

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



D O C T O R A D O

“Significados de docentes de primaria de Baja California sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana”

Tesis
Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Educativas

Presenta

Ilse Stephanie De los Santos Urias

Directora de tesis

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Significados de docentes de primaria de Baja
California sobre la propuesta curricular de la Nueva
Escuela Mexicana”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR(A) EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ilse Stephanie De los Santos Urias

APROBADO POR:

Dr.(a.) María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Director(a) de tesis

Dr.(a.) Sergio Gerardo Malaga Villegas
Sinodal

Dr.(a.) Denys Serrano Arenas
Sinodal

Dr.(a.) Juan Páez Cárdenas
Sinodal

Dr.(a.) Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Sinodal





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 17 de noviembre de 2025

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el/la **C. ILSE STEPHANIE DE LOS SANTOS URIAS**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“SIGNIFICADOS DE DOCENTES DE PRIMARIA DE BAJA CALIFORNIA
SOBRE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DRA. MARÍA GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 17 de noviembre de 2025

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el/la **C. ILSE STEPHANIE DE LOS SANTOS URIAS**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“SIGNIFICADOS DE DOCENTES DE PRIMARIA DE BAJA CALIFORNIA
SOBRE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DR. SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 17 de noviembre de 2025

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el/la **C. ILSE STEPHANIE DE LOS SANTOS URIAS**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“SIGNIFICADOS DE DOCENTES DE PRIMARIA DE BAJA CALIFORNIA
SOBRE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DR. JUAN PÁEZ CÁRDENAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 17 de noviembre de 2025

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el/la **C. ILSE STEPHANIE DE LOS SANTOS URIAS**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“SIGNIFICADOS DE DOCENTES DE PRIMARIA DE BAJA CALIFORNIA
SOBRE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DRA. DENYS SERRANO ARENAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 17 de noviembre de 2025

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el/la **C. ILSE STEPHANIE DE LOS SANTOS URIAS**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“SIGNIFICADOS DE DOCENTES DE PRIMARIA DE BAJA CALIFORNIA
SOBRE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DRA. ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Expreso mi agradecimiento a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) del Gobierno de México por el apoyo otorgado a través del programa de becas para estudios de posgrado. Su respaldo financiero y académico ha sido fundamental para la realización de este proyecto de investigación y para la culminación de mis estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación.

El apoyo de la Secretaría no solo posibilitó mi dedicación al desarrollo de esta tesis, sino que también representó un compromiso con la excelencia académica, la generación de conocimiento y la contribución al fortalecimiento del campo de la investigación educativa en nuestro país.

Agradezco a todas las personas que integran el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC por la confianza depositada en mi formación como investigadora, así como las oportunidades brindadas para participar en un entorno de producción científica y humanista comprometido con el bienestar social y el desarrollo local y nacional.

Asimismo, extiendo mi gratitud a los miembros del Comité de Tesis por sus valiosas observaciones, aportes y sugerencias que enriquecieron sustancialmente la estructura, el enfoque teórico y la solidez de esta tesis. Su lectura atenta, sus comentarios y su generosa disposición al diálogo académico contribuyeron al fortalecimiento de la calidad de este trabajo.

De manera especial, agradezco a la Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio; su ejemplo profesional y humano ha dejado una huella indeleble en mi formación como maestra e investigadora, inspirándome a mantener un compromiso ético, reflexivo y responsable con la educación y la investigación científica.

Expreso mi más sincero agradecimiento a las personas participantes del estudio, quienes compartieron su tiempo, experiencias y perspectivas con generosidad y compromiso. Su colaboración fue esencial para comprender la realidad educativa que se aborda en esta investigación, y sin su disposición, este trabajo no habría sido posible.

Finalmente, agradezco a mis padres y mis hermanos por su apoyo incondicional, y en especial a mi hija, quien me ha acompañado amorosamente en este proceso.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los significados de docentes de educación básica de distintos municipios y contextos escolares de Baja California en torno a la reforma curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Corresponde a una investigación cualitativa de alcance descriptivo, afín con el paradigma interpretativo y hermenéutico. El diseño metodológico contempló dos fases. Primero, se analizaron los textos pedagógicos emitidos por las autoridades educativas que tuvieron como función socializar, informar y orientar a los docentes sobre los lineamientos, enfoques, perspectivas de la NEM. Esto con el objetivo de analizar los fundamentos de la propuesta curricular, los sujetos sociales del currículo, así como las demandas explícitas e implícitas en los documentos hacia el profesorado. La segunda fase se centró en los procesos de interpretación, traducción y recodificación que el profesorado experimentó en torno a la propuesta curricular, a partir del análisis de sus contextos, identidades situadas, modelos culturales, significados situados y Discursos. Como resultado de la triangulación del marco teórico y contextual con los análisis efectuados en ambas fases, se constató que existe un contraste entre los conceptos que conforman discursivamente el *Plan de Estudio 2022* frente a aquellos que edificaron el reformismo latinoamericano y mexicano desde finales del siglo XX, cuando se priorizó la gestión, la eficiencia, la selección y la certificación en torno al parámetro de calidad. Particularmente, se estima que los insumos para el Consejo Técnico Escolar de 2019 a 2024 sentaron las bases del discurso institucional de la NEM mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos para un tipo de gestión y organización escolar esperada. Asimismo, acompañaron un proceso de formación, que tuvo como finalidad la apropiación del *Plan* por parte del magisterio, el seguimiento del codiseño y la integración curricular, así como la construcción de los programas de trabajo. Finalmente, se constató que los documentos sugieren un cambio en el rol de los docentes como sujetos sociales del currículo al involucrarlos no sólo en el desarrollo sino en su estructuración formal. Por otro lado, señalamos cómo los procesos de interpretación y recodificación del profesorado ante la propuesta curricular y sus textos normativos y pedagógicos están vinculados con sus contextos materiales, las identidades situadas y los modelos culturales. En concreto, observamos las opiniones, prácticas, recursos, restricciones y propuestas de las y los docentes durante la recontextualización del cambio curricular, así como en los significados situados que les han otorgado a nociones comunes en el lenguaje social de la escuela y el magisterio. Finalmente, señalamos que el Discurso docente se

compone de distintos subDiscursos, y que se ha configurado durante la era reformista en México. Actualmente, frente a la propuesta de la NEM, ha sufrido algunas modificaciones en cuanto a creencias, valoraciones y prácticas en torno al cambio, el papel de la escuela, la autonomía profesional y la actualización.

Palabras clave: docentes de educación primaria, reforma curricular, educación básica, política educativa, análisis del discurso

Índice de contenido

Introducción	1
1. Planteamiento del problema	6
1.1 Preguntas de investigación	13
1.2 Objetivos de investigación	13
1.3 Justificación	14
2. Revisión de la literatura	17
2.1 Enfoque A.1 Nueva Escuela Mexicana	21
Síntesis	34
2.2 Enfoque A.2 Docentes y reformas educativas	37
Síntesis	48
2.3 Conclusiones del capítulo	51
3. Marco contextual	55
3.1 Reformas educativas	55
El reformismo latinoamericano	57
La era reformista en México	60
3.2 La NEM en los medios	65
3.3 La propuesta curricular 2022 en Baja California	70
3.4 Conclusiones del capítulo	72
4. Marco teórico	75
4.1 La escuela moderna: forma e institución	76
El declive de la forma o de la institución	80
4.2 El currículo: dimensiones y sujetos	84
Dimensiones del currículum	84
Sujetos sociales del currículum	86
4.3 Política, interpretación y traducción	87
Redefinir la política	88
La recontextualización de la política	91
El proceso de política	93
4.4 Significados, identidades y Discursos	97
Lenguaje y building Tasks	97
Herramientas teóricas	98
Red de situacional o de significado	103
4.5 Conclusiones del capítulo	108
5. Método	112
5.1 Diseño metodológico	112
Etapa 1. Investigación documental	114
Etapa 2. Trabajo de campo	119

5.2 Triangulación, credibilidad y consideraciones éticas	127
Triangulación	127
Credibilidad.....	128
Consideraciones éticas	129
6. Los textos pedagógicos de la propuesta curricular de la NEM: el Plan de Estudio 2022 y los insumos para el Consejo Técnico Escolar.....	130
6.1 Conceptos centrales y sujetos de desarrollo curricular en el Plan de Estudio 2022	131
Análisis de las dimensiones	133
Conclusiones analíticas.....	153
6.2 Conceptos centrales y demandas hacia el profesorado en los insumos del Consejo Técnico Escolar	157
Análisis de las dimensiones	157
Conclusiones analíticas.....	169
6.3 Conclusiones del capítulo	171
7. Significados docentes sobre la propuesta curricular de la NEM.....	173
7.1 Contexto material de la práctica	175
7.2 Identidades, lenguajes sociales y modelos culturales.....	177
Análisis	179
Conclusiones analíticas.....	194
7.3 Enunciados en primera persona.....	199
Análisis	201
Conclusiones analíticas.....	212
7.4 Significados situados.....	216
Análisis	217
Conclusiones analíticas.....	228
7.5 Discursos con D.....	231
Análisis	232
7.6 Conclusiones del capítulo.....	234
8. Conclusiones.....	237
Referencias	258
Apendice 1. Libro de códigos (Ejemplo).....	274
Apendice 2. Transcripción (Ejemplo).....	275
Apendice 3. Consentimiento informado (Ejemplo).....	276

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Síntesis del procedimiento y los productos de la revisión sistemática de la literatura</i> ...	20
Tabla 2. <i>Productos académicos sobre la Nueva Escuela Mexicana y/o la Reforma educativa (2019-2023)</i>	22
Tabla 3. <i>Productos académicos sobre los docentes y Nueva Escuela Mexicana y/o reforma educativa (2023-2024)</i>	26
Tabla 4. <i>Productos académicos sobre docentes + políticas educativas y/o reformas educativas (2000-2018)</i>	37
Tabla 5. <i>Enunciados en primera persona</i>	107
Tabla 6. <i>Síntesis del método</i>	113
Tabla 7. <i>Documentos seleccionados por ciclo escolar</i>	114
Tabla 8. <i>Ejes, categorías y códigos del análisis cualitativo del Plan de Estudio 2022</i>	117
Tabla 9. <i>Ejes, categorías y códigos del análisis cualitativo de contenido de los insumos de CTE por ciclo escolar</i>	118
Tabla 10. <i>Matriz de participantes</i>	120
Tabla 11. <i>Duración y extensión de entrevista por participante</i>	123
Tabla 12. <i>Segunda etapa del estudio: Trabajo de campo</i>	126
Tabla 13. <i>Dimensión social amplia: códigos y frecuencias</i>	133
Tabla 14. <i>Dimensión Institucional: códigos y frecuencias</i>	141
Tabla 15. <i>Dimensión Áulico-didáctica: Códigos y frecuencias</i>	147
Tabla 16. <i>Dimensión Sujetos de desarrollo curricular</i>	150
Tabla 17. <i>Matriz de categorías y códigos “Dimensión social amplia”</i>	157
Tabla 18. <i>Matriz de categorías y códigos “Dimensión institucional”</i>	161
Tabla 19. <i>Matriz de categorías y códigos “Dimensión áulico-didáctica”</i>	166
Tabla 20. <i>Matriz de categorías y códigos “Modalidades de trabajo”</i>	167
Tabla 21. <i>Matriz de categorías y códigos “Habilidades de pensamiento”</i>	168
Tabla 22. <i>Herramientas analíticas de James Paul Gee</i>	174
Tabla 23. <i>Matriz de participantes por contexto escolar</i>	176
Tabla 24. <i>Análisis de identidades. Reglas y ejemplos</i>	178
Tabla 25. <i>Matriz de resultados de análisis de identidades</i>	179
Tabla 26. <i>Temas y ejemplos de la identidad institucional situada</i>	180
Tabla 27. <i>Temas y ejemplos de la identidad por afinidad</i>	185
Tabla 28. <i>Subculturas por afinidad y ejemplos de creencias, valores y actitudes distintivos</i>	189
Tabla 29. <i>Temas y ejemplos de la identidad por discurso</i>	192
Tabla 30. <i>Rasgos y ejemplos de Identidad Natural</i>	194
Tabla 31. <i>Enunciados en primera persona. Reglas y ejemplos</i>	200
Tabla 32. <i>Matriz de resultados del análisis de enunciados en primera persona</i>	202
Tabla 33. <i>Enunciados cognitivos. Interpretaciones sobre el proceso inicial de socialización de la NEM</i>	203
Tabla 34. <i>Enunciados cognitivos. Interpretaciones sobre la puesta en acto del Plan 2022</i>	204
Tabla 35. <i>Enunciados cognitivos. Interpretaciones sobre las demandas del Plan de Estudios 2022</i>	205
Tabla 36. <i>Enunciados de acción. Prácticas de recontextualización</i>	206
Tabla 37. <i>Enunciados de acción. Prácticas para la actualización y formación</i>	207
Tabla 38. <i>Enunciados de posesión. Recursos para la puesta en acto de la propuesta curricular</i>	208

Tabla 39. <i>Enunciados de restricción. Obstáculos para la puesta en acto de la propuesta curricular</i>	209
Tabla 40. <i>Enunciados de intención. Ajustes a la propuesta curricular</i>	211
Tabla 41. <i>Significados situados. Escuela</i>	218
Tabla 42. <i>Significados situados. Niños / Alumnos</i>	219
Tabla 43. <i>Significados situados. Trabajo</i>	221
Tabla 44. <i>Significados situados. Comunidad y contexto</i>	223
Tabla 45. <i>Significados situados. Plan de estudio, reforma y nueva escuela mexicana</i>	224
Tabla 46. <i>Significados situados. Autonomía</i>	227

Índice de figuras

Figura 1. <i>Enfoques para la revisión sistemática de la literatura</i>	18
Figura 2. <i>Dimensiones del curriculum</i>	85
Figura 3. <i>Contextos en los procesos de política</i>	94
Figura 4. <i>Niveles analíticos y contextos</i>	96
Figura 5. <i>Herramientas analíticas de Gee (1999; 2005)</i>	103
Figura 6. <i>Análisis del discurso de Paul Gee (1999; 2005)</i>	106
Figura 7. <i>Estructura de la propuesta curricular en el marco de la NEM</i>	132
Figura 8. <i>Red conceptual de la Dimensión social amplia</i>	135
Figura 9. <i>Red conceptual de la Dimensión Institucional</i>	143
Figura 10. <i>Red conceptual de la Dimensión Áulico-didáctica</i>	148
Figura 11. <i>Red conceptual de la Dimensión Sujetos de desarrollo curricular</i>	151

Los maestros se transforman en funcionarios de Estado que se emancipan progresivamente de la tutela de los curas y notables locales, y se les encarga difundir las luces proporcionadas por el advenimiento de las ciencias. Como ustedes saben, este reemplazo no ha sido pacífico, y no es necesario que detalle aquí la violencia de los combates que han marcado la lucha de las iglesias y estados en este terreno. Es el caso que, mientras un nuevo requerimiento de instrucción redefine las finalidades asignadas al esfuerzo colectivo, no por ello los viejos valores son eliminados por milagro: el antiguo patrimonio no desaparece, y los nuevos requerimientos simplemente se ajustan a los antiguos. De ahí las inextricables contradicciones en las que se ejerce el oficio de maestro, que constituyen su espacio de pensamiento y acción y lo protegen de los totalitarismos institucionales establecidos sobre la convergencia de todos los medios hacia un fin único.

Dominique Julia sobre los maestros ante la instauración de la instrucción primaria obligatoria que tuvo lugar en diversos países de Europa en diferentes momentos del siglo XIX (1995).

Introducción

En 2018, México experimentó el cambio de sexenio presidencial y con ello la alternancia de un partido político a otro. Como parte de un nuevo proyecto de gobierno, en 2019 se expidió el decreto de la nueva Ley General de Educación (LGE). Con ella se creó la Ley Reglamentaria sobre Mejora Continua en Educación, la cual tiene como objetivo regular el Sistema Educativo Nacional (SEN), la Comisión para la Mejora Continua de la Educación, el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación, y la Ley General del Sistema de Carrera de las Maestras y Maestros (LGE, 2019). En la LGE, se introdujo el concepto de Nueva Escuela Mexicana (NEM), dispositivo al cual se le otorgaron aptitudes y funciones diversas, entre ellas, la de reorientar al Sistema Educativo Nacional hacia la transformación social, y estrechar los vínculos y la corresponsabilidad entre escuela y comunidad (LGE, 2019).

A pesar de las intenciones plasmadas, el proceso de configuración de la NEM como parte de la propuesta política-educativa actual no ha sido lineal; es decir, dentro de proceso *de política* (Bowe et al.,1992), el *contexto de influencia* y el de *producción de textos* se han presentado de forma casi simultánea. A saber, el cierre de las escuelas a causa de la pandemia por SARS-COVID19 interrumpió su difusión, ya que fue necesario instrumentar una estrategia para que la niñez continuara con su escolarización; el programa *Aprende en casa* permitió la atención educativa en confinamiento hasta el regreso paulatino a la presencialidad, pero, al mismo tiempo, interrumpió el proyecto educativo. De ahí que se produjeron señalamientos sobre la ausencia de uno en los primeros años de gobierno (Palacios Márquez y Quiroz Canales, 2021). Fue hasta 2022, al regreso a la presencialidad, que hubo actualizaciones importantes en los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se reanudaron diversas acciones para poner en el centro de la discusión a la NEM e impulsar la reforma educativa y curricular.

En enero de 2022, se dio a conocer una versión preliminar del plan de estudios con el objetivo de socializar entre los docentes la propuesta curricular, llamada *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica*, elaborada por la Dirección General de Desarrollo Curricular (SEP, 2022). Posteriormente, al inicio del ciclo escolar en agosto, se publicó el *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022), documento con validez oficial que recopila, ajusta y actualiza los elementos fundamentales esbozados en los materiales anteriores, acordes con la visión de la administración de 2018-2024 y anunciada desde 2019.

Para efectos de informar al profesorado, el *Acuerdo* señalaba la puesta en marcha de un programa piloto, a inicios del ciclo escolar 2022-2023¹. Este pilotaje incluiría una selección de escuelas de todo el país (960) y se les daría un seguimiento particular sobre la contextualización del *Plan de Estudio*. Sin embargo, se vio interrumpido poco tiempo después mediante un amparo interpuesto por una organización civil, el cual señalaba la falta de documentos oficiales emitidos por la autoridad educativa. La SEP se vio obligada a suspender el pilotaje, pero decidió continuar con la formación continua a través del Consejo Técnico Escolar (CTE); espacio que involucra a los docentes de educación básica de todo el país. El propósito final fue revisar a lo largo del ciclo escolar la propuesta curricular².

En este contexto, considero relevante mencionar mi colaboración en dos proyectos coordinados por la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. El primero titulado Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California se llevó a cabo en el ciclo 2022-2023; el segundo, Apropiación del Plan de Estudios 2022, en el ciclo 2024-2025. Mi participación en ellos ha sido como observadora de los CTE en tres escuelas. Ambos han sido financiados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California. Esta experiencia me ha permitido nutrir mi investigación, al tener la posibilidad de vincular el espacio escolar como objeto empírico con el ámbito de la investigación.

A partir de lo anterior, se desprende la presente investigación, la cual se compone por dos etapas. Primero, se recuperan, clasifican y analizan los *textos pedagógicos* emitidos por las autoridades educativas que tienen como función socializar, informar y orientar a los docentes sobre los lineamientos, enfoques, perspectivas de la NEM, en el marco de los CTE (ciclos 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024). Esto con el objetivo de identificar, describir y analizar las maneras en cómo se construyen los fundamentos de la propuesta curricular, los sujetos sociales del currículo, así como las demandas explícitas e implícitas en los documentos hacia el profesorado; ya que, de acuerdo con Cruz Pineda (2019), los textos normativos y de orientaciones pedagógicas “permiten

¹ De acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (DGPPyEE-SEP), en el ciclo escolar 2022-2023 la educación básica en México se conformaba por 229,691 escuelas, 24,109,222 estudiantes y 1,224,351 maestras y maestros (de nivel inicial a secundaria, sostenimiento público y privado).

