al alcance de las y los lectores, es especial, porque da cuenta de la unión interinstitucional en favor de un objetivo compartido: *contribuir a la mejora continua de la educación*.

Desde este espacio, agradecemos enormemente el valioso apoyo y solidaridad de la **maestra Silvia Valle Tépatl, Comisionada Presidenta de Mejoredu**, así como de todos los integrantes de la Junta Directiva, dado que gracias a su gentil apoyo, se presentan valiosas colaboraciones que amablemente realizaron especialistas de *Mejoredu*, institución pública que tiene la misión de impulsar la mejora continua de la educación básica, media superior, inclusiva y de adultos para contribuir al desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en sus diversos contextos sociales con un enfoque de inclusión, equidad y excelencia, lo cual abona significativamente a la construcción de una mejor sociedad **y de una educación con justicia social y al alcance de todas y todos**.

Este número inicia con el mensaje del **Dr. Salvador Percastre-Mendizabal, director general del ILCE**, en donde agradece a la **Junta Directiva de Mejoredu** por su participación en el presente número, además de hacer un reconocimiento a la labor que la Comisión Nacional

realiza, a la vez de destacar algunos de los compromisos interinstitucionales que fueron producto de la firma de colaboración entre el ILCE y la *Mejoredu*, lo que estará contribuyendo en la generación de propuestas novedosas en favor de la educación y sobre todo de la formación de maestras y maestros.

El tema que nos convoca en esta ocasión, es el de **“La Mejora Continua de la Educación: el camino a seguir”**, cuestión necesaria de reflexionar, estudiar e implementar en todos los planos y dimensiones de la educación.

Se inicia el presente número con la sección Proyectos innovadores en Latinoamérica, donde Reinier Sosa Mirón, en su artículo **“Buenas prácticas desde las clases de historia para fomentar la educación patrimonial”**, presenta una experiencia sistematizada en el nivel educativo de Secundaria Básica en el municipio de Sagua la Grande, en que se refiere acerca del tratamiento de la educación patrimonial desde las clases de *Historia de Cuba*; con el objetivo de fomentar la educación patrimonial ante los desafíos del desarrollo sostenible. Como aporte describe su propuesta de actividades que constituyen buenas prácticas en el proceso pedagógico y en el entorno donde radica la institución educativa.

Enseguida, se continúa con el artículo destacado en portada, Etelvina Sandoval Flores reflexiona sobre un estado del arte en su artículo **“La Mejora Continua de la Educación. Del camino andado, logros y desafíos pendientes”**; recapitulando que la creación de un **Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE)**, fue la propuesta política educativa del gobierno actual para lograr una transformación educativa de fondo. Para luego mencionar que en el horizonte de mejora se toman como referencia los tres grandes rubros de: formación continua de maestros, evaluación y vinculación con las autoridades educativas federal y estatales; los cuales permiten visualizar el camino emprendido, en el terreno conceptual y práctico, desde la aprobación de la reforma y la creación de *Mejoredu* en septiembre de 2019.

Ahondando en el tema de la mejora escolar, Gabriela B. Naranjo Flores y Arturo Guzmán Arredondo, en el artículo **“La centralidad de las escuelas en la mejora educativa”**, destacan que, desde *Mejoredu*, se propone una concepción sociocultural de las escuelas como espacios formativos heterogéneos que se construyen cotidianamente entre la permanencia y el cambio. Se destaca su papel central en la mejora de la edu-

cación, mediante el fortalecimiento de las condiciones en que operan y los procesos que ahí se desarrollan.

Asimismo, se destaca la colaboración de *Verónica Medrano Camacho* y *Abel Encinas Muñoz*, que en su artículo **“Indicadores prioritarios para el seguimiento de la mejora continua de la educación”**, señala que *Mejoredu* tiene la importante facultad de determinar *indicadores de resultados de la mejora continua de la educación* y generar información útil para el seguimiento del Sistema Educativo Nacional. En su escrito revelan el trabajo realizado por *Mejoredu*, quien ha planteado el diseño y promoción de indicadores que permitan mostrar algunos antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación; específicamente aquellas que expresan situaciones que deben atenderse para apuntalar la mejora de las condiciones para el desarrollo de la práctica pedagógica, la participación social en la educación y la gestión educativa y escolar.

Por su parte, Francisco Miranda López presenta las características principales del *nuevo modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral* que ha impulsado la *Mejoredu* para convertir a la evaluación en una verdadera herramienta para mejora continua, es por ello que en su artículo **“Evaluación para la mejora continua de la educación”**; indica cómo es que está sustentada en el diálogo, la comprensión y la participación de los diversos agentes educativos de acuerdo con sus contextos, necesidades e iniciativas.

Destacando el tema de la formación docente para la mejora continua, María Esther Tapia Álvarez en su artículo **“La práctica docente como eje de la formación continua de maestras y maestros de educación básica y media superior”**, indica que la mejora de la *formación continua de docentes*, ha sido una de las preocupaciones centrales de *Mejoredu*, por lo que describe y argumenta la relevancia que tiene la práctica docente como eje de la formación continua de maestras y maestros, desde un enfoque situado, y explica cómo se concreta a través de la operación de programas de formación continua multianuales y la formulación e implementación de intervenciones formativas.

En ese mismo sentido, la necesidad de mejorar la educación es un tema presente en la política pública, por lo que en su artículo **“La mejora de la formación continua de maestras y maestros de educación básica y media superior”**, Remigio Jarillo González realiza una revisión crítica del enfoque y racionalidad detrás de las políticas y programas de formación continua para docentes, predominantes en las últimas tres

décadas y se presentan de manera general los planteamientos de *Mejoredu* para contribuir al desarrollo de un nuevo enfoque que oriente la formación continua de docentes.

Para finalizar la sección, Francisco Miranda López y Deborah Monroy Magaldi presentan su destacado artículo **“Investigación educativa: redescubrir y mejorar la educación”**, el enfoque y líneas de trabajo desarrolladas en los estudios e investigaciones impulsados por *Mejoredu*, mismos que se llevan a cabo con la finalidad de aportar información y conocimiento a partir de la recuperación de las propias experiencias y saberes de los diferentes agentes educativos; todo ello orientado en apoyar los procesos de mejora continua de la educación en el Sistema Educativo Nacional.

Por su parte, en la sección *Voces docentes*, María Nancy Garduño Sánchez, en su artículo, **“Acompañamiento docente: una perspectiva de la NEM”**, presenta una propuesta para trabajar un acompañamiento puntual en las escuelas de educación básica, con el objetivo de establecer procesos dialógicos que deriven en la mejora de la práctica pedagógica; así, considera que los procesos educativos tendrían que establecer, entonces, una intervención formativa que permita a las figuras educativas, fortalecer el acompañamiento, la inclusión, el apego a los principios de derecho y responsabilidades; además de estar encaminadas al desarrollo de un trabajo colaborativo basado en la justicia social y el respeto a las funciones del otro.

Finalmente, en la sección *Grandes Maestros*, Juan Roberto Guzmán Flores, presenta el artículo **“Jesualdo Sosa: la educación, instrumento de transformación social”**, con un relato sobre la labor pedagógica, pensamiento e indagaciones de este educador, escritor y periodista uruguayo, quien hoy en día cobra vigencia y sus ideas continúan con gran presencia en América Latina.

En este número, en que se reflexiona sobre la mejora continua de la educación desde diferentes líneas de acción, como son, el recuento del camino andado, el quehacer en las escuelas, la importancia de los indicadores, la evaluación, la práctica docente, la formación continua y la investigación

educativa; además de una perspectiva del acompañamiento docente en la Nueva Escuela Mexicana, y una reflexión sobre buenas prácticas, así iniciamos un nuevo año, con nuevos bríos, sueños y anhelos de seguir caminando todas y todos juntos en favor de la Mejora Continua de la Educación.

**Miguel Ángel Gallegos Cárdenas**  
*Director de la Revista*



# Nueva Educación Latinoamericana

# Mensaje

## del Director General del ILCE

**Salvador Percastre-Mendizábal**

Agradecemos a la Junta Directiva de la *Mejoredu*, así como a las y los autores participantes, su invaluable colaboración en la confección de esta relevante obra interinstitucional.

Deseo aprovechar esta oportunidad para presentar en estas páginas una pequeña muestra de algunas acciones emprendidas por el ILCE, con el fin de mejorar la educación.

Suele decirse, no sin razón, que la unión hace la fuerza. En el ámbito de la educación, la máxima cobra una gran preeminencia. Esta condición obedece, sin duda, a que sólo la incansable, productiva y concurrente participación de múltiples y diversos actores: profesores, alumnos, autoridades, padres de familia, entre otros, hace posible conjugar los mejores aportes de la sociedad en su conjunto en favor de la educación.



Por lo anterior, entre otras consideraciones, es por lo que, en el presente número, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (*Mejoredu*) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), muestran la unión de sus esfuerzos a favor del proceso de mejora educativa en México.

Cabe recordar que el pasado mes de abril, la *Mejoredu* y el ILCE suscribieron un Acuerdo Marco de Cooperación para impulsar acciones que contribuyan al avance social y educativo mediante tres acciones cruciales: el uso efectivo de los medios de comunicación, los avances tecnológicos y la generación de propuestas novedosas, creativas y pertinentes, metodológicas y formativas, para el ejercicio del magisterio.

Mediante este relevante acuerdo para la educación en México, el ILCE, como organismo internacional, asume el compromiso de impulsar tanto la capacitación profesional como otras actividades académicas, científicas y de investigación. Asimismo, se compromete a producir materiales audiovisuales de carácter educativo que contribuyan al mejor desarrollo de la educación.

En este número 14 de la revista del ILCE, fruto y testimonio del significativo acuerdo mencionado, se reúnen algunas de las acciones capitales que la *Mejoredu* ha desplegado con respecto del mandato institucional; es decir, impulsar acciones para formalizar la participación, la colaboración y la coordinación en materia de avance permanente de los procesos educativos institucionales.

Mediante el arranque de este medio, puedo asegurar, se continuará trabajando al lado de la *Mejoredu* para contribuir al indudable progreso de sus actividades. Muestra, me permite enfatizar, de que el ILCE es y seguirá siendo un vigoroso aliado de la educación en México, tanto como siempre ha sido un ejemplo en materia de comunicación educativa en América Latina y el Caribe.

Por medio de una productiva serie de actividades conjuntas, seguramente, se favorecerá un sustancial avance educativo en el uso eficaz, eficiente y pertinente de los medios de comunicación y de las tecnologías digitales, con objeto de lograr una mayor cobertura, una más amplia distribución de los servicios en toda la población, consiguiendo, de tal suerte, incrementar tanto la calidad de la educación cuanto la equidad de oportunidades pedagógicas para todas y todos los sectores de la sociedad.

Convencido de la permanente, inexorable y compleja presencia de urgentes retos para el florecimiento de la educación, me permito invitar a todas y a todos los interesados, de manera particular a las y a los docentes- a leer este ejemplar. Ello, ciertamente, los conducirá a reflexionar sobre la materia y a coadyuvar con las instituciones educativas en el logro de un perdurable y creciente avance de los procesos y de las prácticas educativas, así como en la mejoría de las condiciones de operación de cada escuela, cuyo objeto crucial es consolidar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

Este número especial se compone de siete artículos de especialistas de la *Mejoredu*, de una contribución de una maestra de escuela en la sección "Voces docentes" y de una aportación en la sección "Proyectos innovadores en Latinoamérica" que trata sobre la manera de repensar la educación de la historia, además de la sección "Grandes Maestros de América", lo que hace de este número un compendio completo para reflexionar, desde diversos ángulos, en torno a los caminos para una mejora de la educación.

Finalmente, me gustaría agregar que las páginas de la revista siempre están abiertas a la colaboración, tanto de Instituciones como de todos los actores educativos en general, por lo que invito a las lectoras y los lectores a exponer sus ideas y las acciones consecuentes en beneficio de la educación en América Latina y el Caribe.

No puedo cerrar esta breve exposición, sin recordar las palabras del notable escritor francés Gustave Flaubert, nacido en el siglo XIX, cuando afirmó que "la vida debe ser una continua educación".

**Salvador Percastre-Mendizábal**

CDMX, a 10 de diciembre de 2023

# Nueva Educación Latinoamericana

# Buenas prácticas desde las clases de historia para fomentar la educación patrimonial

**Reinier Sosa Mirón**

- Instituto Preuniversitario Urbano "Miguel Diosdado Pérez Pimentel" (Cuba)

## Resumen

Se presenta una experiencia sistematizada en el nivel educativo de secundaria básica en el municipio de Sagua la Grande, Cuba, acerca del tratamiento de la educación patrimonial desde las clases de Historia de Cuba. Tiene como objetivo fomentar la educación patrimonial ante los desafíos del desarrollo sostenible. Las actividades constituyen buenas prácticas en el proceso pedagógico y en el entorno donde radica la institución educativa.

**Palabras Clave:** Educación patrimonial - Identidad cultural - Historia de Cuba - Educación básica en Cuba -- Innovación educativa



## Introducción

La educación tiene como línea principal aportar a los estudiantes el camino hacia la vida activa en la búsqueda constante del logro de cumplimentar el principio de la relación entre la escuela y la vida real, según estudios de Álvarez (1995), a partir de potenciar una cultura general integral, partiendo esencialmente de la historia patria, además de lograr la aprehensión de los valores identitarios más genuinos, dentro de los que se acentúan el sentido de pertenencia hacia los sitios históricos y naturales, la cultura, tradiciones y las personalidades de la historia de Cuba, como origen de todo patrimonio. De esta manera, se impulsa el desarrollo de un sentir patriótico que los movilice a construir y reconstruir su saber en beneficio del perfeccionamiento de la nación y de la sociedad en su conjunto.

*“El hombre es creador de su cultura, pero también ha sido el mayor depredador de su producción cultural. La cultura histórica se expresa en la conciencia histórica de la humanidad. Cuando una sociedad es capaz de percatarse de cuál es su historia, la manera en que las generaciones de un país o región han desarrollado su vida práctico - social, incluyendo el acervo cultural resultado de la actividad material y/o espiritual, está en condiciones de mantener y preservar determinados valores patrimoniales que expresan la continuidad y, a su vez, la discontinuidad histórica”*  
(Romero, E, 2019.p.1)

Ante tal aseveración, se precisa que una de las misiones de la escuela cubana actual es educar a los estudiantes en el cuidado y conservación del patrimonio en toda su dimensión, visto éste en términos de *educación patrimonial* como proceso y como resultado a la vez desde la clase de Historia de Cuba en la Secundaria Básica.

Con respecto a este tema se han desarrollado numerosas investigaciones: Arjona (1986), García (1998), Leves (2002), Rodríguez & Santos (2012), Gómez (2014) Hernández (2014), Domínguez (2017), Fontal (2017), Romero (2019), Durán (2019), Fusté (2019), Pino (2019) entre muchas otras de significativa relevancia, las cuales han demostrado que, a partir del estudio del patrimonio, es posible influir en la educación patrimonial de las nuevas generaciones, lo que constituye un objeto de atención pormenorizada hacia la educación. Es por esta razón que el autor se ha propuesto, con esta investigación, socializar algunas actividades novedosas para desarrollar la educación patrimonial en la Secundaria Básica, una experiencia vivida en la escuela “José Martí Pérez” del municipio de Sagua la Grande.

## Desarrollo

En la realidad escolar, particularmente de la secundaria básica “José Martí Pérez” de Sagua la Grande, a partir de los resultados obtenidos desde la observación *in situ* con las visitas a clases y la entrevista en profundidad a estudiantes y docentes, se pudo constatar que, en ocasiones, se aprecian conductas inadecuadas tanto de docentes como discentes que denotan pérdida de la identidad. Igualmente, como trasfondo de esta problemática, aún se manifiestan rasgos de desconocimiento del patrimonio tanto local, como nacional y universal -en algunos casos se abandona su enseñanza en función de otros aspectos cognitivos- enarblando métodos de la pedagogía tradicional a los cuales se le da preferencia, primando un conocimiento reproductivo en los estudiantes. Además, siendo el patrimonio una dimensión de la educación ambiental, las clases podían tener un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar en función de las demandas del III Perfeccionamiento de la Educación Cubana y, sobre esa base, lograr niveles superiores en el aprendizaje.

Fue necesario partir de algunos presupuestos teóricos para analizar holísticamente la problemática que se investiga y, en este sentido, fueron utilizados los métodos teóricos del análisis de fuentes documentales para analizar la evolución del objeto investigado y llegar a regularidades epistemológicas.

El estudio que se explicita tiene un carácter pedagógico, en el cual se aboga por la educación patrimonial de los estudiantes

adolescentes de la Secundaria Básica, quienes exigen del docente creatividad y autenticidad. Es por ello que la educación patrimonial constituye “...una acción pedagógica no formal y sistemática destinada a significar el espacio propio del educando a partir de su patrimonio, con el objetivo de preservarlo y estimular la comprensión, tolerancia y respeto intercultural” (Godoy, 2001, p.26).

Específicamente, en el orden pedagógico, se considera que “... la educación patrimonial está basada en la responsabilidad y el compromiso con el medio, que busca mejorar las relaciones de los seres humanos con su entorno, tendiendo al arraigo de la población con su territorio” Zabala y Roura, (2006, p. 246). Rodríguez, E. e Ismael Santos (2012) entienden el patrimonio, en numerosos estudios, como el legado de las generaciones anteriores que aún hoy puede ser disfrutado en la actualidad, lo que demuestra la preocupación de los autores por la conservación del mismo.

De acuerdo con estas ideas, los autores se inclinan a pensar que “aquellos objetos que presentan un significado histórico cultural adquieren un valor y simbolizan, a un tiempo determinado, por lo que se considera patrimonio”. Sosa Mirón, R. (2019, p.17). Este concepto no constituye una abstracción para los historiadores y museólogos, sino que expresa la necesidad de determinar los objetos, muebles o inmuebles que, por su especial relevancia, integran la heredad cultural de un país y para establecer medios idóneos de protección de los mismos según consideraciones de Hernández, (2013) y Romero (2019).

