

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TRES TIEMPOS: HISTORIA, RUTAS Y CONFIGURACIONES

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano
Coordinadores

BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA



**LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN TRES TIEMPOS: HISTORIA,
RUTAS Y CONFIGURACIONES**

BIBLIOTECA INEHRM

Cultura

Secretaría de Cultura



SECRETARÍA DE CULTURA

Claudia Curiel de Icaza

Secretaria de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Felipe Arturo Ávila Espinosa

Director General

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TRES TIEMPOS: HISTORIA, RUTAS Y CONFIGURACIONES

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano

Coordinadores

MÉXICO 2025

Portada: Maestras y alumnos de una escuela rural, ca. 1955.

Archivo Gráfico de *El Nacional*, Fondo Temático, Sobre: 0186-AC (023).

SECRETARÍA DE CULTURA.INEHRM.FOTOTECA.MX.

Ediciones en formato electrónico:

Primera edición, INEHRM, 2025.

Ediciones en formato impreso:

Primera edición, INEHRM, 2025.

D. R. © Mario Chávez Campos, *Tejer el currículum...;* Sergio Ortiz Briano,

Maestros y reformas...; Hallier A. Morales Dueñas, *La escuela rural y la nueva escuela...;*

Marcelo Hernández Santos, *El Nuevo Modelo Educativo...;* Norma Gutiérrez Hernández,

La Nueva Escuela Mexicana se viste de violeta...; Julia Salazar Sotelo, *La nueva escuela mexicana: aires transformadores...;* César Romero Mojica, *Alcances de la Estrategia Nacional de Mejora...*

D. R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos

de las Revoluciones de México (INEHRM),

Plaza del Carmen núm. 27, Colonia San Ángel, C. P. 01000,

Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

www.inehrm.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano descentrado de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona que infrinja esta disposición se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

ISBN INEHRM: 978-607-549-624-5

HECHO EN MÉXICO

Índice

Presentación	7
<i>Hallier Arnulfo Morales Dueñas</i>	
<i>Sergio Ortiz Briano</i>	
Tejer el currículo desde las comunidades. (Ocho tramas y una cadeneta de cierre sobre una urdimbre vuelta comunidad).....	13
<i>Mario Chávez Campos</i>	
Maestros y reformas. Una mirada histórica (y desde el presente) en torno a la educación pública en México	31
<i>Sergio Ortiz Briano</i>	
La escuela rural y la nueva escuela, “mexicanas”. Notas en retrospectiva (1923-2023)	61
<i>Hallier Morales</i>	
El Nuevo Modelo Educativo en México: Teoría y práctica del aprendizaje de la historia (2022-2025)	99
<i>Marcelo Hernández Santos</i>	
La Nueva Escuela Mexicana se viste de violeta. Consideraciones sobre la Igualdad de Género en el modelo educativo nacional	117
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	

La nueva escuela mexicana: aires transformadores
y de cambio en educación..... 139

Julia Salazar Sotelo

Alcances de la Estrategia Nacional de Mejora
de las Escuelas Normales en la comunidad 165

César Romero Mojica



La Nueva Escuela Mexicana se viste de violeta. Consideraciones sobre la Igualdad de Género en el modelo educativo nacional

Norma Gutiérrez Hernández¹



¹ Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil Prodep. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió la Medalla “Alfonso Caso” otorgada por la UNAM al Mérito Universitario. Es integrante del SNI; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior; de la Red de Académicas Feministas; y del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. Vicepresidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide). Es Organizadora y Coordinadora desde el 2003 por parte de la UAZ, del *Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género*, evento bianual que ha contribuido significativamente en el desarrollo de la investigación y difusión de los temas de mujeres y género. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

INTRODUCCIÓN

La lucha de las mujeres por la obtención de igualdad, exhibiendo su invisibilidad, omisión, situación marginal o secundaria en el orden social, traducido esto en la falta de derechos elementales, como el del acceso a la educación y las definiciones de género que acompañan a ésta, es una pelea que aún en el siglo XXI sigue librándose. Así, hoy en día se tienen indicadores que son altamente desfavorables. En este sentido:

Actualmente, 119,3 millones de niñas no asisten a la escuela [...]. Entre 2022 y 2023, la proporción de mujeres de 15 a 24 años que no cursaban estudios, no estaban empleadas, ni recibían capacitación descendió del 29,1% al 28,1%, una reducción de la brecha de género de apenas 0,7 puntos porcentuales [...]. Las niñas de los hogares más pobres son las que corren con las mayores desventajas en todas las regiones. En algunos países, las jóvenes pobres prácticamente no asisten a la escuela, en ningún nivel [...]. Las normas sociales, el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado y el matrimonio infantil, no obstante, todavía limitan las oportunidades para que las niñas lleguen a la escuela y permanezcan en ella, sobre todo en el ciclo superior de la enseñanza secundaria [...]. Un mayor acceso a la enseñanza secundaria superior, sobre todo en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, crea inmensas oportunidades para las jóvenes y niñas e impulsa el desarrollo económico. En las principales economías, las mujeres conforman solo el 26% de la fuerza laboral en el campo de los datos y la inteligencia artificial y el 12% de la computación en la nube (ONU MUJERES, 2024a, p. 11).