² En el caso de Baja California, se llevó a cabo un estudio exploratorio con 11 escuelas de educación básica que originalmente estaban incluidas para el pilotaje nacional. Véase apartado 3.3

analizar la producción, el desplazamiento, la circulación y la interpelación de la política educativa actual" (p. 575).

Los hallazgos del estudio documental (Tancara, 1993) abonaron a la siguiente etapa del estudio, la cual se interesó por los procesos de interpretación, traducción y recodificación (Ball et al., 2012) que los agentes educativos advirtieron respecto de las políticas de cambio a nivel curricular. Por tanto, se consideró necesario indagar sobre los significados construidos por parte del profesorado de educación básica de Baja California en torno a la propuesta curricular del proyecto político-educativo vigente, a partir del análisis de sus contextos, identidades situadas, modelos culturales, significados situados y Discursos (Gee, 1999; 2001; 2005).

Al referirse al Discurso con D mayúscula, Gee (1999; 2005) lo distingue del discurso con minúscula. El primero implica los lenguajes sociales, recreados por instituciones, que permiten a los sujetos participar y reconocerse de forma activa en una determinada comunidad (el magisterio, por ejemplo); los Discursos integran diversas formas verbales y no verbales de comunicación, así como la interacción entre el lenguaje con objetos, símbolos, imágenes, herramientas y tecnologías para representar identidades y actividades significativas socialmente situadas. En cambio, el discurso puede comprenderse como el lenguaje en uso.

Con ello, también se discutimos si nos encontramos ante una manera distinta de gestionar la institución escolar o de una nueva *forma escolar*, conformada por un sistema discursivo y curricular, prácticas rutinarias y roles de interacción social distintos a los anteriores.

A continuación, se presenta el planteamiento del problema, que incluye la determinación de las preguntas y los objetivos de investigación, y culmina con la justificación del estudio. En el segundo capítulo se muestra el procedimiento, los resultados y la discusión de la revisión sistemática de la literatura sobre dos enfoques temáticos: la Nueva Escuela Mexicana y los docentes ante las reformas y políticas educativas. El tercer capítulo se dedica a establecer un marco contextual en torno al reformismo en América Latina y México, a la percepción inicial de la NEM en los medios nacionales y las primeras experiencias de la propuesta curricular en el contexto del estado de Baja California.

En el cuarto capítulo se desarrolla el marco teórico a partir de cuatro ejes analíticos: el primero se dedica a la problematización teórica del paradigma de la escuela moderna, así como la institución educativa y su forma. Después, se establece una base conceptual consistente en la nomenclatura que propone De Alba para explicar las diferentes dimensiones que atraviesan el

desarrollo del currículo. Posteriormente, se exponen las diferentes herramientas analíticas requeridas para el estudio, como es la caja de herramientas para el análisis de políticas de Stephen Ball y el Discurso con D como construcción sociocultural de significado, las redes situacionales y las identidades situadas de Paul Gee.

El quinto capítulo constituye el método general del estudio, así como el diseño metodológico, de naturaleza cualitativa, el cual contempló dos etapas consecutivas con la finalidad de responder a las preguntas específicas de la investigación: una documental y otra que corresponde al trabajo de campo. También, se incluyen precisiones en cuanto a la triangulación de los datos, los criterios de credibilidad de los resultados y consideraciones éticas a lo largo del estudio.

A partir del sexto y séptimo capítulo se presentan los resultados y las conclusiones de las dos etapas del estudio. El sexto, que corresponde a la investigación documental, se divide en dos secciones. En la primera de ellas se muestran los hallazgos del análisis cualitativo del *Plan de Estudio 2022*; en la segunda, se revelan aquellos derivados del análisis cualitativo de contenido de los documentos propuestos por la SEP para su discusión en las sesiones de CTE de tres ciclos escolares: 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024.

En el séptimo, que corresponde al trabajo de campo, se desglosan los diferentes procesos para analizar los significados construidos por los docentes en torno a la propuesta curricular. Para ello, se describen los contextos materiales de los espacios escolares del profesorado. Más adelante, se indaga sobre las identidades situadas —natural, institucional, discursiva y por afinidad— que manifiestas en el discurso. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis y clasificación a partir de la técnica de los enunciados en primera persona o *I-statements* de Gee (1999), con la finalidad de mostrar algunos patrones lingüísticos relevantes del profesorado para comunicar opiniones, acciones, restricciones e intenciones. Finalmente, se confrontan las unidades textuales con algunas pistas lingüísticas para dar cuenta de significados situados y Discursos con D mayúscula (Gee, 1999).

Por último, en el capítulo de Conclusiones, se hace un recuento del marco contextual del estudio, así como de la revisión de antecedentes. Posteriormente, se elabora de manera extensa la respuesta de la pregunta general de investigación, articulando los hallazgos obtenidos de los objetivos específicos. Así también, se exponen las limitaciones teórico-conceptuales, metodológicas y empíricas del estudio. Finalmente, se proponen futuras líneas de investigación

derivadas de aspectos que fueron considerados relevantes a lo largo de la investigación pero que rebasaron el objeto de estudio, por lo que no se atendieron a profundidad.

1. Planteamiento del problema

Las y los docentes, como sujetos sociales del currículo, son quienes incorporan en su trabajo cualquier cambio o modificación implicada en las reformas para los planes de estudio. Desde finales del siglo XX y hasta las primeras décadas del siglo XXI, el sistema educativo mexicano atravesó por un periodo crucial que puede denominarse como “era reformista”, que también aconteció en gran parte de los países latinoamericanos. Ésta se caracterizó por el cambio de políticas educativas en función del clima político y socioeconómico nacional, ajustes presupuestales severos, descentralización financiera y administrativa del sistema educativo (Cruz Pineda, 2019), así como por las tendencias marcadas por los organismos internacionales, enfocadas en el rendimiento educativo y las habilidades para el trabajo con miras a incrementar la competitividad en el escenario mundial (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001). De igual forma, en el cambio de políticas se identifican posturas recurrentes, entre las que persiste el reconocimiento de una crisis del sistema educativo. Desde el punto de vista de Villalvazo Ruiz (2016), a pesar de dicho reformismo que inició con la integración de México en la OCDE en 1994, la crisis educativa no solo se ha mantenido, sino que se ha profundizado.

En este contexto de cambio, los sistemas educativos han hecho uso de mecanismos para gestionar y evaluar dichos sistemas. La evidencia histórica plantea que el proyecto educativo se mantiene inacabado y se encuentra en constante revisión. Por lo que se hace latente la insuficiencia sostenida a lo largo tiempo en el cumplimiento de los fundamentos y objetivos planteados por las políticas gubernamentales, que provoca una evolución negativa durable que podemos llamar crisis (Hude, 2021). En los años sesenta del siglo XX, Hanna Arendt ya apuntaba que “la crisis educativa es un problema del que ningún país escapa, existen unas circunstancias específicas en las que aparece” (Comesaña-Santalices y Reyes Galué, 2004, p. 51). Entonces, la crisis como forma de categorizar una circunstancia producto de una serie de fenómenos relacionados intrínseca y extrínsecamente no se considera nueva, ya que desde hace varias décadas ha permeado en las discusiones entre los agentes involucrados, y ha encabezado la lista de preocupaciones de las agendas políticas que, de alguna manera, nutren el reformismo.

La deserción, los altos índices de reprobación, la baja motivación de docentes y estudiantes, y otras problemáticas que aquejan a la escuela contemporánea, son factores que, de acuerdo con Dubet (2010), no representan las causas, sino los efectos del declive de un dispositivo cultural y simbólico consolidado por el proyecto moderno que podemos identificar como *forma escolar* y

programa institucional. De ahí que cuando se hace una crítica de la escuela actual vale la pena preguntarse, según Vincent (1994), si lo que se anuncia es el fin del modelo institucional fundado por el proyecto moderno y la escuela republicana o de la forma escolar en tanto configuración socio-histórica surgida durante los siglos XVI y XVII.

En México, se han experimentado cambios que han traído replanteamientos en el orden político educativo, la NEM es un ejemplo de esto. Su definición ha ocupado diversas discusiones; textos como el de Madrigal (2020) indican que la NEM era, fundamentalmente, una denominación que se le daba a una nueva reforma educativa. Más adelante, Osuna-Lever et al. (2024) la definieron como una “propuesta educativa de corte más orientado hacia el currículum” (p. 17). De manera similar, Ramírez (2024) también asume que la NEM es el nombre de un proyecto educativo, el cual parte de una visión contestataria al relato de la modernidad que “proclama en su discurso las posibilidades de que otra condición humana y social es posible” (Ramírez, 2024, p. 295). Entre tanto, consideramos que, desde su planteamiento en el *Plan de Estudio 2022*, la NEM constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones socioculturales, políticas, económicas e ideológicas de lo que se entiende por educación en un proyecto curricular amplio, el cual no solo incluye a los planes y programas de estudio, sino a los libros de texto, el proceso de integración curricular, las estrategias nacionales y la gestión escolar.

En esta investigación se entiende al profesorado como parte del proceso de determinación curricular y a la NEM en su dimensión política y educativo-curricular. En su dimensión política, se reconoce como “un proceso, sujeto a diversas y repetidas *interpretaciones*, puesto en práctica más que implementado, en formas creativas y originales dentro de instituciones y salones de clase, pero también limitada por las posibilidades del discurso” (Ball et al., 2012, p. 3). En su calidad de propuesta curricular, incluye diferentes aspectos: los primeros, estructurales-formales, contenidos en disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización y gestión de la escuela y las legislaciones a la vida escolar. Los segundos corresponden a lo procesal-práctico, y se expresan en el desarrollo del currículum; es decir, en su *devenir*, en su puesta en práctica en contextos situados (De Alba, 1998). Desde esta perspectiva, se entiende que el currículum no es una expresión acabada, cerrada en sí misma, sino una *conversación* compleja, una acción, desde el punto de vista de Pinar (2014), en la que participan las voces de individuos distintos.

La NEM como propuesta educativo-curricular propone una nueva manera de retomar a la escuela desde y para la comunidad que anuncia desde su denominación. Torres (2000) explica que

incluso al nombrar un programa educativo se puede ser estratégico; recomienda rehuir de los nombres largos que se convierten en siglas indescifrables y pone el ejemplo de *Programa Escuela Nueva*, creado en Colombia. Es así como la NEM, de forma llana, se posiciona frente a una “escuela vieja”; sin embargo, más allá de esto, existe una intención de separarse de la *escuela moderna*. En efecto, el *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (en adelante *Plan de Estudio 2022*) parte de una revisión crítica sobre la forma en que se ha configurado el currículo en los últimos 50 años, y concluye que:

[...] las prácticas docentes tienen siempre márgenes de autonomía y son producto de capas sedimentadas de recursos y regulaciones curriculares de distintas épocas. También se aprecian las continuidades y discontinuidades de una línea discursiva que se basa, fundamentalmente, en la calidad en la educación, la evaluación y la instrumentalización del currículo, que ha dado como resultado la fragmentación del conocimiento enseñado y aprendido, así como el empobrecimiento del papel de la escuela. (DOF, 2022, p. 52)

A partir de dicho posicionamiento, el proyecto ha dispuesto una cosmovisión educativa y pedagógica que elabora en cuatro temas centrales anunciados en el *Plan de Estudio* (DOF, 2022). Entre ellos se encuentra la a) integración curricular, que refiere a la reorganización en campos formativos y ejes articuladores; b) la autonomía profesional del magisterio, al trabajo de *codiseño* de los docentes por medio de la contextualización y reformulación de los contenidos estipulados el documento; c) la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, d) y el derecho humano a la educación, que engloba los enfoques de inclusión, interculturalidad, igualdad de género y convivencia para la paz.

Es importante precisar que la NEM postula entre sus principios fundamentales la necesidad de que el profesorado se apropie del proyecto educativo y se desenvuelva como sujeto gestor del currículo con autonomía profesional, con la finalidad de establecer un vínculo entre el modelo, los programas de estudio y sus propios saberes (DOF, 2022). Es decir, se pretende que las y los docentes recuperen la perspectiva profesional sobre su propio trabajo, un atributo que ya había sido identificado hace 20 años por Díaz-Barriga e Inclán Espinoza (2001). Ya que, de acuerdo con Madrigal Segura (2020), no puede existir un acuerdo para la transformación social que pretende el actual gobierno, sin la participación consciente del profesorado como sujetos de desarrollo curricular y no sólo como trabajadores de la educación.

Ante la imposibilidad de llevar a cabo el pilotaje anunciado desde el *Acuerdo*, se dispuso de la estructura de los CTE para que estos fungieran como Taller Intensivo de Formación Continua. De esta forma, se convirtieron en espacios donde los agentes educativos (directivos supervisores, asesores técnicos pedagógicos y profesorado) conocen y discuten los elementos fundamentales del nuevo plan, se aproximen a los documentos normativos y *codiseñen* sus propios planes de trabajo. Entonces, la estrategia planteada por la SEP ha sido de algún modo alterar el esquema vertical de arriba-abajo de las reformas (Torres, 2000), para construir “un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma” (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001, párr. 35).

En concreto, de acuerdo con García Leos (2019), el discurso inicial en torno a la Nueva Escuela Mexicana creó grandes expectativas. Por su parte, Tiburcio y Jiménez (2020), a partir de una investigación de corte empírico en la que indagaron sobre concepciones docentes en cuanto a la interculturalidad en la NEM, concluyeron que después de una década de reformas donde imperaron enfoques sobre educación bicultural, intercultural e inclusiva, los profesores volvieron a ser receptores de discursos que deben apropiarse y retomar en sus prácticas didácticas. Así también, Martínez Zavala y Tinajero Villavicencio (2020) apuntaron que la Nueva Escuela Mexicana proponía enfoques importantes en torno a la interculturalidad, la organización y el trabajo comunitarios, la regionalización y la flexibilidad del currículo, que podrían fortalecer a la educación indígena.

No obstante, se estimó que conceptualizar y trabajar didácticamente con el nuevo *Plan de Estudios*, aún requería trascender de perspectivas relacional o funcional de los docentes hacia la nueva terminología para llegar a una visión crítica que dialogue con los principios de la nueva reforma (Tiburcio y Jiménez, 2020). De acuerdo con Avitia (2019), entender, interpretar y tratar de dilucidar el modelo educativo desde el punto de vista del docente reflexivo es primordial. Esta transición, como todas las estructurales, tiene implicaciones profundas en las esferas pertinentes: desde lo geopolítico, lo cultural, lo regional, lo comunitario y lo individual.

Desde un escenario posterior al cierre y reapertura de escuelas a causa de la pandemia, en el cual, de acuerdo con Camacho Sandoval y Díaz Guevara (2021), la NEM como proyecto se vio desdibujado, se han emprendido diversos estudios que han intentado posicionar al magisterio frente al proceso de la nueva reforma. Se estima que esta transita por una configuración discursiva a la

vez que incide en el proceso de identificación y significación de la función docente, lo cual ha evidenciado tensiones político-discursivas en torno a la reforma (Guerrero Portilla, 2021). Asimismo, Gutiérrez Hernández y Cáceres Mesa (2023) afirman que la NEM postula un cambio en la función docente, que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales. Por otro lado, se ha encontrado que los docentes consideran que para desarrollar estrategias concretas, aún se requiere capacitación y actualización, por lo que para trabajar un proyecto institucional se requiere fortalecer el trabajo durante los CTE (Ortiz Carrillo et al., 2021).

A partir de la publicación del *Plan de Estudios 2022*, la producción académica de corte empírico en torno a la NEM ha aumentado, por lo que se han podido advertir algunos retos que la propuesta curricular ha implicado para el profesorado de diferentes entidades del país, así como sus percepciones a favor y en contra de los cambios que se han suscitado con la puesta en acto de la reforma. Por ejemplo, se ha puesto atención a las sesiones de CTE en las que Luna Guzmán (2022) observó la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Por otro lado, Martínez García (2023) indicó que a pesar de los pronunciamientos de discursos novedosos sobre equidad, en las escuelas y las aulas aún no son latentes oportunidades de aprendizaje para profesores y estudiantes. En el mismo orden de ideas, Ventura Álvarez (2023) concluye que, a pesar de su importante carga metodológica y su nuevo diseño curricular, la NEM debe considerar las necesidades reales de las instituciones y de los actores educativos, en contextos interculturales y con altos niveles de rezago. Recientemente, diversos estudios han documentado la inconformidad del profesorado sobre la estrategia de actualización y formación proporcionada por la SEP, al considerarla insuficiente para apropiarse e instrumentar de manera satisfactoria las demandas de la propuesta curricular (Ventura Álvarez et al., 2023, Valenzuela Montaña, et al., 2023; Brenmer et al., 2024; Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024; Ramírez Aguilar, 2024).

En respuesta a lo anterior, el interés principal del presente estudio es problematizar en torno a la articulación entre las políticas, el currículo y el magisterio. De manera específica, se establece que los primeros interlocutores de las políticas educativas son los docentes (Ball et al., 2012), y se considera que “son la clave del cambio educativo y su participación es fundamental, sobre todo si se aspira a un cambio complejo, sistémico y duradero” (Torres, 2000, p. 22). De igual forma, Diaz-Barriga Arceo (2010) afirma que “se ha depositado en la figura del profesor en singular la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en las aulas” (p. 44). Por lo tanto, es interesante destacar que es justo a ellos a quienes

constantemente se les atribuyen los problemas u obstáculos en la puesta en práctica, ya sea por su resistencia al *cambio* o a sus limitaciones de diversa índole.

Es interesante observar, siguiendo a Gimeno Sacristán (2010), que el currículo como expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares consideran que debe desarrollarse de acuerdo con sus intereses, valores, preferencias y afiliaciones políticas, nace de una tendencia del ser social a imaginar un mundo deseable que le impulsa a plantearse ideales. Es justo esta “carga utópica” la primera generadora de conflictos, ya que, según Gimeno Sacristán (2010), la finalidad transformadora de los ejes transversales de los proyectos educativos comúnmente choca con las prácticas educativas cotidianas: “al aceptar la elevación del currículum a la categoría de proyecto educativo aparece la clara distancia entre el discurso y la realidad” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 25).

A saber, diversas investigaciones de alcance nacional han concluido que uno de los significados centrales más ambivalentes que los docentes otorgan a las reformas es el *cambio*, el cual puede interpretarse como mejora continua y oportunidad de innovación, o como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga en torno a las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus efectos en las condiciones profesionales y laborales (Cabrera y Cruz Vadillo, 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015; Hernández Hernández, 2017; Ruiz López et al., 2018).

Asimismo, las reformas han implicado para los docentes un descolocamiento y una amenaza para su identidad, debido a que se les ha exhortado a modificar roles preconcebidos, en aras de nuevos modelos de actuación profesional que contrastan con su formación inicial y condiciones laborales diversas (Yurén y Aráujo-Olivera, 2003). Y aunque son pocos los maestros que se apropian discursiva y productivamente de los nuevos enfoques (Loyo Brambila, 2002; Yurén y Aráujo-Olivera, 2003), hay evidencia de aportes lingüístico-discursivos mediante la introducción de las reformas (Cabrera y Cruz Vadillo, 2015).

Por consiguiente, se ha encontrado que el profesorado se resiste a los planteamientos de las reformas por múltiples razones; una de ellas, de acuerdo con Díaz Barriga e Inclán Espinoza (2001) y Loyo Brambila (2002), es que no son afines a los fundamentos de las propuestas en turno, ni a sus maneras de concebir el papel de escuela y de la educación. Asimismo, siguiendo a Torres (2000), se explica que el rechazo se origina por problemas de conceptualización de dicho cambio y en la formulación de las políticas. Además, la manera en que se han gestado las reformas en

América Latina como en México ha afectado su recepción por parte de los docentes, en tanto que se formulan bajo el esquema arriba-abajo, obviando su participación en la esfera del diseño (Loyo Brambila, 2002; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015), y carecen de continuidad debido a la alternancia política (Torres, 2000; Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001).

Ante este escenario, partimos de la idea de que las reformas a la educación surgen, por un lado, como propuestas político-educativas que sugieren modificaciones al funcionamiento, administración y/o gestión de las instituciones hacia el trabajo docente y los aspectos curriculares. No obstante, por otro lado, también implican el replanteamiento por parte de las y los docentes sobre su propia identidad profesional, su quehacer pedagógico y los sentidos que le otorgan a los cambios curriculares. Se estima que, a partir de procesos como la *interpretación*, *traducción* y *recontextualización* (Ball et al., 2012) por parte de los agentes educativos sobre los textos normativos, vistos como *aspectos estructurales-formales* de una propuesta curricular (De Alba 1998), se configuran nuevos significados.