Esta investigación asume la concepción dada por el investigador Rodríguez (2013), cuando considera la *educación patrimonial* como:

*“proceso educativo permanente, sistemático, interdisciplinario y contextualizado, encaminado al conocimiento del patrimonio, a la formación y desarrollo de los valores que reflejen un elevado nivel de conciencia hacia su conservación y su uso sostenible, así como a la defensa de la identidad cultural, tomando para esto a los recursos educativos del patrimonio como fuente de conocimiento individual y colectivo”. (p.60)*

Después de analizar los núcleos teóricos que actúan de soporte epistémico en esta investigación, se constata que la práctica educativa solidifica los núcleos abordados y, de hecho, contrasta con la teoría recogida que mediatiza una práctica que se construye y reconstruye al mejorar paulatinamente el quehacer cotidiano de la comunidad pedagógica de la Educación Media; que la educación patrimonial constituye una línea de trabajo articulada desde los nodos conceptuales de las asignaturas que componen el currículo y que se educa desde la vivencia más cercana a la vida por el entorno más próximo que rodea al estudiante.

Argumenta Fusté (2019), en sus estudios, que la Educación Patrimonial debe lograr “la superación de las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares (...) para lograr la comprensión y conocimiento crítico y reflexivo de la realidad sociocultural, valoración y respeto de los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas, la formación de los ciudadanos comprometidos con la participación social y el desarrollo sostenible”.

Se considera por la complejidad del tema en esta enseñanza, donde se inserta la educación patrimonial como vía di-

namizadora desde la clase de Historia de Cuba, presentar los ejemplos de actividades puestas en práctica, específicamente en el municipio de Sagua la Grande, pero que puede servir como modelo para otros docentes desde sus contextos educativos:

### Actividad 1: Análisis del término patrimonio

**Objetivo:** Explicar el significado del término patrimonio fomentando en los estudiantes sentimientos de identidad local.

**Medios:** tarjetas, esquema conceptual.

**Conocimientos:** definición de patrimonio.

**Procedimientos metodológicos:** Debe explicarse a los estudiantes que esta actividad pretende que definan su propio concepto de Patrimonio. Por ello, deben estar muy atentos a la discusión del término para que aporten, si es posible, nuevas ideas a su definición, para lo cual, deben ser cumplimentados los siguientes pasos para el logro exitoso de resultados en el proceso docente educativo.

El profesor comienza preguntando:

1. ¿Qué es para ti patrimonio? Se copiarán las respuestas en el pizarrón en forma de esquema. El profesor prepara tarjetas con las definiciones según varios expertos en el tema, basado en estudios de (Arjona, 1986; García, 1998; Unesco 1998). Se continúa con el estudio de las tarjetas según diferentes especialistas, aclarando que deben estar muy atentos, porque cada una ofrecerá rasgos importantes al concepto. Por ello deben extraer lo que a su juicio consideran elementos esenciales y exponerlos en voz alta para incorporarlos al esquema del pizarrón. Se repartirán las tarjetas las cuales poseen conceptualizaciones de diversos autores respecto al tema.
2. De la tarjeta proporcionada deben extraer lo que a su juicio consideren elementos que conformen características patrimoniales.
3. Identificar en qué tarjeta se hace alusión al patrimonio natural y en cuál al cultural.
4. Intentar sumarles ideas a los conceptos presentados.

**Conclusiones:** Se retomarán las ideas esenciales de estos términos que forman la definición de patrimonio.

**Evaluación:** Mediante la participación en la actividad, la aceptación y claridad de sus respuestas.

### Actividad # 2: Visita al Monte Lucas en Sagua la Grande

**Título:** “El Monte Lucas un sitio para aprender”

**Objetivo:** Desarrollar una visita al Monte Lucas, en Sagua la Grande, para el logro de sentimientos de pertenencia, e identidad hacia el lugar.

**Medios:** Síntesis histórica de Villa Clara, lugar, fuentes bibliográficas locales como archivos, revistas.

**Conocimientos:** participación de la localidad con los hechos relacionados con la Huelga del 9 de abril de 1958.

**Procedimientos metodológicos:**

**Introducción:** La experiencia ha demostrado que uno de los puntos culminantes de la educación patrimonial y de la identidad nacional es la visita a un sitio o lugar histórico.

Para que la experiencia sea un éxito, es indispensable estar bien preparados, lo que implica que el docente realice una visita preparatoria al sitio, elabore un cuestionario previo y otro posterior a la visita; que evalúe los cambios en la actitud, conocimiento, habilidad y comportamiento del estudiante en relación al sitio y su preservación. También se concibe la preparación del estudiante para actividades especiales, tales como recreación del pasado, narración de cuentos y leyendas acerca del sitio o la creación de dibujos alusivos.

Antes de la visita, se debe involucrar a un equipo de docentes de tantas disciplinas como sea posible con el fin de preparar a sus estudiantes para la práctica. Por ejemplo: el profesor de Historia podría narrar aspectos del sitio a través de distintas épocas, el de Geografía señalar características asociadas con su ubicación o particularidades de su entorno y, el de Idioma, que construya textos poéticos, literarios o dinámicos.

Previamente, también se debe conocer qué expectativas tienen los estudiantes, qué esperan aprender y descubrir para que, durante la visita, se le pueda pedir al alumno que dibuje las características o sector del sitio que más le llamó la atención, que haga un registro de los hechos y cifras que aprendió asociados con el sitio y que más le hayan interesado. Después de la visita se debe incentivar la evaluación de los alumnos sobre sus impresiones y valoraciones posteriores.

Se ejemplificaron dos actividades puestas en práctica, donde en la primera se parte de lo general y la segunda va dirigida a un lugar específico considerado patrimonio y que recoge elementos esenciales de la historia local sagüera, “El Monte Lucas”, significativo para los estudiantes por los hechos históricos narrados por el profesor y, además, por vivenciar el lugar que marcó un hito histórico para el pueblo sagüero.

Estudios de Pino, (2019) aseveran que: “La interpretación hacia el patrimonio debería estimular las capacidades de la “gente” e infundir un deseo de sentir la belleza de su alrededor, para elevar el espíritu y propiciar la conservación del rasgo que es interpretado”. A partir de esta afirmación teórica y la riqueza práctica, se asevera que con la visita efectuada al sitio patrimonial de carácter histórico, se pudo constatar que los estudiantes concientizaron la necesidad de preservar el lugar, de mantenerlo limpio y digno por el valor patrimonial que encierra y por la memoria histórica que guarda y, a su vez, que la problemática ambiental cubana actual es una consecuencia de los problemas heredados desde la colonia en unos casos y, en otros, desde la primera mitad del siglo XX,



agudizados después de 1959 como consecuencia del programa de desarrollo acelerado que tuvo lugar, como es el caso de la deforestación, del impacto de la minería, la contaminación de cuencas hidrográficas y de bahías, entre otros.

Esta investigación asume las actividades como buenas prácticas pedagógicas, pues se organiza el trabajo docente a partir de un grupo de presupuestos básicos, entre los que se encuentran los siguientes:

- Aprender haciendo: porque es la acción el vehículo que facilita la operación, aplicación e interiorización de los conocimientos y experiencias durante el desarrollo del trabajo, cuestiones que pueden ser bien aprovechadas en el marco de la práctica escolar.
- Aprender a aprender: porque no sólo se potencia la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de las habilidades y capacidades que permiten adquirir y aplicar los mismos.
- Aprender a ser: porque en la dinámica grupal se comprometen afectos, sentimientos, convicciones y valores que se desarrollan y transforman como resultado de la interacción con los participantes en la tarea compartida.

## Conclusiones

Para el desarrollo de la educación patrimonial en la secundaria básica, es preciso concebir actividades con carácter vivencial y significativo; se debe partir de la articulación sistémica de nodos cognitivos de contenido teórico y práctico; tener presente el valor del contenido como categoría en el proceso docente educativo de las asignaturas que componen el currículo, así como atender los procesos formativos que se desarrollen.

## Referencias bibliográficas

Álvarez de Zayas, C. (1995). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.

AMPP. (2019). Estrategia de desarrollo local del municipio de Sagua la Grande. Carpeta de trabajo de la Secretaría de la Asamblea Municipal del Poder Popular. Sagua la Grande.

Arjona, M. (1986). *Patrimonio Cultural e Identidad*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Fusté, M.A. (2019). La preparación en educación patrimonial al docente de la escuela primaria de las zonas montañosas de Manicaragua. (Tesis de Doctorado). CUM Manicaragua. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas

Godoy, M. (2001). Experiencias rurales en educación patrimonial en la décima región *Revista austral de Ciencias Sociales Universidad Austral de Chile*, (5), 29-38. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>

Hernández, M. (2014). *La educación patrimonial en la formación inicial de los estudiantes de la Carrera de Marxismo-Leninismo e Historia*. (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela, Santa Clara.

Rodríguez, E. (2013). *La educación patrimonial en la formación inicial del profesional de la educación de la carrera Licenciatura en Educación. Biología-Geografía*. (Tesis de Doctorado), UCP Félix Varela. Facultad de Ciencias. Departamento Biología-Geografía, Santa Clara.

Rodríguez, V., y Santos, I. (2012). *La Educación Patrimonial en la Escuela. Algunas consideraciones teóricas y metodológicas*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Sosa, R. (2018). *La educación patrimonial en la Secundaria Básica*. (Trabajo de diploma), Facultad de Enseñanza media. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

---

## Ficha de autor

**Reinier Sosa-Mirón:** [reiniersm@mp.sg.rimed.cu](mailto:reiniersm@mp.sg.rimed.cu)

Profesor. Instituto Preuniversitario Urbano "Miguel Diosdado Pérez Pimentel". Villa Clara. Cuba. Maestrante en Ciencias Pedagógicas.

# Nueva Educación Latinoamericana

# La Mejora Continua de la Educación.

## Del camino andado, logros y desafíos pendientes

Etelvina Sandoval Flores - *Mejoredu (México)*

### Resumen

La creación de un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) fue la propuesta política del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) para lograr una transformación educativa de fondo; por lo que en este artículo se hace una breve revisión histórica sobre el origen de la mejora continua de la educación, se enmarcan sus logros y los desafíos que se deben abordar en el futuro.

**Palabras Clave:** *Mejora continua en la educación - Mejora educativa - Política educativa en México - Evaluación educativa - Nueva Escuela Mexicana*

Este planteamiento contiene una visión de política educativa, radicalmente opuesta a la que se había venido desarrollando desde hacía más de 30 años en México. Efectivamente, desde principios de los años 90, con la propuesta de “Modernización Educativa” del gobierno del presidente Salinas de Gortari, se impulsó con fuerza un modelo neoliberal que abrió las puertas y las oportunidades al libre mercado educativo. Ello se concretó en la reforma educativa de 1992, que canceló la obligatoriedad del Estado para apoyar la educación superior e inició un esquema de competencia profesional al interior del magisterio, por medio de Carrera Magisterial que era en los hechos una forma de “pago por mérito”. El argumento de reconocer el “buen trabajo” docente, implicó trazar los parámetros de lo que debía hacer el maestro para alcanzar la “calidad educativa”; colocando en el centro a la *evaluación*, como indicador medible de su trabajo y de la calidad del Sistema Educativo.

Paulatinamente, la profesión docente y el sentido de la educación fueron transformados desde esta visión, impactando negativamente a la escuela pública. Así, proponer una política de mejora educativa, como se hizo en la Reforma de 2019 a los artículos 3º, 31º y 73º constitucionales, no fue solo un cambio semántico, sino una intención de transformación educativa de fondo. Se trata de una estrategia sistémica que ajusta normas y prácticas con una perspectiva de justicia social.

El objetivo de este artículo, es analizar las implicaciones de esta política de mejora educativa, haciendo un breve recorrido por sus alcances y el camino que se ha puesto en marcha para concretarla, tomando como eje la propuesta de creación de un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) y de la instancia que lo coordina: La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

### De la calidad a la mejora

El desarrollo de los Sistemas Educativos en América Latina está ligado a sus procesos históricos y sociales; para el caso de México, puede ubicarse de manera analítica la prevalencia de tres discursos en las políticas educativas (Bolívar, 2023; Ducoing, 2020; Escudero et al., 2014):

1. El de **expansión educativa**, desarrollado de manera paulatina en medio de conflictos armados, políticos e ideológicos propios de la época y cuya concreción tuvo lugar entre fines del siglo XIX e inicios del XX a la par del proceso modernizador del Estado-nación donde la

educación escolar se convirtió en un instrumento para forjar la identidad nacional desde una política tendiente a la homogeneización ideológica, cultural y lingüística. Bajo esta perspectiva, se generaron políticas orientadas a organizar y regular la escolarización y el funcionamiento general del servicio educativo a través de la creación de más escuelas, la distribución de libros y la formación de docentes, para así avanzar en la construcción de un Sistema Educativo Nacional (SEN).

2. El de la **calidad de la educación**, llevado a cabo hacia finales del siglo XX y hasta 2018, sustentado en la incorporación de México, en 1994, a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en los compromisos adquiridos en materia de política pública con éste y otros organismos internacionales, quienes influyeron en la política educativa mediante la emisión de recomendaciones centradas en el logro de la calidad educativa, los aprendizajes y la profesión docente. Esta perspectiva se materializó sucesivamente, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), en la Alianza por la Calidad de la Educación (2008) y más adelante en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE (2008-2010), que fungió como orientador para el planteamiento de la reforma educativa de 2013. En esta etapa, las políticas estuvieron centradas en garantizar la eficacia y eficiencia del SEN a través de los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales.
3. El de la **mejora educativa** incorporado en la reforma de 2019. De acuerdo con Escudero et al., (2014), a nivel internacional, este discurso comenzó a plantearse desde inicios de los 2000, derivado de discusiones teóricas e investigaciones documentadas por diversos estudiosos como Murillo (2004), Hopkins, Reynolds y Gay (2005), Fullan (2010), Darling Hammond (2011), Hargreaves y Shirley (2012), Bolívar (2012), quienes plantean que la mejora educativa suele tener diversas acepciones. Una que la concibe como un sendero hacia la excelencia y otras donde la mejora está anclada a la justicia, equidad y democracia con la finalidad de reconocer y garantizar el derecho esencial de todas las personas a una buena educación (Escudero et al., 2014).



Figura 1. Mejora educativa.

En el caso de la reforma emprendida en nuestro país, la mejora conjuga ambos elementos: coadyuva a la excelencia educativa y apela a una educación humanista, que contrarreste las desigualdades educativas desde una perspectiva de justicia social, que atraviesa todos los procesos, actores y prácticas educativas.

### Del camino andado

Este cambio radical, en la manera de hacer política educativa, implicó dejar atrás un Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) centrado en la calidad y coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) cuyo objeto era evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del SEN, para emprender un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), coordinado por Mejoredu<sup>1</sup>, cuyo objeto es contribuir a garantizar la excelencia y equidad de los servicios educativos para propiciar el desarrollo integral del educando (LINEE, 2013; LRMCE, 2019).

El SNMCE es definido como “un conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados, que

contribuyen a la mejora continua de la educación, para dar cumplimiento a los principios, fines y criterios establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en la presente Ley” (art. 4, LRMCE). Este sistema cuenta con un comité deliberativo y consultivo (conformado por Mejoredu, la SEP, la USICAMM, H. Congreso de la Unión, representantes de formación inicial docente, Consejo Técnico y Ciudadano) cuyas funciones son: coadyuvar a las acciones del Sistema, intercambiar información del SEN, conocer y opinar sobre las propuestas que emita la Comisión. Presenta una estructura multiactor y multinivel que involucra a la autoridad educativa federal y de los estados, docentes, comunidades, organizaciones sociales, e investigadores. El Sistema funge como un espacio de cooperación y trabajo conjunto para contribuir a la mejora educativa a través de la interrelación de atribuciones y responsabilidades de diversas instancias, autoridades y actores, descentrando con ello el peso que se había otorgado a la evaluación.

Con el fin de dar contenido a los fundamentos legales de la mejora educativa, la Comisión la definió en su marco de referencia como “un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país” (Mejoredu, 2020, p. 16). Desde esta perspectiva la mejora se enmarca en

<sup>1</sup> La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación es un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio (art. 24, LRMCE).

un horizonte compuesto por dos pilares: una buena educación con justicia social y una educación al alcance de todas y todos, cada uno de los cuales cuenta con dimensiones y subdimensiones específicas.

Así, nos deslindamos de la perspectiva de calidad que considera a la educación como el proceso de fabricación de un producto y apelamos por la idea de una buena educación que enfatiza el carácter normativo, particular y político de la educación desde un posicionamiento de justicia social comprometido con la diversidad de culturas y contextos, las diferencias culturales e individuales de la población y contra las inequidades que entrecruzan las trayectorias educativas de las y los educandos (Mejoredu, 2020).

Con base en este horizonte de mejora, se toman como referencia en este artículo tres grandes rubros: formación continua de maestros, evaluación y vinculación con las autoridades educativas federal y estatales, los cuales permiten visualizar el camino emprendido, en el terreno conceptual y práctico, desde la aprobación de la reforma y la creación de Mejoredu en septiembre de 2019.

En materia de *formación continua de maestros* se ha impulsado un enfoque de formación situada, que supera la lógica carencial e instrumentalista de la docencia. Este enfoque parte de las problemáticas y circunstancias contextuales en las que los docentes desarrollan su práctica; apela al carácter profesional de la docencia; y propicia una formación sustentada en el diálogo, la reflexión y el aprendizaje colaborativo. Lo anterior fundamenta el *Plan de mejora de la formación* (Mejoredu, 2021) y los *Criterios Generales de los programas de formación* (Mejoredu, 2022a), instrumentos normativos que apelan al diseño de programas de formación desde una visión contextualizada, participativa y concurrente.

En materia de *evaluación*, esta se resignifica y adquiere otras connotaciones, transitando de una evaluación externa y clasificatoria, a una diagnóstica, formativa e integral que aporta conocimiento para tomar decisiones y realizar ajustes en beneficio de las comunidades escolares, el Sistema Educativo Nacional y las políticas educativas (Mejoredu, 2022b). Bajo este posicionamiento, se han realizado las evaluaciones de los aprendizajes de las y los estudiantes de educación básica, donde los resultados son tomados en cuenta para conducir acciones de mejora.

Un aspecto clave en el impulso del Sistema ha sido la *vinculación de Mejoredu con las autoridades educativas federal y de los estados* y con diversos organismos educativos que desde 2019 se ha traducido en: el trabajo interinstitucional en diferentes actividades y proyectos que inciden en la mejora, la realización de más de 40 encuentros de trabajo y la formalización de poco más de 21 convenios, de donde se han podido tender puentes de comunicación y colaboración, que contribuyan a la formación integral de los educandos y a la revalorización del magisterio. Evidentemente, el modelo educativo que se impulsa a través de la Nueva Escuela Mexicana, y que plantea una transformación educativa de fondo, es el marco de acción.