Esta es parte de la realidad que reporta el último Informe del Objetivo 4º de Desarrollo Sostenible, denominado “Educación de calidad”. En sintonía con lo anterior, el Objetivo 5º “Igualdad de género”, puntualiza lo siguiente:

El progreso ha sido insuficiente, sobre todo debido a los retrasos en cuestiones estructurales, como las leyes, políticas y presupuestos con perspectiva de género. Las normas sociales continúan perpetuando la discriminación, lo que impide a las mujeres gozar de los mismos derechos que los hombres. El acceso de las mujeres a cargos políticos y de gestión y la posibilidad de decidir acerca de su salud sexual y reproductiva se mantienen en niveles notoriamente bajos. La violencia contra las mujeres es un fenómeno generalizado y las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil y la mutilación genital femenina, tienen un grave efecto en las niñas, pese al descenso registrado en los últimos decenios. Con escasos datos sobre el ODS 5, mucho se desconoce aún sobre las desigualdades de género, por lo que las experiencias de las mujeres siguen sin figurar en las políticas y la toma de decisiones (ONU MUJERES, 2024a, p. 12).

Visto en estos términos, es inteligible advertir que a cinco años de la Agenda 2030 y a tres décadas de distancia de la Plataforma de Acción de Beijing (1995), resultado de la IV Conferencia Internacional de la Mujer (1994), no existen condiciones que den cuenta a cabalidad de la igualdad de género en el orbe. Más aún, en el Informe del 2024 sobre la brecha de género a nivel mundial, que es el indicador anual más importante que desde el 2006 mide el estado actual y la variación de la paridad de género en cuatro rubros: participación y oportunidades económicas, logros educativos, salud y supervivencia y empoderamiento político, se especificó lo siguiente: “se necesitarán 134 años para alcanzar la paridad total, aproximadamente cinco generaciones más” (Kali, Piaget, Zahidi y Baller, 2024, s/p).

Es relevante puntualizar los países que presiden el Índice Global de Brecha de Género; la siguiente tabla ilustra esto:

TABLA 1
**Países que presiden las primeras posiciones
en el Índice Global de Brecha de Género 2024**

Núm.	País	Porcentaje de la brecha de género	Observaciones
1	Islandia	93.5 %	“Vuelve a ocupar el primer puesto y ha liderado el índice durante una década y media. También sigue siendo la única economía que ha cerrado más de 90 % de su brecha de género”.

Núm.	País	Porcentaje de la brecha de género	Observaciones
2	Finlandia	87.5 %	
3	Noruega	87.5 %	
4	Nueva Zelanda	83.5 %	
5	Suecia	81.6 %	
6	Nicaragua	81.1 %	
7	Alemania	81 %	
8	Namibia	80.5 %	
9	Irlanda	80.2 %	
10	España	79.7 %	
11	Lituania	79.3 %	
12	Bélgica	79.3 %	
33	México	76.8 %	"El país se mantiene en la posición 33 de 146 países a nivel global y cayó un lugar en la región de América Latina y el Caribe".

Fuente: elaboración propia a partir de Kali, Piaget, Zahidi y Baller, 2024: s/p; IMCO, 2024: s/p.

Con base en lo anterior, se pone de manifiesto la directriz que ONU Mujeres plantea para este 2025, en el contexto del 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres (y por extensión para todo el año): "Para las mujeres y niñas en toda su diversidad: derechos, igualdad y empoderamiento" (ONU Mujeres, 2024b, s/p). Para llevar a cabo esto, se especifican tres áreas clave:

Fomento de los derechos de las mujeres y niñas. Luchar implacablemente por todos los derechos humanos de las mujeres y niñas, combatiendo todas las formas de violencia, discriminación y explotación.

Promoción de la igualdad de género. Abordar las barreras sistémicas, desmantelar el patriarcado, transformar las desigualdades estructurales y elevar las voces de las mujeres y niñas marginadas, incluidas las juventudes, para garantizar la inclusión y el empoderamiento.



Impulsar el empoderamiento. Garantizar el acceso inclusivo a la educación, el empleo, el liderazgo y los espacios de toma de decisiones para redefinir las estructuras de poder. Priorizar el acceso a oportunidades para niñas y mujeres jóvenes, de modo que puedan liderar e innovar (ONU Mujeres, 2024b, s/p. Énfasis añadido).

Como se infiere, la tarea es mayúscula y, si bien existe una serie de instrumentos internacionales y nacionales con políticas públicas de género, se considera imperativo forjar estos tres ámbitos sustanciales a partir de procesos educativos formales, en virtud de que la escuela, como parte constitutiva de un orden social, es un referente central para deconstruir asimetrías entre los sexos y edificar nuevos modelos pedagógicos con base en la igualdad de género, que sumen a un mundo con mayores parámetros de equidad, justo como lo demanda el foro más significativo en el escenario internacional desde hace tres décadas: la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.