Para observar dicha configuración de sentido, es pertinente observar los *Discursos con D*, definidos como “formas de exhibir, mediante palabras, acciones, valores y creencias, la pertenencia a un grupo o red social” (Gee, 2005, p.141). A través de la repetición, la ritualización y la habituación, estos producen y reproducen a las instituciones sociales —como es el caso de la escuela—, al mismo tiempo que se fortalecen a través de ellas (Gee, 1999). Asimismo, se busca evidenciar identidades y modelos culturales que los sujetos representamos y reconocemos a través del lenguaje, mismas que configuramos a partir de distintas formas ser, estar y hacer en contextos y momentos determinados, en sincronía y coordinación con otras personas (Gee, 2001). Aunque, según Torres (2000), lo que sigue en juego es “la concreción de ese discurso reformador e innovador a la realidad” (p. 25).

En concordancia con Díaz-Barriga Arceo (2010), postulamos que la importancia de analizar la forma en que los docentes experimentan las reformas y los efectos en su quehacer profesional y prácticas educativas es porque “el valor que los grupos sociales asignan a una innovación determinada es un factor clave de diferenciación y de medida de su impacto” (p. 47). Por tanto, para conocer la propuesta curricular del proyecto político-educativo vigente, así como de su apropiación por parte de los actores educativos como sujetos sociales del currículo, es necesario analizar la manera en cómo los textos pedagógicos interpelan a sus receptores en cuanto a las acciones o actitudes que espera promover en ellos y poner de manifiesto cómo está configurado

conceptualmente el discurso educativo provisto especialmente para uso e interpretación los docentes en espacios y tiempos destinados para tales encuentros. Posteriormente, es importante caracterizar la conformación de nuevos significados por parte del profesorado, así como Discursos en torno al Plan de Estudio de la NEM, las identidades y modelos culturales puestos en juego. A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas.

1.1 Preguntas de investigación

General

¿Cómo construyen los docentes de educación primaria de Baja California significados en torno a la propuesta curricular de la NEM?

Específicas

1. ¿Cuáles son los conceptos centrales de la propuesta curricular de la NEM en el Plan de Estudio y Orientaciones del CTE?
2. ¿Cuáles son las demandas que las y los docentes, en tanto sujetos de desarrollo curricular, adquieren en la propuesta curricular de la NEM?
3. ¿Cuáles son los significados situados que las y los docentes traducen e interpretan en torno a la propuesta curricular de la NEM?
4. ¿Cuáles son los Discursos que el profesorado recrea en torno a la propuesta curricular de la NEM?
5. ¿Qué identidades situadas y modelos culturales representan las y los docentes como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta de la NEM?

1.2 Objetivos de investigación

General:

Analizar la conformación de significados por parte de los docentes de educación primaria de Baja California en torno a la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

Específicos:

1. Describir los conceptos centrales de la propuesta curricular de la NEM en los textos pedagógicos [Plan de Estudio y Orientaciones del CTE].

2. Reconocer las demandas que los docentes, en tanto sujetos de desarrollo curricular, adquieren en los textos pedagógicos de la propuesta curricular de la NEM.
3. Analizar los significados situados que las y los docentes traducen e interpretan en torno a la propuesta curricular de la NEM.
4. Identificar los Discursos que el profesorado recrea en torno a la propuesta curricular de la NEM.
5. Analizar las identidades situadas y modelos culturales que representan las y los docentes como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta de la NEM.

1.3 Justificación

De acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (DGPPyEE-SEP, 2025), en el ciclo escolar 2022-2023 la educación básica en México se conformaba por 229,691 escuelas, 24,109,222 estudiantes y 1,224,351 maestras y maestros (de nivel inicial a secundaria, sostenimiento público y privado). La publicación del *Plan de Estudio 2022* y la estrategia seguida a través de los CTE para el impulso de la formación y actualización docente movilizó a más de un millón de profesores en esos espacios para su revisión y discusión.

De ahí que la presente investigación consideró relevante recuperar y analizar las maneras en las que el profesorado de educación básica experimenta y se posiciona en torno a las reformas en México. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre dichos ejes temáticos con la finalidad de conformar una síntesis de los hallazgos más trascendentes no sólo acerca de las percepciones valorativas y simbólicas ante las reformas, sino de la influencia que ejercen sobre la identidad profesional, en la práctica educativa, en el trabajo colectivo y en la formación y actualización.

En el caso de la propuesta curricular de la reforma que inició en 2019, en primera término, consideramos imperativo reunir y analizar los cambios conceptuales que cada día se suman, modifican o actualizan a los textos pedagógicos y cómo se tradujo el contenido de la propuesta en los materiales distribuido a los docentes, para contribuir a la comprensión de las incorporaciones a nivel sociocultural, político e institucional en el currículum y la realidad escolar, así como las formas de interpelación hacia el magisterio. Debido a lo anterior, destaca la pertinencia de la investigación documental para el establecimiento de un punto de partida para observar de manera

sistemática el objeto de estudio y con ello clarificar ideas rectoras o discutir el problema de investigación (Tancara, 1993).

En segundo término, señalamos la necesidad de dar cuenta de la configuración del discurso educativo normativo en relación con los diferentes contextos culturales y socioeconómicos en los que inserta el profesorado de educación básica de Baja California. Según la DGPPyEE-SEP (2025), en el ciclo escolar 2023-2024 se contabilizaron cerca de 12,400 maestras y maestros de primaria públicas, de todos los servicios, para atender a cerca de 1300 escuelas.

No obstante, más allá de constatar si existe un nivel de incorporación desde lo textual hacia prácticas educativas, se busca indagar en un ámbito poco documentado por estudios empíricos: sobre lo que ocurre en el encuentro entre las políticas y el profesorado, en el marco de su cotidianidad (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001). De ahí que la aportación del análisis discursivo consiste en dar cuenta de sus procesos de construcción de significado por medio del lenguaje y la caracterización de sus identidades sociales en el marco institucional. Asimismo, consideramos que el enfoque cualitativo aporta procedimientos y técnicas interpretativas a partir de las que podemos formular categorías temáticas y procesos de triangulación que derivan en la construcción de aportaciones teórico-conceptuales.

Ahora bien, pensamos que es determinante la discusión en torno a las propuestas curriculares, las cuales, en su dimensión política, no son vistas sólo como formas de administración institucional sino también como sistemas de saber que, históricamente, han sido destinados a la administración social de docentes y estudiantes, en cuanto a sus disposiciones, sensibilidades y capacidades (Popkewitz, 2000). Entonces, no solo se propone reflexionar sobre la incidencia de los marcos normativos actuales en la configuración de las subjetividades de los sujetos y su dimensión política, para cuestionarnos sobre qué tipo de ciudadanos y ciudadanas se busca formar y si las nuevas prácticas de gobierno conllevan aspectos pragmáticos particulares, desde la perspectiva de Popkewitz (2000) “donde la incertidumbre y la flexibilidad reemplazan las pautas rígidas de certidumbre y control estatal” (p.13), sino interpretar la forma en que los nuevos sentidos otorgados por el magisterio a una nueva propuesta curricular pueden determinar el rumbo de dicha incidencia, y con ello, su efecto en la realidad escolar y social que nos atañe.

En suma, las aportaciones teóricas del estudio radican en el establecimiento de categorías analíticas que diseccionan la propuesta curricular y contribuyen a su conceptualización. En cuanto al abordaje metodológico, destaca el planteamiento de dos etapas para la investigación que tiene

como finalidad trazar un puente entre los textos normativos y la configuración discursiva de los sujetos, y con ello dar cuenta de la construcción de significados por parte de los docentes. Finalmente, al abordar a la problemática educativa desde la perspectiva sociocultural del discurso, el estudio busca beneficiar a investigadores, profesores y otros agentes de la determinación curricular mediante el establecimiento de pautas que les ayuden a auto valorarse y profundizar sobre la influencia de la actual reforma en su quehacer e identidades profesionales y sociales, y sobre su efecto en los procesos de significación en torno a la escuela y la educación actual.

2. Revisión de la literatura

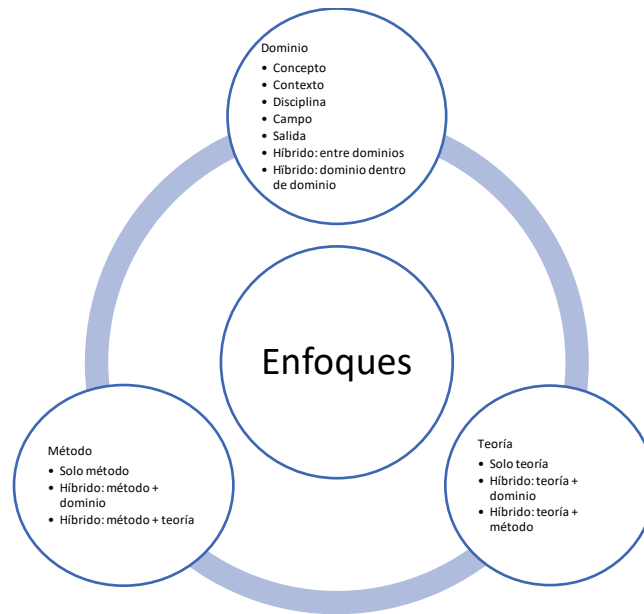
La revisión sistemática de la literatura se elaboró a partir de la perspectiva de Cué Brugueras et al. (2008), quienes la definen como un estudio en el que se “recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema” (p. 3). De acuerdo con Kraus et al. (2022), si la revisión se considera sistemática debe adoptar y adaptar protocolos para guiar la selección y el análisis de la información recabada, ya que de esta forma posibilita la transparencia del proceso y su posible replicabilidad.

Por esta razón, la presente revisión tuvo como objetivo recabar, clasificar, analizar y discutir publicaciones de naturaleza académico-científica (capítulos de libro, artículos y ponencias), que dan cuenta de investigaciones de carácter empírico, en torno a las preguntas de investigación planteadas en el estudio. Para ello, se suscriben siete etapas de acuerdo con la metodología propuesta por Cué Brugueras et al. (2008):

1. Definición del tema,

En la *Definición del tema*, se ha tenido en cuenta la selección de un enfoque. Siguiendo a Kraus et al. (2022), puede ser en torno a un dominio o campo temático, a una teoría o grupo teórico o a algún tipo de método o metodología. A su vez, cada uno de los enfoques engloba sub-enfoques o categorías como lo muestra la figura 1.

Figura 1. *Enfoques para la revisión sistemática de la literatura*



Nota: adaptado de Kraus et al., 2022, p. 2583.

2. Elaboración de un plan de trabajo

Para la elaboración del plan de trabajo, se tomaron en cuenta los recursos bibliográficos y tecnológicos disponibles. Posteriormente se llevó a cabo un cronograma de trabajo con base en la ruta crítica del programa de investigación.

3. Búsqueda bibliográfica

Para la *Búsqueda de bibliografía* se contemplaron los siguientes rubros: a) definición de la vía: manual (revistas especializadas y consultas directas con especialistas) y automatizada (bases de datos); b) uso de descriptores o palabras clave; c) años de búsqueda concretos; idiomas (inglés y español), y lugares desde donde se localizó la información (Cué Brugueras et al., 2008). En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos de las decisiones en esta etapa.

4. Selección y acceso a los documentos

La selección se hizo de acuerdo con los criterios establecidos en la búsqueda bibliográfica. Cabe destacar que la selección también se acotó a publicaciones basadas en investigaciones

relacionadas solamente con educación básica. Como producto de la etapa, se formaron carpetas de documentos en la plataforma Zotero.

5. Análisis de los documentos,

En cuanto al *Análisis*, Cué Brugueras et al. (2008) apuntan que “es el proceso mediante el cual se determina y extrae la información más sobresaliente contenida en una fuente de información dada, la que se separa en sus elementos constituyentes sobre la base de una organización determinada” (p. 5). Las fases que se consideran para el análisis son: I. Familiarización con el contenido de los documentos; II. Clasificación preliminar de los documentos en cuanto a su contenido y con base en criterios organización pre definidos (autor(es), título, año, lugar, diseño metodológico y la vía de localización de la información); III. Selección y extracción de la información más relevante, así como eliminación de contenido accesorio; IV. Verificación de los conceptos extraídos. Como producto de esta etapa se obtuvo una base de datos organizada de acuerdo con los criterios de organización: Autor(es), título, año, lugar, diseño metodológico y la vía de localización de la información.

6. Síntesis de la información

Posteriormente, se establecieron cuatro fases en el proceso de *Síntesis de la información*, mediante el cual se presenta la información analizada bajo un nuevo formato, que también conlleva un proceso de interpretación o evaluación (Cué Brugueras et al., 2008). I. Organización y combinación de la información analizada dentro de cada categoría o subtema; II. Evaluación comparativa de los extractos; III. Resolución de conflictos entre los resúmenes; IV. Condensación de la información resultante del proceso en un formato asequible y en concordancia con los objetivos del estudio. Como producto de esta etapa, se llevó a cabo una concentración de matrices según categorías encontradas.

7. Elaboración del reporte

En los siguientes apartados se exponen los hallazgos que conforman el reporte, elaborado a partir del *Análisis* y la *Síntesis*, clasificados por categoría temática. En la tabla 1, se sintetizan cada una de las etapas mencionadas.

Tabla 1. *Síntesis del procedimiento y los productos de la revisión sistemática de la literatura*

Etapas	Aspectos considerados	Decisiones /productos
Definición del tema	Selección de enfoque (Kraus et al., 2022): <ul style="list-style-type: none"> • A) Dominio o campo temático • B) Teoría o grupo teórico • C) Método o metodología. 	Dominio <ul style="list-style-type: none"> • A.1 Concepto: Nueva Escuela Mexicana y/o reforma educativa • A.1.1 Híbrido dominio dentro de dominio: NEM + docentes • A.2 Híbrido dominio dentro de dominio: docentes + políticas y/o reformas educativas
Elaboración del plan de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos disponibles • Cronograma de trabajo 	Elaboración del reporte
Búsqueda bibliográfica	a) Definición de la vía: <ul style="list-style-type: none"> • Manual: COMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa • Automatizada: Web of Science, SCOPUS, EBSCO, CLACSO, REDALYC b) Descriptores o palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • A.1) Nueva Escuela Mexicana y/o reforma educativa • A.1.1) Nueva Escuela Mexicana y/o reforma educativa + docentes • A.2) docentes + políticas educativas y/o reformas educativas c) Años de búsqueda: <ul style="list-style-type: none"> • A.1) 2019 – 2023 • A.1.1) 2023-2024 • A.2) 2000 – 2018 d) Idiomas y lugar desde donde se localizó la información: <ul style="list-style-type: none"> • Español e Inglés / México 	Enfoque A1. NEM 2019-2023 8 documentos en total 6 estudios cualitativos 2 estudios analíticos cualitativos Enfoque A.1.1 NEM + docentes 2023-2024 9 documentos en total 6 estudios cualitativos 3 estudios con diseño mixto Enfoque A2. Docentes + políticas y/o reformas educativas 2000-2023 15 documentos en total 12 estudios cualitativos 2 estudios con diseño mixto 1 estudio cuantitativo
Selección y acceso a los documentos	Criterios establecidos en la búsqueda bibliográfica.	Documentos archivados en carpetas y Zotero.
Análisis de los documentos	I. Familiarización con el contenido de los documentos; II. Clasificación preliminar de los documentos en cuanto a su contenido y con base en criterios organización pre definidos;	Base de datos organizada de acuerdo con los criterios de organización:

	III. Selección y extracción de la información más relevante, así como eliminación de contenido accesorio; IV. Verificación de los conceptos extraídos.	Autor(es), título, año, lugar, diseño metodológico y la vía de localización de la información.
Síntesis de la información	I. Organización y combinación de la información analizada dentro de cada categoría o subtema; II. Evaluación comparativa de los extractos; III. Resolución de conflictos entre los resúmenes; IV. Condensación de la información resultante del proceso en un formato asequible y en concordancia con los objetivos del estudio.	<p>Concentración de matrices según categorías encontradas:</p> <p>Enfoques A.1 y A.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Primer periodo (2020) Percepciones iniciales</i> • <i>Segundo periodo (2021) Revisiones post-pandemia</i> • <i>Tercer periodo (2021-2022) Los docentes ante la reforma</i> • <i>Cuarto periodo (2023-2024) Reflexiones actuales</i> <p>Enfoque A2.</p> <p>Objeto de estudio: Reformas educativas y curriculares</p> <p>Enfoques metodológicos y teórico-analíticos</p> <p>Perspectiva: Docentes de educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Percepción valorativa general y simbólica ante las reformas</i> • <i>Influencia de las reformas sobre la identidad profesional</i> • <i>Influencia de las reformas en el trabajo colectivo y en la formación docente</i> • <i>Influencia de las reformas en la práctica educativa</i>
Elaboración del reporte	Etapas consideradas para la RSL.	Apartado de RSL.

2.1 Enfoque A.1 Nueva Escuela Mexicana

Los resultados de la etapa II *Análisis* pueden observarse en la tabla 2, la cual muestra la selección de documentos bajo el Enfoque de búsqueda A.1 de dominio que incluye dos conceptos: *Nueva Escuela Mexicana y/o reforma educativa*, en el periodo 2019-2023. Se tomaron en cuenta

nueve documentos, de los cuales seis corresponden a investigaciones empíricas de corte cualitativo y mixto, y tres artículos que presentan los resultados de análisis cualitativo y del discurso.

Tabla 2. Productos académicos sobre la Nueva Escuela Mexicana y/o la Reforma educativa (2019-2023)

	Autores	Título	Año	Contexto de estudio	Diseño
1	Martínez Zavala, L. y Tinajero Villavicencio, M. G.	Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California	2020	México Baja California	Análisis cualitativo
2	Tiburcio Esteban, C. y Jiménez Lobatos, V. D.	Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana	2020	México-Veracruz	Cualitativo
3	Ortiz Carrillo, V. D., Saldívar Domínguez, A. y Ortiz Jaramillo, O.	Inclusión en la educación: Un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana.	2021	México-Sonora	Cualitativo
4	Camacho Sandoval, S. y Díaz Guevara, J. C.	Problemática de la educación media técnica en Aguascalientes frente a la Nueva Escuela Mexicana. El caso Conalep	2021	México-Aguascalientes	Cualitativo
5	Guerrero Portilla, A.	La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana	2021	México-Veracruz	Cualitativo
6	Luna Guzmán, A.	El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente	2022	México-Ciudad de México	Cualitativo
7	Martínez García, B.	La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente evolución del sistema educativo	2023	México-Estado de México	Cualitativo
8	Gutiérrez Hernández, C. E. y Cáceres Mesa, M. L.	El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana	2023	México	Análisis

9	Jarquín, M.	Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico	2023	México	Análisis del discurso
---	-------------	---	------	--------	-----------------------

Nota: adaptada de De los Santos Urias y Tinajero Villavicencio (2024, p. 151).

Bajo el primer enfoque en torno a la Nueva Escuela Mexicana como reforma curricular vigente, se tomó en cuenta el artículo de Martínez Zavala y Tinajero Villavicencio (2020), el cual reporta un análisis de los desafíos en torno a la inclusión que enfrenta el proyecto de NEM en el contexto de la educación primaria indígena en San Quintín, Baja California. Las autoras partieron de un enfoque cualitativo para la caracterización del contexto a partir de datos empíricos que se retomaron de informes y estudios específicos sobre la región, así como una discusión en cuanto las políticas precedentes y los documentos preliminares del proyecto educativo en ciernes. Entre los resultados del estudio, se destaca que las políticas educativas establecidas durante el sexenio anterior no lograron atenuar la desigualdad existente en las primarias indígenas, ya que omitieron aspectos situacionales como la pobreza, la precariedad y otros aspectos determinantes para instaurar una educación de calidad. Por otro lado, de acuerdo con las autoras, la NEM propone enfoques importantes en torno a la interculturalidad, la organización y el trabajo comunitarios, la regionalización y la flexibilidad del currículo, que podrían fortalecer a la educación indígena (Martínez Zavala y Tinajero Villavicencio, 2020).