### Reflexiones. Logros y desafíos pendientes

Transitar hacia una educación sustentada en la mejora, la equidad y la excelencia, ha sido un proceso paulatino que conlleva transformar subjetividades y prácticas en los niveles micro, meso y macro, en medio de sedimentos, creencias y significados diversos. En este sentido, conformar un Sistema que contribuya a esa mejora ha implicado, por un lado, renovar conceptos para avanzar hacia nuevas perspectiva de formación, evaluación diagnóstica, formativa e integral y mejora desde la escuela. Por otro, conducir acciones que, desde una visión concurrente de la mejora, hagan reales tales aspiraciones. Es interesante ver cómo estos planteamientos se acercan a la perspectiva de transformación, que la autoridad educativa ha venido impulsando

De este modo, podemos enunciar tres desafíos pendientes. El primero, tiene que ver con hablar un lenguaje común sobre las implicaciones de la mejora educativa desde una perspectiva de justicia social. El segundo, se relaciona con definir una ruta de trabajo colaborativo sostenible con las autoridades educativas federal y estatales. El tercero, es contribuir a impulsar el nuevo proyecto educativo que no es una reforma más, sino un cambio de fondo. Por ello apostamos al fortalecimiento del SNMCE como un espacio de diálogo y trabajo conjunto que permita unir esfuerzos para fortalecer esta visión social para la educación pública de este país.

### Referencias

- Bolívar Botía, A. (2023). Seminario Internacional sobre evaluación educativa: tendencias y replanteamientos. Mesa 3. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (11 de septiembre de 2013). *Ley del Instituto Nacional para la*

*Evaluación de la Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (30 de septiembre de 2019). *Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.

Ducoing Watty, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. México. FFyL-UNAM.

Escudero, J.M., González, M.T., y Rodríguez, M.J. (2014). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.

Mejoredu (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. México: Mejoredu.

Mejoredu (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*. México: Mejoredu.

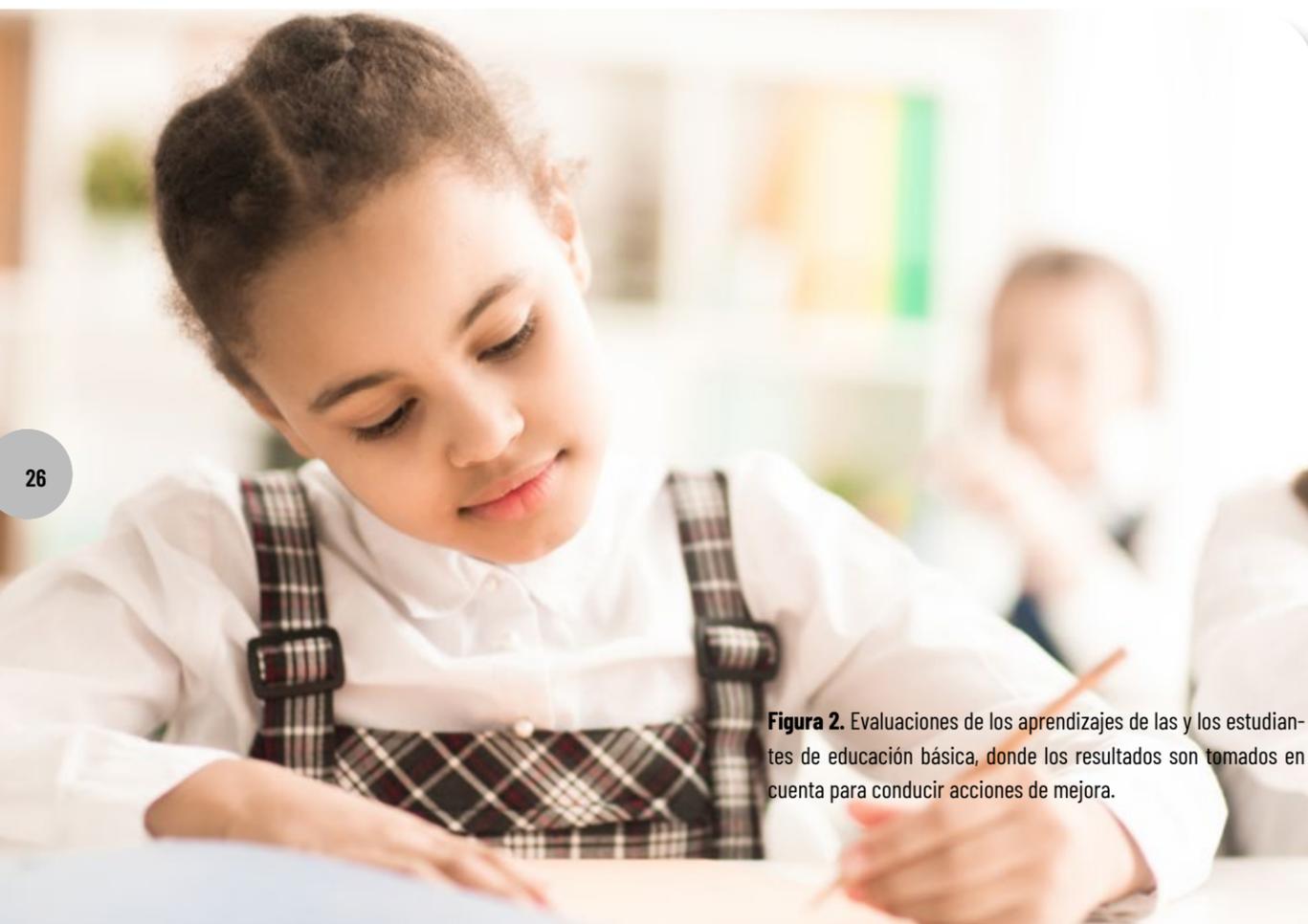
Mejoredu (2022a). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. Mejoredu: Diario Oficial de la Federación.

Mejoredu (2022b). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. MÉXICO: Mejoredu. [https://www.Mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo\\_de\\_Evaluacion.pdf](https://www.Mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf)

### Ficha de la autora

**Etelvina Sandoval Flores: [etsandov@hotmail.com](mailto:etsandov@hotmail.com)**

Doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Profesora de educación secundaria con especialidad en psicología educativa por la Escuela Normal Superior de México y de primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999 y socia fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Comisionada en la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).



**Figura 2.** Evaluaciones de los aprendizajes de las y los estudiantes de educación básica, donde los resultados son tomados en cuenta para conducir acciones de mejora.

# La centralidad de las escuelas en la mejora educativa

**Gabriela B. Naranjo Flores** - Mejoredu (México)  
**Arturo Guzmán Arredondo** - Mejoredu (México)

## Resumen

Desde la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), se propone una concepción sociocultural de las escuelas como espacios formativos heterogéneos que se construyen cotidianamente entre la permanencia y el cambio. Por lo que se destaca el papel central de las escuelas en la mejora de la educación, mediante el fortalecimiento de las condiciones en que operan y los procesos que ahí se desarrollan.

**Palabras Clave:** Mejora continua en la educación - Mejora educativa - Mejora escolar

# Autoridades educativas locales



Figura 1. Modelo de mejora de las escuelas

## Introducción

En las escuelas se vive en el día a día la formación de millones de estudiantes. En ellas intervienen distintos actores y se ponen en marcha prácticas que ocurren en diversos contextos, con sus propias características, condiciones y procesos. El propósito de este texto es proponer una concepción de las escuelas con una perspectiva sociohistórica cultural y, desde esta mirada, hacer visibles un conjunto de condiciones y procesos que se consideran esenciales para su mejora.

Con el apoyo del Estado y diversos actores, es posible avanzar hacia una buena educación con justicia social para todas y todos mediante espacios escolares dignos; un currículo justo e integrado; personal docente con formación pertinente; formas de organización y funcionamiento escolar que favorezcan el trabajo pedagógico; prácticas escolares inclusivas e interculturales; procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ); y materiales educativos disponibles y pertinentes.

En las iniciativas de fortalecimiento de estas condiciones y procesos, se debe considerar la diversidad de necesidades, características y condiciones de vida de las y los educandos; aprovechar

la experiencia construida por los colectivos escolares; y promover una visión social y colectiva que favorezca el bien común.

## La mejora de las escuelas

Entre las múltiples perspectivas que históricamente han contribuido a construir la noción de escuela, tomamos distancia de aquellas que la conciben de manera acotada como un espacio físico, donde quienes aprenden y quienes enseñan están claramente identificados y diferenciados; o cuyo quehacer se reduce al ámbito de la enseñanza de contenidos curriculares; o bien, que su principal propósito sea iniciar la preparación de NNAJ para el mundo laboral o productivo.

Desde una perspectiva comprensiva del papel de la escuela, la concebimos como una construcción histórica, sociocultural y dinámica que puede concretarse en espacios heterogéneos e inacabados, vinculados con la vida cotidiana de las comunidades que las albergan y sujetos a múltiples influencias (Rockwell, 1995, citada en Mejoredu, 2020). La escuela es más que un espacio físico, dado que puede tomar representación en espacios virtuales o comunitarios. La conforman las personas quienes le imprimen sentido y

significado propio de acuerdo con el contexto y las características sociales, religiosas, lingüísticas, entre otros, que en cualquier momento pueden entrar en tensión.

La vida escolar se desarrolla en tensiones constantes entre la permanencia y el cambio, entre prescripciones institucionales y las decisiones que ciertos márgenes de autonomía permiten a sus actores. Las escuelas son espacios de reproducción y a la vez de construcción de saberes, conocimientos, valores, formas de pensar, de relacionarse, de actuar, de ser y de estar en el mundo (Mejoredu, 2021).

Desde este potencial que representan y tienen las escuelas, en Mejoredu reconocemos que tienen un lugar central en los esfuerzos de mejora continua del sistema educativo nacional; en ellas se concretan los procesos impulsados por las políticas educativas en su conjunto. Desde un enfoque sociocultural y contextualista (Baquero, 2002), la mejora de las escuelas deberá orientarse a la construcción de trayectorias escolares ininterrumpidas y pertinentes de las y los estudiantes.

Tomando como referencia la noción de trayectorias escolares planteada por Terigi (2014), y con apoyo en datos estadísticos publicados por Mejoredu (2022), se identifican retos importantes para la mejora. Existen contingentes de NNAJ que: no ingresan a la escuela o ingresan tarde; ingresan a la escuela, pero no permanecen; interrumpen de manera temporal o definitiva su trayectoria escolar; o permanecen en la escuela, pero no aprenden en los ritmos y de las formas establecidas en la escuela.

Para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos los educandos y contribuir a la consolidación de sus trayectorias escolares, la mejora de las escuelas implica el fortalecimiento de las condiciones en las que operan y los procesos que ahí se desarrollan (ver figura 1). Enseguida se abordan estas condiciones y procesos.

### a) Espacios escolares dignos

Los espacios escolares dignos comprenden los inmuebles (aulas, canchas, bardas perimetrales, etc.), servicios (agua, electricidad, drenaje, sanitarios, telefonía y conectividad, entre otros) y equipamiento (por ejemplo, equipos de cómputo) disponibles en las escuelas para el desarrollo de las actividades escolares cotidianas (académicas, deportivas, artísticas, cívicas y socioculturales).

Estos espacios deben garantizar que todas y todos los integrantes de la comunidad escolar tengan acceso segu-

ro y la posibilidad de usarlos en igualdad de condiciones, independientemente de sus características y necesidades específicas. Así, se contribuye a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y promover la interacción, convivencia y colaboración de todas y todos.

### b) Currículo justo e integrado

Un currículo justo e integrado es aquel que considera —tanto en su diseño como en su desarrollo— una formación integral y con sentido humano de las y los estudiantes, acorde con la diversidad de sus características, condiciones de vida y contextos socioculturales.

La actual transformación curricular, tanto en educación básica como media superior, está orientada hacia estas características del currículo. Además de plantear una base formativa común, ofrece espacios para la contextualización de los contenidos y la incorporación de saberes de las comunidades, dotando de un mayor sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje. El reto consiste en la concreción de los planteamientos curriculares en las prácticas escolares cotidianas.

### c) Personal docente con formación específica

La atención de NNAJ, desde las particularidades y características de su contexto, requiere el apoyo de maestras y maestros cuya formación profesional les provea de herramientas conceptuales y metodológicas para diseñar e implementar estrategias y prácticas pedagógicas diversificadas o específicas.

Las y los docentes son actores educativos centrales en la formación integral de NNAJ; son los responsables directos de alcanzar las aspiraciones expresadas en el currículo. El avance hacia el horizonte de mejora planteado por Mejoredu (2020) implica la presencia y el trabajo comprometido de un(a) docente —en las escuelas unitarias— o un colectivo de docentes que promuevan acciones didácticas y de interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante que propician una formación integral atendiendo las particularidades de los alumnos.

### d) Formas de organización y funcionamiento escolar que favorezcan el trabajo pedagógico

Para Mejoredu, la organización y el funcionamiento de la escuela en su conjunto, como unidad, posibilita el desarrollo cotidiano de una educación con ciertas características y cualidades, próximas en mayor o menor medida a lo que Mejoredu ha definido como una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos (Mejoredu, 2020).

La mejora gradual de la organización y el funcionamiento escolar, en ocasiones, implica cambios en las formas de hacer educación para fortalecer los procesos de aprendizaje y, en general, las trayectorias escolares de los educandos a lo largo de la educación obligatoria. Entre otros elementos, esto es posible mediante la disminución de las tareas burocráticas y la consolidación de espacios para el trabajo colaborativo entre las y los docentes, que les permita socializar algunas dificultades que han encontrado en la atención de las y los estudiantes a partir de sus necesidades, características y contextos particulares.

### e) Prácticas escolares inclusivas e interculturales

Las prácticas inclusivas e interculturales refieren al propósito de que las acciones y relaciones entre los integrantes de las comunidades escolares se caractericen por combatir la discriminación, la marginación y la exclusión que históricamente han vivido personas y grupos poblacionales por motivos vinculados con la pobreza, la pertenencia a un grupo indígena, las características físicas, el género, la religión y la discapacidad, entre otros.

La mejora de las escuelas implica el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, religiosa, lingüística, de condiciones particulares de vida, etc., que es característica de todos los grupos de estudiantes, de sus familias, de las y los docentes y, en su conjunto, de las comunidades escolares. Se aspira a la construcción de rela-

ciones más simétricas que favorezcan un entorno acogedor y democrático desde el diálogo y la participación activa de todos los integrantes de la comunidad escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

### f) Procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la formación integral de NNAJ

Desde una perspectiva sociocultural, contextualista y situacional (Baquero, 2002), los avances de NNAJ en sus aprendizajes y, de manera más amplia y compleja, en su formación integral, deben analizarse en relación con el contexto donde se generan, es decir, considerando las múltiples interacciones de los sujetos en y con el entorno.

La formación integral de NNAJ implica favorecer las trayectorias escolares continuas y fomentar la participación responsable y comprometida de las y los estudiantes en los contextos escolares, familiares, comunitarios y sociales. En estos procesos, es fundamental la experiencia de las y los docentes, así como incorporar las diferentes epistemologías, saberes y conocimientos social e históricamente construidos, tanto de forma global como local.

### g) Materiales educativos disponibles y pertinentes

Los materiales educativos refieren a los objetos, dispositivos, medios o recursos elaborados expresamente para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las

escuelas, ya que permiten comunicar y representar los contenidos curriculares (Mejoredu, 2020).

Entre estos materiales, se destaca la producción reciente -de la Secretaría de Educación Pública- de una nueva generación de libros de texto gratuitos para estudiantes y docentes. Estos nuevos materiales constituyen valiosos apoyos para hacer posibles los planteamientos centrales de la Nueva Escuela Mexicana en relación con la formación integral de NNAJ.

### Conclusiones

La atención a las condiciones y procesos escolares, tendría que considerar la diversidad de necesidades, características y condiciones de vida de las y los educandos; alimentarse de la rica experiencia construida por los colectivos docentes; y promoverse no desde el individualismo, sino desde una visión social y colectiva que favorezca el bien común.

A partir de los elementos señalados, se advierte que la mejora no es un proceso lineal, ascendente ni uniforme para todas las escuelas, lo cual significa que en algún momento puede ser necesario detenerse, regresar, reorientar y volver a empezar.

La finalidad es propiciar que NNAJ accedan, se apropien y beneficien de una base común de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; a partir de sus propias experiencias, necesidades e intereses, así como de favorecer las formas diversas de aprender, de participar, de ser, de estar y de pertenecer en los contextos escolares y socioculturales donde se desarrollan.

Como se advierte, las escuelas son -al mismo tiempo- agentes, protagonistas fundamentales y beneficiarias del proceso y los resultados de mejora continua de la educación. En ese proceso, las comunidades escolares requieren del apoyo del Estado y de diversos actores que, a través de políticas, programas y gestiones, desde sus distintos ámbitos de responsabilidad, pueden incidir para que operen en mejores condiciones y hagan posible el fortalecimiento de los procesos educativos, en beneficio de una buena educación con justicia social para todas y todos.

En el camino hacia la mejora, el gran desafío de las comunidades escolares es favorecer culturas, prácticas y procesos que permitan, desde la inclusión y la equidad, el desarrollo, aprendizaje, enseñanza y participación de todas y todos.

### Referencias

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV(97-98): 57-75.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Autoedición.
- Mejoredu (2021). *Modelo interno para la formulación de lineamientos relacionados con la mejora de las escuelas en educación básica y media superior*. Autoedición.
- Mejoredu (2022). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Autoedición.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI.

### Ficha de los autores

**Gabriela B. Naranjo Flores:**  
[gabriela.naranjo@mejoredu.gob.mx](mailto:gabriela.naranjo@mejoredu.gob.mx)

Doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Ha laborado en Educación Especial y en la UPN. Desde 2020, es Titular de la Unidad de apoyo y seguimiento a la mejora continua e innovación educativa, en Mejoredu.

**Arturo Guzmán Arredondo:**  
[arturo.guzman@mejoredu.gob.mx](mailto:arturo.guzman@mejoredu.gob.mx)

Doctor en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Docente de educación primaria y secundaria, de 1983 a 1995. Docente y asesor de tesis en programas de posgrado. Desde 2020, es Director general de lineamientos y sugerencias para la mejora continua de la educación, en Mejoredu.