En las siguientes líneas, se retomarán los planteamientos más importantes de esta Agenda, considerada el baluarte principal de la entrada de la categoría de género en la educación, base para contextualizar el modelo educativo nacional en sus diferentes niveles, sobre todo, en términos de advertir la definición de género que se integra para desarticular las violencias de género y potencializar el liderazgo y el empoderamiento de las niñas y mujeres.

PLATAFORMA DE ACCIÓN DE BEIJING: “EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LA MUJER”

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing fue firmada por 189 países en 1995 (incluyendo México), y se erige en el principal referente de políticas públicas internacionales en materia de género y su puesta en práctica. En este sentido, toda definición para implementar una ruta que abone a la igualdad de género, los derechos humanos, el liderazgo y empoderamiento de las niñas y mujeres retoma esta Agenda, resultado de la IV Conferencia Internacional de la Mujer. Este documento integra 12 esferas o ámbitos, que detallan las principales áreas de oportunidad de las mujeres en el mundo, a través de las cuales, se pretende transitar hacia una igualdad sustantiva, a saber: la mujer y la pobreza; educación y

capacitación de la mujer; la mujer y la salud; la violencia contra la mujer; la mujer y los conflictos armados; la mujer y la economía; la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; los derechos humanos de la mujer; la mujer y los medios de difusión; la mujer y el medio ambiente, y la niña (ONU Mujeres, 2014).

En el rubro 2 “Educación y capacitación de la mujer” se pone de relieve la importancia de la educación para la construcción de la igualdad; asimismo, se puntualiza cómo a través de ésta las mujeres pueden convertirse en “agentes de cambio”, en aras de que “puedan participar en la adopción de decisiones en la sociedad” (ONU Mujeres, 2014, p. 49). Este lineamiento 2 enuncia cómo los materiales didácticos que se utilizan en los procesos formativos son “inadecuados”, en términos de discriminación hacia las niñas, además de que se caracterizan por tener “sesgos de género”; de tal manera que esto y el contexto de socialización y educación informal de género de las mujeres en el mundo, al asignarles desde los primeros años de vida “tareas domésticas pesadas”, incide en “un rendimiento escolar insatisfactorio y a la deserción escolar temprana, con consecuencias duraderas en todos los aspectos de la vida de la mujer” (ONU Mujeres, 2014, p. 50).

De singular importancia, se hace énfasis en cómo las orientaciones educativas para las mujeres son inequitativas, particularmente en el campo de las ciencias, sustentadas en el destino social asignado de lo doméstico y lo familiar. Así: “los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas, ni dan el debido reconocimiento a las mujeres científicas” (ONU Mujeres, 2014, p. 51). El menor bagaje cognitivo de esta índole en las niñas, al no impartirles conocimientos y aptitudes técnicas en las matemáticas y las ciencias, ha dado como resultado mayores parámetros de la brecha de género en este campo.

En esta tesitura, de acuerdo al último Informe de Género:

En 2018-2023, el porcentaje de mujeres graduadas en STEM fue del 35 % [...]. Las diferencias entre géneros en STEM se cristalizan en desequilibrios de género en la fuerza laboral tecnológica. Es mucho menos probable que las mujeres sigan carreras STEM. Las mujeres ocuparon menos del 25 % de los empleos en ciencia, ingeniería y TIC en 2022 y ocupan poco más de uno de cada cinco puestos tecnológicos en las empresas. En 2022 solo el 17 % de las solicitudes



de patentes fueron presentadas por mujeres a escala mundial. La transformación digital está encabezada por los hombres. Las mujeres constituyen solo el 26 % de los empleados en datos e inteligencia artificial, el 15 % en ingeniería y el 12 % en computación en la nube en las principales economías del mundo. La falta de mujeres en la fuerza laboral tecnológica es una pérdida económica para la sociedad (UNESCO, 2024, p. 4).

Frente a este escenario educativo asimétrico entre niñas y niños, sustentando en el currículum sexuado, la socialización de género y las condiciones disímiles de las niñas en el orden social, con la conceptualización que se tiene de ellas y lo femenino, materializadas en “actitudes arraigadas”, los embarazos, los matrimonios a temprana edad y el acoso sexual (ONU MUJERES, 2014), la esfera 2 de Beijing “Educación y capacitación de la mujer” marcó un punto de partida para atender y revertir esto. A continuación, se retoman las principales medidas:

Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos de género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente [...]. Elaborar programas de enseñanza y material didáctico para docentes y educadores que aumenten la comprensión de la condición, el papel y la contribución de la mujer y el hombre en la familia [...]; en este contexto, promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas entre niñas y niños desde el nivel prescolar en adelante y elaborar, en particular, módulos educativos para garantizar que los niños adquieran los conocimientos necesarios para hacerse cargo de sus propias necesidades domésticas y compartir las responsabilidades de sus hogares y de la atención de las personas a su cargo (ONU Mujeres, 2014, pp. 56-57).

Además de lo anterior, se demandó que las mujeres continuaran estudiando más allá de un nivel elemental, en igualdad de oportunidades que los hombres; que se incrementara la matrícula femenina y se retuviera su permanencia, considerando los presupuestos pertinentes para ello (ONU Mujeres, 2014).