Por su parte, el artículo de Tiburcio Esteban y Jiménez Lobatos (2020) da cuenta de una investigación empírica que indaga las concepciones docentes sobre interculturalidad en el marco de la NEM, a través de un enfoque cualitativo y método autoetnográfico. Para ello, se implementaron cuestionarios autoadministrados a seis profesoras de nivel básico del estado de Veracruz, así como observaciones participantes durante los CTE. Las autoras concluyeron, de manera general, que después de una década de reformas donde circularon términos y políticas sobre educación bicultural, intercultural e inclusiva, actualmente los profesores vuelven a ser receptores de discursos que deben apropiarse y retomar en sus prácticas didácticas. Asimismo, como resultado del análisis, apuntan que conceptualizar y trabajar didácticamente la diversidad, desde el enfoque intercultural, aún requiere que los docentes trasciendan de las perspectivas *relacional* o *funcional* para llegar a una visión crítica que dialogue con los principios de la NEM (Tiburcio Esteban y Jiménez Lobatos, 2020).

Así también, el texto de Ortiz Carrillo et al. (2021) da cuenta de un estudio que tuvo como objetivo conocer las concepciones docentes acerca de la inclusión como estrategia, en concordancia con lo que se establece en el perfil de la NEM, y saber de qué forma los participantes esperan contribuir y aportar con sus prácticas docentes para lograrlo. Se partió de un enfoque metodológico cualitativo de profundidad exploratoria, y se administró un cuestionario de preguntas abiertas a diez docentes de primaria de Hermosillo, Sonora. Entre los resultados, destaca que los docentes expresan que el perfil docente de la NEM en cuanto a inclusión implica tener cualidades como responsabilidad, compromiso, disposición, ética, preparación y capacitación continua. También, que una comunidad inclusiva debe integrar a directivos, docentes, administrativos, así como a padres de familia y alumnos. Los docentes afirman que, para desarrollar estrategias concretas, aún se requiere capacitación y actualización. De igual forma, para trabajar un proyecto institucional se requiere fortalecer el trabajo durante los CTE, ya que la mayoría de los involucrados sólo lo percibe como un proceso administrativo (Ortiz Carrillo et al., 2021).

Camacho Sandoval y Díaz Guevara (2021) situaron su problemática en la educación media técnica en Aguascalientes frente a la Nueva Escuela Mexicana. Para el estudio, partieron de una metodología cualitativa para analizar críticamente experiencias formativas y trayectorias de egresados; se basaron en la consulta de los documentos legales y programáticos del gobierno federal, en investigaciones sobre esta modalidad educativa y en entrevistas a egresados, docentes y directivos de Conalep. De manera general, concluyeron que en la educación media técnica existen problemas relacionados con el abandono y el aprovechamiento escolar que se han acentuado con la pandemia, así como con la formación socioafectiva de las y los estudiantes, y en el vínculo de la escuela y el trabajo. Frente a este escenario, Camacho Sandoval y Díaz Guevara (2021) apuntan que la NEM sólo ha hecho planteamientos legales y programáticos que no corresponden con los hechos, por lo que no ha pasado de ser un discurso que no se refleja en la práctica. Por lo que sostienen que la crisis institucional y financiera del sistema educativo mexicano persiste.

Otro de los textos considerados corresponde al estudio llevado a cabo por Guerrero Portilla (2021), quien se propuso indagar desde nociones del Análisis Político del Discurso (APD) el proceso de identificación y significación docente en torno a la NEM como discurso. Desde un enfoque cualitativo, bajo el método de estudio de caso, llevó a cabo entrevistas a docentes de tres escuelas de educación básica de Veracruz, que posteriormente analizó mediante el APD. Entre los resultados destaca que la NEM como discurso transita por una fase de configuración, a la vez que

incide en el proceso de identificación y significación de la Función Docente, ya que esta aspira a construir una identificación simbólica en actores educativos. Asimismo, se encontraron posiciones diferenciales y equivalentes hacia un *significante* que interpeló a docentes de educación básica, articulando temporalmente su Función Docente. Finalmente se establece la dimensión política en el momento de institución/desinstitución de la Función Docente, la cual ha contribuido, a través de sus producciones discursivas, a dar cuenta de tensiones político-discursivas en torno a la NEM (Guerrero Portilla, 2021).

Más adelante, el artículo de Luna Guzmán (2022) da cuenta de un estudio que tuvo como objetivo analizar las prácticas sociales durante las sesiones del CTE como expresiones de resignificación de las políticas de autonomía de gestión escolar, a partir de las teorías de la micropolítica de la escuela y de la microfísica del poder. Desde una metodología con enfoque cualitativo, se administraron entrevistas semi estructuradas y a profundidad a 14 participantes (entre directivos y docentes) de diferentes escuelas primarias de la Ciudad de México. A la luz de los resultados, la autora destaca que aunque han subsistido prácticas sociales perniciosas en los CTE, en ocasiones se han logrado trascender, permitiendo la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Se concluye que esto contextualiza, e incluso transforma, las políticas macro, dando como resultado una educación más pertinente y avances cualitativos, incluso en la comunidad en extenso (Luna Guzmán, 2022).

Asimismo, el estudio cualitativo de Martínez García (2023) tuvo como objetivo analizar la adaptación de los docentes hacia la NEM, en cuanto a su propia función y al estilo de comunicaciones, en el contexto de pandemia donde participaron, lo anterior se realizó bajo la perspectiva de la teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann. Para ello, durante 2021 se recuperaron observaciones del entorno y de profesores del Estado de México de diferentes niveles educativos. Entre sus hallazgos, Martínez García (2023) estima que la NEM se ha visto desdibujada por la contingencia sanitaria que trajo consigo nuevas necesidades para el magisterio. El autor apuntó que en las comunicaciones compartidas por los docentes se puede ubicar la necesidad de que la NEM sea reconstruida de fondo, ya que se infiere que existen diferencias sustanciales entre lo propuesto a nivel sistema y los entornos donde se llevaron a cabo las estrategias durante la pandemia. Por otro lado, el estudio concluyó que si bien se pronuncian discursos novedosos de equidad, en las escuelas y las aulas no se propician oportunidades de aprendizaje y formación para profesores y estudiantes (Martínez García, 2023).

Finalmente, Gutiérrez Hernández y Cáceres Mesa (2023) llevaron a cabo un análisis de los documentos oficiales de la NEM, vista como política pública, con el fin de identificar sus aspectos clave, directrices y objetivos. Entre los hallazgos, se destaca la identificación del *rol del trabajo en equipo* de la NEM, el cual consiste en la demanda de gestiones y acciones colaborativo-cooperativas, esencialmente hacia los docentes, en donde el diálogo horizontal entre los actores educativos cobra especial importancia. Gutiérrez Hernández y Cáceres Mesa (2023) apuntan que además de darle sustento epistemológico a la propuesta, esta función es esencial para el logro de los objetivos planteados por la política educativa. No obstante, advierten que esta puede resultar ambiciosa, novedosa y disruptiva en relación con las reformas precedentes, por lo que puede propiciar retos y dificultades durante la fase de implementación.

Así también, con el objetivo de aportar nuevos elementos a la discusión sobre la reforma, Jarquín (2023) llevaron a cabo un análisis de la NEM desde la perspectiva teórica de Stephen Ball sobre la política como un proceso complejo que desborda las dimensiones institucionales y legales y cuyos efectos pueden verse más allá de la noción de “implementación”, así como su distinción de la política como texto y como discurso. El autor afirma que, aunque no hay una ruptura total de la reforma respecto sus antecesoras, tampoco postula una continuidad plena, ya que los cambios propuestos rompen con el canon conceptual establecido en sexenios pasados respecto a la problemática educativa, a la vez que alientan a los actores educativos a que discutan, cada vez más, las condiciones de la educación pública (Jarquín, 2023).

Enfoque A.1.1 Los docentes y la Nueva Escuela Mexicana y/o la Reforma educativa

Con la finalidad de actualizar la selección de documentos bajo el Enfoque A.1, la tabla 3 muestra los resultados de la búsqueda del enfoque A.1.1 a partir del dominio *docentes* dentro del dominio *Nueva Escuela Mexicana y/o reforma educativa + docentes*, en el periodo 2023-2024. Se tomaron en cuenta ocho documentos que corresponden a investigaciones empíricas; seis de ellas cualitativas y dos con diseños mixtos.

Tabla 3. *Productos académicos sobre los docentes y Nueva Escuela Mexicana y/o reforma educativa (2023-2024)*

	Autores	Título	Año	Contexto de estudio	Método
1	Ventura Álvarez, F.	Las implicaciones de la nueva escuela	2023	Ciudad de México	Mixto Análisis documental

		Mexicana en el proceso pedagógico			Encuesta Entrevista
2	Valenzuela Montaña, M. G., Caballero Acosta, D. G., Montaña Cota, A. y Valenzuela Montaña, A. L.	Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la Reforma Educativa de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana	2023	Ciudad de México, Oaxaca, Jalisco, Veracruz y Chihuahua	Mixto Análisis documental Encuesta Entrevista
3	Meneses Poblano J. y Sánchez Espinosa, M.	La Práctica Educativa en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana, Un Estudio Exploratorio en el Nivel Primaria.	2024	Puebla	Cualitativo Entrevista
4	Bremner, N., Sakata, N. y Bórquez Morales, L. S.	Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education	2024	Nuevo León, Hidalgo y Chiapas	Cualitativo Entrevistas
5	Reyes Rojo, G. y Zannata Colin, M. E.	La Nueva Escuela Mexicana: entre la tradición y transformación curricular	2024	Edo. de México	Cualitativo Etnográfico
6	Ramírez Aguilar, F.	El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara	2024	Jalisco	Cualitativo Entrevista Observación
7	Hernández Hernández, M. R. y Gómez Galindo, A. A.	Necesidades Formativas Docentes en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana y el Desarrollo de la Controversia Sociocientífica de COVID-19	2024	Ciudad de México	Cualitativo Análisis documental Entrevista
8	Cordero-Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, M. G. y León González, P.	El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023	2025	Baja California	Cualitativo Observación

En primer lugar, el artículo de Ventura Álvarez (2023) presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo indagar sobre las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana como modelo educativo. Para ello primero se muestra un planteamiento teórico sobre la noción de reforma, posteriormente se analizan los acontecimientos sociopolíticos, cambios legislativos y sus efectos en el ámbito pedagógico; finalmente, se llevó a cabo un análisis de las opiniones de diferentes actores educativos sobre el tema. La investigación partió de un diseño mixto, el cual contempló, desde el enfoque cualitativo, la revisión documental y el análisis de entrevistas; desde el enfoque cuantitativo, se implementó un instrumento semiestructurado a 40 docentes y 10 directivos de educación básica de la Ciudad de México, del cual se reportaron gráficas de frecuencias.

En cuanto a las opiniones recabadas, el estudio reporta que 70% de los participantes considera que la NEM es adecuada (Ventura Álvarez, 2023). Particularmente, se reconoce que propone cambios importantes en cuanto a los libros de texto, los métodos de enseñanza, la evaluación y la gestión; asimismo, hay un consenso general sobre su potencial de generar una transformación educativa significativa. No obstante, también se percibe como un modelo apresurado, carente de organización estructurada; en consecuencia, los participantes consideran de vital importancia que su implementación se realice de manera progresiva y con los recursos necesarios para atender las diversas modalidades y contextos de las escuelas de educación básica. En cuanto a las implicaciones para su desarrollo, destaca la capacitación suficiente para docentes, el dominio de nuevos enfoques pedagógicos, la colaboración, la actitud y el compromiso entre los actores educativos y el seguimiento por parte de las autoridades educativas (Ventura Álvarez, 2023).

Por su parte, el documento de Valenzuela Montaña et al. (2023) tuvo como propósito comparar objetivos y métodos como su implementación y los desafíos que enfrentaron. Para ello, se partió de un diseño mixto que contempló una revisión de documentos oficiales y publicaciones académicas; una encuesta a 500 docentes (seleccionados aleatoriamente) de educación básica y media superior de Ciudad de México, Oaxaca, Jalisco, Veracruz y Chihuahua, y entrevistas semiestructuradas a expertos en educación y a algunos docentes para profundizar en sus opiniones. Entre los resultados destaca que mientras la reforma introducida en 2013 generó sentimientos encontrados debido a la política de evaluación magisterial, la centralidad de la inclusión y la diversidad cultural y lingüística en la Nueva Escuela Mexicana fueron valoradas ampliamente. A

pesar de esto, el estudio concluye que es imperativo que las reformas proporcionen la capacitación adecuada a docentes, ya que la mayoría percibe una carencia de herramientas y formación necesarias para implementar eficazmente las propuestas de la NEM (Valenzuela Montaña et al., 2023).

La publicación de Meneses Poblano y Sánchez Espinosa (2024) explora la percepción de docentes nivel primaria del estado de Puebla sobre la NEM y su relación con su práctica docente al inicio del ciclo escolar 2023-2024. La investigación con enfoque cualitativo consideró un marco poblacional de 12 escuelas, siete públicas (urbanas, rurales e indígenas) y cinco privadas (urbanas). Se administró un cuestionario de quince preguntas a 36 docentes, y posteriormente se llevó a cabo un análisis cualitativo de los datos.

Uno de los hallazgos de la investigación es la pronunciada diferencia entre escuelas privadas y públicas en cuanto a su opinión sobre la NEM: mientras que 87.5% de los participantes de las escuelas públicas están de acuerdo, sólo 41.7% de las escuelas privadas la aprobaban (Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024). Asimismo, se encontró que los docentes de escuelas públicas identifican con mayor precisión la iniciativa de la NEM. Entre los aspectos que consideran valiosos de la propuesta se encuentran la transversalidad, entendida como la vinculación de los contenidos y su correlación, la autonomía docente y las metodologías activas. Por otro lado, los participantes consideraron que los aspectos a mejorar son el respeto a la autonomía, el tiempo asignado para poder implementar la propuesta de manera satisfactoria, la oferta de actualización profesional y los materiales didácticos recibidos (Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024).

De acuerdo con el estudio, tanto en las escuelas públicas como en las privadas, las primeras impresiones del trabajo con la NEM están relacionadas con las nuevas formas de trabajar en el aula, que requieren de la reflexión comunitaria entre todos los actores involucrados en la educación, de la vinculación de campos formativos se encuentran implícitos en los distintos proyectos (Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024). Finalmente, algunas de las dificultades señaladas por los participantes para trabajar en este modelo educativo están relacionadas con la necesidad de mayor capacitación, ya que se reporta que los docentes no saben cómo vincular los proyectos con los campos formativos y encuentran dificultades en la elaboración del programa analítico (Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024).

Por su parte, la investigación de Bremner et al. (2024) da cuenta de las experiencias y perspectivas de los actores educativos sobre la NEM en el primer año de instrumentación. Desde

una aproximación cualitativa de alcance exploratorio, se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupales a 168 participantes, entre estudiantes, docentes, formadores de docentes, directivos y supervisores. El contexto del estudio se formó por doce escuelas primarias de Nuevo León, Hidalgo y Chiapas; en cada estado visitaron cuatro escuelas, de las cuales al menos una fue urbana, semi rural y rural. Entre los principales hallazgos se muestran reacciones ambivalentes en torno a la NEM, ya que a pesar de que muchos participantes se mostraron optimistas acerca de la reforma, también hubo numerosas expresiones menos entusiastas al respecto; particularmente, hicieron visible la falta de tiempo para asimilar los cambios (Bremner et al., 2024).

En otro aspecto, Bremner et al. (2024) evidenciaron que aunque las y los docentes valoraron el enfoque de metodologías activas para el aprendizaje, también manifestaron su preocupación sobre los aprendizajes fundamentales del estudiantado en cuanto a alfabetización/literacidad y habilidades matemáticas. Asimismo, identificaron que el énfasis local y comunitario de la NEM era bien visto por la mayoría de los participantes; incluso, algunos docentes marcaron como relevante el incremento de autonomía profesional, la cual, desde su opinión, no sólo conlleva a construir aprendizajes significativos, sino que reduce la presión de alcanzar objetivos estandarizados. Sin embargo, es importante mencionar que, según Bremner et al. (2024), algunos participantes no siempre saben cómo gestionar dicha autonomía; si bien, no parece implicar un cambio drástico comparado con lo que los docentes ya venían haciendo, estos lo consideran como algo diferente a lo que se promovía con reformas anteriores. En cuanto a las inconformidades, los participantes señalaron un discurso político inconsistente, traducido como falta de apoyo por la mayoría de los actores educativos, incluyendo a los padres de familia, quienes valoraron como poco efectiva la comunicación referente a los cambios implicados con la reforma. Finalmente, las y los docentes expresaron su frustración frente a la falta de capacitación ofrecida por el Sistema Educativo (Bremner et al., 2024).

A partir de una investigación de perfil cualitativo, Reyes Rojo y Zannata Colin (2024) reflexionaron sobre la experiencia de implementación de lo que consideran el nuevo modelo educativo. Desde un enfoque etnográfico, se observó durante un ciclo escolar las percepciones, opiniones, comentarios en una institución de educación primaria pública del subsistema indígena en el Estado de México, así como 13 sesiones del Consejo Técnico Escolar. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y pláticas informales con 13 docentes. Además, indagaron sobre

la experiencia de capacitación para docentes, la atención a las dificultades, cambios en las dinámicas dentro del aula y la valoración de la formación de los alumnos en este contexto.

Los resultados del estudio señalan que el codiseño, considerado como “una evidencia de adecuación de contenidos e integración del conocimiento local en los procesos de desarrollo de aprendizaje” (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024, p. 12), no se ha podido consolidar entre los docentes participantes, quienes desconocen aspectos básicos y finalidades de dicho proceso. No obstante, se observa que la mayoría de los docentes autoevalúa su conocimiento de la NEM en un nivel medio a medio alto.

No obstante, al observar la puesta en marcha de algunos proyectos comunitarios, concluyeron que coexisten dos tipos de identidades, la de tipo subalterno y la de agencia. En el primer tipo, el proceso formativo tiende a delimitarse por las instrucciones verticales y el cumplimiento de las consignas que exige la administración educativa, pero no trasciende a las prácticas educativas. En el segundo, las prácticas docentes se plantean desde un enfoque de cambios profundos a sus procesos educativos; la formación continua trasciende a las aulas y se aprecia una postura crítica pero propositiva para articular los propósitos educativos del humanismo y la emancipación en sus actividades cotidianas (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024).

En conclusión, se señala la ausencia de estrategias de formación docente para conocer a fondo la propuesta educativa, debido a que se percibe que la oferta ha sido limitada debido a la modalidad en cascada, la cual supone que las autoridades educativas capacitan a directivos y estos, a su vez, a los docentes. Particularmente, se estima que son pocos los docentes que buscan, por iniciativa personal, especializaciones y procesos formativos más amplios para subsanar dicha carencia (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024).

El texto de Ramírez Aguilar (2024) muestra los resultados de una investigación cualitativa que analiza las experiencias iniciales de docentes en la puesta en marcha de la propuesta curricular de la NEM, con enfoque en las dificultades que enfrentan al trabajar con el modelo de enseñanza basado en proyectos, en un contexto donde las autoridades estatales se opusieron al uso de los LTG. El trabajo de campo consistió en entrevistas a profundidad a seis profesores de una escuela secundaria de Guadalajara durante noviembre de 2023, y en la observación de la jornada escolar durante la primera semana de enero del mismo año.

Entre los hallazgos más relevantes, se hace evidente que en el arranque de la propuesta curricular, la forma en que se compartió la información en el marco de las actividades de

capacitación, durante las sesiones de CTE, fue poco efectiva. De acuerdo con Ramírez Aguilar (2024) no se suministró al profesorado saberes visibles o ejemplos prácticos, que les ayudaran a desarrollar los conceptos clave ni asimilar las bases para la construcción de sus programas analíticos. En consecuencia, se generó incertidumbre entre la mayoría de los participantes, quienes se vieron en la necesidad de recurrir a otros tipos de apoyo, con sus pares en otros centros educativos y fuentes de información, principalmente en redes sociales.