# Indicadores prioritarios para el seguimiento de la mejora continua de la educación Maestro y Humanista

**Verónica Medrano Camacho** - Mejoredu (México)

**Abel Encinas Muñoz** - Mejoredu (México)

## Resumen

En este artículo se plantea que, en México, uno de los temas prioritarios planteados en la Reforma Educativa 2019, es la mejora continua de la educación, por lo que se revela que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), tiene la importante facultad de determinar indicadores y generar información útil para el seguimiento del Sistema Educativo Nacional. Se expone el trabajo realizado por Mejoredu, institución que ha planteado el diseño y promoción de indicadores que permitan mostrar algunos antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación.

**Palabras Clave:** Indicadores educativos - Mejora continua en la educación - Mejora educativa

En México, la reforma del artículo 3º de la Constitución y sus leyes secundarias, ocurrida en 2019, planteó la mejora continua de la educación como uno de los temas prioritarios del Sistema Educativo Nacional (SEN); derivado de estas leyes, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene la importante atribución de determinar indicadores de resultados de dicha mejora y generar información útil para el seguimiento del SEN.

Los indicadores a los que se hace referencia, son medidas estadísticas o representaciones numéricas del estado en el que se encuentra un aspecto o problema relevante del sistema educativo, en el marco de la política educativa vigente y en el cumplimiento del enfoque de derechos.

Desde esta perspectiva, en Mejoredu se ha replanteado la información estadística sobre el SEN y los indicadores utilizados, ya que la valoración de un sistema educativo a partir de indicadores tradicionales como cobertura, abandono escolar, aprobación, eficiencia terminal y logro académico se perciben como insuficientes. Esto se debe a que dichos indicadores muestran problemas y resultados que, si bien son importantes, no permiten hacer un seguimiento de las condiciones, recursos y acciones que ayudan a observar y promover la mejora de los procesos, instituciones y actores de los sistemas educativos estatales y del sistema nacional.

En consecuencia, Mejoredu ha propuesto el diseño y promoción de indicadores, para el seguimiento de la mejora continua de la educación en el país, que permita mostrar algunos antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación; específicamente aquellas que expresan situaciones que deben atenderse, para apuntalar la mejora de las condiciones para el desarrollo de la práctica pedagógica, la participación social en la educación y la gestión educativa y escolar. Los datos y el análisis de estos tópicos permiten reflexionar sobre temáticas prioritarias para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de toda la población, como a continuación se expone.

### Indicadores para observar la existencia de condiciones pertinentes del servicio educativo en contextos indígenas

El reconocimiento de un México plural y diverso con múltiples características demográficas, sociales y económicas, así como costumbres, creencias y modos de vida, obliga al Estado a atender sin dilación esta heterogeneidad. Un ejemplo son los pueblos y comunidades indígenas, a quienes se les debe garantizar, de conformidad con la Constitución mexi-

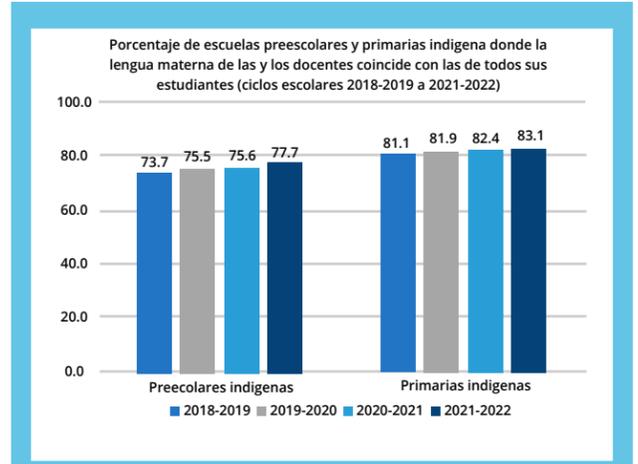
cana, el acceso a una educación básica y media superior bilingüe e intercultural y, además, a una educación superior donde se fomente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y sus derechos lingüísticos (artículo 2 de la CPEUM, 06 de junio de 2023 y artículo 11 de la LGDLPI, Cámara de Diputados, 2022, 28 de abril).

La población hablante de lengua indígena se encuentra en todos los niveles y tipos de servicio del SEN. En educación obligatoria, en el ciclo escolar 2021-2022, se identificó que 29 774 escuelas del país contaban con al menos un estudiante hablante de lengua indígena.

Para observar las características de la atención y posibilidades de participación de la población indígena en las escuelas, así como su mejoría al paso del tiempo, se retoman como ejemplo dos indicadores prioritarios:

El primero muestra el porcentaje de *Escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la de los docentes*.

- La información, que está disponible para las escuelas preescolares y primarias del servicio indígena, muestra un incremento constante del porcentaje de escuelas donde la lengua materna de las y los docentes coincide con la que hablan todos sus estudiantes. En el ciclo escolar 2021-2022 esto ocurrió en 77.7% de los preescolares indígenas y 83.1% de las primarias indígenas.



El indicador también ayuda a observar que existen escuelas multiculturales, donde coinciden estudiantes que hablan dos o más lenguas indígenas, lo que provoca que la lengua que hablan las y los docentes se corresponda sólo con la de algunos de ellos. Esto ocurrió en 1.9% de las escuelas preescolares indígenas en el ciclo escolar 2021-2022 y en 2.8% de las primarias indígenas.

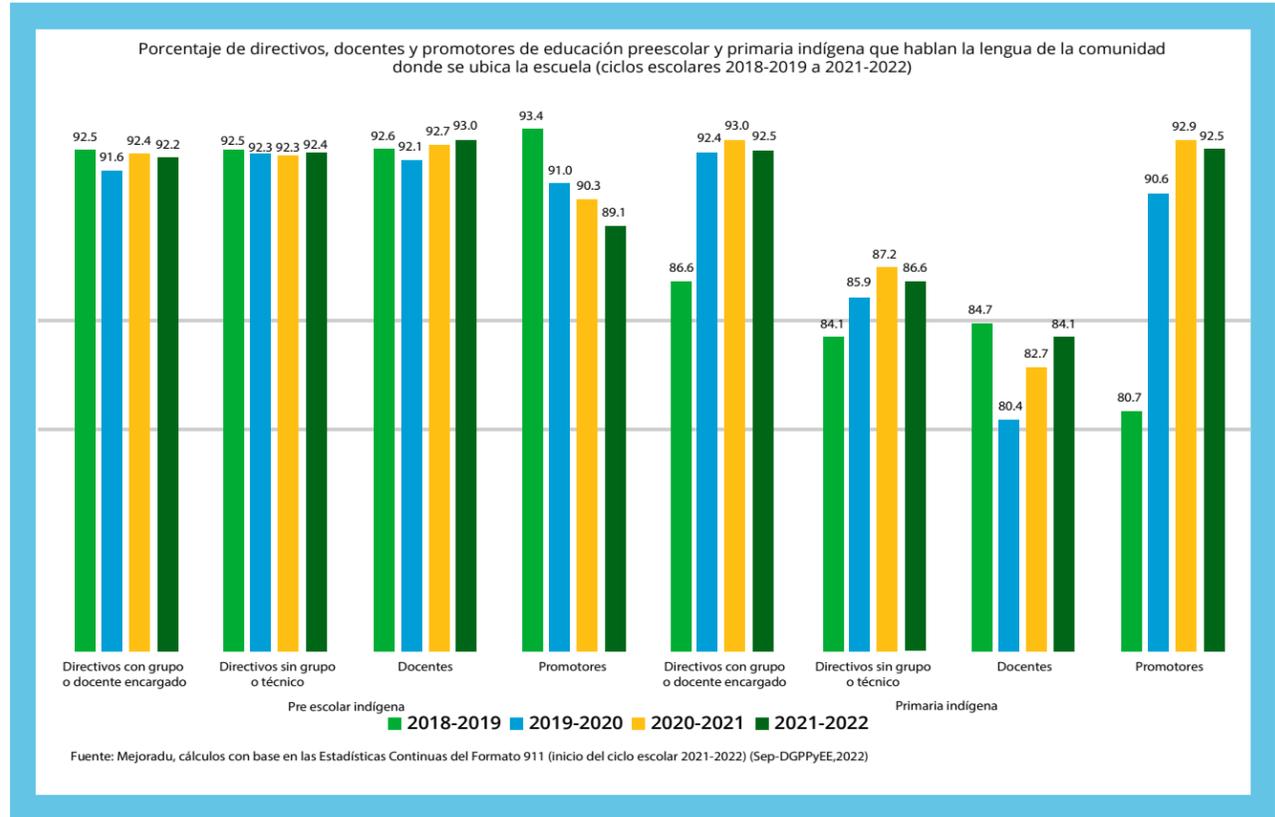
El segundo indicador refiere al *porcentaje de directivos, docentes y promotores de los preescolares y primarias indígenas que hablan la lengua de la comunidad donde se ubica la escuela*. Muestra la existencia de condiciones pertinentes de los servicios educativos para la población indígena. En este caso, el indicador parte de la premisa de que, la participación social en la educación comprende la colaboración, coordinación y comunicación entre todas y todos los actores del SEN, desde sus distintos ámbitos de responsabilidad, con impacto en la mejora continua de la educación. Además, es importante el valor que las comunidades indígenas confieren a que directivos y docentes aprendan o hablen la lengua de la comunidad donde trabajan, ya que muestra el compromiso y respeto por su cultura y costumbres, lo que sienta las bases para el trabajo conjunto.

- Entre los ciclos escolares 2018-2019 al 2021-2022, tanto en los preescolares como en las primarias indígenas, el indicador se mantiene con altos porcentajes de directivos y docentes hablantes de la lengua de la comunidad, la mayoría arriba de 90%, con mínimas fluctuaciones entre los ciclos escolares. Sin embargo, destaca la excepción entre los docentes de primarias indígenas, pues un porcentaje más bajo (84.1%) en el ciclo escolar 2021-2022 hablaba la lengua de la comunidad.

### Indicadores para observar la organización de las supervisiones y las escuelas de educación básica

Otro grupo de indicadores prioritarios, que elegimos destacar, dan cuenta de las estructuras organizativas de las escuelas de educación básica y de las supervisiones escolares. Ayudan a dar seguimiento a condiciones que pueden repercutir en la mejora continua de los servicios en un marco de igualdad sustantiva.

El primero de ellos refiere a las *supervisiones de educación básica integradas por más de 20 escuelas y que cuentan al menos con un asesor técnico pedagógico (ATP)*. Este indicador, da cuenta de la sobrecarga de trabajo a la que pueden enfrentarse las y los supervisores escolares en ciertos contextos y, más aún, cuando no cuentan con un equipo que los apoye para realizar las funciones que les atribuyen, como son: vigilar la aplicación de la normatividad vigente; brindar apoyo y asesoría a las escuelas con miras a la mejora de la práctica profesional de sus docentes y directivos; así como favorecer la comunicación entre escuelas, familias y comunidades (artículo 7, LGSCMM, 30 de septiembre de 2019). Por ejemplo, si los supervisores tuvieran que dedicar al menos un día al mes para atender a cada escuela bajo su respon-



**Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas por nivel educativo y que cuentan con al menos un asesor técnico pedagógico (ATP) (ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022)**

Nivel educativo	Porcentaje de supervisiones	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Preescolar	Con más de 20 escuelas	12.5	11.9	11.3	10.4
	Con más de 20 escuelas que cuenta con al menos un ATP	53.7	59.8	59.0	64.4
Primaria	Con más de 20 escuelas	4.6	4.7	4.9	4.8
	Con más de 20 escuelas que cuenta con al menos un ATP	74.9	79.3	77.5	75.7
Secundaria	Con más de 20 escuelas	7.1	7.0	6.7	6.8
	Con más de 20 escuelas que cuenta con al menos un ATP	67.7	60.9	58.2	57.2
Multinivel*	Con más de 20 escuelas	32.2	31.8	32.1	30.5
	Con más de 20 escuelas que cuenta con al menos un ATP	76.3	80.0	82.9	81.2

\* Las supervisiones escolares multinivel son aquellas integradas por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica, principalmente preescolares y primarias del tipo de servicio indígena.

No incluye supervisiones de Oaxaca por falta de información. Se calcula considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPyEE, 2022).

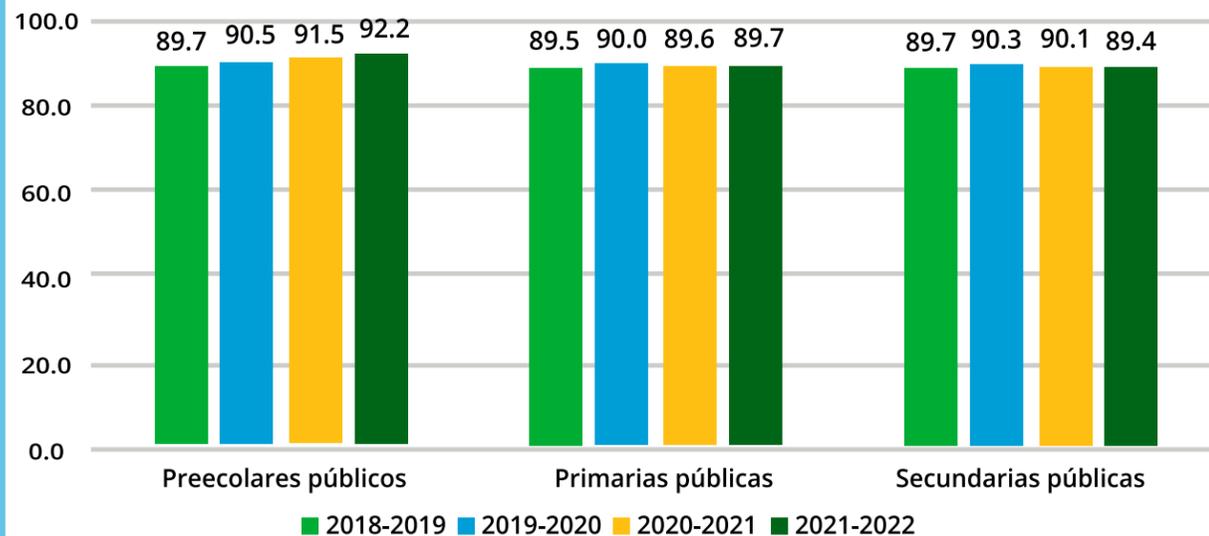
sabilidad, algunos experimentarían serias limitaciones de tiempo para realizar sus labores.

- Los datos revelan que la proporción de supervisiones de educación primaria con más de 20 escuelas asignadas es menor (4.8%) y que las autoridades deben esforzarse para lograr que, si no se reestructuran, al menos todas cuenten con (ATP). También, el reto más importante está en las supervisiones de escuelas

multinivel, donde 30.5% tienen más de 20 escuelas preescolares y primarias indígenas, aunque en este caso 81.2% cuentan con ATP.

Los últimos dos indicadores que se presentan informan sobre el personal con el que cuentan las escuelas. La normatividad mexicana, establece que las estructuras organizativas de personal de las escuelas se definen con base en el número de grupos y espacios educativos en el centro de trabajo, el

**Porcentaje de escuelas con 100 o más estudiantes que cuentan con director sin grupo por nivel educativo (ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022)**



**Porcentaje de escuelas\* públicas de educación básica con al menos un docente de especialidad, según especialidad y nivel educativo (2018-2019 a 2021-2022)**

Nivel educativo	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
<b>Educación física</b>				
Preescolar general público	32.7	33.4	34.0	34.2
Primaria general público	51.7	53.3	54.4	55.0
Secundaria público	32.3	32.3	32.3	32.1
<b>Artes</b>				
Preescolar general público	26.0	25.5	24.5	24.1
Primaria general público	8.1	8.0	7.5	7.5
Secundaria público	29.3	29.2	29.2	29.1
<b>Idiomas</b>				
Preescolar general público	7.1	6.1	6.1	6.0
Primaria general público	13.5	13.8	13.2	12.5
Secundaria público	26.4	27.7	28.0	28.4
<b>Tecnología</b>				
Preescolar general público	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Primaria general público	5.8	6.0	5.9	5.8
Secundaria público	27.6	29.6	30.5	30.6

\* En preescolar y primaria no se incluyen escuelas de los tipos de servicio indígena y comunitario; en secundaria no se incluyen escuelas del tipo de servicio comunitario.

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPyEE, 2022).

alumnado inscrito, los planes y programas de estudio, el nivel y modalidad educativa correspondientes, considerando el contexto local y regional, las cuales, además, deben ser autorizadas según las reglas de la Secretaría de Educación Pública, revisadas y, en su caso ajustadas al menos una vez al año, con base en sus necesidades, respetando los derechos del personal docente y prevaleciendo el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (LGSCMM, artículo 7 fracción VI y artículo 93, Cámara de Diputados, 2019).

Tomando en consideración lo anterior, se plantea como crucial, que las escuelas con matrícula numerosa cuenten con la asignación de directores que se dediquen exclusivamente a las funciones de gestión para el adecuado desarrollo de las actividades cotidianas. El indicador prioritario muestra el porcentaje de escuelas con 100 o más estudiantes que cuentan con director sin grupo —también llamado director técnico—. Si bien los datos reflejan que se está cerca de lograr que todas las escuelas públicas grandes tengan un director sin grupo, esto no sucede entre el 8 y 11% de ellas. Este referente ofrece elementos para repensar en dónde tiene que fortalecerse la gestión de la autoridad educativa y qué acciones específicas se requieren.

Finalmente, se presenta el indicador del porcentaje de escuelas de educación básica con al menos un docente de las especialidades de Educación física, Artes, Idiomas y Tecnología. Los datos de este indicador, permiten advertir que en los

preescolares y primarias de servicio general<sup>1</sup> y en todas las secundarias, las escuelas están lejos del referente ideal, es decir, que todas cuenten con docentes de las especialidades, presumiblemente formados en ellas, acorde a las necesidades del servicio y con la orientación integral de los planes y programas de estudio de educación básica. Por ejemplo, la información muestra que las escuelas públicas suelen contar en mayor proporción con al menos un docente de Educación física, encontrando la proporción más alta de todas las especialidades en las primarias generales, de poco más de 50%.