Finalmente, la Plataforma de Acción de Beijing en el área de educación y capacitación de las mujeres, puso el acento en tres elementos centrales que incidían exponencialmente en la vigencia de los parámetros inequi-

tativos entre hombres y mujeres en el ámbito educativo. Por un lado, el cómo la carencia de sensibilidad en el colectivo docente en torno a las diferencias de género “aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre, al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas” (ONU Mujeres, 2014, p. 50); segundo: “la falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre” (ONU Mujeres, 2014, pp. 50-51); y tercero: “Los medios de difusión son un importante medio de educación. Los educadores y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales pueden [utilizarlos] como un instrumento de enseñanza para el adelanto de la mujer y para el desarrollo” (ONU Mujeres, 2014, p. 51).

Estos principios tuvieron una repercusión en las naciones que suscribieron la Plataforma de Acción de Beijing, aunque no de manera inmediata, sino después de varios años, como fue el caso de México. No obstante, son los antecedentes directos de las definiciones educativas contemporáneas en materia de género, tal como se advierte en el Modelo Educativo Nacional (MEN), tema del siguiente apartado.

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL MODELO EDUCATIVO NACIONAL

La igualdad de género es un lineamiento que está presente en México en varios corpus normativos desde hace varios años, a saber: Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2003); Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (DOF, 2006); Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia (DOF, 2007); Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014), entre otras.

Visto en estos términos, la legislación del ámbito educativo en todos sus niveles, también está permeada por una perspectiva de género, porque como ya se precisó es una política pública mundial. Las siguientes normativas dan cuenta de ello: Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2019) para la etapa básica; Marco Curricular Común (MCC) (SEP, 2022) para media superior, y Ley General de Educación Superior (LGES) (DOF, 2021) para licenciaturas y posgrados.

Por encima de todos estos preceptos está la Constitución, principio máximo que regula la vida en el país y que también está definida por un enfoque de género, en correspondencia con la participación y firma del país en diversos instrumentos internacionales. De manera particular,



para los fines de esta investigación, se cita el artículo 3o., que a la letra especifica:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva, el cuidado al medio ambiente, la protección de los animales, entre otras (DOF, 1917, p. 9. Énfasis añadido).

El trasfondo de esto es claro: la línea que contempla este artículo es la definitoria del modelo educativo nacional; el párrafo se adicionó a la Carta Magna el 15 de mayo del 2019 (DOF, 1917), cuatro meses antes de publicarse la LGE del 2019. En seguida se retomarán las principales pautas de género que integra el modelo.

EDUCACIÓN BÁSICA

Por principio, en la LGE (2019) se precisa que la educación es un derecho, a partir del cual se espera que toda mexicana o mexicano adquiera un desarrollo personal y profesional, en aras de que contribuya a “su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (DOF, 2019, p. 2).

La formación educativa se vislumbra como un proceso permanente, cuya incidencia, a partir de un enfoque integral, abone a la “construcción de una sociedad equitativa y solidaria” (DOF, 2019: 2). En otras palabras, la mirada integral de la educación tiene en consideración diversas líneas de aprendizaje para los y las educandas, de tal manera que se forje una persona que, además de potencializar sus propias capacidades a partir de un capital educativo, también pueda influir de forma benéfica y positiva en el orden social; uno de los aspectos de la educación integral es la perspectiva de género (Gutiérrez, 2021).

De acuerdo a la LGE (2019), el Estado es el eje rector de la educación y, a través de sus distintas autoridades educativas, le compete “Establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género” (DOF,

2019: 4), en términos de que se logre captar y mantener la matrícula en las instituciones educativas, sobre todo, de los sectores más vulnerables, como las mujeres, por lo que se precisa el otorgamiento de becas, a la par que: “Celebrar convenios para que las instituciones que presten servicios de estancias infantiles faciliten la incorporación de las hijas o hijos de estudiantes que lo requieran, con el objeto de que no interrumpan o abandonen sus estudios” (DOF, 2019, p. 5). Como se advierte, estos criterios atienden a la principal solicitud internacional con perspectiva de género en cuanto al ramo educativo: la cobertura y permanencia de las niñas, jóvenes y mujeres en procesos formativos escolarizados.

En el Capítulo I de esta Ley, denominado “De la función de la Nueva Escuela Mexicana”, se subraya cómo un objetivo modular en este nuevo modelo educativo es el mayor logro de aprendizajes en la comunidad estudiantil, sin duda, para su impacto y/o materialización en la sociedad. Por consiguiente, se especifica, además de la reiteración del desarrollo humano integral de alumnas y alumnos, una reorientación del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la construcción de una cultura educativa: “mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (DOF, 2019, p. 6). Sobre esto, se pone el acento en la importancia de varios agentes en los procesos formativos del alumnado de educación básica, hecho que también encuentra eco en el artículo 34, que refiere a las personas que deben comprometerse en ello. En otras palabras, en el nivel básico los y las estudiantes necesitan a mamá, papá y/o personas tutoras, profesorado, autoridades educativas y escolares (DOF, 2019).

Asimismo, se resalta cómo se está tomando en cuenta que para llevar a la práctica el enfoque integral de la educación, se requiere encauzar por otra vía el SEN, el cual debe tener su mayor campo de competencia en las modificaciones que se realicen en el contexto social, justo con base en esos aprendizajes.