En cuanto a los Libros de Texto Gratuitos, en el estado de Jalisco la distribución se detuvo hasta que se resolviera un amparo impulsado por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), lo que provocó un retraso de varias semanas en la entrega del material a las escuelas de nivel básico. Ante la falta de estos recursos, los docentes recurrieron a materiales compartidos en redes sociales e improvisaron actividades para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Ramírez Aguilar, 2024).

Entre tanto, la puesta en marcha de la propuesta educativa también originó conflictos entre los tiempos laborales y escolares, debido a las demandas que implica el desarrollo de los proyectos y el trabajo interdisciplinario. La metodología por proyectos no fue sólo un reto para el profesorado sino también para las y los estudiantes, quienes reaccionaron contra la dinámica debido a que implicó un cambio respecto a las formas clásicas o acostumbradas (Ramírez Aguilar, 2024). A pesar de lo anterior, el estudio evidenció que los participantes estiman que el programa de estudios de la NEM tiene aportaciones relevantes como la recuperación de los conocimientos que forman parte de la vida cotidiana de sus comunidades (Ramírez Aguilar, 2024).

Por su parte, Hernández Hernández y Gómez Galindo (2024) llevaron a cabo un análisis cualitativo de contenido de los planteamientos generales del marco curricular de educación básica de la NEM, y lo compararon con los testimonios de dos docentes que imparten sexto grado de primaria en una escuela de tiempo completo de la Ciudad de México. El estudio se enfocó en la manera que los participantes abordaron a la pandemia por COVID-19 como una controversia sociocientífica y una problemática significativa, desde una visión interdisciplinaria en educación en ciencias. Como resultado del análisis, se formaron dos temáticas generales, *integración disciplinar y expectativas docentes*, y cuatro categorías en total.

En la última temática, se formaron las categorías contextualización y saberes docentes. Al respecto, las autoras constataron que los docentes aún carecen de herramientas para relacionar las prácticas sociales y científicas. Esto debido a que, tradicionalmente, implementan una visión disciplinar de los contenidos. De ahí que se estima que requieren de experiencias formativas que

les permitan desarrollar estrategias, aunadas a habilidades de argumentación y pensamiento crítico, para llevarlas a su práctica educativa (Hernández Hernández y Gómez Galindo, 2024). Además, la investigación apunta que la autonomía, vista como una de las demandas del marco curricular, es un ideal difícil de alcanzar, ya que no es suficiente la voluntad del profesorado, sino que también se requieren experiencias de acercamiento a secuencias con planteamientos complejos e interdisciplinarios (Hernández Hernández y Gómez Galindo, 2024).

Por su parte, la publicación de Cordero-Arroyo et al. (2025) también presenta los hallazgos de un proceso de análisis cualitativo de contenido en torno a las jornadas para la actualización docente en el nuevo *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria de 2022*. El *corpus* de análisis se compuso de 193 documentos correspondientes a los registros de observación realizados en 11 centros de trabajo durante las sesiones de los CTE y el Taller de Formación Continua (TFC) del ciclo escolar 2022-2023. Estas se realizaron en escuelas de diferentes municipios de Baja California, pertenecientes a diversos servicios (indígena, migrante y atención múltiple), de diferente sostenimiento (federal o estatal), organización (multigrado y no multigrado) y ubicación (zona rural, periurbana y urbana).

Con base en los resultados, se reconoce al CTE como dispositivo formativo del *Plan de Estudio 2022* con diversas potencialidades. En primera instancia, se reconoce como un espacio clave al situar la actualización dentro del horario laboral y a lo largo de todo el ciclo escolar, lo cual brinda certeza organizativa mediante un calendario establecido. Asimismo, las y los docentes valoraron las oportunidades de reflexión y de intercambio de experiencias, lo que facilitó la comprensión y debate sobre la implementación del nuevo plan. Sin embargo, también se identificaron limitaciones, como el tiempo insuficiente para revisar a profundidad el diseño curricular y la falta de distinción clara entre las sesiones del CTE y el TFC.

En otro aspecto, la flexibilidad del programa analítico generó tanto oportunidades para hacer ajustes pertinentes a las necesidades y contextos específicos de cada escuela, como incertidumbre sobre la estructura del proceso formativo, ya que en muchas ocasiones esto derivó en percibir que el CTE y el TFC carecían de organización y de una estructura clara (Cordero-Arroyo et al., 2025). El estudio concluye que, aunque el CTE es un espacio valioso, no basta por sí solo para asegurar la actualización docente, siendo necesario complementarlo con otros dispositivos formativos a lo largo del ciclo escolar para sostener el aprendizaje continuo.

Síntesis

A partir del análisis de las fuentes recabadas, y para lograr una *Síntesis de la información*, se proponen cuatro categorías organizadas en cuatro periodos, en las que se agrupan los hallazgos más relevantes del enfoque temático.

Primer periodo (2020) Percepciones iniciales. Durante los primeros años de la configuración y socialización de la reforma curricular, destacaron de manera positiva los enfoques propuestos en torno a la diversidad y la interculturalidad, en particular en el ámbito de la educación indígena (Martínez Zavala y Tinajero Villavicencio, 2020). No obstante, también se percibieron dificultades iniciales por parte de los docentes en cuanto a la conceptualización e interpretación de los principios contenidos en dichos enfoques (Tiburcio Esteban y Jiménez Lobatos, 2020).

Segundo periodo (2021) Revisiones post-pandemia. La contingencia sanitaria no sólo acentuó las problemáticas que ya se experimentaban en los centros escolares, sino que trajo nuevas necesidades para los actores educativos, entre ellos los docentes. Ante este escenario, la NEM como proyecto se vio desdibujado, por lo que sus planteamientos no trascendieron el nivel discursivo, ya que se percibe una gran brecha entre lo que se propone a nivel textual y la práctica cotidiana en las aulas después de la pandemia (Camacho Sandoval y Díaz Guevara, 2021; Martínez García, 2023).

Tercer periodo (2021-2022) Los docentes ante la reforma. La NEM transita por una configuración discursiva a la vez que incide en el proceso de identificación y significación de la *Función Docente*, lo cual ha evidenciado tensiones político-discursivas en torno a la reforma (Guerrero Portilla, 2021).

Los docentes afirman que para desarrollar estrategias concretas, aún se requiere capacitación y actualización. De igual forma, para trabajar un proyecto institucional se requiere fortalecer el trabajo durante los CTE, ya que la mayoría de los involucrados sólo lo percibe como un proceso administrativo (Ortiz Carrillo et al., 2021).

Aunque subsisten prácticas sociales perniciosas en los CTE, en ocasiones se han logrado trascender, permitiendo la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Se concluye que esto contextualiza, e incluso transforma, las políticas macro, dando como resultado una educación más pertinente y avances cualitativos (Luna Guzmán, 2022).

Cuarto periodo (2023-2024) Valoraciones. La NEM postula un cambio en la función docente, que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales; *el rol del trabajo en equipo* cooperativo-colaborativo cobra especial importancia al posicionarse como

fundamento epistemológico y pieza clave para el logro de los objetivos de la propuesta curricular (Gutiérrez Hernández y Cáceres Mesa, 2023).

Aunque no hay una ruptura total de la NEM respecto sus antecesores, tampoco postula una continuidad plena, ya que los cambios propuestos rompen con el canon conceptual respecto a la problemática educativa, a la vez que alientan a los actores educativos a que discutan, cada vez más, las condiciones de la educación pública (Jarquín, 2023).

A partir de la puesta en acto de la propuesta curricular y el *Plan de Estudio 2022*, estudios reportan que la mayoría de los participantes consideran que la NEM es adecuada (Ventura Álvarez, 2023) o se muestran optimistas en torno a esta (Bremner et al., 2024); hay un consenso general sobre su potencial de generar una transformación educativa significativa (Ventura Álvarez, 2023). Particularmente, se reconoce que propone cambios importantes en cuanto a los libros de texto, los métodos de enseñanza y la gestión (Ventura Álvarez, 2023).

La centralidad de la inclusión y la diversidad cultural y lingüística en la NEM han sido valoradas ampliamente (Valenzuela Montaña et al., 2023). Los participantes estiman que el *Plan de Estudio 2022* tiene aportaciones relevantes como la recuperación de los conocimientos que forman parte de la vida cotidiana de sus comunidades (Ramírez Aguilar, 2024). Entre los aspectos que consideran valiosos de la propuesta se encuentran la transversalidad, entendida como la vinculación de los contenidos y su correlación, la autonomía docente y las metodologías activas (Meneses Poblano, 2024; Bremner et al., 2024).

En la experiencia en Baja California, se reconoce al CTE como dispositivo formativo del *Plan de Estudio 2022* como un espacio clave al situar la capacitación dentro del horario laboral y a lo largo de todo el ciclo escolar, lo cual brinda certeza organizativa mediante un calendario establecido. En el marco del CTE y los talleres de formación continua, el profesorado valoró las oportunidades de reflexión y de intercambio de experiencias, lo que facilitó la comprensión y debate sobre la implementación del nuevo plan (Cordero-Arroyo et al., 2025).

Cuarto periodo (2023-2024) Señalamientos. La NEM se percibe como un modelo apresurado, carente de organización estructurada (Ventura Álvarez, 2023); particularmente, se ha hecho visible la falta de tiempo para asimilar los cambios por parte del profesorado (Bremner et al., 2024). Algunos docentes han manifestado su preocupación sobre los aprendizajes fundamentales del estudiantado en cuanto a alfabetización/literacidad y habilidades matemáticas (Bremner et al., 2024).

El codiseño no se ha podido consolidar entre los docentes participantes, quienes desconocen aspectos básicos y finalidades de dicho proceso (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024). Incluso, la flexibilidad del programa analítico ha generado tanto oportunidades para hacer ajustes pertinentes a las necesidades y contextos específicos de cada escuela, como incertidumbre sobre la estructura del proceso formativo (Cordero-Arroyo et al., 2025).

La metodología por proyectos no fue sólo un reto para el profesorado sino también para las y los estudiantes, quienes reaccionaron contra la dinámica debido a que implicó un cambio respecto a las formas clásicas o acostumbradas (Ramírez Aguilar, 2024).

En cuanto a la autonomía profesional, se encontró que algunos docentes no siempre saben cómo abordarla o gestionarla (Bremner et al., 2024). Se considera como un ideal difícil de alcanzar, ya que no es suficiente la voluntad del profesorado, sino que también se requieren experiencias formativas para concretar en la práctica docente (Hernández Hernández y Gómez Galindo, 2024).

Los participantes señalaron un discurso político inconsistente, traducido como falta de apoyo por la mayoría de los actores educativos, incluyendo a los padres de familia, quienes valoraron como poco efectiva la comunicación referente a los cambios implicados con la reforma (Bremner et al., 2024).

Existe consenso sobre la falta de capacitación/formación continua adecuada para el profesorado, ya que la mayoría percibe una carencia de habilidades y herramientas necesarias para trabajar satisfactoriamente las demandas de la NEM (Ventura Álvarez, 2023, Valenzuela Montaña et al., 2023; Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024; Bremner et al., 2024; Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024; Reyes Aguilar, 2024; Hernández Hernández y Gómez Galindo, 2024).

Cuarto periodo (2023-2024) Estrategia de capacitación/formación continua. De acuerdo con Ramírez Aguilar (2024) no se suministró al profesorado saberes visibles o ejemplos prácticos, que les ayudaran a desarrollar los conceptos clave ni asimilar las bases para la construcción de sus programas analíticos. La oferta de formación ha sido limitada debido a la modalidad en cascada, la cual supone que las autoridades educativas capacitan a directivos y estos, a su vez, a los docentes.

Esto ha ocasionado un proceso impermeable, en el cual, el docente obtiene la capacitación, pero esa capacitación no se filtra hacia su aula, la capacitación queda como un conjunto de contenidos que se presentan como evidencia de cumplimiento de normativas, pero no como un proceso de cambio sustancial (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024).

Las y los docentes se vieron en la necesidad de recurrir a otros tipos de apoyo, con sus pares en otros centros educativos y fuentes de información, principalmente en redes sociales (Ramírez Aguilar, 2024). Particularmente, se estima que son pocos los docentes que buscan, por iniciativa personal, especializaciones y procesos formativos más amplios para subsanar dicha carencia (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024).

En Baja California se identificaron limitaciones del CTE y los talleres de formación continua, como el tiempo insuficiente para revisar a profundidad el diseño curricular y la falta de distinción clara entre los tipos de sesiones (Cordero-Arroyo et al., 2025).

Cuarto periodo (2023-2024) Ajustes. Las nuevas formas de trabajar en el aula requieren de la reflexión comunitaria entre todos los actores involucrados en la educación (Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024). Las y los docentes consideran de vital importancia que la implementación de esta y otras reformas curriculares se realice de manera progresiva y con los recursos necesarios para atender las diversas modalidades y contextos de las escuelas de educación básica (Ventura Álvarez, 2023; Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024).

Se requiere capacitación suficiente y adecuada para el dominio de los nuevos enfoques pedagógicos, así como la colaboración, la actitud y el compromiso entre los actores educativos y el seguimiento por parte de las autoridades educativas (Ventura Álvarez, 2023). Cordero-Arroyo et al. (2025) consideran que es necesario complementar el CTE y los talleres de formación continua con otros dispositivos formativos a lo largo del ciclo escolar para sostener el aprendizaje continuo.

2.2 Enfoque A.2 Docentes y reformas educativas

Como se muestra en la tabla 4, la selección de documentos bajo el enfoque de búsqueda A.2, que contempló el dominio *docentes* dentro del dominio *políticas y/o reformas educativas* en el periodo 2000-2018, integró 11 documentos de los cuales siete corresponden a estudios con diseños cualitativos, tres con diseños mixtos y uno cuantitativo.

Tabla 4. *Productos académicos sobre docentes + políticas educativas y/o reformas educativas (2000-2018)*

	Autores	Título	Año	Contexto de estudio	Diseño
1	Loyo, A.	La reforma educativa en México vista a través de los	2002	México	Cualitativo

		maestros: un estudio exploratorio			
2	Yurén, T. y Aráujo-Olivera S.	Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma educativa	2003	México-Morelos	Mixto
3	Jiménez Lozano, L.	La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente	2003	México-Coahuila	Cualitativo
4	Fuentes Amaya, S., Cruz Pineda O. P. y Segovia Febronio, G.	Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE (2008-2010)	2013	México-Ciudad de México	Cualitativo
5	Cabrera, D. y Cruz Vadillo R.	Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria	2015	México-Veracruz	Cualitativo
6	Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A.	Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica	2015	México-Tlaxcala	Cualitativo
7	Hernández Quiñonez, A. M. y Arzola Franco, D. M.	Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB	2015	México-Chihuahua	Cualitativo
8	Weiss, E.	La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias	2016	México	Cualitativo
9	Hernández Hernández, F.	Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el estado de Tlaxcala, México	2017	México-Tlaxcala	Cuantitativo
10	Ibarra Manrique L. J. y Galván Martínez, M. G.	Los docentes de educación básica en México. Percepciones sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas. Estudio comparativo en Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato	2017	México-Tlaxcala-Guanajuato-Ciudad de México	Mixto

11	Ruiz Lopez, S., Gaytán Díaz, C. C. y Armendáriz Ponce, H. M.	El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011	2018	México- Chihuahua	Mixto
----	---	---	------	----------------------	-------

Nota: adaptada de De los Santos Urias y Tinajero Villavicencio (2024, p. 153).

Conforme la etapa III del *Análisis*, se extrajo la información más relevante de los textos dentro de este enfoque temático.

Primero, se retoma el estudio de Loyo Brambila (2002), el cual explora la percepciones docentes ante los cambios de la descentralización de los servicios educativos en México en 1993, lo cual no sólo introdujo modificaciones en las condiciones laborales magisteriales sino en los planes y programas de estudios. Bajo una metodología cualitativa, se llevaron a cabo 10 entrevistas a profundidad a maestros de base, así como a líderes y activistas magisteriales, y se analizó el entramado institucional. La autora concluyó que si bien la reforma educativa de la década de los noventa se formuló inicialmente de manera amplia y postuló estrategias dirigidas hacia la transformación del sistema, la perspectiva de los docentes es más restringida (Loyo Brambila, 2002). Esto se explica mediante una serie de factores; entre ellos, destaca la permanencia de la poca capacidad de decisión de las y los maestros en el entramado institucional, a pesar de los cambios supuestos por la reforma. No obstante, Loyo Brambila (2002) destaca que si bien los docentes amortiguan o diluyen el sentido de las reformas a través de sus estrategias y capital social, no las anulan por completo; a pesar de que no logran reconocerlo de forma explícita a través de su discurso, los docentes se ven influenciados por los cambios y los traducen en sus rutinas escolares, lo cual, de acuerdo con Loyo Brambila (2002) “produce un efecto estabilizador sobre el sistema educativo” (p. 60).

En un marco contextual similar, el texto de Yurén y Aráujo-Olivera (2003) da cuenta de un estudio que indaga sobre las resistencias que desencadenó la introducción de Formación cívica y ética en la secundaria mexicana a partir de 1999, como parte de la reforma curricular, así como los sentidos que le atribuyeron los actores educativos a la asignatura y cómo influyó en las prácticas docentes. El enfoque metodológico de la investigación fue mixto; se llevaron a cabo entrevistas a 44 estudiantes, 27 profesores y 11 directivos en seis escuelas del estado de Morelos. También, se implementó una encuesta a 647 estudiantes y 57 profesores de 20 secundarias de la misma entidad. Para los resultados, se recurrió al análisis estructural, a la estadística descriptiva, al análisis “arqueo-genealógico” y análisis del discurso.

Entre los hallazgos, las autoras destacan los siguientes: A pesar de que la opinión del magisterio en cuanto a la introducción de la asignatura fue positiva, las entrevistas evidenciaron cierta tensión entre las expectativas o demandas institucionales y la práctica docente. La tensión provino de la orientación del nuevo programa sobre el abandono de las y los maestros del papel de instructor en aras de un nuevo modelo de actuación profesional que debía vincularse con saberes prácticos. Esto implicó un descolocamiento y una amenaza a la identidad de los docentes. Entonces, estos actuaron con los recursos que poseían para reestructurar su práctica, que era lo esperado, o para desarrollar estrategias que les permitieran recuperar el equilibrio perdido, que fue lo que sucedió de manera más recurrente. Ante esta situación, se dedujo que “son pocos los maestros que se apropian del nuevo enfoque y adoptan otra forma de producción y distribución del discurso” (Yurén y Aráujo-Olivera, 2003, p.637).

De igual forma, Yurén y Aráujo-Olivera (2003) mencionan algunos de los factores de resistencia que experimentaron los docentes que participaron en el estudio durante la apropiación curricular:

- La innovación curricular puede llegar a perturbar a los docentes, por lo que estos desarrollan conductas normalizadoras para liberar la ansiedad y reducir los conflictos. Entonces, la “reequilibración” más viable consiste en el retorno a las rutinas, situaciones y respuestas conocidas, lo que implica volver a las viejas prácticas, acordes con las representaciones tradicionales del oficio.
- Se perciben tensiones entre los contenidos temáticos multidisciplinarios de la reforma y los diferentes perfiles docentes, tomando en cuenta la diversidad de su formación inicial, su estatus de normalistas o universitarios y las distintas condiciones laborales de las que son sujetos.
- El individualismo y el aislamiento de los maestros también constituyen obstáculos para el trabajo colectivo que requiere la apropiación de cambios curriculares.

Así también, en el marco de las políticas impulsadas a partir del ANMEB, Jiménez Lozano (2003) presentó los hallazgos de una investigación de naturaleza cualitativa y etnográfica en escuelas públicas de la ciudad de Torreón, Coahuila. Dicho estudio tuvo como objetivo comprender los procesos sociopolíticos de las escuelas, analizar los efectos de las estrategias para promover la “nueva gestión escolar”, así como la reconstrucción de representaciones e imaginarios sobre la

profesionalización del trabajo docente. Sobre el último punto, se destaca, por un lado, la transición en el significado de la labor docente y los esquemas valorativos por los que se rige. Aunado al sentido de pertenencia, el reconocimiento de padres de familia y colegas, la relación con la autoridad educativa y la influencia sobre la dinámica escolar, se encuentra el reconocimiento derivado de la certificación por los nuevos procesos de evaluación de la carrera magisterial (Jiménez Lozano, 2003).