### Conclusiones

La mejora continua de la educación, como tema prioritario de la política educativa de esta administración, obliga a analizar los procesos, instituciones y actores del SEN para advertir las interacciones entre ellos; pero también para identificar los avances en la materia. Al respecto, los indicadores educativos se posicionan como una herramienta factible que permite dar cuenta de las acciones, condiciones y recursos para su consecución, observando los espacios en donde ocurre su mejora, por ejemplo: la práctica pedagógica, la gestión educativa y escolar, la participación social en la educación, la formación y el desarrollo profesional docente, la infraestructura física educativa y los beneficios que la educación tiene en la vida de las personas, no limitado a los

<sup>1</sup> Esta información no se recopila en las escuelas preescolares y primarias de los servicios indígenas ni cursos comunitarios.

niveles de logro. De manera extensa, estos indicadores pueden encontrarse en el anuario Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México (Mejoredu, 2023).

Promover la reflexión sobre los campos de acción para la mejora, en el ejercicio del diseño de indicadores que den cuenta de ellos, es un reto, pues requiere de la conjugación de conocimientos sobre el SEN y la disponibilidad de información relevante. Los indicadores aquí expuestos son producto de la conjunción de miradas de docentes, supervisores, investigadores y estadísticos. En todos los casos su antecedente está en la reflexión colectiva. Y usted ¿qué indicadores para el seguimiento de la mejora continua de la educación considera relevantes?

### Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2023, junio de 06) Diario Oficial de la Federación. Consultada el 23 de enero de 2023, en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Cámara de Diputados (2019c, 30 de septiembre). LGSCMM. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 12 de septiembre de 2023, en [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)

Cámara de Diputados (2022, 28 de abril). LGDLPI. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 12 de septiembre de 2023, en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

Mejoredu (2023). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022. (En edición)

### Ficha de los autores

**Verónica Medrano Camacho:**  
[veronica.medrano@mejoredu.gob.mx](mailto:veronica.medrano@mejoredu.gob.mx)

Doctora en Educación por la UAEM (2009), directora de área en Mejoredu. En los últimos 16 años ha trabajado en la investigación para el diseño y desarrollo de estadísticas e indicadores del Sistema Educativo Nacional en temas como: procesos educativos y gestión, agentes, resultados educativos y formación de docentes.

**Abel Encinas Muñoz:**  
[abel.encinas@mejoredu.gob.mx](mailto:abel.encinas@mejoredu.gob.mx)

Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE - CINVESTAV del IPN. Cuenta con la Especialidad en Política y Gestión para la Evaluación de la Educación por la FLACSO México. Actualmente es Director General en la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa.



# Nueva Educación Latinoamericana

# *Evaluación para la mejora continua de la educación*

**Francisco Miranda López** - *Mejoredu (México)*

## Resumen

Este artículo presenta las características principales del nuevo modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral que ha impulsado la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), para convertir a la evaluación en una verdadera herramienta para la mejora continua de la educación, sustentada en el diálogo, la comprensión y la participación de los diversos agentes educativos de acuerdo con sus contextos, necesidades e iniciativas. Se describen brevemente las críticas a la evaluación educativa, así como el marco normativo y las características principales del nuevo modelo que está orientado a fortalecer la Nueva Escuela Mexicana.

**Palabras Clave:** *Evaluación diagnóstica - Evaluación educativa - Mejora continua en la educación - Mejora educativa*

## Introducción

En el marco de la reforma educativa impulsada por el actual gobierno de México, a Mejoredu se le asignó la atribución de realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales, que consistirán en "...procesos mediante los cuales se formulan juicios fundamentados en evidencia, sobre las cualidades de los actores, instituciones o procesos del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de contar con una retroalimentación que promueva una acción de mejora en la educación" (Secretaría de Gobernación, 2019, Artículo 18).

Mejoredu se dio a la tarea de revisar y analizar, de manera crítica, las tendencias y marcos de referencia prevalentes sobre evaluación educativa, y proponer nuevas perspectivas de trabajo acordes con las necesidades del Sistema Educativo Nacional (SEN) y las nuevas disposiciones normativas y de política educativa. Como resultado de ello, se construyó un nuevo Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI) con la finalidad de hacer de la evaluación una verdadera herramienta al servicio de la mejora continua de la educación.

Este artículo describe brevemente las críticas a la evaluación educativa, así como el marco normativo y las características principales del nuevo modelo de evaluación impulsado por Mejoredu orientado a fortalecer la Nueva Escuela Mexicana y la nueva propuesta curricular para educación básica y media superior.

## Críticas a la evaluación educativa

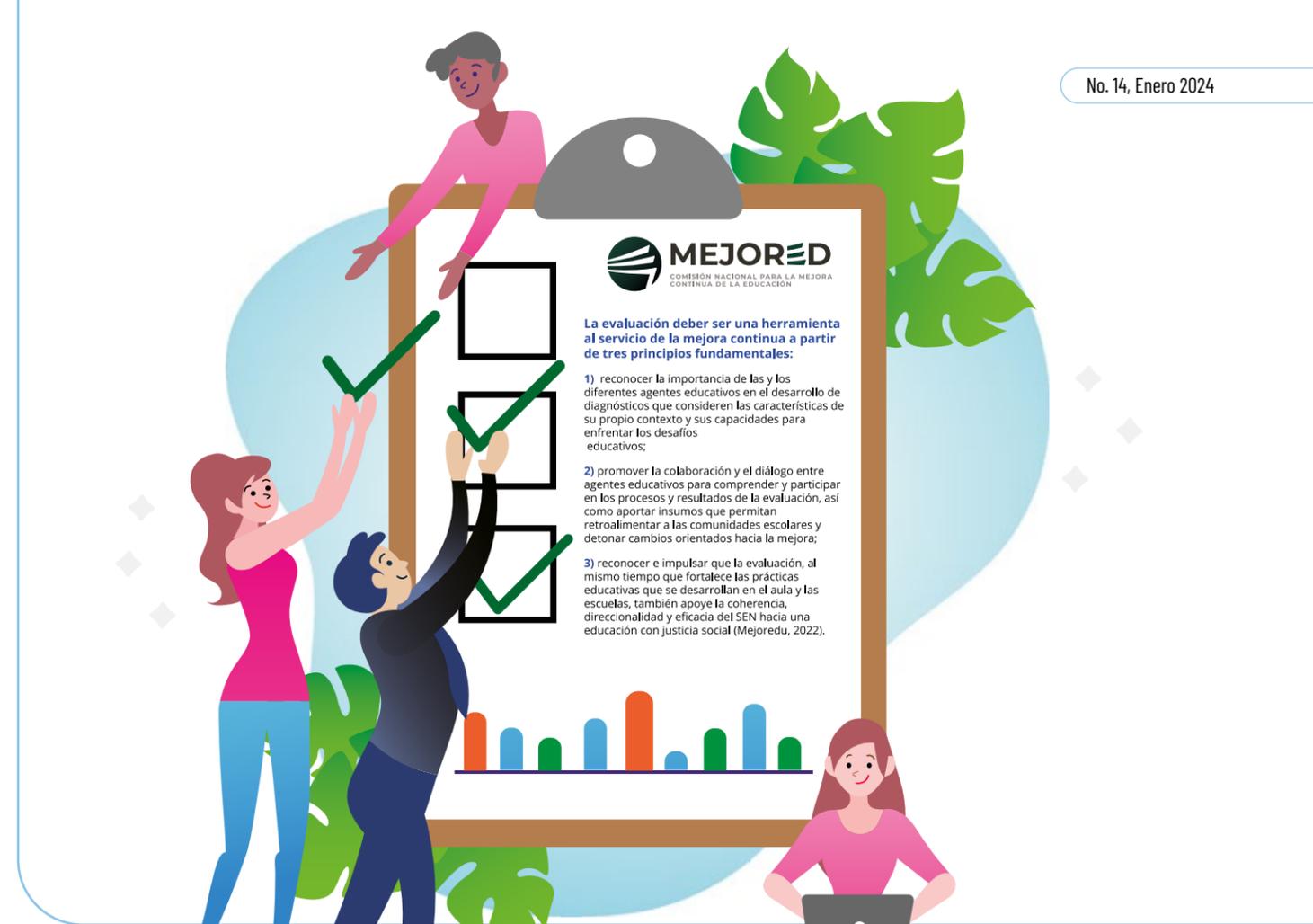
Desde hace algún tiempo, la evaluación educativa ha sido atravesada no solo por la crítica académica, sino también por la crítica social y la crítica política. Por ejemplo, son conocidos los debates y las censuras que han merecido las estrategias internacionales de evaluación de los aprendizajes, como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) o los cuestionamientos que se han planteado a los sistemas nacionales de evaluación, basados en criterios estandarizados y que han privilegiado más la rendición de cuentas que el uso pedagógico de sus resultados.

También, son conocidas las críticas a la evaluación docente por sus limitaciones para valorar la complejidad de la tarea que desarrollan las y los maestros en sus contextos específicos, así como la crítica a su carácter punitivo y su poca sen-

sibilidad para reconocer los saberes y prácticas docentes como fuente fundamental de cambio y mejora educativa.

Igualmente, es conocida la controversia sobre la manera en que se ha venido realizando la evaluación de los planteles escolares orientados por esquemas gerenciales vinculados a procesos de acreditación a partir de las denominadas familias de normas estandarizadas de calidad.

Los análisis críticos de estas tendencias, demuestran que esta forma de evaluar y esa manera de concebir a la educación entró en crisis por diversas razones: 1) porque las escuelas no son empresas sino instituciones de cultura; 2) porque los agentes educativos, en especial las y los docentes, no son sujetos de productividad, sino agentes de socialización, constructores de saberes y promotores de equidad; 3) porque las y los estudiantes no son receptores mecánicos de conocimiento, sino aprendices críticos, mentes abiertas y fuente de experiencias posibles; y 4) porque los sistemas educativos tienen que atender una diversidad de contextos y condiciones: no solo persiguen excelencia sino, al mismo tiempo, equidad educativa y justicia social.



**MEJORED**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

La evaluación debe ser una herramienta al servicio de la mejora continua a partir de tres principios fundamentales:

- 1) reconocer la importancia de las y los diferentes agentes educativos en el desarrollo de diagnósticos que consideren las características de su propio contexto y sus capacidades para enfrentar los desafíos educativos;
- 2) promover la colaboración y el diálogo entre agentes educativos para comprender y participar en los procesos y resultados de la evaluación, así como aportar insumos que permitan retroalimentar a las comunidades escolares y detonar cambios orientados hacia la mejora;
- 3) reconocer e impulsar que la evaluación, al mismo tiempo que fortalece las prácticas educativas que se desarrollan en el aula y las escuelas, también apoye la coherencia, direccionalidad y eficacia del SEN hacia una educación con justicia social (Mejoredu, 2022).

## Una nueva perspectiva de evaluación

El MEDFI ha recogido la crítica académica, social y política que se ha realizado en torno a la evaluación educativa, a efecto de formular una nueva propuesta que permita replantear, resignificar y desarrollar una nueva perspectiva de evaluación educativa. Este ejercicio de análisis, si bien ha sido radical en muchos aspectos, también ha sido sensible a reconocer los avances logrados, a efecto de generar una nueva matriz conceptual y operativa que la haga viable y genere una ruta progresiva y gradual de consolidación y desarrollo.

Para Mejoredu, la evaluación no puede ser un fin en sí misma; por el contrario, tiene que ser una herramienta al servicio de la mejora continua a partir de tres principios fundamentales: 1) reconocer la importancia de las y los diferentes agentes educativos en el desarrollo de diagnósticos que consideren las características de su propio contexto y sus capacidades para enfrentar los desafíos educativos; 2) promover la colaboración y el diálogo entre agentes educativos para comprender y participar en los procesos y resultados de la evaluación, así como aportar insumos que permitan retroalimentar a las comunidades escolares y detonar cambios orientados hacia la mejora; y 3) reconocer e impulsar que

la evaluación, al mismo tiempo que fortalece las prácticas educativas que se desarrollan en el aula y las escuelas, también apoye la coherencia, direccionalidad y eficacia del SEN hacia una educación con justicia social (Mejoredu, 2022).

La evaluación orientada hacia los procesos educativos impulsará de manera central la autoevaluación y la coevaluación de las y los agentes educativos para fomentar el diálogo y la comprensión, así como la solución de sus problemas, y con ello, valorar las aportaciones que para la mejora generen sus propias iniciativas, prácticas y experiencias.

## La evaluación educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Los planteamientos centrales del MEDFI son consistentes con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y del nuevo Plan y Programa de estudios para la educación básica (PE 2022), donde se señalan, de manera explícita, diversos rasgos que deberán promoverse para que la evaluación sea parte del proceso formativo: retroalimentar; aprender de los errores; fomentar el diálogo y la reflexión;

considerar la realidad de las y los estudiantes (en el aula, la escuela y la comunidad); promover la participación de los estudiantes y otros actores escolares; priorizar la observación y reconocer que las valoraciones son siempre provisionales porque están en cambio constante (SEP, 2023).

En atención a los nuevos planteamientos curriculares, el MEDFI prevé diversos espacios de articulación e integración. *Un espacio central consistirá en comunicar, poner en contacto estrecho, de manera ágil y oportuna, a la enseñanza y al aprendizaje*, al permitir ajustar, adecuar e innovar los propósitos de la enseñanza de acuerdo con las necesidades, condiciones y potencialidades de las y los estudiantes.

*Otro espacio fundamental será la articulación entre la formación continua de las y los docentes y su práctica*, es decir, entre sus saberes, conocimientos y experiencias y los desafíos que enfrentan todos los días en el aula.

Finalmente, otro espacio central de trabajo será el que permita *retroalimentar a la gestión que realicen las escuelas y sus resultados*, al mejorar continuamente las condiciones, los ambientes escolares y sus resultados educativos.

Con base en el trabajo, coordinado con la Secretaría de Educación Pública y los titulares de educación de cada uno de los estados, Mejoredu diseñó y puso en marcha la evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los estudiantes a inicios de los ciclos escolares 2021-2022 y 2022-2023, en las áreas de lectura, matemáticas y formación cívica y ética, de segundo a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria, con la finalidad de retroalimentar a cada docente, respecto de los aprendizajes de su grupo. Adicionalmente, se ha generado información agregada a nivel nacional y estatal a efecto de ofrecer insumos para que las Autoridades Educativas Estatales y Federales definan políticas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Además, Mejoredu ha venido trabajando en diversas acciones orientadas a fortalecer la evaluación formativa en el aula, así como herramientas para apoyar la autovaloración diagnóstica de las y los docentes en educación básica, en congruencia con la propuesta curricular de educación básica. Asimismo, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, se lleva a cabo la estrategia de Autoevaluación

Institucional de Planteles Escolares de EMS, con la finalidad de apoyar los procesos de mejora orientados por el nuevo marco curricular de este nivel educativo.

Con esta perspectiva, y en apoyo a la consolidación del nuevo proyecto educativo impulsado por el actual gobierno de México, Mejoredu pondrá en marcha nuevas propuestas de evaluación diagnóstica de los aprendizajes de las y los estudiantes, de la práctica docente y de las condiciones y procesos escolares con un enfoque formativo e integral. Se continuará con la generación de diagnósticos en temas fundamentales, pero también se buscará ahondar en el reconocimiento de experiencias relevantes de intervenciones institucionales y procesos de mejora impulsados por las propias comunidades escolares.

### Referencias

- Secretaría de Gobernación (2019, 30 de septiembre). Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2023). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Mejoredu (2022). Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo\\_de\\_Evaluacion.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf)

### Ficha del autor

**Francisco Miranda López:**  
[francisco.miranda@mejoredu.gob.mx](mailto:francisco.miranda@mejoredu.gob.mx)

Doctor en ciencias sociales por el Colegio de México, maestro en sociología política por el instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora y licenciado en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2002 a la fecha. Actualmente es Titular de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu.

# Nueva Educación Latinoamericana

# *La práctica docente como eje de la formación continua de maestras y maestros de educación básica y media superior*

**María Esther Tapia Álvarez - Mejoredu (México)**

## Resumen

Este artículo describe y argumenta la relevancia que tiene la práctica docente como eje de la formación continua de maestras y maestros desde un enfoque situado; explica cómo se concreta a través de la operación de programas de formación continua multianuales y la formulación e implementación de intervenciones formativas, en el marco de los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021), con el propósito de mejorar la formación continua.

**Palabras Clave:** Formación continua de profesores - Mejora continua en la educación - Desarrollo profesional docente

## La importancia de considerar la práctica docente en las propuestas de formación

Desde su surgimiento, la mejora de la formación continua de docentes ha sido una de las preocupaciones centrales de la Comisión Nacional de la Educación (Mejoredu), dado que se considera un factor relevante para incidir en la mejora de las prácticas docentes<sup>1</sup>. Desde hace décadas se advierte que las políticas de formación continua en México se centran en el planteamiento de contenidos temáticos definidos por externos a la escuela y no recuperan ni atienden los problemas de la práctica real de los docentes.

Rockwell y Mercado (1990) a finales de la década de los ochenta, señalaban que la concepción de práctica docente [por parte de las autoridades responsables en esta materia] tenía – y tiene – importantes consecuencias en las decisiones que se toman. Desde entonces identificaron la tendencia a tratar de ajustar las prácticas de los docentes a preceptos teóricos y propósitos de la política educativa a través de prescripciones curriculares y, normas, descartan-

<sup>1</sup> El uso del término “práctica docente” incluye las prácticas de otras figuras educativas, como las directivas, de asesoría y de supervisión.

do sus saberes y conocimientos como punto de partida en sus procesos formativos.

Esta visión racional-técnica de la práctica docente se sostiene a la fecha, en la idea de que las y los maestros deben dominar, conocer y hacer lo que otros consideran “necesario”, aunque no se vincule con el contexto en el que desarrollan su quehacer. Dicha perspectiva ha incidido en que se ponga constantemente en duda lo que los docentes hacen, esperando que apliquen fielmente lo que se les plantea (Shön, 1992), sin reconocer su condición de profesionales con autonomía.

En contraposición a esta perspectiva y con el propósito de contribuir a la mejora de la formación continua y al desarrollo profesional de los docentes, Mejoredu ha decidido avanzar hacia un enfoque situado que parte de una visión constructivista, donde las y los docentes se conciben como prácticos capaces de reflexionar – en, sobre y para la acción – de ahí que se consideren como “profesionales reflexivos” (Schön, 1992: 42). A continuación, se describen con mayor detalle las acciones que la Comisión, desde sus atribuciones jurídicas,<sup>2</sup> ha desarrollado para colocar a la práctica docente como eje de la formación continua e incidir en su mejora.