De esta forma, el artículo 12 de la Ley plantea como parte del desarrollo humano integral en el alumnado, el “Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (DOF, 2019, p. 6), lo que se erige en la principal demanda del feminismo internacional, una vida libre de violencias, que tiene eco con la fracción V de este mismo artículo: “la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos” (DOF, 2019, p. 6). Sobre esto último,

se considera que también las relaciones de carácter político deben tener como sustento los derechos humanos, en aras de eliminar la violencia política contra las mujeres en razón de género.

Esta directriz contra la violencia hacia las niñas, jóvenes y mujeres está presente en varios apartados de esta Ley, por lo que en los criterios de la educación nacional, incluida la de carácter particular —que tenga reconocimiento oficial—, se deberá atender a la desarticulación de estereotipos, discriminación y violencia “especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (DOF, 2019, p. 8); a la par que aboga por el respeto a las familias, otorgándole un lugar nuclear en el orden social, libre “de cualquier tipo de violencia” (DOF, 2019, p. 9).

Es muy interesante que la Ley observe esto, en tanto que justamente es el escenario doméstico y familiar, el espacio donde se cometen muchas violencias contra las mujeres; además, a tono con el imaginario popular es o debiera ser la primera escuela de las personas. En relación con esto, fuera del papel crucial de los contextos familiares, de singular importancia se precisa un currículum, que incida en los aprendizajes que se esperan forjar en el alumnado y, en esta misma línea, también irían los que implican su deconstrucción.

Así, sin lugar a dudas, los contenidos que se ven en aula, tanto a través de un currículum formal como “oculto” y las prácticas escolares, van delineando nuevos saberes, construyendo culturas educativas que demanda el contexto social. La Ley lo detalla con estas palabras: “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades” (DOF, 2019, p. 13).

De igual manera, dentro de las 25 fracciones que el artículo 30 precisa para los planes y programas de estudio en las escuelas del Estado y privadas, una de ellas, la novena, de manera directa enuncia: “El fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria” (DOF, 2019, p. 14).

En términos generales, queda claro que la igualdad de género es un eje transversal en la LGE, lineamiento que centralmente pretende prevenir, atender y desarticular las múltiples violencias de género que privan en el país, situación que encuentra eco en el MCC para la educación media superior y la LGES, temas que respectivamente se abordarán en los siguientes apartados.

El MCC para la educación media superior es singular para el tema en cuestión, porque uno de los siete ejes articuladores del currículum es el de Igualdad de género. En éste, con la mayor puntualidad, se plantea una formación educativa: “que trastoque cimientos patriarcales” (SEP, 2022, p. 104). Asimismo, se reconoce cómo el binomio escuela-familia “es el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal y simbólico y *tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres*, desde la educación preescolar a la educación superior” (SEP, 2022, p. 105. Énfasis añadido).

De esta manera, el plantel escolar como una parte constitutiva del orden social hace eco a los parámetros y sesgos de género imperantes, en tanto que legitima y reproduce lo socialmente correcto para las identidades de “ser hombre” y “ser mujer”, situación que incide en la vulnerabilidad y marginación de las mujeres y lo femenino. En este tenor, es digno de mención cómo este documento normativo le da un peso mayúsculo al lenguaje androcéntrico, en términos de su ejercicio como detonador de las violencias contra las mujeres; le denomina “lenguaje bélico” (SEP, 2022, p. 105).

Asimismo, también es relevante hacer hincapié en cómo este eje articulador de la Igualdad de género para la educación básica considera un enfoque más allá del binario, al especificar lo siguiente: “En la escuela, como en la comunidad, se ejercen violencias de género, contra las mujeres y en contra de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, lo cual reproduce prácticas pedagógicas desiguales” (SEP, 2022, p. 106). Esto es significativo, en tanto que en los otros corpus normativos no se advierten nominalmente estos términos, sino que se maneja un enfoque binario de hombres o mujeres, con un énfasis central en las últimas en cuanto al padecimiento mayúsculo de violencias.

Por consiguiente, el hecho de que el MCC en el lineamiento IV sobre Igualdad de género aluda a las omisiones, lenguaje, mandatos y sesgos de género para la proliferación de las violencias contra las mujeres, marca un precedente único en todos los modelos educativos previos, frente a lo cual direcciona “un currículum con perspectiva de género”, cuyo ejercicio contribuya a la:



transformación de los libros de texto con contenidos, imágenes, ejemplos y ejercicios no sexistas que superen la generalización y superioridad de lo masculino [...] además de replantear el lugar de las niñas, adolescentes y mujeres adultas [...] más allá del espacio doméstico y de ámbitos de reproducción social (SEP, 2022, p. 109).

Más aún, se habla de “una cultura femenina en la dinámica escolar” (SEP, 2022, p. 109) y un perfil de egreso “violeta”, focalizado en la generación de actividades escolares y académicas que tiendan a construir la igualdad y prevengan las violencias, la desarticulación de los sesgos machistas, la promoción del liderazgo de las niñas y mujeres en todos los ámbitos; a la par que la implementación de un lenguaje con perspectiva de género “desmitificando que el lenguaje masculino es neutro” (SEP, 2022, p. 111), y la integración del “papel de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en diferentes tiempos y sociedades, si se trata de historia; el contenido misógino y sexista de las letras de canciones o videos musicales, si se estudia Música” (SEP, 2022, p. 111), entre los centrales.