Entonces, a la condición laboral se le introduce la competencia individualizada a través de la evaluación y la correspondencia entre la retribución salarial y las “competencias” certificadas. De acuerdo con la autora, dicha tendencia hacia la “acreditación” ha configurado la autoimagen del profesorado; a saber, a la auto-resignificación de sus acciones y valoraciones, principalmente entre dos polos: como trabajadores, lo cual remite a su condición de empleados asalariados del gobierno, o como profesionales, cuya concepción abarca una diversidad de significados que giran en torno al dominio técnico sobre el contenido y la enseñanza, a la relación con los otros actores educativos en términos de competitividad y eficiencia, y a la relación con el compromiso que ellos mismos asumen. En este sentido, la modernización de la educación en México otorgó importancia a la certificación de la profesionalización, y se instauró como el proceso de interiorización del nuevo orden en el que la categorización señala la condición del docente a partir del juicio externo (Jiménez Lozano, 2003).

Más adelante, Fuentes Amaya, Cruz Pineda y Segovia Febronio (2013) buscaron aproximarse a los procesos implementación de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), firmada en mayo de 2008, durante el gobierno de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, mediante la resignificación que elaboran los actores educativos frente a las disposiciones de la política, y de sus impactos en la constitución de identidades. Mediante una investigación de corte cualitativo, se administró un cuestionario semi estructurado a 82 profesores y directores de seis escuelas públicas de la ciudad de México. A través del análisis político del discurso y análisis institucional, los autores establecieron algunos hallazgos preliminares que destacamos a continuación. Se encontró que el proceso de reforma educativa en México, que se percibe como un proyecto de reforma desde su inicio en la década de los noventa hasta los primeros 12 años del siglo XXI, ha supuesto un “discurso hegemonizado por el significante de calidad educativa” (Fuentes Amaya et al., 2013, p. 6), el cual ha determinado en gran medida tanto la generación de materiales educativos como la formación y profesionalización docente, y hasta el acceso a una plaza laboral. Es importante

mencionar que este cambio, llamado “concurso de oposición” fue introducido por la reforma de 2012 y el ACE. Entonces, el estudio afirma que esta influencia “ha supuesto un proceso de subjetivación identitario en el que los profesores ocupan un lugar de primer orden” (Fuentes Amaya et al., 2013, p. 7).

Por otra parte, Cabrera y Cruz Vadillo (2015) dieron cuenta de una investigación de enfoque cualitativo que observó la forma en que los contenidos de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), puesta en marcha en 2009, emergieron de una política educativa y fueron resignificados y modificados por los docentes mediante un proceso de interpelación, entendida esta, desde la perspectiva de Buenfil (1993), como la forma en que un sujeto se siente aludido por algún modelo de identificación propuesto en un discurso específico y lo incorpora en su propia configuración social. Se llevaron a cabo entrevistas y un grupo focal con seis docentes de una escuela primaria de Veracruz entre 2010 y 2011; es importante agregar que, en dicho contexto escolar, la RIEB supuso un giro curricular y didáctico en las prácticas docentes ya que demandó centrarse en el enfoque por competencias, incluir secuencias didácticas y priorizar el logro de los aprendizajes esperados.

El proceso de interpelación de los docentes por la reforma se analizó a partir de dos categorías intermedias establecidas por los autores: la primera es la *reforma regional en perspectiva*, la cual plantea que los sujetos interpretan su realidad de acuerdo con sus marcos referenciales y conceptuales, por lo que se infiere que no se puede hablar de una reforma, sino de varias que constantemente afectan los contenidos, las prácticas y a las mismas identidades de los docentes. A partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (RS), se estableció como segunda categoría el *efecto de cambio o progreso*, basado en Foucault, mediante la que se estimó que las representaciones docentes consideran como positivas a las transformaciones educativas y observan pobremente las contradicciones de estas (Cabrera y Cruz Badillo, 2015). Entre los hallazgos más significativos del estudio destacamos, primero, el señalamiento de los autores sobre el aporte de “nuevos insumos lingüísticos” (Cabrera y Cruz Badillo, 2015, p. 220), producto del proceso de interpelación que, de entrada, demanda cambios curriculares, metodológicos y didácticos. También, es importante la significación docente de la reforma como un cambio que conduce a la mejora continua. No obstante, el estudio también concluyó que si bien los docentes manifestaron identificarse con las demandas de la RIEB, sólo lo hacen en un nivel superficial, ya que no se perciben modificaciones a los paradigmas teóricos o filosóficos sobre lo educativo, lo cual se

corroborar en la permanencia de las prácticas cotidianas manifestadas por los informantes clave (Cabrera y Cruz Badillo, 2015).

En forma similar, Netzahualcoyotl-Netzahual (2015) también indaga sobre las representaciones sociales de los docentes en servicio (estudiantes de la UPN de Tlaxcala), en torno a la RIEB, con especial énfasis en sus percepciones, opiniones, creencias, valoraciones y significados. La metodología elegida para el estudio fue de corte cualitativo, sustentado en la Teoría de las Representaciones Sociales desde la perspectiva procesual de Abric (2004), mediante la cual se implementaron entrevistas semi estructuradas a diez docentes-alumnos. A partir de una técnica de reducción de contenidos se establecieron enunciados significativos a los que posteriormente se les aplicó un análisis de veracidad mediante análisis del discurso.

También, para las RS se retomó la propuesta de Rodríguez (2007) para identificar significados *centrales*, aquellos que constituyen un simbólico importante; *hegemónicos*, que son representaciones uniformes o coercitivas que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas; *emancipados*, que refieren a creencias y valores sociales grupales específicos, y *polémicos*, discutidos dentro de un grupo social, con tendencia crítica. Entre los resultados más notorios del estudio se encuentran la conformación de contenidos centrales de la RIEB desde la perspectiva de los participantes: el cambio de modelo educativo, la calidad educativa y las competencias para la vida. Asimismo, los testimonios dan cuenta de significados polémicos, debido a la relación de la reforma con un escenario socioeconómico internacional, ya que se infiere que sus planteamientos se basan en el interés de organismos internacionales para elevar la calidad educativa en países con bajos índices como México (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

De acuerdo con el autor, las representaciones hegemónicas de los docentes ante los cambios de la RIEB son el resultado de la circulación de la información y el conocimiento acerca de la reforma que se va dando entre cursos de actualización y entre la comunicación de los actores educativos, en donde se construyen procesos de objetivación y anclaje (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015). En cuanto al rol del docente en la reforma, se destaca la categoría de “compromiso” como una de las imágenes simbólicas más relevantes de los testimonios, la cual da cuenta del compromiso social de los docentes hacia los estudiantes, “más allá de las obligaciones institucionales... le agregan un significado y sentido a su profesión” (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015, p.15). En contraste, los hallazgos del análisis también dan cuenta de otra de las representaciones nucleares de los docentes hacia la reforma que radica en el “cambio”, alrededor

del cual se relacionan resistencia, incertidumbre y miedo a las demandas en los textos normativos, especialmente en docentes con mayor trayectoria y antigüedad. Finalmente, el discurso de los docentes contemplados en el estudio demuestra que algunos de los principales obstáculos para llevar a cabo la reforma son: los tiempos para aplicar las actividades, las evaluaciones que provocan apresurar los contenidos, y la resistencia a los cambios de formas de trabajo relacionados con la formación y actualización constantes (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

El artículo de Hernández Quiñonez y Arzola Franco (2015) también sintetiza los pormenores de una investigación en torno a la RIEB que buscó documentar las dinámicas generadas por la propuesta curricular, las formas en que se concretaron las líneas de política educativa en los espacios delimitados para el estudio, las dificultades que trajo consigo, y el impacto en la práctica de los docentes. Bajo un abordaje metodológico cualitativo, se siguió un método etnográfico para implementar entrevistas en profundidad a docentes frente a grupo de primaria y observaciones en el espacio educativo en Ciudad Juárez y Chihuahua. A partir del análisis, los autores organizaron los resultados en tres categorías: *percepciones sobre la RIEB, actualización docente, plan y programas y la práctica cotidiana*.

Bajo la primera categoría, Hernández Quiñonez y Arzola Franco (2015) encontraron que los docentes ven en la reforma una oportunidad para la innovación, para la mejora en la labor profesional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva a una disposición al cambio. En contraste, los testimonios también reflejaron una postura crítica en cuanto la naturaleza externa o ajena del modelo, visto como algo traído desde afuera (otros países) que viene a ser impuesto. También se expresa la fatiga que implica la embestida de constantes cambios en las reformas educativas, relacionados con la alternancia de grupos políticos en el gobierno. En cuanto a la categoría de *actualización docente*, se percibe una postura comprometida y de convencimiento completo sobre la oportunidad de mejora y crecimiento personal y profesional de los cursos. Por otro lado, los entrevistados también manifestaron inconformidad en cuanto a la trivialidad de algunos cursos, así como a la complejidad para gestionar el tiempo dedicado a estos, en combinación con sus funciones frente a grupo.

Por último, en la categoría de *plan y programas y práctica educativa*, se evidenciaron las perspectivas de los participantes sobre el enfoque por competencias que permeó en los modelos curriculares de la primera década del siglo XXI. Se establece que existe una sensación de que los cambios curriculares han sido superficiales, sólo modificación de denominaciones sin incidencia

real en la cotidianidad escolar. Asimismo, se manifiesta que tanto las modificaciones que se demandan en los planes, así como el perfil de egreso, representan retos para los docentes, puesto que no participaron en el diseño mismo del modelo. Sin embargo, las y los maestros encuentran formas de adecuar los contenidos, a partir de su contextualización en las situaciones específicas para lograr los propósitos esperados; es decir, llevan a cabo una interpretación: “la interpretación de un individuo con creencias, concepciones y valores, tiñen y dan especificidad a su quehacer cotidiano, a pesar de las restricciones que impone el currículum prescrito” (Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015, p. 43). Finalmente, los testimonios mostraron la inconformidad de los participantes en cuanto a los LTG, debido a que consideran que están mal elaborados y presentan faltas de ortografía, utilizan terminología inadecuada para la etapa de desarrollo de los alumnos, por lo que generan dificultades para su interpretación (Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015).

El texto de Weiss (2016) se centra en un estudio sobre la Reforma a la Educación Secundaria de 2006, de manera puntual, en la introducción de la figura del *tutor* y la hora semanal de Orientación y tutoría estipulada en dicho plan de estudios. La investigación estuvo a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual solicitó al Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav para llevar a cabo la evaluación cualitativa; en este marco, se seleccionaron 12 escuelas secundarias, entre generales, técnicas y telesecundarias, de ambos turnos, de diferentes ciudades. El trabajo de campo consistió en observaciones de la jornada escolar en periodos de una semana durante febrero y mayo de 2012, 53 entrevistas a directivos y administrativos, 76 tutores y maestros, 129 alumnos y 37 padres de familia, y 50 observaciones de sesiones de tutoría.

Entre los hallazgos, destaca las identificaciones de dos configuraciones sobre la figura del tutor diferentes entre sí y a lo estipulado por los lineamientos curriculares: la de asesor de grupo y la de orientador educativo; debido a lo anterior, el estudio reafirma la premisa teórica de Ezpeleta (1989; 2004; como se citó en Weiss, 2016) y Viñao Frago (2002, como se citó en Weiss, 2016) que las innovaciones educativas no son implementadas o rechazadas, sino que atraviesan un proceso de reinterpretación y apropiación por los sujetos educativos, a partir de sus propias culturas y tradiciones escolares. Otro hallazgo significativo corresponde al alto grado de aceptación entre la comunidad escolar (estudiantes, docentes y directivos) de la tutoría. Esto se debe, de acuerdo con Weiss (2016), a la ventaja laboral, y por tanto económica, que implicó para las y los maestros

involucrados, lo cual confirma que la dimensión material de cualquier proceso adaptativo en las instituciones escolares debe ser considerado como factor determinante. Como señalamiento final, el autor advierte que la propuesta se fortalecería pedagógicamente si se considera aumentar el tiempo de capacitación y el trabajo colegiado en las escuelas colegiado en las escuelas (Weiss, 2016).

Más adelante, Ruiz López, Gaytán Díaz y Armendáriz Ponce (2018) indagaron sobre el Plan de Estudios de 2011, el cual, de acuerdo con los autores, fue la culminación de las estrategias de política educativa estructuradas desde la RIEB; a saber, la articulación curricular de los tres niveles educativos bajo el enfoque por competencias, formación docente, actualización de programas de estudio, enfoques pedagógicos, métodos y recursos didácticos, gestión escolar y equipamiento tecnológico (Ruiz López et al., 2018). Entonces, el estudio se enfocó en identificar la manera en que se ha aplicado la reforma curricular en las escuelas, las experiencias que se vivieron en los salones de clase con el enfoque por competencias y la percepción de los docentes respecto a los aspectos curriculares de dicho plan. El procedimiento metodológico, con enfoque mixto, consistió en llevar a cabo una encuesta general, durante los primeros tres años de implementación del plan, a una muestra representativa seleccionada mediante procedimiento aleatorio que abarcó 1112 docentes, 169 directores, 106 ATP, 69 supervisores y 1467 estudiantes de 150 escuelas primarias de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua. Posteriormente, se llevó a cabo una fase etnográfica consistente en entrevistas y observaciones. A continuación, de manera puntual, destacamos algunos de los resultados arrojados por la encuesta (Ruiz López et al., 2018):

- Más de la mitad de los docentes encuestados consideraron que las exigencias de trabajo se incrementaron a partir de la introducción de la reforma.
- Casi la mitad de los docentes percibió que los alumnos aprenden sin importar el enfoque por competencias. De hecho, sólo un 35% estuvo de acuerdo en que han mejorado los procesos de enseñanza-aprendizaje con la implementación del plan de estudios.
- No obstante, casi todos los docentes consideran que su práctica se ha modificado, aunque sea de forma mínima.
- La mayoría de los docentes estuvo de acuerdo en que la articulación curricular y el trabajo por proyectos son positivos para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Así también, se

posicionaron a favor de contemplar situaciones contextuales de los alumnos al momento de elaborar las planeaciones.

- También, se manifestaron a favor del trabajo colegiado y de los cursos de formación y actualización.

En cuanto a los hallazgos de la fase etnográfica, Ruiz López y colaboradores (2018) concluyeron que los profesores y alumnos de Chihuahua continúan trabajando en espacios escolares y con rutinas tradicionales que no manifiestan alguna transformación significativa. Tanto en discurso como en la práctica fue difícil apreciar el énfasis en el enfoque por competencias. Por otro lado, se identificaron dispositivos relacionados con las TIC, pero no encontraron evidencias de su manipulación por los alumnos. No obstante, se pudo apreciar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron de manera óptima, de acuerdo con el paradigma, concepción y estilo particular de cada docente. Finalmente, los autores identificaron que los participantes reaccionaron con molestia ante la Reforma Educativa de 2013 (Ruiz López et al., 2018).

Ahora bien, en el marco de la Reforma Educativa de 2013, el artículo de Hernández Hernández (2017) expone el análisis de su influencia sobre la reconfiguración de la identidad de los docentes de educación básica del estado de Tlaxcala. Además, se cuestiona acerca de los aspectos pedagógicos y laborales que se modificaron, así como la propia concepción de los docentes sobre su quehacer profesional. Para ello, partió de la perspectiva teórica de Balderas (2014) quien establece dos categorías para explicar la relación entre la identidad docente y la reforma: esfera individual, con las dimensiones de persona, historia personal y contexto, y esfera social, con las dimensiones profesionistas, trabajador y docente. Con base en un diseño metodológico cuantitativo, se implementó un cuestionario a una muestra aleatoria de 300 docentes de educación básica de los tres niveles educativos, entre los meses de abril y mayo de 2016.

El estudio concluyó que a pesar de que los docentes son los artífices de la reforma y manifiestan la disposición de cumplir con sus lineamientos, estos la conciben como “una afectación a su profesión, identificándola como sinónimo de evaluación, expresan que los cambios que promueve no ayudan a mejorar la calidad educativa, ni tampoco su desempeño” (Hernández Hernández, 2017, p. 9). De acuerdo con el autor, esta ha contribuido a que se acentúe la crisis de identidad entre ellos, incluso que se cuestione su legitimidad profesional, en parte debido a los lineamientos del servicio profesional docente; en otras palabras, la identidad del docente ya no radica en su función pastoral ni como agente de cambio, “ahora ejerce una profesión condicionada

a las exigencias políticas, sociales y económicas del mercado, es un trabajador más en el sistema educativo” (Hernández Hernández, 2017, p. 10). Asimismo, se percibe un aislamiento gremial, por el debilitamiento de los sindicatos, y el detrimento de su valoración social y la estabilidad laboral, por falta de oportunidades de crecimiento. Para terminar, el estudio reportó que los docentes participantes no deseaban que sus hijos e hijas eligieran a la docencia como profesión.

Bajo el mismo referente, Ibarra Manrique y Galván Martínez (2017) se dieron a la tarea de identificar el impacto de la reforma de 2013 en las identidades, saberes y prácticas de docentes de educación básica de Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato. El abordaje metodológico de la investigación fue mixto y se partió de un método basado en estudio de casos. Se aplicó un cuestionario a 900 participantes y se administraron 18 entrevistas a profesores de educación básica, distribuidos igualitariamente en las entidades elegidas, durante un año a partir de octubre de 2015. Entre los resultados, destaca la valoración negativa generalizada que las y los maestros tienen sobre la reforma; en contraste, perciben que llevan a cabo sus prácticas educativas de manera adecuada. En cuanto a los procesos de evaluación docente, la mayoría del profesorado considera que estos implican una reflexión importante y provechosa, pero más de la mitad expresó su desacuerdo ante el examen de permanencia docente. Por último, la mayoría de los participantes no confía en que su organización sindical pueda contribuir a su promoción profesional, y con ello, contribuir a su mejora económica. A pesar de lo anterior, poco más del 60% se sienten satisfechos con su vida profesional; sin embargo, más de la mitad de los encuestados no desea que sus hijos también persigan una carrera dirigida a la docencia (Ibarra Manrique y Galván Martínez, 2017).

Síntesis

A partir del análisis de la información más relevante de los documentos seleccionados, y con la finalidad de elaborar una *Síntesis*, se organizaron y combinaron los hallazgos considerados. Derivado de este procedimiento, se establecieron las siguientes categorías temáticas:

Percepción valorativa general y simbólica ante las reformas. Se percibe poca capacidad de decisión de las y los maestros en el entramado institucional y en la participación del diseño de las reformas; por lo que las modificaciones y perfiles de egreso esperados representan retos para los docentes (Loyo Brambila, 2002; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015). Existe una postura crítica en cuanto a la influencia ajena o externa de organismos internacionales en la configuración

y diseño de políticas educativas nacionales (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015).

El proceso de reforma educativa en México, desde la década de los noventa hasta la primera década del siglo XXI, se ha caracterizado por conformar un discurso hegemonizado en torno al término de “calidad” (Fuentes Amaya et al., 2013; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015). De manera general, los estudios reportan que las y los docentes reaccionaron de manera negativa ante la Reforma Educativa de 2013 (Hernández Hernández, 2013; Ibarra Manrique y Galván Martínez, 2017; Ruiz López et al., 2018).

Uno de los significados centrales más ambivalentes que los docentes otorgan a las reformas es el *cambio*, el cual puede interpretarse como mejora continua y oportunidad de innovación, o como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga en torno a las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus efectos en las condiciones profesionales y laborales (Hernández Hernández, 2013; Cabrera y Cruz Vadillo, 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015; Ruiz López et al., 2018). La aceptación integral positiva de una política educativa o innovación curricular puede estar relacionada con las ventajas o beneficios o compensaciones materiales que suponen para los actores educativos (Weiss, 2016).

Influencia de las reformas sobre la identidad profesional. Son pocos los maestros que se apropian discursiva y productivamente de los nuevos enfoques (Loyo Brambila, 2002; Yurén y Aráujo-Olivera, 2003). Hay evidencia del aporte de lingüísticos-discursivos mediante la introducción de las reformas (Cabrera y Cruz Vadillo, 2015).