### La práctica docente<sup>3</sup> en los programas de formación continua

Con la publicación del *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026* (PMFCyDPD 2021-2026)<sup>4</sup>, así como de los CGPFCDPD- 2021 (Mejoredu 2021a), la Comisión planteó a las autoridades de educación básica y media superior del país, un horizonte de mejora en la materia.

<sup>2</sup> “Corresponden a la Comisión [...], I. Emitir los criterios generales de los programas de formación, capacitación y actualización, desarrollo de capacidades y de liderazgo y de gestión educativa que contribuyan a una mejor práctica de las funciones docente, directiva o de supervisión; II. Establecer los criterios y programas para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros [...]. Artículo 17. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

<sup>3</sup> Mejoredu concibe la práctica docente como “Sistema de actividades complejo, relacional y contextualizado, anclado en los saberes y conocimientos de maestras y maestros, estructurado por las prácticas docentes anteriores y estructurante de las futuras, no circunscrito a la mera ejecución de tareas de nivel individual y colectivo, donde se encuentran formas de conocer, sentir, hacer, convivir y ser, que culminan en la producción y el diálogo de saberes con los que los docentes afrontan las situaciones de enseñanza, la gestión de la escuela, la participación comunitaria y sus propios procesos formativos”.

<sup>4</sup> Disponible en: [https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion\\_docente/plan\\_mejora\\_formacion\\_continua.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf)

El PMFCyDPD 2021-2026 (Mejoredu 2021b), tiene como propósito “que las maestras, los maestros y otras figuras educativas de educación básica y educación media superior participen en programas de formación continua relevantes y pertinentes, en condiciones institucionales propicias, que fortalezcan su desarrollo profesional”. Por su parte, los CGPFCDPD-2021, establecen las pautas para que las autoridades educativas Federal, de los Estados, de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados diseñen, operen y valoren programas de formación continua de docentes de mediano plazo en su ámbito de competencia.

Esto último con la intención avanzar con gradualidad hacia la atención de todos los docentes y con progresión en los contenidos a abordar y de romper con la inercia de propuestas de formación discontinuas y fragmentadas. Asimismo, determinan que dichos programas se concreten en intervenciones formativas que transiten de una formación que parte de temáticas generales y homogéneas, a otra que atienda los problemas que las maestras y maestros definen e identifican en su práctica docente cotidiana, lo cual exige a quienes las formulen que estén cercanos a estos<sup>5</sup>.

Las intervenciones formativas buscan superar el esquema tradicional que ha sido la base para elaborar cursos, talleres y otras alternativas de formación puestas a disposición de las y los docentes. Se conciben como un “conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo” (CGPFCDPD- 2021, art. 3º).

Así, las intervenciones formativas, necesariamente, deben reunir cuatro características centrales del enfoque situado:

- 1) *Sujeto*. Promueven que las maestras y maestros que participen en su implementación deconstruyan y reconstruyan su práctica docente, a partir de procesos reflexivos, que sólo son posibles de detonar frente a otros. Es decir, que permiten a los docentes comprender mejor lo que realizan y los efectos de las acciones y decisiones que

<sup>5</sup> La aproximación y cercanía a las prácticas de las distintas figuras educativas (docentes, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos y equivalentes) se concreta mediante visitas a las escuelas, entrevistas, observación, grupos focales y diálogos que permitan comprender lo que hacen y los problemas que enfrentan.

toman de manera cotidiana para hacer frente a las exigencias de la función educativa que desarrollan como agentes educativos, docentes frente a grupo, directores, subdirectores, orientadores, supervisores, personal de acompañamiento pedagógico, entre otras.

- 2) *Saberes y conocimientos*<sup>6</sup>. Recuperan los saberes y conocimientos de las maestras y maestros, el saber pedagógico que han adquirido a lo largo de su trayectoria profesional y de vida y promueven conversaciones entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico.
- 3) *Territorio*. Implican que los participantes consideren no sólo el contexto donde desarrollan su práctica, sino también el espacio sociocultural, en el que se reconocen las tensiones entre los sujetos y las instituciones, por lo que el significado de territorio va más allá del espacio físico donde se ubican los docentes, directores, supervisores o figuras de acompañamiento.
- 4) *Participación colectiva*. Generan que las figuras educativas colaboren entre sí, intercambien experiencias, recuperen y construyan nuevos saberes, definan propósitos, y articulen acciones comunes que contribuyan a la transformación de su propia práctica.

Las intervenciones formativas se implementan a través de “dispositivos formativos”, es decir, mediante encuentros, tertulias pedagógicas o dialógicas, grupos de análisis de la práctica, jornadas, talleres y cursos que organizan los contenidos, tiempos y espacios de trabajo, en los que se ponen en juego dos referentes que permiten pensar y movilizar la práctica, las espirales reflexivas y las narrativas, así como detonadores de la reflexión, como la observación de la práctica, los diarios personales, el diálogo reflexivo, el uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, registros anecdóticos, producciones de los estudiantes, diarios, planes de clase, entre otros. (CGPFCDPD-2021, art. 5 fr. VII y art.15).

<sup>6</sup> Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación; Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje; Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración; Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia; Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional. Ver: Anexo Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua. *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021)*.



## Consideraciones finales

Es claro que la tarea de quienes formulan intervenciones formativas consiste en conocer e identificar los problemas de la práctica docente cotidiana de las distintas figuras educativas. De no considerarla como el eje y la fuente de la formación continua, se corre el riesgo de continuar desarrollando alternativas que no incidan de manera profunda en la mejora del quehacer docente. Si bien en la actualidad es posible decir que, en la educación básica y media superior, ha iniciado el avance hacia el enfoque de formación situada a través del diseño de programas de formación continua o la implementación de intervenciones formativas, aún queda camino por recorrer, en virtud de que se trata de una tarea compleja que implica reconceptualizar la relación entre formación continua y práctica docente.

## Referencias

Elbaz, Freema (1981). The teacher's practical knowledge: Report of case study. Curriculum Inquiry, Volume II. Number 1, Ontario, *The Ontario Institute for Studies in Education*. (Versión resumida y traducida por la Dra. Ruth Mercado).

Mejoredu (2021a). *Criterios generales para la formación continua y desarrollo profesional docente en educación básica y media superior, así como para valorar su diseño, operación y resultados (CGPFCDPD-2021)*. <https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/criterios-generales-de-los-programas-de-formacion-continua-y-desarrollo-profesional-docente>

Mejoredu (2021b). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*.

[https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion\\_docente/plan\\_mejora\\_formacion\\_continua.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf)

Olson, John K. (1992). Understanding the tacit dimension of practice, en Olson John K. (1992). *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. London. Open University Press.

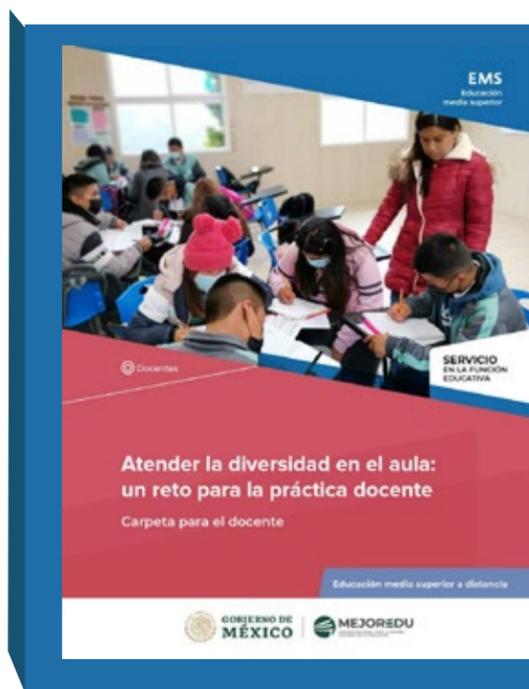
Rockwell, Elsie y R. Mercado. (1990). La práctica docente y la formación de maestros, en *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE-CINVESTAV-IPN.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós

## Ficha de la autora

**María Esther Tapia Álvarez:**  
[maria.tapia@mejoredu.gob.mx](mailto:maria.tapia@mejoredu.gob.mx)

Profesora de educación primaria, maestra y doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE- CINVESTAV-IPN y actualmente es Directora General de Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Media Superior en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).



# Nueva Educación Latinoamericana

# La mejora de la formación continua de maestras y maestros de educación básica y media superior

Remigio Jarillo González - Mejoredu (México)

## Resumen

En este artículo se realiza una revisión crítica del enfoque y racionalidad detrás de las políticas y programas de formación continua para docentes, predominantes en las últimas tres décadas, y se presentan de manera general los planteamientos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), para contribuir al desarrollo de un nuevo enfoque que oriente la formación continua de docentes. A lo largo del texto se pone de manifiesto que, para mejorar la práctica docente, es indispensable colocar efectivamente a las maestras y maestros como actores clave en la mejora educativa.

**Palabras Clave:** Formación continua de profesores - Mejora continua en la educación - Desarrollo profesional docente

“... la formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”

Michael Fullan

### La cultura predominante de formación continua

La necesidad de mejorar la educación es un tema presente en la política pública. Las acciones para lograrlo generalmente se han dirigido a realizar modificaciones al currículo, los materiales educativos, la gestión educativa o la escolar. No obstante, se ha perdido de vista que dichas modificaciones son llevadas a cabo por sujetos docentes<sup>1</sup> que poseen conocimientos, saberes, experiencias y expectativas que, además, desarrollan su práctica en contextos específicos y en condiciones institucionales que inciden en ella.

Diversos estudios indican que los problemas de la formación continua de docentes derivan de las concepciones, explícitas o implícitas, sobre la función del docente, la práctica de las maestras y maestros, el aprendizaje docente y cómo se puede mejorar, que subyacen en las políticas, programas y acciones que se establecen (Imbernón, 2016; Torres, 2011; Zeichner, 2010, citados en Camacho, 2018).

En el caso de nuestro país, a lo largo de los años, las políticas y los programas de formación continua (FC) de maestras y maestros, se han adaptado o renovado en función de los cambios y necesidades del Sistema Educativo Nacional, concibiendo a la FC exclusivamente como subsidiaria de otras políticas y programas (la implantación de nuevos currículos, la evaluación; o el fomento de la cultura de la paz y no violencia, la inclusión educativa, la equidad de género, entre otros) y, por lo tanto, se han caracterizado por considerar a los docentes como aplicadores de lo que otros deciden, sin tomar en cuenta la especificidad de la práctica que realizan, y como sujetos con carencias que requieren ser subsanadas (Vezub, 2013); fomentando, además, el aprendizaje individual a través de actividades organizadas en torno a temas específicos.

La formación desarrollada con este enfoque se define, organiza y desarrolla regularmente desde el nivel central del sistema educativo, a partir de la contratación de ins-

tancias formadoras externas, o de acciones “en cascada”, de “arriba hacia abajo”, sin un acompañamiento posterior al “evento” de formación que apoye el proceso formativo y atienda las inquietudes de los docentes. Asimismo, con precariedad e insuficiencia de recursos financieros, materiales, de infraestructura y equipamiento, con áreas estatales de formación continua sin personal suficiente para diseñar, operar y evaluar la FC en educación básica y prácticamente equipos inexistentes en la educación media superior.

La formación se presenta generalmente como una opción, mediante la cual los expertos externos a la escuela transmiten conocimientos y plantean procedimientos que los docentes deben ejecutar en el aula, la dirección, la supervisión escolar o la asesoría técnica. Se expresa como una “oferta de formación” homogénea, fragmentada y sin una mirada de mediano plazo que permita avanzar con gradualidad hacia la atención de todos los docentes y con progresión en los contenidos a abordar, que no reconoce las especificidades de la práctica docente (Ramírez, 2017), que ha sido cuestionada por su recurrencia y limitado impacto, que además, no reconoce las características, experiencias, saberes, conocimientos y trayectorias profesionales y de vida de los docentes, ni las condiciones del lugar en que laboran (Ávalos, 2007 y Vezub, 2013).

A lo anterior se suma la desarticulación, duplicidad e inconsistencia de enfoques y propósitos de la FC entre las diversas áreas administrativas y los programas, tanto a nivel federal y como en las entidades federativas; el credencialismo, y el crecimiento descontrolado de un mercado de cursos y talleres que se finca en la obtención de puntos, no en la mejora de la práctica docente.

### Hacia una nueva cultura de formación continua de docentes

En el marco de sus atribuciones jurídicas, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha establecido la necesidad de avanzar hacia un enfoque de formación continua situada, que supere la perspectiva dominante, ubicando a la práctica docente como su eje.



En este marco, la Comisión definió que la *formación continua*, forma parte del desarrollo profesional docente, planteando que este es un proceso cuyo resultado depende de diversos factores que obstaculizan o hacen posible el avance de los docentes en su vida profesional: la formación continua que juega un papel relevante; el aprecio y el reconocimiento social de la docencia; las condiciones laborales, de salud y seguridad en las que laboran; los espacios profesionales; la asesoría, apoyo y acompañamiento que reciben; la experiencia profesional; la carrera docente; la escolaridad, y las condiciones escolares (Mejoredu, 2020).

Así se plantea que la formación es un continuo, un proceso de larga duración en el que las prácticas se encuentran en constante evolución, que transcurre en las etapas de formación inicial, inserción a una función educativa, formación en el servicio, y final de la vida laboral de los docentes (Mejoredu, 2020). Asimismo, que la FC puede contribuir al desarrollo profesional de los docentes en la medida en que considere las particularidades de la práctica docente que ocurre en el aula, en la escuela, en la zona o sector; se recuperen los saberes y conocimientos; se realice con base en procesos de reflexión e indagación sobre ella para hacerla explícita

y transformarla (Vezub, 2004), y se sustente en el trabajo colaborativo entre las maestras y maestros.

Desde este planteamiento, Mejoredu cuestiona la cultura de formación continua que prevalece y propone nuevos marcos, procesos y recursos para colocar a la práctica docente como eje de la FC a fin de avanzar hacia la concreción del enfoque de formación situada, lo que supone considerar su complejidad y carácter colectivo y contextualizado, para lo cual ha emitido diversos documentos de política pública, que se sustentan en una mirada concurrente de las autoridades educativas federales, de los Estados, la Ciudad de México y los organismos descentralizados, entre los que se encuentran<sup>2</sup>: el *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*; los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior* (CGP-

1. El uso del término “docente” refiere tanto a maestras y maestros frente a grupo, como a directores, supervisores, personal de asesoría y acompañamiento pedagógico, agentes educativos y otras figuras educativas.

2. Todos ellos se pueden consultar en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones>



FCDPD 2021); y los Referentes para la valoración del diseño de acciones de formación 2023.

Asimismo, ha puesto a disposición de las autoridades educativas del país ocho programas de formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2028: dos para la inserción de docentes y dos para la inserción de directivos de educación básica (EB) y educación media superior (EMS), cuatro de formación en servicio de docentes y directivos también de EB y EMS, uno para personal de acompañamiento pedagógico en EB, y un programa de formación para agentes de educación inicial no escolarizada<sup>3</sup>.

En el marco de los programas de FC a mediano plazo, para su implementación, se han formulado 47 intervenciones formativas (IF), diferenciadas para agentes educativos de educación inicial no escolarizada, docentes de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial, docentes que atienden población migrante, así como para docentes de educación media superior de los servicios de

Bachillerato general, Bachillerato tecnológico, Conalep, Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), Telebachillerato comunitario y estatal, Bachillerato intercultural y Bachillerato integral comunitario.

Para la concreción de los CGPFCDPD-2021, Mejoredu mantiene comunicación cercana y realiza acciones de acompañamiento continuas a las autoridades educativas correspondientes para el diseño de programas estatales de formación continua y la formulación de IF en los Estados, la Ciudad de México y los organismos descentralizados, así como para la operación de los programas emitidos.

Actualmente se han dado los primeros pasos, que es necesario sostener a fin de avanzar en el cumplimiento del derecho de las maestras y los maestros a una formación continua que contribuya a su revalorización como protagonistas clave de la mejora de la educación. En el ámbito de la EB y en el marco de los CGPFCDPD 2021 emitidos por Mejoredu, se ha establecido una coordinación cercana con la Unidad de Promoción de la Equidad y Excelencia Educativa, particularmente con la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, de la Secretaría de Educación Pública, que ha permitido conformar y participar activamente

en el Comité Nacional de Formación Continua<sup>4</sup> desde el cual se realiza la vinculación con los 32 Comités Estatales de Formación Continua recientemente conformados, así como para avanzar de manera gradual en la armonización de la Estrategia Nacional de Formación Continua.

## Conclusiones

Un factor fundamental del proceso de mejora educativa es la formación continua docente, por lo que ubicarla en un lugar central desde el enfoque situado, es indispensable para mejorar la práctica docente y colocar efectivamente a las maestras y maestros como actores clave de la mejora educativa.

Trascender el enfoque de formación continua de docentes que se ha arraigado a lo largo de las tres últimas décadas no es asunto sencillo ni inmediato de lograr, pues se ha naturalizado como el único posible, inclusive entre algunas maestras y maestros. Es evidente que se trata de una tarea con un alto grado de complejidad, que requiere sumar voluntades a la par de generar las condiciones institucionales y movilizar creencias, prácticas y resistencias de actores, internos y externos al sistema educativo; un cambio de tales magnitudes supone tiempo y perseverancia, pero hacerlo redundará en beneficio de las maestras, maestros y, sobre todo, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de EB y EMS de nuestro país.

## Referencias

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*,

41(2), 77-99 <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>

Camacho, B. (2018). *Evaluación de la formación continua del profesorado en Jalisco: periodo 2007-2012*. Amateditoria.

Mejoredu (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>

Mejoredu (2020). *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021)*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios\\_270522.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf)

Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94.

Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IIICE*, (22), 3-12. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/9899>

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006)

## Ficha del autor

**Remigio Jarillo González:**  
[remigio.jarillo@mejoredu.gob.mx](mailto:remigio.jarillo@mejoredu.gob.mx)

Profesor de educación primaria y licenciado en Psicología Educativa. Ha laborado en el Sistema Educativo Nacional por más de 30 años en diferentes niveles educativos y funciones académicas y directivas, actualmente es el Director General de Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Básica en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

<sup>3</sup> Disponibles en: <https://www.mejoredu.gob.mx/programs-de-formacion-continua>

<sup>4</sup> En el Comité Nacional de Formación Continua participan representantes de la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, la Subsecretaría de Educación Básica, la Universidad Pedagógica Nacional, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, la Dirección General de Desarrollo Curricular, la Dirección General de Materiales Educativos, la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial y la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe.