Lo del color violeta alude a la lucha feminista y, por extensión, a la igualdad de género entre hombres y mujeres, en franca asociación con los referentes históricos de las denuncias y confrontación que hicieron las mujeres por la obtención de derechos laborales y el tema del sufragismo (Huget Panet, 2025).

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSGRADO

La LGES (2021) que norma los niveles educativos de licenciatura y posgrado, al igual que las homólogas anteriores tiene un eje transversal de género. Sin embargo, a diferencia de ellas, además de integrar este lineamiento en las definiciones educativas del plan de estudios, contempla toda una serie de disposiciones tendientes a materializar una cultura de igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En este sentido, por ejemplo, la LGES postula la perspectiva de género para “el nombramiento de autoridades de las instituciones públicas de educación superior, conforme a la normatividad de cada institución” (DOF, 2021, p. 7). Si bien esto último deja un margen que pueda obstaculizar la participación de mujeres en puestos de toma de decisiones, en tanto que en muchas IES existe ceguera de género en sus marcos normativos,

representa un avance sin precedentes, mismo que se fortalece por lo que enuncia el artículo 10, en el que se consideran los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior. Así, en la fracción XIV se contempla:

El incremento en la incorporación de académicas a plazas de tiempo completo con funciones de docencia e investigación en las áreas de ciencias, humanidades, ingenierías y tecnologías, cuando así corresponda, para lograr la paridad de género, conforme a la normatividad de cada institución (DOF, 2021, p. 9).

Aunque se vuelve a señalar la particularidad de la definición normativa de las IES, a todas luces es representativo que la Ley considere el principio constitucional de la paridad de género, en tanto garante de la igualdad entre hombres y mujeres en el ejercicio de las posiciones del poder y los puestos de toma de decisiones.

En este orden de ideas, la LGES también contempla que las IES implementen acciones afirmativas para sus alumnas, de modo que se garantice su “acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de los estudios que cursen en educación superior” (DOF, 2021, p. 21).

Asimismo, es revelador que la LGES prescriba:

La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad (DOF, 2021, p. 9).

Esto último es notable, en tanto que las IES forman a las y los profesionistas que se inscriben en el contexto social desde distintos campos del conocimiento, por lo que al estar capacitadas y capacitados con una perspectiva de género, tienen la posibilidad de abonar a la enorme deuda de las problemáticas en el orden social; en este caso, al tema de la desigualdad entre hombres y mujeres y su impronta en las múltiples violencias de género para éstas.



Sobre el particular son relevantes las palabras de una erudita nacional: “Las IES han cumplido tradicionalmente funciones que las ubican del lado de la conservación, no del lado de la transformación. No obstante, tienen el enorme potencial para esto segundo” (Schmelkes, 2024, p. 423), es decir, las IES pueden contribuir a partir de procesos formativos con el alumnado que está en sus aulas, para enarbolar una educación transformadora que incida en el contexto social.

Finalmente, es oportuno hacer hincapié en cómo esta Ley puntualiza en el artículo 43 que “El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres” (DOF, 2021, p. 23). Así, se plantean una serie de medidas dentro de tres ámbitos: institucional, académico y en el entorno de la prestación de servicios.

En relación con el primer rubro, el institucional, la LEGS refiere realizar diagnósticos, establecer programas y crear protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de las violencias; así como el que sean atendidos por personal competente en instancias específicas dentro de las IES, con especial atención en “la detección temprana de los problemas de los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres” (DOF, 2021, p. 23); además, la formación y capacitación de toda la comunidad universitaria en los temas de derechos humanos y transversalización del enfoque de género, el apoyo para generar una cultura de denuncia sobre las violencias de género, y la “Creación de una instancia para la igualdad de género, cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución” (DOF, 2021, p. 23). Más aún, que sea propiamente esta entidad la encargada de darle seguimiento a éstas y las siguientes medidas que se consideran a continuación.

En el segundo ámbito, el académico, los preceptos planteados son dos: por un lado, que el currículum en las IES incorpore la perspectiva de género, en aras de edificar una igualdad sustantiva que destruya estereotipos de género y abone para la eliminación de las violencias contra las mujeres, y el “Desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres” (DOF, 2021, p. 24).

En el último apartado, el que refiere la prestación de los servicios en la IES, las directrices planteadas son que existan caminos e infraestructura segura, para que la comunidad universitaria femenina tenga condiciones

y espacios libres de violencia, lo que también incluye la “dignificación de las instalaciones sanitarias”, transporte público que sea garante de su seguridad, de hecho, que haya uno exclusivo para ellas (DOF, 2021, p. 24), entre lo central.

Para cerrar, se hace hincapié en que al igual que en las anteriores normativas educativas, la LGES también hace eco a los referentes internacionales de la educación integral, lo que implícitamente alude a que le compete la transversalización de la perspectiva de género en los tres órdenes señalados.