Las reformas han implicado para los docentes un descolocamiento y una amenaza para su identidad, debido a que se les ha conminado a modificar roles preconcebidos enfocados en la figura de instructor, en aras de nuevos modelos de actuación profesional que contrastan con su formación inicial y condiciones laborales diversas (Yurén y Aráujo-Olivera, 2003).

La modernización de la educación en México otorgó mayor importancia a la certificación y evaluación de la profesionalización, y se instauró como el proceso de interiorización del nuevo orden, lo cual ha ocasionado la resignificación de la auto-imagen, la valoración social y laboral del profesorado, construyendo su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación (Jiménez Lozano, 2003; Fuentes Amaya et al., 2013; Hernández Hernández, 2013).

Se percibe aislamiento gremial, por el debilitamiento y desconfianza hacia los sindicatos, y el detrimento en la estabilidad económica-laboral, por falta de oportunidades de crecimiento

(Hernández Hernández, 2013; Ibarra Manrique y Galván Martínez, 2017). Los docentes no desean que sus hijos persigan una carrera dirigida en el ámbito magisterial (Ibarra Manrique y Galván Martínez, 2017; Hernández Hernández, 2013). No obstante, los estudios reportan que muchos docentes se sienten satisfechos con su vida profesional (Ibarra Manrique y Galván Martínez, 2017); el *compromiso* social que tienen hacia los estudiantes le otorga sentido a su labor (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

Influencia de las reformas en el trabajo colectivo y en la formación docente. Aunque el individualismo, el aislamiento y la resistencia a la actualización se perciben como problemas latentes ante la apropiación de una reforma o innovación curricular, existe consenso entre el profesorado sobre la importancia y el beneficio del trabajo colectivo, la actualización y la formación constante (Yurén y Aráujo-Olivera; 2003; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015; Weiss, 2016; Ruiz López et al., 2018).

Influencia de las reformas en la práctica educativa. Aunque los docentes manifiestan la identificación y adopción positiva de los postulados de las reformas, las modificaciones en los paradigmas pedagógicos prácticas educativas son poco percibidas o se consideran solamente superficiales (Cabrera y Cruz Vadillo, 2015; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015; Ruiz López et al., 2018).

Los docentes llevan a cabo un proceso de “equilibrio” o “estabilización” del sentido de las reformas, al amortiguar o diluir su sentido a través de recursos, estilos y estrategias disponibles durante la puesta en práctica. Entonces, aunque en dichos procesos estabilizadores tienden a recurrir a las rutinas, situaciones y respuestas conocidas y tradicionales, se pueden detectar influencias contextualizadas de las innovaciones o reformulaciones curriculares en las prácticas educativas (Loyo Brambila; 2002, Yurén y Aráujo-Olivera, 2003; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015; Weiss, 2016; Ruiz López et al., 2018).

Algunos de los principales obstáculos para llevar a cabo la reforma son: los tiempos para aplicar las actividades, las evaluaciones que provocan apresurar los contenidos, y la resistencia a los cambios de formas de trabajo relacionados con la formación y actualización constantes (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

2.3 Conclusiones del capítulo

En resumen, las reformas educativas y curriculares estudiadas en la producción académica recopilada cubren gran parte de la época reformista en México, desde finales de siglo XX hasta la década reciente; se abordó el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica (1993), la Reforma a la Educación Secundaria (2006), la Alianza por la Calidad Educativa (2008), la Reforma Integral a la Educación Básica (2011) y la Reforma Educativa de 2013. Las perspectivas metodológicas elegidas en las investigaciones son primordialmente cualitativas, algunas con enfoques etnográficos, en la que sobresalió la entrevista como técnica de recogida de datos, aunque también se contemplaron diseños mixtos. En cuanto a las perspectivas teórico-analíticas, destaca el análisis del discurso, así como el APD, la Teoría de las Representaciones Sociales y la estadística descriptiva.

De los hallazgos destacados, se infiere que el reformismo en México, desde la década de los noventa hasta la primera década del siglo XXI, se ha caracterizado por conformar un discurso hegemonizado en torno al término de “calidad”. En consonancia con Díaz-Barriga Arceo (2010), los sistemas educativos continuamente han adoptado productos y políticas internacionales de forma irreflexiva, debido al fenómeno globalizante, justificados por un discurso que promueve la necesidad de cambio y la innovación. A esto se suma que los proyectos de reforma regularmente se gestan desde arriba, dejando de lado la capacidad de decisión del magisterio en el entramado institucional y en la participación del diseño de las reformas.

Como efectos del panorama descrito, los estudios muestran que las y los docentes experimentan retos al momento de enfrentarse a una nueva reformulación de proyecto educativo y curricular por parte del Estado; entre los que se encuentra, primero, la interpretación y adopción de los fundamentos y conceptos de los nuevos planes de estudio y, después, la concreción a través de su práctica de los perfiles de egreso esperados. Por consiguiente, se constata que uno de los significados centrales más ambivalentes que los docentes otorgan a las reformas es el *cambio*, el cual puede interpretarse como mejora continua y oportunidad de innovación, o como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga en torno a las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus implicaciones en las condiciones profesionales y laborales.

De manera empírica, se ha demostrado que las y los docentes manifiestan la identificación y adopción positiva de los postulados de las diferentes reformas, aunque las modificaciones en los paradigmas pedagógicos se muestran de manera solamente superficial en las prácticas educativas.

No obstante, también se ha documentado que dichos agentes educativos llevan a cabo un proceso de “equilibrio” o “estabilización” del sentido de las reformas, al amortiguar o diluir su sentido a través de recursos, estilos y estrategias disponibles durante la puesta en práctica. Entonces, aunque en dichos procesos estabilizadores tienden a recurrir a las rutinas, situaciones y respuestas conocidas y tradicionales, se pueden detectar influencias contextualizadas de los cambios curriculares en la actividad docente.

Por último, se estima que las reformas estudiadas han implicado para los docentes un descolocamiento y una amenaza para su identidad y que son pocos aquellos que se apropian discursiva y productivamente de los nuevos enfoques. De forma concreta, se muestra que la modernización de la educación otorgó mayor importancia a la certificación y evaluación profesional, y se instauró como el proceso de interiorización de un nuevo orden, lo cual ha ocasionado la resignificación de la auto-imagen, la valoración social y laboral del profesorado. Siguiendo a Díaz-Barriga Arceo (2010), “todavía prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías, planes de estudio, materiales y programas pensados por otros, con poca posibilidad de hacer sentir su punto de vista o modificar lo propuesto” (p. 45).

Por otra parte, a seis años de la aparición de la NEM y a dos ciclos escolares de la introducción de la propuesta curricular que incluye al *Plan de Estudios 2022*, observamos que la producción académica puede organizarse y entenderse a partir de los diferentes momentos de su proceso de configuración y puesta en acto. Los primeros estudios contemplados ponen de manifiesto algunos de los aspectos novedosos relacionados con la diversidad e interculturalidad a través de la *Ley General de Educación* y algunos materiales de trabajo (Martínez Zavala y Tinajero Villavicencio, 2020). Mientras tanto, también se ubicaron problemáticas iniciales que apuntan a las dificultades del magisterio de educación básica para interpretar la nueva constelación discursiva de la reforma (Tiburcio Esteban y Jiménez Lobatos, 2020). Posteriormente, el enfoque de las investigaciones giró en torno a la situación de las escuelas en el contexto post-pandemia y la incidencia de la NEM en estos nuevos escenarios; de ahí que se concluyera que la propuesta había disminuido su fuerza ante los retos y necesidades emergentes pandemia (Camacho Sandoval y Díaz Guevara, 2021; Martínez García, 2023).

Con el avance en la producción y socialización de textos normativos y orientadores curriculares, así como de la estrategia de formación por parte de la SEP, los estudios dieron cuenta de las tensiones político-discursivas incipientes entre las y los docentes, así como sus efectos en

los significados y formas de identificación profesional (Guerrero Portilla, 2021). Así mismo, dieron cuenta de un reconocimiento por parte del magisterio sobre la magnitud del proyecto institucional y, por ende, la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo durante los CTE (Ortiz Carrillo et al., 2021).

Con la circulación y apropiación de la propuesta curricular y el *Plan de Estudio 2022*, las publicaciones académico-científicas han proliferado, debido a una necesidad de documentar y comprender las incorporaciones curriculares a nivel sociocultural, político e institucional en la realidad escolar, así como las formas de interpelación entre lo normativo y el magisterio. En las investigaciones de carácter empírico revisadas se puede apreciar un esfuerzo por cubrir la mayoría de las regiones del país, y la diversidad de contextos escolares, que van desde los espacios urbanos a los rurales, del servicio general al indígena, de las escuelas de organización completa a las multigrado.

A manera de síntesis, se estima que el profesorado mexicano enfrenta con optimismo el cambio curricular y está de acuerdo con la valorización de la inclusión, el enfoque comunitario, el trabajo colaborativo, la integración curricular y la autonomía profesional (Gutiérrez Hernández y Cáceres Mesa, 2023; Ventura Álvarez, 2023; Valenzuela Montaña et al., 2023; Ramírez Aguilar, 2024; Meneses Poblano, 2024; Bremner et al., 2024). No obstante, hay un llamado a las autoridades educativas para considerar la importante carga de tiempo y esfuerzo que requiere la materialización de dicha transformación, por lo que se deben considerar las posibilidades reales de los centros y actores educativos.

Finalmente, gracias al análisis de la literatura sobre el tema, se puede hacer latente la inconformidad del profesorado sobre la estrategia de actualización y formación proporcionada por la SEP, al considerarla insuficiente para apropiarse e instrumentar de manera satisfactoria las demandas de la propuesta curricular (Ventura Álvarez, 2023, Valenzuela Montaña et al., 2023; Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024; Bremner et al., 2024; Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024; Reyes Aguilar, 2024; Hernández Hernández y Gómez Galindo, 2024).

Particularmente, en Baja California, Cordero-Arroyo et al. (2025) identificaron limitaciones del CTE y los talleres de formación continua, debido al tiempo insuficiente para revisar a profundidad el diseño curricular y la falta de distinción clara entre los tipos de sesiones, por lo que consideran que es necesario complementar la estrategia de formación continua con otros dispositivos formativos a lo largo del ciclo escolar para sostener el aprendizaje continuo.

Ahora bien, al retomar los hallazgos más relevantes de ambos enfoques temáticos, concluimos que nos encontramos nuevamente ante una reforma a la educación, la cual, en opinión de académicos, representa una modificación importante del paradigma educativo y curricular que se había venido impulsando en México desde la década de los noventa.

Entonces, consideramos necesario explorar una perspectiva analítica que pueda dar cuenta de la complejidad social y simbólica de las esferas de acción de las y los docentes como sujetos de desarrollo curricular, así como la transformación de sus roles identitarios, en el marco de los cambios a nivel estructural y epistemológico que ya son inherentes a un sistema de funcionamiento institucional.

Asimismo, señalamos la necesidad de abordar un enfoque metodológico que profundice en las percepciones o experiencias del profesorado, en tanto interpretaciones, traducciones y recodificaciones de los discursos y las políticas normativas e institucionales, sujetos a los contextos materiales de los espacios escolares.

Igualmente, es pertinente es identificar los aspectos claves del debate en torno a la reforma en México, tanto a nivel conceptual como en los medios de opinión De lo anterior se desarrolla el siguiente capítulo.

3. Marco contextual

En este capítulo se desarrollan tres apartados temáticos que tienen la finalidad de ubicar el objeto y el problema de estudio. Con ello, también se pretende explorar la arena o el contexto *de influencia* de la propuesta curricular, vista desde su dimensión político-educativa, que es donde inicia la formulación de su discurso. Primero, se aborda el reformismo latinoamericano y las principales políticas curriculares que se han experimentado en México desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Esto incluye un recuento de la configuración de la NEM y los elementos generales de su propuesta curricular. Después, se analizan algunas perspectivas y opiniones de académicos, investigadores y comentaristas sobre el proyecto educativo en medios de divulgación periodística. Finalmente, se presentan los hallazgos de un estudio regional de naturaleza empírica que muestra las experiencias iniciales de maestras y maestros bajacalifornianos ante el proceso de apropiación del *Plan de Estudio 2022*.

3.1 Reformas educativas

Una reforma educativa puede definirse, de acuerdo con Díaz Barriga e Inclán Espinoza (2001), como un conjunto de “acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación” (p. 21). Siguiendo a Torres (2000), las reformas están relacionadas con “el aparato estatal, el espacio público, el deber ser, la normativa, lo masivo y lo homogéneo” (p. 19). Desde la perspectiva de Guzmán (2005), se puede hablar de una reforma educativa cuando ésta propone grandes cambios estructurales además de organizacionales en el sistema educativo que afectan uno o más de sus niveles. Así también, las reformas se caracterizan por reflejar un fuerte contenido simbólico e ideológico, ya que sintetizan los ideales políticos de los actores involucrados en su fundamentación, y de la sociedad en un momento histórico determinado (Pérez Gomar, 2001).

En cuanto a su configuración, se considera que son el resultado de un proceso doble en el que, por un lado, intervienen aspectos internos y externos tanto del contexto social y educativo de un país (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001), y que se estructura, tradicionalmente, bajo un esquema vertical de arriba abajo (Torres, 2000). Esto significa que los lineamientos estructurales, el estilo de gestión, el marco curricular y los planes de estudio son diseñados por organizaciones, investigadores y expertos concertados por el Estado, para ser ejecutados en las escuelas por directivos y docentes. Como lo indica Díaz Barriga (2016), la reforma en educación también

presenta diferentes dimensiones debido a su complejidad; la reforma educativa determina, en su sentido más amplio, las orientaciones y perspectivas que debe adoptar el sistema educativo; por otro lado, la reforma en su dimensión curricular, como concreción de la educativa, tiene la finalidad de “traducir los principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas de un proyecto de formación” (Díaz Barriga, 2016, p. 19).

Podemos hablar de tres finalidades de una reforma en educación. La primera tiene que ver con una forma de administración social de la enseñanza y como sistema de saber históricamente destinados al control de docentes y estudiantes, en cuanto a sus disposiciones, sensibilidades y capacidades (Popkewitz, 2000). La segunda está ligada a la innovación, vista como un proceso intencional “novedoso” que intenta producir cambios en las prácticas (Pérez Gomar, 2001), y al cambio mismo, entendido como un proceso, una alteración planificada, que más allá de su sentido neutro, implica un valor positivo o mejora (Torres, 2000). Por último, una reforma tiene como objetivo legitimar y reorientar a las instituciones según los ideales propuestos a través una retórica discursiva que se recrea a nivel simbólico (Pérez Gomar, 2001). Además, de acuerdo con Díaz Barriga (2016), la reforma en su dimensión curricular siempre contiene rasgos de utopía, ya que parte de la idea de que todo será mejor a partir de su adopción; esto se basa en la propia naturaleza del currículo, el cual, según Gimeno Sacristán (2010), es un espacio de incertidumbre, ya que persigue, simultáneamente, un interés normativo, una finalidad de mejora y una alternativa de la realidad.

De entre los actores educativos, las y los docentes han sido vistos como un brazo articulado a dichos procesos encaminados al cambio. No obstante, como se ha puesto de manifiesto anteriormente, sus diversas percepciones ante la alternancia de un proyecto a otro han manifestado resistencia o rechazo hacia la propuesta en turno. De acuerdo con Díaz Barriga e Inclán Espinoza (2001), esto se debe, en gran parte, a la manera en que “se gestan las reformas en la región y la situación «gerencial» en que son concebidas” (párr. 1). Siguiendo a Rockwell (2017), “una reforma educativa no se puede examinar fuera del contexto social, político e internacional en que se produce” (p. 845). Entonces, para comprender las formas en que el magisterio actúa o reacciona ante el cambio, se debe tener en cuenta los aspectos clave del reformismo en el contexto latinoamericano de las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, así como del caso específico de México hasta la actualidad, mismos que destacamos a continuación.

El reformismo latinoamericano

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se gestaron diversos cambios en el ámbito educativo en América Latina que tuvieron como trasfondo algunos fenómenos socioeconómicos como la masificación, la agenda neoliberal y la globalización.

En primera instancia, se experimentó una expansión cuantitativa notable a partir de 1950, la cual estuvo vinculada a la fase temprana de la industrialización de los países de la zona y con el aumento del gasto educativo en relación con el producto interno bruto (Reimers, 1991). Entre sus implicaciones se encuentran la ampliación del acceso a la educación para la mayoría de los niños que alcanzaban la edad preescolar, extensión de los años de escolaridad, mejoramiento en el pronto acceso a la escuela, provisión de nutrición y cuidado en un número grande de niños carentes, incremento en la provisión de mínimos insumos para la tarea educativa y la eliminación de canales diferenciales por niveles sociales (Torres, 2008). No obstante, Reimers (1991) sostiene que, a partir de 1980, las economías latinoamericanas implementaron ajustes debido a los compromisos económicos con las deudas externas, lo cual devino en la disminución del gasto público y con ello, un recorte en el presupuesto para la educación, por lo que los ministerios se vieron forzados a sacrificar políticas de equidad a fin de reducir costos bajo las presiones de políticas de ajuste estructural.

En cuanto a la agenda neoliberal y la globalización, Torres (2008) afirma que impactaron en la formulación de las políticas educativas en Latinoamérica en tres aspectos fundamentales: 1) En la economía política del financiamiento educativo; la privatización se tomó como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal (predilección por los monopolios empresariales poco regulados) como para confrontar la crisis fiscal del Estado (disminuir la deuda externa). 2) En las vinculaciones entre educación y trabajo; el cambio tecnológico de las últimas décadas del siglo XX, la reducción del empleo en el sector público y la constante transformación en la dinámica de los mercados de trabajo, contribuyeron a la complejidad de la problemática. 3) En la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum o formación docente; dichos estándares se utilizaron más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo. Por ejemplo, al fijar una definición específica de calidad educativa produjeron modificaciones sustantivas en la formación docente y en la importancia cada vez mayor que se le atribuyó a la evaluación.

En un tono similar, a partir del estudio extensivo sobre el panorama educativo de siete países de América Latina, incluido México, Rivas (2015) sostiene que en los primeros 15 años del siglo XXI se vivió un auge de los derechos educativos que implicó tres procesos concatenados: Primero, se expandió el acceso; en México se extendió la obligatoriedad para su nivel inicial, sumando tres años de preescolar (2004 a 2008), los tres años de la media superior en 2013. Segundo, se triplicó el financiamiento estatal del gasto educativo frente al PIB (aumentó de un 4% a un 5.44% entre 2000 y 2011). Tercero, se multiplicaron los derechos con reconocimiento de la diversidad social y cultural en los países contemplados en el estudio; en algunos casos, se establecieron dispositivos concretos para ampliar los derechos de las poblaciones excluidas (López, 2007 como se cita en Rivas, p. 47).

Sin embargo, de acuerdo con el autor, los efectos favorables de estos procesos no han sido suficientes para saldar las deudas históricas con grupos sociales vulnerables ni para detener el crecimiento y la emergencia de nuevas problemáticas relacionadas con la fragmentación social en los crecientes entornos urbanos y la mezcla de inclusión y desigualdad al interior de las aulas (Rivas, 2015). Asimismo, el aumento del financiamiento y de los derechos educativos tendieron a traducirse en políticas compensatorias y asistenciales, más que en acciones efectivas e integrales para la distribución de los ingresos, y para enfrentar la segregación social que afecta a los sistemas educativos (Rivas, 2015).

Tres generaciones de reformas

En el marco del contexto y el periodo antes expuesto, de acuerdo con Guzmán (2005), las diversas reformas educativas en países de América Latina se pueden agrupar, en consonancia con Martinic (2001), en tres generaciones. Durante los años ochenta, las reformas de la primera generación, llamadas también reformas “hacia afuera” (Martinic, 2001), se caracterizan de manera general por perseguir, por un lado, la ampliación de la cobertura y, por otro, la reducción del gasto en educación. Para Carnoy y de Moura Castro (1997), este tipo de reformas fueron impulsadas por la regulación del financiamiento. De igual forma, algunas de estas tuvieron en común la reorganización de los sistemas educativos enfocada hacia la descentralización de la gestión y los servicios, que en México se concretó hasta 1992, así como el aumento de exigencias en torno a la eficiencia de los procesos. Es así como este tipo de reformas estuvieron impulsadas por la competitividad (Carnoy y de Moura Castro, 1997), debido a que dio inició, según Reimers (2000)

“el establecimiento de sistemas de pruebas de rendimiento académico, el interés por la calidad de la educación con relación a los procesos de transformación de la estructura productiva” (p. 20), en consonancia con los estándares de las economías globales.