# Investigación educativa: redescubrir y mejorar la educación

**Francisco Miranda López** - *Mejoredu (México)*  
**Deborah Monroy Magaldi** - *Mejoredu (México)*

## Resumen

Este artículo presenta las características de los estudios e investigaciones impulsados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), con la finalidad de aportar información y conocimiento, a partir de la recuperación de las propias experiencias y saberes de los diferentes agentes educativos, para apoyar los procesos de mejora continua de la educación en el Sistema Educativo Nacional. En esta perspectiva se destaca que son cuatro líneas de investigación impulsadas y establecidas en el Programa Institucional de trabajo de Mejoredu, destinadas tanto para la educación básica como para la educación media superior.

**Palabras Clave:** *Investigación educativa - Problemas educativos - Mejora continua en la educación*

## Introducción

En el marco de la reforma educativa impulsada por el actual gobierno de México, a Mejoredu se le asignaron atribuciones para realizar estudios e investigaciones especializadas, con el propósito de generar información y ampliar el conocimiento sobre las condiciones, procesos, actores, políticas y resultados educativos, a efecto de retroalimentar o fundamentar acciones para su mejora continua en un marco de inclusión, equidad y excelencia educativa (Mejoredu, 2020).

En este artículo se describe el enfoque y líneas de trabajo desarrolladas, los principales estudios e investigaciones realizados y la agenda futura para su consolidación en el mediano plazo.

## Estudios e Investigaciones especializadas

Los estudios e investigaciones realizados por Mejoredu, se caracterizan por una perspectiva que subraya, como parte de los procesos de discusión teórica y metodológica, la participación y el reconocimiento de los saberes y experiencia de los diversos agentes educativos en sus diferentes campos de acción como referentes de trabajo y sistematización de información indispensables para proponer rutas de mejora educativa.

En esta perspectiva, las líneas de trabajo impulsadas por Mejoredu, establecidas en su Programa Institucional de trabajo, son: 1) inclusión y equidad educativa, 2) procesos escolares, 3) prácticas docentes, directiva y de apoyo, y formación continua y desarrollo profesional docente; y 4) intervenciones y políticas educativas, tanto en educación básica como en educación media superior (Mejoredu, 2020).

A continuación, se describe brevemente cada una de ellas, así como los estudios e investigaciones desarrollados a su interior.

## Inclusión y equidad educativa

A través de esta línea de trabajo, se ha planteado dar respuesta a diversas necesidades de conocimiento e información sobre las condiciones, los contextos y los resultados en los que se desarrolla la tarea educativa, teniendo como eje central el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de todos los tipos, niveles y modalidades educativos en

un marco de inclusión, equidad y atención a la diversidad. Destacan, al respecto, las siguientes investigaciones y estudios realizados: *La participación estudiantil en educación media superior; Dinámicas de relación entre la familia, los estudiantes, la comunidad y las escuelas; El dimensionamiento de la desigualdad de la educación básica en México y La atención educativa a la niñez de familias migrantes.*

## Actores educativos y procesos escolares

Con esta línea de trabajo se ha propuesto reconocer y dar voz a las y los estudiantes, a las y los docentes y a las distintas figuras educativas; a los cuerpos directivos y de supervisión y a las madres y padres de familia respecto a sus valoraciones, sentidos, creencias, concepciones, identidades y expectativas sobre la educación. En esta línea destacan los siguientes estudios e investigaciones: *Las prácticas de inclusión educativa en las escuelas, Uso de las tecnologías con fines pedagógicos en primaria* y tres estudios en torno a los temas de violencia en las escuelas: *La convivencia y la violencia en las escuelas mexicanas; Violencia escolar en educación secundaria y La violencia entre pares en educación secundaria.*

## Prácticas docentes, directiva y de apoyo, y formación continua y desarrollo profesional docente

En esta línea se ha buscado conocer cómo las y los docentes realizan su trabajo en la diversidad de contextos y situaciones específicos, con interacciones entre diversos actores y bajo condiciones institucionales que influyen en su labor. Asimismo, ha sido de interés analizar las creencias, concepciones y expectativas con respecto a la actividad docente y su rol en los procesos de mejora, así como en la articulación de las experiencias y saberes que estos construyen. En esta línea se encuentran estudios e investigaciones como: *Necesidades de formación continua de las y los maestros de educación básica y media superior; Características socio-demográficas y profesionales de los docentes de educación media superior y sus condiciones institucionales; Características y trayectorias profesionales de directores y figuras académicas de apoyo en la Educación Media Superior; Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes y El desarrollo profesional docente en educación inicial.*

## Intervenciones y políticas educativas

En esta línea de trabajo se ha buscado reconocer y profundizar en los aspectos o contextos geográficos, culturales o institucionales en los cuales existen afectaciones específicas para el desarrollo adecuado de los servicios educativos que limitan el acceso, la permanencia, el tránsito y los resultados educativos significativos, relevantes y pertinentes para los estudiantes. Adicionalmente, se ha puesto énfasis en identificar problemáticas que afecten la organización y funcionamiento de los servicios educativos y que puedan obedecer a insuficiencias, deficiencias o falta de pertinencia de recursos, herramientas o capacidades derivados de las políticas, programas o la propia gestión institucional. Aquí destacan los siguientes estudios e investigaciones: *Balace y perspectiva institucional de las estrategias y acciones de apoyo a la educación durante la contingencia sanitaria por COVID-19; Experiencias de implementación de modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria; La USAER en voz de sus docentes; La educación para el cuidado de la salud física y socioemocional en escuelas primarias; Los servicios que atienden la primera infancia y la educación inicial y Transversalidad, interseccionalidad y coordinación intersectorial entre salud, bienestar y educación: enfoques y experiencias en el marco de la política educativa.*

Cabe destacar que, a partir de los avances y dificultades identificados en estos estudios e investigaciones, así como del reconocimiento de las acciones que cada decisor ha implementado en el ámbito de sus competencias, se aportan recomendaciones de política e intervenciones que permiten fortalecer los procesos de mejora educativa.

## Agenda futura

Considerando los estudios e investigaciones realizadas por Mejoredu en sus cuatro años de existencia, es clara la necesidad de seguir contribuyendo a la generación de información y conocimiento orientada a la identificación y caracterización de problemáticas educativas relevantes -que aquejan a las comunidades escolares de educación básica y media superior- para una mayor visibilización y una mejor comprensión de éstas, y al planteamiento de recomendaciones para la mejora dirigidas a las autoridades de educación, en quienes recae la atribución de diseñar e implementar las políticas educativas en el país.

En este sentido será prioritario seguir avanzando en temas de investigación que son estratégicos para la política educativa del país y la transformación del SEN que, en el futuro inmediato, además de consolidar diagnósticos, exigirán formular propuestas de estrategias más efectivas de atención. Entre esos temas destacan los siguientes:

- Contribuir a disminuir la desafiliación escolar y asegurar trayectorias educativas completas y significativas de las y los estudiantes para apoyar a las comunidades escolares y a las políticas educativas en la materia.
- Impulsar el mejoramiento de la convivencia escolar, la atención socioemocional, la prevención de la violencia y la drogadicción, así como la promoción de la cultura para la paz.
- La promoción de la inclusión de los grupos históricamente discriminados como son las mujeres, la población LGBTQ+, las personas con discapacidad, la población indígena, la niñez agrícola migrante y las infancias en situación de pobreza;
- El proceso de cambio curricular impulsado por la SEP en educación básica y media superior, ofreciendo información útil que fortalezca su pertinencia y ofrezca elementos para su apropiación y uso en la perspectiva de la autonomía profesional de las y los docentes, el trabajo colaborativo y el desarrollo comunitario; y
- El fortalecimiento de los procesos de mejora de los aprendizajes promoviendo modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje, el uso de las tecnologías con fines pedagógicos, la revalorización de la relación entre salud física y socioemocional y el fortalecimiento del trabajo colaborativo en y para las comunidades escolares, entre otros.

Para caminar por rutas firmes de trabajo y ampliar la pertinencia y uso de los resultados de los estudios e investigaciones que realiza Mejoredu, será indispensable generar mayores espacios de diálogo sobre las diversas problemáticas de estudio con autoridades educativas y escolares de distintas regiones del país, niveles educativos y tipos de servicio, con el objeto de afinar los diagnósticos y las recomendaciones de política a las realidades locales y los contextos escolares y, con ello, favorecer su pertinencia y uso para la mejora.

## Referencias

Mejoredu (2020). Programa Institucional 2020-2024. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>

Mejoredu (2021). Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda\\_politica.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf)

Mejoredu (2023). Informe de gestión gubernamental. Documento interno

## Ficha de los autores

**Francisco Miranda López:**  
[francisco.miranda@mejoredu.gob.mx](mailto:francisco.miranda@mejoredu.gob.mx)

Doctor en ciencias sociales por el Colegio de México, maestro en sociología política por el instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora y licenciado en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2002 a la fecha. Actualmente es Titular de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu.

**Deborah Monroy Magaldi:**  
[deborah.monroy@mejoredu.gob.mx](mailto:deborah.monroy@mejoredu.gob.mx)

Doctora en ciencias políticas y administración pública por la UNAM, maestra en ciencias sociales por la FLACSO México y licenciada en relaciones internacionales por el ITESM-CCM. Actualmente es directora para la Coordinación Académica, Articulación y Seguimiento de Proyectos y Acciones de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu.

# Nueva Educación Latinoamericana



Figura 2. Inclusión y equidad educativa.

# Acompañamiento docente: una perspectiva de la NEM

**María Nancy Garduño Sánchez** - Subdirección Regional Ecatepec, SEP (México)

## Resumen

El presente texto plantea una propuesta para trabajar un acompañamiento puntual a las escuelas de educación básica, con el objetivo de establecer procesos dialógicos que deriven en la mejora de la práctica con miras a una educación de excelencia como lo establecen el plan y los programas de estudios 2022, desde la perspectiva de constituir un cambio en el acercamiento hacia procesos de gestión educativa, que atiendan a las necesidades de la vida cotidiana y de los intereses de los estudiantes en esta sociedad de cambio constante.

**Palabras Clave:** Acompañamiento educativo - Gestión escolar - Práctica Educativa - Cultura de colaboración - Nueva Escuela Mexicana

Durante mucho tiempo, los expertos en educación han coincidido en que las prácticas educativas tendrían que ser ajustadas de acuerdo con las necesidades de las sociedades actuales, pues tienen mayor posibilidad de éxito aquellas acciones que evolucionan con la vida cotidiana que aquellas que permanecen en un círculo constante con la visión de continuar con acciones que por años han resultado tener "éxito".

La gestión escolar toma relevancia cuando los miembros de una organización establecen funciones, compromisos y responsabilidades específicas para desarrollar acciones encaminadas a la mejora de los espacios educativos; desde esta perspectiva, podemos leer a Schön y Agrys, quienes dicen que la "acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera".

Por consiguiente, hablar de gestión implica el establecimiento de lineamientos claros sobre los que trabajar, no

solo administrativos si no de ejecución con respecto al quehacer educativo; el concepto de gestión connota tanto las acciones de planificar como las de administrar. La administración, como ejecución de las instrucciones de un plan independientes de los contextos, no es lo que ocurre en las situaciones reales. Por ejemplo, los directores de escuelas encargadas de ejecutar un plan tienen que realizar una serie de ajustes, para lograr la viabilidad política educativa del plan, adecuar los recursos disponibles con las necesidades de la ejecución de un plan, determinar el perfil del personal docente, el cual desarrollará el plan de trabajo.

En la práctica, el plan es solo una orientación y no una instrucción de ejecución. Por ejemplo, en su trabajo de traducir un plan en acciones concretas, los directores de escuelas se encuentran frecuentemente en la necesidad de replanificar, administrar y demostrar resultados que han obtenido al ejecutar dichas acciones establecidas; sin embargo la gestión va más allá de resultados a corto plazo, la gestión

tendría que establecer un modelo educativo que determinará a largo plazo los alcances de las acciones que se ejecutan, para ello tendría que trabajar bajo líneas educativas, en la cuales los docentes responsables sean los encargados de valorar el cambio que ha sufrido la escuela con la implementación de herramientas novedosas y actuales.

Las organizaciones no existen en un vacío, es decir, no son independientes y están determinadas por aquellos factores externos que permiten alcanzar los objetivos; los padres, las políticas públicas, estatales, federales, las relaciones de la escuela con el entorno, determinan en gran medida lo que se quiere alcanzar, sin embargo desde las propuestas actuales se establece que hoy la escuela tiene autonomía de gestión, respecto a lo que desde su lectura de realidad puedan valorar para avanzar en la consolidación de elementos, pues se nutre de lo que la rodea y con ello construye y constituye un sistema educativo.

Desde estas perspectivas, la función de acompañamiento y asesoría se vuelve fundamental para establecer acciones de retroalimentación con miradas externas a los centros, pero no ajenas al trabajo que se desarrolla; dejando de lado el solo vigilar la asistencia de los estudiantes a la escuela, para contribuir a la formación de niñas y niños, maestras y maestros.

La propuesta curricular está encaminada a la construcción de un enfoque Ético-Humanista como lo establece la implementación de la NEM (Nueva Escuela Mexicana), cuya finalidad es fortalecer las condiciones hacia un mejor bienestar social y que se traduzca como fin último del ser humano en la felicidad, como lo menciona Aristóteles en su libro *Ética a Nicómaco*, "La felicidad es el fin último de todos los actos del hombre", (SEP. Octubre 2023. Pág. 3).

Todo lo anterior considera la posibilidad de establecer mecanismos de acompañamiento centrados en un marco para la excelencia educativa; lo que establece el alcance que cada persona involucrada directamente con la educación tendría que poseer; para estructurar, entonces, un instrumento que acepte la visión de valorar lo que propone la visión humanista. Ello deriva en establecer criterios e indicadores que tengan relación con la construcción de un constructivismo social y con la observancia de implicaciones en la práctica educativa, con las cuales se puedan establecer retroalimentaciones que permitan la estructura de un plan de acción para una formación centrada en la realidad de cada escuela.

El instrumento está conformado por elementos que permiten una mirada desde varios escenarios, para poder comprender la realidad de la práctica educativa, y con ello estructurar una formación docente centrada en las 4 dimensiones que establece el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar, noviembre 2022):

- I. Una maestra o maestro, que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- II. Una maestra o maestro, que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- III. Una maestra o maestro, que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes.
- IV. Una maestra o maestro, que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad.

Lo anterior establece un acercamiento hacia las intervenciones educativas que realiza un profesional dentro de los centros escolares, desde miradas específicas, para establecer procesos de capacitación y formación centrados en los resultados de las observaciones realizadas.

En este punto entonces, se valoran las evidencias como resultado de las pautas que establecen los proyectos escolares, sustentadas en las metodologías sociocríticas como propuesta de acercamiento a los contenidos disciplinares que establece cada campo formativo del Plan de Estudios 2022; con ello se reconoce la profesionalidad, la experiencia y los saberes que las maestras y los maestros poseen para implementar una guía de trabajo que armonice los procesos de enseñanza con simbolismos, significado y con conciencia crítica. Por ello, la implementación de una estrategia de acompañamiento que establezca la recuperación de elementos, como punto de partida para la reestructuración de una pedagógica contextualizada, se vuelven primordial como parte de un proceso de sistematización, en el cual el objetivo central sea la creación de ambientes de armonización, entre lo que requieren los niños y las niñas, pero también lo que se necesita, como parte de una cultura de



**Figura 1.** La gestión escolar toma relevancia cuando los miembros de una organización establecen funciones, compromisos y responsabilidades.

capacitación constante, para establecer trayectos educativos centrados en las realidades actuales.

De acuerdo con Philippe Meirieu (2020, pp. 116-117) la educación debe fijarse como objetivo que los sujetos puedan, al mismo tiempo, "pensar por sí mismos" para resistir todas las formas de influencia y control, y asociarse entre sí para el bien común. Es responsabilidad de las figuras educativas que participan en el proceso de formación de las niñas y los niños, así como de los padres, madres y tutores, establecer la aceptación de la viabilidad curricular, con implicaciones en el reconocimiento de una autonomía profesional que derive en prácticas educativas cercanas a los contextos de aplicación; para favorecer los procesos dialógicos con intervención de las familias, que permita construir cimientos hacia nuevas formas de aceptar las realidades actuales; esto no implica que tengamos que coincidir en la forma de pensar de todos y todas, pero sí en aceptar las visiones que poseen cada persona como parte de su evolución humana.

Finalmente, transformar el trabajo docente, implica que el esfuerzo y la transformación tendría que estar centrada en el reconocimiento de sujetos con diversidad y con derechos de construir sus propias ideologías, concepciones, apegos, pero sobre todo con la capacidad de pensar críticamente sobre el entorno que lo rodea, desde lo comunitario hasta lo mundial, reconocer las asimetrías existentes en las formas de pensar de cada individuo sin menospreciar los orígenes, los valores y las creencias que se poseen.

### Referencias:

- Carrillo, E. (2018). La supervisión escolar: impactos, dilemas y transformación en educación básica. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 30-39. <https://rieeg.mx/index.php/rieeg/article/download/464/302>
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Revista Em Aberto*, 19(75), 49-69. <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2570/2308>
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Meirieu, Philippe (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Documento presentado el

30 de octubre de 2013, Buenos Aires, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>

SEP. Educación con enfoque ético-humanista. *Cuadernillo No.1 Fundamento filosófico del nuevo enfoque de la educación en el Estado de México: Educación Ético-Humanista*. México, Octubre 2023.

SEP. *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, México. Noviembre de 2022.

### Ficha del Autor:

**María Nancy Garduño Sánchez:** [huizinan@hotmail.com](mailto:huizinan@hotmail.com)

Doctora en educación, Maestra en Gestión Educativa, ha sido evaluadora de materiales educativa de los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana; ha impartido cursos y talleres a docentes de educación básica, tanto de forma presencial como en línea en los temas de metodología de la enseñanza, planificación y evaluación educativa, entre otros; actualmente es Asesora Metodológica de la Supervisión Escolar P064 del Nivel Primaria. Coacalco de Berriozábal. Estado de México.



Figura 2. Philippe Meirieu.