CONSIDERACIONES FINALES. EL RETO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL MEN

El desafío para la incorporación de la Igualdad de género como eje transversal en todos los niveles educativos es mayúsculo; sin embargo, sí se ve una luz al final del túnel. Es decir, la apuesta por principio es gradual, tanto en términos de construcción de nuevos saberes que abonen a una igualdad sustantiva, como en relación con una necesaria deconstrucción; por supuesto, ambas de manera permanente. En realidad, no sólo el lineamiento de la Igualdad de género se cifra en estos términos, sino todos los ejes temáticos de la NEM como la alfabetización alimentaria, la educación socioemocional, el desarrollo del pensamiento crítico, la implementación de valores, etcétera.

Como se ha planteado en las líneas anteriores, es un hecho sin precedentes —tomando en consideración todos los modelos educativos previos— que en la actualidad esté presente en el MEN el eje transversal de la Igualdad de Género, haciendo eco a los postulados de instrumentos internacionales, sobre todo a la Plataforma de Acción de Beijing de 1995, máxima directriz vigente hoy en día en materia de políticas públicas de género. Esto, con un concierto importante en otros marcos normativos nacionales más allá de los de carácter educativo, en tanto que la Igualdad de género se erige en un eje trasversal en los tres órdenes de gobierno.

Así, es muy significativo que desde el prescolar y hasta el nivel de posgrado, el MEN considere de manera medular la ingente necesidad de la prevención, atención, sanción y erradicación de las violencias que centralmente sufren las niñas, jóvenes y mujeres en todo el territorio nacional; a la par que potencializar el liderazgo y empoderamiento de las niñas y



mujeres, en franca sintonía para desarticular las asimetrías de género del orden social.

Esto se considera un acierto, es decir, que el tema de la Igualdad de Género ya esté dentro de una serie de leyes para su implementación y en un currículum, con lo cual se atiende la principal demanda del feminismo mundial e instancias como ONU MUJERES y la Agenda 2030. Sin embargo, lo que urge atender es transitar de la palabra a las acciones, fundamentalmente con el elemento central en el empoderamiento de la comunidad estudiantil: el profesorado. La apuesta es justo este sector en los entornos educativos, vehiculizando un plan de estudios transversal en materia de género, previa introspección y deconstrucción personal. De la mano de esto, se plantea la actuación de las autoridades educativas y escolares, quienes desde la dirección que ostentan tienen una gran posibilidad para marcar una diferencia y verdaderamente sumar a la igualdad sustantiva.

Lo señalado constituye tal vez el desafío más apremiante para transversalizar la perspectiva de género en la educación, en aras de que se puedan adquirir otros referentes formativos en el alumnado y su posterior incidencia en el orden social, ya que las estadísticas precisan que los indicadores de las violencias no van a la baja, sino que tienen incrementos considerables: “Cifras del Observatorio Nacional del Feminicidio afirman que más de 3,000 mujeres, jóvenes y niñas son asesinadas al año en México. Datos oficiales hablan de 11 feminicidios al día, y cientos de estos asesinatos no llegan a convertirse en expedientes” (Lalama, 2024, s/p).

En este escenario, se potencializa la formación educativa de la comunidad estudiantil para revertir estos datos y otras formas de violencias, misma que precisa de un profesorado que empodere e incida en la deconstrucción de aprendizajes que alimentan las violencias; de la mano de autoridades que conozcan y puntualmente vigilen la implementación de las leyes y protocolos, juntamente, con un binomio bien avenido con las familias.

En suma, significa mucho que la perspectiva de género esté presente en los diferentes corpus normativos de la educación, cubriendo de “morado” todos los niveles, tal como se puede apreciar en las leyes, los libros de texto, los lineamientos educativos, las capacitaciones, las diversas publicaciones, el material didáctico, los proyectos y un largo etcétera, pero si todo esto no se erige de manera transversal en los centros escolares, cambiando la cultura y, particularmente, las mentalidades de todas y todos los agentes, seguirán existiendo las proyecciones de los informes de

género recientes, en los que se habla de décadas para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, lo que justamente es el reto monumental de la implementación de la perspectiva de género.

La apuesta está en las aulas, considerando que el profesorado es el elemento clave del empoderamiento cognitivo del alumnado; de la mano de una jefatura familiar que lleve a cabo su tarea de socialización y educación desde el ámbito privado, es decir, que realmente sea la primera escuela para los y las educandas, recuperando la brújula de la formación y convivencia familiar.

Para quien esto escribe, se trata de que todas y todos los agentes educativos transiten una triada: conocimiento, toma de conciencia y actuación individual y social. A partir de esto, se podría entrever la forja de una cultura de paz, tema vinculado con la igualdad de género y, por supuesto, de una educación de excelencia y calidad, necesidad apremiante que nuestro país y mundo demanda.

FUENTES CONSULTADAS

- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF) (1917), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>> (Consultado: 11/03/2025).
- (2003), Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).
- (2006), Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).
- (2007), Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).
- (2014), Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>> (Consultado: 10/03/2025).
- (2019), Ley General de Educación, documento pdf, disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>> (Consultado: 12/03/2025).
- (2021), Ley General de Educación Superior, documento pdf, disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf> (Consultado: 8/03/2025).



GUTIÉRREZ, Norma (2021), "La educación integral en la formación de las personas: un lineamiento de urgente atención", en Manuel Ibarra Santos y Ángel Román Gutiérrez (coords.), *Zacatecas y coronavirus: análisis de escenarios y paradigmas educativos*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, pp. 92-121.

HUGUET PANÉ, Guiomar (7 de marzo de 2025), Un terrible suceso asoció el color morado al feminismo para siempre. En *Historia National Geographic*, documento html, disponible en: <https://historia.nationalgeographic.com.es/a/terrible-suceso-asocio-color-morado-feminismo-para-siempre_16449> (Consultado: 10/07/2025).

IMCO (Centro de Investigación en Política Pública) (2024), Brecha de género en México 2024, documento html, disponible en: <<https://imco.org.mx/indice-global-de-brecha-de-genero2024/#:~:text=M%C3%A9xico%20se%20mantiene%20en%20el,paridad%20en%20el%20poder%20legislativo>> (Consultado: 7/03/2025).

KALI, Pal Kusum, Kim Piaget, Saadia Zahidi y Silja Baller (11 de junio de 2024), Informe sobre la brecha de género a nivel mundial 2024, Foro Económico Mundial, documento html, disponible en: <<https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/>> (Consultado: 7/03/2025).

LALAMA, Pamela (4 de marzo del 2024), Violencia feminicida, la pandemia de la que no hablamos. *Igualdad de género* UNAM, documento html, disponible en: <<https://coordinaciongenero.unam.mx/2024/04/violencia-feminicida-la-pandemia-de-la-que-no-hablamos/>> (Consultado: 20/07/2025).

ONU Mujeres (2014), Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5, ONU MUJERES, Nueva York, Estados Unidos, documento pdf, disponible en: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf> (Consultado: 6/03/2025).

ONU Mujeres (2024a), El progreso en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. Panorama de género 2024, ONU MUJERES, Nueva York, Estados Unidos, documento pdf, disponible en: <<https://www.unwomen.org/sites/default/files/2023-12/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2023-es.pdf>> (Consultado: 6/03/2025).

ONU MUJERES (20 de diciembre del 2024b), Día Internacional de las Mujeres 2025. Para las mujeres y niñas en toda su diversidad: derechos, igualdad y empoderamiento, documento html, disponible en: <<https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2024/12/dia-internacional-de-las-mujeres-2025>> (Consultado: 8/03/2025).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2024), Informe sobre género 2024. La tecnología en términos de ellas. Informe de seguimiento de la educación en el mundo, UNESCO, Francia, documento pdf, disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391983>> (Consultado: 6/03/2025).

SCHMELKES, Sylvia (2024), “El potencial de la educación para conservar y para transformar”, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. LIV, Núm. 1, documento pdf, disponible en: <<file:///C:/Users/HUAWEI/Downloads/411-430+Schmelkes.pdf>> (Consultado: 19/07/2025).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2022), Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, documento pdf, disponible en: <https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf> (Consultado: 9/03/2025).



LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TRES TIEMPOS: HISTORIA, RUTAS Y CONFIGURACIONES

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Sergio Ortiz Briano

Coordinadores

fue editado por el

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO.

Se terminó en la Ciudad de México en noviembre de 2025.

Esta obra surge del trabajo colectivo realizado en el Seminario permanente del Centro de Investigación de la Memoria e Historia del Normalismo en México y Latinoamérica durante el año 2025. Por la naturaleza del Seminario y las líneas temáticas en torno a las cuales se desarrollan las diferentes aportaciones que integran este libro, ha sido un acierto titularlo: *La Nueva Escuela Mexicana en tres tiempos: historia, rutas y configuraciones*. La obra establece un fino tejido entre el olvido y la memoria, cuyo resultado se plasma en novedosas miradas históricas para leer el presente educativo desde el pasado, que permiten dilucidar las diferentes conformaciones generadas en la escolaridad mexicana a lo largo de distintos planes de estudio, regiones, actores y coyunturas.

En su acercamiento a esta obra presenciarán el recorrido al pasado desde el presente educativo donde se establecen puentes centenarios de comunicación entre la Escuela Rural Mexicana y la Nueva Escuela Mexicana; así como el vínculo entre teoría y práctica del nuevo modelo educativo; el acercamiento curricular a la igualdad de género en el actual marco federal; los renovadores aires de transformación y cambio que anuncia la NEM, sin pasar por alto el arduo esfuerzo de mejora que vienen experimentando las Escuelas Normales del país al amparo de eso que parece constituir un fermento que intenta producir vino nuevo en odres viejos.

Cada uno de los autores aborda, desde su propia mirada, algún aspecto de la Nueva Escuela Mexicana. Mario, Sergio, Hallier, Marcelo, Norma, Julia y César establecen rutas propias para entender el polisémico modelo educativo que recorre al país en este momento bajo la apuesta de transformar la escolaridad y sus configuraciones, momento estelar de cruce del presente con el porvenir.