# Nueva Educación Latinoamericana

# *Jesualdo Sosa:* la educación, instrumento de transformación social

**Juan Roberto Guzmán Flores** – *ILCE (México)*

## Resumen

Se inicia un breve apunte sobre el movimiento de la Escuela Nueva como introducción para hablar sobre la labor pedagógica y el pensamiento e indagaciones del educador, escritor y periodista uruguayo Jesualdo Sosa. A lo largo del texto se reflexiona sobre su trayectoria pedagógica, personalidad y visión que lo trasladan entre el escolanovismo y el continuo movimiento hacia un proceso educativo transformador.

**Palabras Clave:** *Escuela Nueva – Jesús Aldo Sosa Prieto (Jesualdo Sosa)*



**“La educación es el fundamental instrumento de transformación social en cualquier proceso que exige cambios profundos y permanentes, en cualquier época y sean cuales fueren las circunstancias y regímenes que tengan que operar en tal sentido.”**

**Jesualdo**

### Una nueva corriente pedagógica

La llamada Escuela Nueva aparece en la Europa de fines del Siglo XIX al surgir críticas y pensamientos como respuesta a la educación de esa época que estaba basada en el formalismo, la memorización, la competencia, el autoritarismo y la disciplina. En oposición a ello, la Escuela Nueva propone una renovación pedagógica asentada en la libertad, en la autonomía, la dignidad y el valor de la infancia.

En su blog, el Instituto Europeo de Educación refiere que, lo que se conoce como *Escuela Nueva*, no es “un único sistema didáctico”, sino que es “todo un conjunto de principios que se contraponen a la escuela tradicional. Esto caracteriza a un movimiento renovador heterogéneo con una gran diversidad de corrientes”.

El mismo Instituto señala que estas corrientes tienen principios que se fundamentan en una base científica y racional, propiciando la actividad psicomotora del niño, centrándose en sus propios intereses, siendo la escuela un ente vivo, cuya labor es preparar al niño para la vida y familiarizarlo con el medio social en el cual vivirá. La escuela es, entonces, el dispositivo al servicio de la modernización de la sociedad y del Estado.

Como principios que cimientan la Escuela Nueva y que ayudan al educador a desarrollar su labor, se encuentran:

*El niño como centro de atención:* preparándolo para su futuro en sociedad, formando su carácter y libertad individual; desarrollando las habilidades intelectuales, artísticas y sociales mediante el juego y la experiencia.

*Translación del eje educativo:* considerando al niño como un ser en pleno desarrollo y no con las exigencias de un pequeño adulto, como se hacía en la vieja escuela.

*Nueva relación maestro-alumno:* donde el docente pasa de ser el sabio transmisor de conocimientos a ser un actor determinante en la evolución del niño; el maestro pasa de ser el centro de atención para focalizarse en el alumno.

*Nuevos contenidos educativos:* se exploran otras formas de aprender, basadas en experiencias cotidianas como generadoras de conocimientos; de esta manera, el contenido de los libros destinado a los niños, pero elegido por los adultos, deja de ser lo más importante para ser solo un complemento.

Estos principios forman parte, de alguna u otra forma, de cinco de los métodos activos en educación más conocidos y de mayor difusión, como son: el método Montessori, el método Decroly, el método de los Proyectos de Dewey, el método de “trabajo libre de grupos” de Cousinet y los “métodos” de Freinet. Si bien, como se ha mencionado, estos métodos fueron desarrollados por educadores bajo las premisas de la Escuela Nueva, hay que señalar que existen diferencias notables en cuanto a principios específicos y fundamentos didácticos (Narváez, 2006).

### ¿La Escuela para qué?: Jesualdo

Pues bien, sirva este breve recorrido por la Escuela Nueva, cuya influencia sigue presente en el mundo educativo actual, como introducción para hablar de la obra de un maestro rural que se nutrió de sus principios, poniéndolos en práctica en su labor pedagógica. Estamos hablando de quien fue el escritor, periodista y educador Jesús Aldo Sosa Prieto, conocido como *Jesualdo*, quien nació en Tacuarembó, Uruguay, en 1905, en el seno de una familia sin muchos recursos.

Prácticamente siendo niño, a los once años y, ya viviendo en la localidad de Rivera, Jesualdo tuvo que salir a buscar los medios económicos para poder seguir estudiando; así, se desempeñó como lector, repartidor y mensajero; empleado en distintos trabajos, oficial de policía, cronista, etcétera. A los dieciséis años, ingresa al Instituto Normal para Varones y, cuatro años después, recibe su título de maestro para luego renegar de la formación recibida al encontrarse con la realidad de la educación de los niños (Diez, 2017): “*Salí huyendo de esos Institutos a donde fui ingenuamente a hacerme maestro y de donde salí deshecho*” (Aldo, 1935, 50).

Jesualdo gana su plaza como maestro efectivo en 1926 para desempeñarse en la Escuela Experimental No.1 en Malvín, Montevideo, la cual seguía los lineamientos del escolanovismo. A pesar de ello, la experiencia para él no fue lo que esperaba; chocó con normas y reglas que impedían que sus alumnos manifestaran sus impulsos y su creatividad a flor de piel. En ese “sistema escolar que lo aprisiona e intenta amoldarlo” (Diez, 2017), solo duró dos años. Afortunadamente, durante ese periodo conoció a quien más adelante sería su esposa, María Cristina Zerpa, directora de la Escuela rural No. 56 de Canteras del Riachuelo. Este encuentro, según sus palabras, lo impulsó a escabullirse del control que lo asfixiaba en la ciudad y pidió su cambio, concedido en 1928.

En esa escuela rural de un poblado sumido en la miseria, donde el duro y casi único trabajo en las canteras se tornaba en altibajos y donde además la paga era muy baja, el apoyo de su ahora esposa fue determinante para que Jesualdo pudiera desarrollar su propuesta pedagógica.

Iniciada su labor periodística en Malvín, barrio de la capital de Uruguay, donde escribió en los diarios *La Razón* y *El Telégrafo* - habiendo publicado allí, también, sus primeras obras literarias- expresa sus nuevas experiencias en la Escuela de Canteras, en su libro con tintes autobiográficos *Vida de un maestro*, un casi diario donde narra el difícil camino que tuvo que seguir dentro del duro contexto escolar, pero además donde plasma los desvelos y esperanzas de sus alumnos. El libro da cuenta cómo es que Jesualdo puede implementar lo más cercano a su ideal de la Escuela Nueva: lo que en Malvín era controlado y censurado, en Riachuelo lo pudo echar andar a pesar de resultar un tanto complicado; así hizo salidas escolares a espacios sociales, laborales, artísticos, como pudo llevó a sus alumnos de visita a Montevideo, desarrolló un periódico escolar, etcétera.

Dentro de toda su labor, es de destacar, como menciona Reisin (2022), que sus alumnos desarrollaron trabajos individuales y colectivos, mediante la auto-organización, la asunción de responsabilidades y el desarrollo de distintas tareas vinculadas con la investigación de su realidad social; pero además de suma importancia para lo que se le reconoce como su principal aporte, dejar en libertad la expresión de sus estudiantes, su creatividad, por lo que, para alentarla aún más, las actividades artísticas tuvieron lugar central dentro de su experiencia educativa.

Jesualdo no sólo se preocupó de estar atento a las nuevas corrientes pedagógicas y de ponerlas en práctica con sus estudiantes, sino que se dio cuenta de que, por ausencia de cursos superiores, los escolares estaban condenados a repetir el curso varias veces; lo peor es que a la edad de 10 u 11 años estaban destinados a convertirse en mano de obra para la cantera. Así Jesualdo, al percatarse de que la escuela constituía la única opción educativa y cultural en la región, suprimió vacaciones y días feriados, creó cursos para exalumnos e incluyó dentro de los estudios escolares cuestiones prácticas aplicadas al contexto social, como el valor de la jornada laboral, el precio de las mercancías, la ganancia del propietario, etcétera.

Derivado de la difícil situación económica y laboral que prevalecía en El Riachuelo, hubo momentos en que Jesualdo

tuvo que conseguir unas vacas porque sus pequeños estudiantes comenzaban a desmayarse de hambre, luego a faltar a clases y, finalmente, a desertar de la escuela al no contar sus padres con medios económicos para poder enviarlos. Por ello, se preocupó y se involucró en los reclamos ante los patrones de los padres de sus alumnos y los acompañó en visitas a las autoridades gubernamentales para demandar soluciones a sus problemas. Sin embargo, ese compromiso social -plasmado también en su libro- y el hecho de que su voz rápidamente pasara de boca en boca, tuvo oídos en el gobierno nacido de un autogolpe de estado, no para poner remedio a las peticiones de una mejora de vida, sino para dar por terminada la labor de Jesualdo, así que, luego de obstaculizarla, se le separó de forma definitiva del Magisterio en 1935.

### Jesualdo en otras tierras

Quizá cualquier otro en su lugar se hubiera deprimido o renegado de la carrera elegida, dejando en el olvido todas las ilusiones e ideas que habían germinado en su corto andamiaje, pero no Jesualdo, quien gracias a la difusión de sus ideas mediante sus escritos y en especial de su libro, se abocó a continuar con su labor recorriendo otros lugares, llegando a Argentina en el año de 1937, donde es recibido en la Provincia de Santa Fe por la Asociación del Magisterio.

Esos viajes y estadías en Santa Fe son “los que recuperamos para volver a pensar en la formación docente, el trabajo de las aulas, el compromiso político y la educación” (Diez, 2017). Como una suerte de seguimiento, la Asociación del Magisterio de Santa Fe se ocupa, entre otras cuestiones, de la defensa del salario digno y de una legislación para el ingreso a la docencia. Jesualdo, en la Casa del Maestro de esta Asociación, ofrece conferencias y cursos destinados a los docentes, escribe en la Revista de la Asociación del Magisterio, lleva a cabo una vasta actividad donde realiza trabajos conjuntos e iniciativas propias o de otros maestros para tejer historias educativas, intelectuales, con compromiso social, dejando profunda huella entre los docentes de la región.

Pronto, la labor de Jesualdo también fue solicitada en otros lugares. A fines del año 1939, el maestro fue contratado por Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública del Gobierno de México, permaneciendo en esta nación hasta inicios de 1943. Aquí se desempeñó como asesor pedagógico, recorriendo el país para dar cuenta sobre el estado de las escuelas urbanas y rurales. A la par, es maestro de Ciencias de la educación y Literatura y teatro infantil en la

Escuela Nacional de Maestros, vive entre los alumnos normalistas su proceso de aprendizaje tanto dentro de las aulas como en las prácticas de campo, capacita a maestros rurales, tiene contacto con funcionarios de la educación, dirigentes sindicalistas, sembrando con todo ello, la semilla de su experiencia expresiva como contribución. (Sosa, J.A., 1947, citado por Reiners).

### Nuevas inquietudes

Mientras Jesualdo residía en México, recibe invitación para exponer en la Octava Conferencia de la New Education Fellowship, en Michigan Estados Unidos en 1941; no se ahonda mucho en ello, pero baste comentar que fruto de tal experiencia fue el giro de su posicionamiento, renunciando al movimiento escolanovista, para acercarlo al pensamiento político y pedagógico más cercano al socialismo. Quizá por ello y en parte también a los movimientos políticos sucedidos tanto en México como en su natal Uruguay, en el que se reimplantaba la democracia, hacen que el maestro decida regresar a su país.

Más adelante, entre 1961 y 1962, lo nombraron decano de la Facultad de Educación en Cuba y colaboró como asesor en la Campaña de Alfabetización emprendida por los nuevos líderes de la nación. Justo el tema de la alfabetización se convirtió en una nueva inquietud de Jesualdo. Para él, “el analfabetismo era un resabio de la esclavitud” (Ecured, s.f.) y declaraba “Yo no estoy dispuesto a hacer esclavos: prefiero hacer rebeldes contra la esclavitud” (Jesualdo, citado por Ecured, s.f.).

Dentro de sus últimas indagaciones se encuentran dos temas ligados entre sí: la implementación de la escuela única y la escuela politécnica, donde la esencia es el concepto del trabajo productivo socialmente útil. En relación con la escuela, Jesualdo manifiesta que “debe ser un proceso educativo entero, ligado entre sus eslabones desde los primeros grados del aprendizaje del niño hasta las últimas etapas formativas del individuo” (Sosa, J.A., citado por Álvarez López, 2007)

A la par de seguir escribiendo, dictó múltiples conferencias en diversos países de América, Europa y Asia. Obtuvo varios premios, nacionales e internacionales, por su labor pedagógica, literaria e histórica. A partir de un nuevo golpe de estado en su país natal en 1973 se le prohibió cualquier tipo de actuación, así como la venta y distribución de sus libros. Permaneció en Uruguay bajo la dictadura, hasta su fallecimiento en Montevideo en 1982.

### Conclusiones

Hemos dado un breve repaso por la Escuela Nueva para poner en contexto la labor pedagógica desarrollada por Jesualdo Sosa, maestro rural uruguayo y, dando cuenta de ello, podemos asegurar que comparte rasgos comunes con movimientos actuales, como el movimiento Maker, la educación disruptiva, la metodología Reggio Emilia y, por qué no y a reserva de profundizar, hasta en la reciente Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Con una visión entre el escolanovismo y el continuo movimiento hacia un proceso educativo transformador que lo llevó incluso a experimentar con ideas marxistas, por el momento no queda sino agradecer la labor pedagógica del Maestro Jesualdo y con la breve visión de su labor aquí presentada, esperamos sembrar la pequeña semilla de sus múltiples inquietudes entre los docentes latinoamericanos.

### Referencias

- Álvarez López, P. (2007). *Maestro Jesualdo Sosa: designación a la Escuela N° 329 del departamento de Montevideo*. Parlamento Nacional de Uruguay
- Diez, M. (2017). *Jesualdo: maestro autor*. *Enfoques.Edu*, 1(1), 34-38. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/919>
- Ecured. (s.f.). *Jesualdo Sosa*. [https://www.ecured.cu/Jesualdo\\_Sosa](https://www.ecured.cu/Jesualdo_Sosa)

*El pensamiento pedagógico del Maestro Jesualdo Sosa. Política y Educación*. <https://politicayeducacion.com/el-pensamiento-pedagogico-del-maestro-jesualdo-sosa/>

Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere: la Revista Venezolana de Educación*, 10(35), 629-636 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

*Qué es la Escuela Nueva*. (27 de enero de 2020). Instituto Europeo de Educación <https://ieeducacion.com/escuela-nueva/>

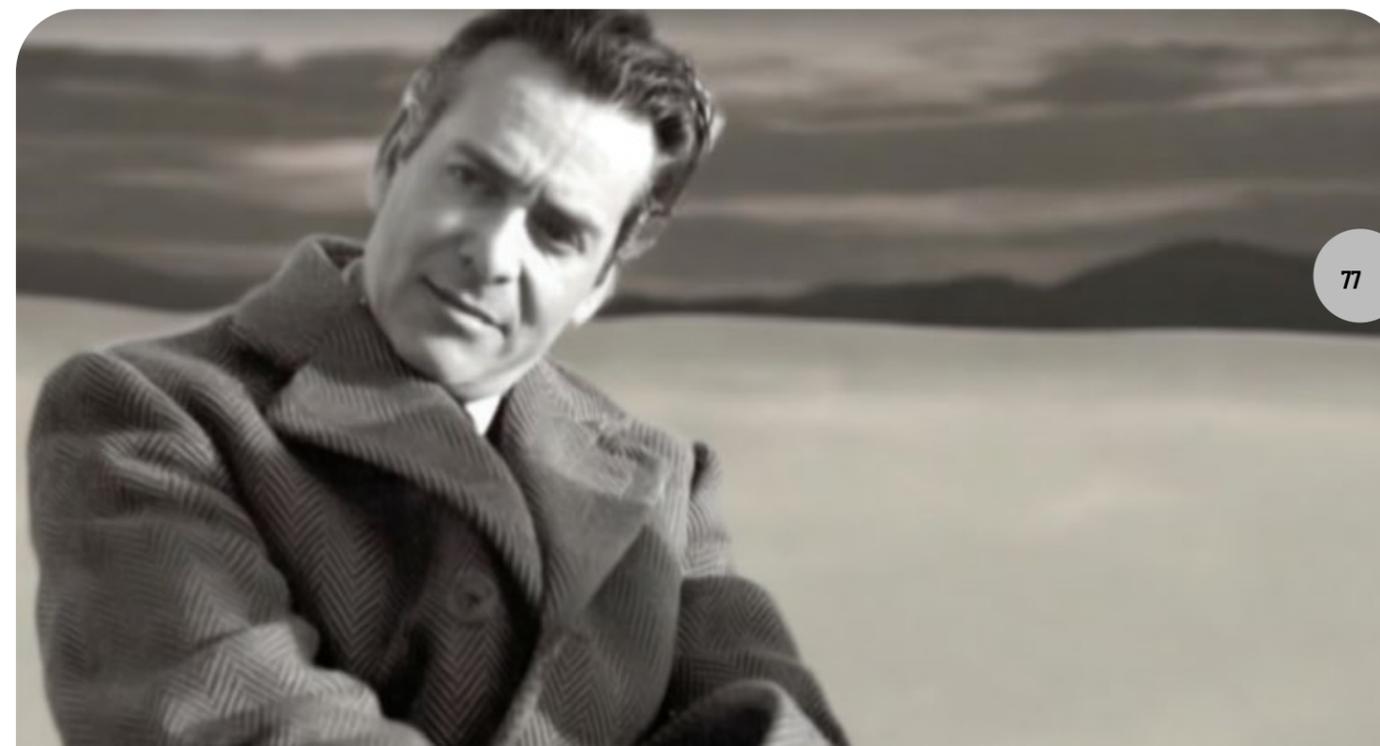
Reisin, P. R. (2022). Jesualdo Sosa, de su experiencia en Colonia de Riachuelo (Uruguay, 1928-1935) a su paso como asesor técnico en la Secretaría de Educación Pública (México, 1939-1943). *Anuario Mexicano De Historia De La Educación*, 3(1), 173-189. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.446>

Sosa, Jesús Aldo (1937). *Vida de un maestro*. Anáforas. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/65130>

### Ficha del autor

**Juan Roberto Guzmán Flores: [jguzman@ilce.edu.mx](mailto:jguzman@ilce.edu.mx)**

Lic. en Biblioteconomía con estudios en documentación audiovisual y en Conservación de Acervos Documentales, actualmente responsable del Centro de Documentación y colaborador en diversos proyectos educativos del ILCE.



*Nueva  
Educación  
Latinoamericana*

1

<https://revista.ilce.edu.mx>

[revistailce@ilce.edu.mx](mailto:revistailce@ilce.edu.mx)