A partir de la década de los noventa, las reformas de segunda generación o “hacia dentro”, se centraron, según Martinic (2001) en la calidad de la educación; es decir, se proyectaron cambios tanto en la gestión como en los aspectos pedagógicos, curriculares y de evaluación. Por otro lado, Reimers (2000) también apunta que, aunado a la gestión y la calidad, en este periodo los países de la región priorizaron la equidad como resultado de acuerdos tomados por organizaciones internacionales en la *Cumbre Mundial de Educación para Todos*, en Jomtien, Tailandia. Para Carnoy y de Moura Castro (1997), estas reformas fueron impulsadas por la equidad, ya que se enfocaron en la nivelación social y la capacidad de la educación como fuente de movilidad. Por su parte, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) concuerdan en que en este periodo las reformas tuvieron como metas comunes la equidad, la calidad y la revisión de los currículums, pero también destacan que hubo un cambio abrupto al reemplazar la concepción nacionalista de la educación por una “cosmovisión global” que, entre otras cuestiones, implicó adoptar las reglas del sector mercantil y la lógica de oferta demanda. Se marcó una clara tendencia hacia la alineación con las recomendaciones hechas por organismos internacionales, dirigida hacia la mundialización: “se han generalizado conceptos, indicadores y mecanismos para valorar y promover el desarrollo de la educación” (Díaz Barria e Inclán Espinosa 2001, párr. 17).

Ahora bien, en la tercera generación se aprecian tendencias que tienen que ver con la efectividad de los sistemas educativos, así como con la conectividad de los centros escolares en redes internacionales y en el sector de las tecnologías de la información y comunicación (Martinic, 2001). A partir del siglo XXI se apunta que, en algunos países como Chile, las políticas en torno a las reformas empiezan a centrarse en la autonomía de las escuelas en vías de una descentralización pedagógica (Guzmán, 2005). No obstante, Rivas (2015) advierte que si bien los países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay) no se retractaron en los nuevos esquemas de gestión locales, los gobiernos utilizaron otras herramientas para “recentralizar” el currículum, como fue el fortalecimiento o la creación de los sistemas de evaluación estandarizados de la calidad educativa. Siguiendo a Rivas (2015), la última generación de reformas se antepone a la integración disciplinar y los contenidos procedimentales y actitudinales predominantes en la década de los noventa, y tiene como rasgo común el regreso a

las asignaturas, a los contenidos disciplinares, la fundamentación constructivista, el enfoque por competencias, las tecnologías y los espacios curriculares contextualizados.

La era reformista en México

En México, el sistema educativo hizo eco del reformismo que permeó en la región, el cual tuvo como detonadores a los ajustes financieros, la competencia internacional y a la equidad social. Esto edificó conceptos centrales como la calidad, la eficiencia, la gestión, la mundialización o globalización, las tecnologías y la comunicación. En la esfera nacional, lo anterior se tradujo en una serie de reformas con diferentes objetivos, algunos de los cuales se cumplieron y otros se mantienen inconclusos o tuvieron efectos distintos a los planteados. A continuación, se analizan tres de las reformas que han implicado o se han propuesto una reorganización del aparato educativo en el momento de su instauración, no solamente a nivel administrativo, sino a nivel curricular, y que son clave para entender la discusión actual sobre las políticas educativas, así como el posicionamiento oficial sobre la reforma que se impulsó a partir de 2018.

La modernización educativa y el ANMEB

De acuerdo con Latapí Sarre (1998), el proyecto modernizador de la educación en México tiene sus raíces en la reforma echeverrista (1970-76) que resultó del movimiento estudiantil del 68. A la educación se le asignaron dos grandes objetivos sociales: transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades, e instaurar un orden social más justo a partir de la distribución equitativa de oportunidades. Según el autor, se establecieron planes y programas de estudio estructurados con objetivos precisos; se esperaba desarrollar en los alumnos capacidades de análisis, pensamiento crítico, inferencia lógica y deducción, encaminado a la optimización del trabajo socialmente productivo. En el aspecto pedagógico, se adopta el constructivismo lógico, la capacidad creativa, la educación a lo largo de la vida, la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad del conocimiento y énfasis en el aprendizaje activo “aprender a aprender” (Latapí Sarre, 1998). La reforma de los planes y programas de estudio fue completa, desde contenidos hasta la renovación de libros de texto de primaria; en la opinión de Loyo Brambila (2002) dichas acciones “reforzaron la credibilidad de la agenda del gobierno federal ante la opinión pública” (p. 40).

Es importante mencionar que las características de este proyecto sentaron las bases para las reformas económicas y sociales de corte neoliberal impulsadas por la modernización del presidente Carlos Salinas de Gortari (Latapí Sarre, 1998). Sus orientaciones se plasmaron en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (ANMEB, 1992) y en la *Ley General de Educación* (1993). El *Acuerdo* estableció tres grandes temas o ejes: “la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revalorización de la función magisterial” (Loyo Brambila, 1993, p. 348). El primero de ellos estableció los lineamientos de la federalización de la enseñanza básica y los acuerdos entre el gobierno, los estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) para descentralizar los servicios educativos. En cuanto a la revalorización magisterial, por medio de la LGE se estableció el Programa de Carrera Magisterial (PCM), política que regulaba la formación continua y un sistema de incentivos para docentes basado en la antigüedad, las evaluaciones regulares y los grados académicos. Desde la perspectiva de Castillo-Alemán (2012), la importancia del ANMEB reside en que, por un lado, representó “un parteaguas en la historia de la gestión del sistema educativo nacional” (p. 9), aunque mantuvo la centralización de aspectos estratégicos para conservar el carácter nacional de la educación. Por otro lado, legitimó el rol del SNTE como conciliador entre el gobierno y el gremio mismo, ya que la firma del acuerdo se debe, en gran parte, a las negociaciones sobre los beneficios de alto nivel que hasta hace no mucho el magisterio mantuvo vigentes.

Entre los efectos cuestionados de la reforma, se piensa que el modelo de descentralización, más que otorgar autonomía a las entidades, solamente delegó las funciones administrativas y superficiales, mientras que mantuvo el control normativo de las tareas importantes de carácter técnico, político y financiero (Ornelas, 2008). Asimismo, se destaca la preponderancia de la participación del sindicato en los procesos de evaluación y asignación de méritos del PCM, así como su creciente influencia política incluso más allá del sector educativo (Castillo-Alemán, 2012). Desde una mirada retrospectiva, Cruz Pineda (2019) apunta que la “era reformista” de los años noventa en México ha tenido, principalmente, tres consecuencias: la radicalización de la vida magisterial y de la institución educativa, la conformación de subjetividades entre los actores educativos como efecto de dicha radicalización, y la consolidación de un discurso pedagógico productivista e instrumentalista, conformado por términos como eficiencia, eficacia, selección y certificación, asociados al parámetro de calidad.

La Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto

Andere (2013) apunta que a partir del 2000 las políticas y programas sobresalientes fueron el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), creado en 2002, la obligatoriedad en educación preescolar en el mismo año, la *Enciclomedia* y las pruebas Enlace, durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006). así también, las Reformas Curriculares de preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria (2009); posteriormente, el Concurso de plazas de maestros (2008), la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) en 2011, la obligatoriedad en media superior (2012), y la Evaluación universal para docentes (2011). Alrededor de cada una de estas iniciativas existen estudios que se inclinan hacia una u otra postura, y hacen notar los beneficios o mejoras que obtuvieron en el momento y los efectos positivos o negativos que implicaron a largo plazo. Tal vez de las más significativas fue la RIEB, que priorizó la articulación de un currículo para educación básica y la propuesta de elementos específicos para atender la diversidad al interior del servicio indígena: los parámetros y los marcos curriculares. No obstante, es importante señalar que algunas tuvieron una vida corta, como fue *Enciclomedia*, y otras permanecieron a través de los cambios de sexenio y fueron piezas clave para las propuestas subsecuentes, como fue el fortalecimiento del INEE, la Evaluación Universal para docentes ligada a al concurso de plazas, las pruebas estandarizadas para el alumnado y el enfoque curricular por competencias.

En 2012, inició el sexenio de Enrique Peña Nieto y con ello la alternancia de partido político en el poder ejecutivo. Más adelante, como parte de una serie de planes y programas en sectores estratégicos reunidos en el *Pacto por México*, se impulsó una reforma que tuvo como objetivo reorganizar de nueva cuenta el sistema educativo y, al mismo tiempo, convertir en mandato constitucional a la *calidad educativa*, promovida desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (Reyes y Hernández, 2022). La problemática en torno a la que se justificaba la Reforma Educativa (RE) se basó en un diagnóstico elaborado con insumos de la SEP, el INEE y los parámetros de la OCDE, PISA y ENLACE; en él se concluyó que la educación mexicana a nivel nacional se encontraba en una situación deteriorada (Calvo, 2022). En opinión de Reyes y Hernández (2022) la RE fue primordialmente una reforma estructural, de origen eminentemente político, concertada por los principales partidos políticos del país y fundamentada por las fuerzas empresariales predominantes del momento, como lo fue la asociación civil *Mexicanos Primero* y Fundación Televisa.

De acuerdo con López Domínguez et al. (2019), entre las acciones fundamentales de la RE se encuentran la reformulación del artículo 3ro constitucional; el fortalecimiento del INEE por medio de su autonomía; se presentó la Ley General de Servicio Profesional Docente para regular el otorgamiento de espacios laborales, por lo que se creó el Sistema de Profesionalización Docente, mediante el que se evaluó el desempeño docente a partir de pruebas estandarizadas y se crearon incentivos para calificar la labor del magisterio con base en el mérito. Es decir, la reforma “recupera, modifica, relanza y articula distintas acciones y formas de evaluación docente probadas con anterioridad” (Villarreal et al., 2017). Asimismo, se hicieron cambios en los programas de estudio en torno a los denominados “aprendizajes clave”, aunque conservaron el enfoque por competencias. Finalmente, en 2017, la SEP publicó algunos libros de texto que reflejaban los ejes importantes que retomó el modelo.

El nuevo modelo propuesto por el gobierno de Peña Nieto hizo hincapié en el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias centrales, adecuó el sistema formativo a las necesidades del mercado laboral, alentó a más jóvenes mexicanos a estudiar e investigar en áreas de ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería. (López Domínguez et al., 2019, p. 63)

Desde el inicio de la implementación de la RE se vaticinaba que algunos factores podrían obstaculizar sus políticas evaluativas. En la opinión de Backhoff Escudero (2015), los mecanismos y procedimientos para evaluar a los alumnos y docentes deberían de poseer la calidad necesaria para arrojar resultados válidos, confiables, pertinentes y oportunos. El costo podría elevarse de manera sustancial. Podría determinar la forma de actuar de los docentes, en tanto que descuidarían su desempeño real en las aulas por cumplir con los elementos que eran reconocidos en la evaluación. Si no era consensuada con los profesores, podría derivar en problemas graves en su aplicación. Si no era transparente y técnicamente impecable, podría generar problemas por falta de credibilidad. De ahí que, a finales del sexenio, se percibía el deterioro del proyecto educativo; entre las causas se encontraba la insuficiencia en los niveles de desempeño académico, traducido en los estándares de calidad educativa, evidenciada a partir de los resultados deficientes en las pruebas internacionales como PISA. De igual forma, los conflictos con los sectores magisteriales causados por la evaluación docente provocaron descontento entre el profesorado que exigía cambios en las políticas educativas (Jarquín Ramírez, 2023).

La Nueva Escuela Mexicana

Al asumir la presidencia, Andrés Manuel López Obrador encomendó al entonces secretario de educación, Esteban Moctezuma, la tarea de organizar las primeras reuniones en torno a un nuevo proyecto educativo. De acuerdo con Martínez Dunstan (2019), la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad contó con la participación de miembros del sindicato, el magisterio, expertos, asociaciones civiles, miembros de la comunidad académica, estudiantes, familias y otros interesados en educación. Como producto de los foros, se detectaron algunos rasgos generales: la revalorización del magisterio, la educación como una vía para formar personas comprometidas con la comunidad y el medio ambiente, en solidaridad con su país, no solamente para formar empleados eficientes.

Según los registros de Ornelas (2022), Moctezuma mencionó por primera vez a la Nueva Escuela Mexicana el 14 de enero de 2019, y afirmó que se trataba de un gran paso para la transformación educativa, en el marco de un momento histórico. En ese mismo año, se dio a conocer a la NEM a partir del *Título Segundo* de la nueva Ley General de Educación (LGE), que se aprobó en el mes de septiembre por el Pleno del Senado de la República; ahí se establece que, a través de NEM, se:

[...] buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (LGE, artículo 11, 2019)

En suma, la NEM, desde su planteamiento inicial, se reconoció como “un instrumento del Estado para garantizar una educación con equidad y excelencia” (Moctezuma, 2020, párr. 14). De forma concreta, desde su formulación dentro de la LGE, la NEM es la denominación de una propuesta o reforma curricular que determina el marco curricular, los planes de estudio y los libros de texto de un proyecto político-educativo amplio, contenido en el Acuerdo Educativo Nacional.

De manera particular, el *Título Segundo* establece definiciones y propósitos sobre los servicios educativos en relación con el desarrollo humano integral, acerca del ideal de persona que se busca formar y sobre las responsabilidades de la Secretaría en cuanto al cumplimiento de dichos lineamientos. Asimismo, los capítulos que lo integran desarrollan de manera específica lo

competente a los fines y criterios de la educación, así como a los elementos considerados dentro de la orientación integral de NEM. Finalmente, los artículos 22 a 30 del *Capítulo V* contienen los lineamientos preliminares sobre los planes y programas de estudio, en donde anuncia que:

Sus propósitos, contenidos, procesos y estrategias educativas, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje y de acreditación, se establecerán de acuerdo con cada tipo, nivel, modalidad y opción educativa, así como a las condiciones territoriales, culturales, sociales, productivas y formativas de las instituciones educativas. (LGE, artículo 22, 2019)

Como se mencionó, la emisión de los documentos posteriores a la ley se ha dado de forma escalonada. En 2022 se dio a conocer el *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica*, elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular (SEP, 2022). Posteriormente, al inicio del ciclo escolar en agosto, se publicó el anexo al *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022). A partir de ese momento circularon, progresivamente, los programas de estudio (*Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6*) correspondientes a las diferentes fases y niveles educativos, así como la primera generación de libros para el maestro y de textos gratuitos, también esbozados en el *Capítulo V* de la LGE.

3.2 La NEM en los medios

Como se ha documentado en diversos estudios sobre reformas educativas, la presentación de un nuevo proyecto de alcances nacionales comúnmente desemboca en un momento coyuntural donde, por un lado, existen voces e influencias del sector político y empresarial, además de las de la arena educativa, que incluye el magisterio, las familias y, por supuesto, el gremio sindical. De ahí que la *política*, vista desde la “caja de herramientas teóricas” de Ball (1993) como un proceso continuo, se conforme a partir etapas y niveles de negociación y conflicto en los que intervienen e interactúan múltiples agentes y grupos además de los gubernamentales. En esta lógica, se entiende que no solamente el Estado y sus agentes tienen que ver con la forma en que se configura una política y se disemina de manera mediática, sino que, como se mencionó, existen otros actores que pueden llegar a ser determinantes en la promoción, interpretación y puesta marcha de cualquier iniciativa gubernamental, en especial aquellas que implican a lo educativo, por tratarse de un tema

que tiene detrás a diversos grupos de especialistas y medios de comunicación entusiastas dispuestos a participar en el acontecimiento de una nueva reforma.

Así fue el caso de la Nueva Escuela Mexicana, la cual es parte de la reestructuración del aparato gubernamental en general, por lo que no ha carecido de percepciones polémicas. Desde la primera etapa inaugurada por el Acuerdo Educativo Nacional y su socialización, hasta finales de 2023, las opiniones vertidas sobre su naturaleza, finalidades y las circunstancias de su proceso dejaron ver diversas posturas, enfoques de análisis y conversaciones relacionados con sus avances. Al no haber una propuesta curricular definitiva, establecida de manera inicial por las autoridades, muchos docentes o una buena parte del sector magisterial recurrió a diversas voces y medios de comunicación para entender el rumbo de las discusiones. Lo cual contribuyó a crear discursos antagónicos que pudieron haber influido en la interpretación del profesorado y en su posicionamiento frente a los acontecimientos.

Con el objetivo de presentar un panorama general sobre la discusión suscitada por académicos, profesionales de la educación y otros líderes de opinión en medios periodísticos o de divulgación, se llevó a cabo un sondeo exploratorio de reportajes interpretativos, editoriales a título personal, artículos y columnas de opinión, entre enero de 2019 y junio de 2023, los cuales se clasificaron en tres posturas generales en torno a la NEM: una *postura crítica*, que enfatiza en los aspectos que considera no realizables y expresa directamente su descontento; una *postura mesurada*, la cual también acentúa los aspectos difícilmente alcanzables, pero señala algunos aciertos que considera relevantes, y una *postura informativa*, que de manera general se dedica a exponer y/o analizar los elementos de la reforma y expresa una opinión positiva.

Se considera como una *postura crítica* a aquella que enfatiza en los aspectos que considera no realizables de la reforma y expresa descontento, animadversión o insatisfacción hacia las diversas políticas, lineamientos y estrategias incluidos en la NEM. Medios como *Nexos*, *Excélsior*, *Milenio*, *La Jornada*, *La Crónica* y sitios independientes como *Educación Futura* alojaron cerca de 23 publicaciones, con las características antes mencionadas, que empezaron a divulgarse desde 2022, cuando los avances del marco curricular se pusieron en circulación por la misma SEP. Es así como algunos autores establecieron como argumento central que la NEM representa una *utopía*: “Construir una nueva escuela para cualquier sociedad no es algo nuevo. Es una constante, es una promesa de siempre, es una utopía fácil de ofrecer, pero difícil de lograr” (Gallegos Cárdenas, 2022, párr. 8); así también, expresa Backhoff Escudero (2022): “será imposible poner en

funcionamiento este plan de estudio, no solo porque parece ser un proyecto utópico [...] porque se requería cambiar la mentalidad y prácticas pedagógicas de todos los docentes del país” (párr. 9).

De manera progresiva, la mayoría de las publicaciones establecieron su línea argumentativa alrededor a la propuesta curricular materializada en el *Plan de Estudio*: “La ausencia de orientaciones didácticas claras, y la multiplicidad de términos desconocidos por las y los docentes, incrementan las dudas sobre la posibilidad de consolidar en las aulas una nueva reforma” (Fernández et al., 2022, párr. 2); de forma similar, también se establecieron argumentos en contra de la “tendencia ideológica”: “Aunque los reformistas radicales quisieran ver a la escuela como foco de concientización de las comunidades sobre sus condiciones de opresión, exclusión y desigualdad, es una aspiración difícilmente alcanzable” (Sánchez Cervantes, 2023, párr. 23).

Así también, se publicaron diversas críticas con referencia a la especulación sobre los Libros de Texto Gratuitos: “Docentes y especialistas aseguran que esto es producto de las prisas y mala planeación en el proceso” (Wong, 2023, párr. 4); ya que por un tiempo sólo se conocían versiones filtradas de estos. Bajo estas circunstancias se observaron aspectos de su estructura: “el diseño de actividades, la extensión en las instrucciones y el lenguaje empleado en los LTG no corresponden a la edad de los niños” (Andere y Villalpando, 2023, párr. 15). De forma similar se percibió de manera negativa que no existiera un libro específico para matemáticas: “Las matemáticas se observan únicamente como un recurso para el aprendizaje de las ciencias sociales o naturales y eso es grave” (Andere y Villalpando, 2023, párr. 14).

En síntesis, las opiniones expresadas por profesionales de la educación, líderes de opinión en el ramo, en cuanto al proyecto educativo, su propuesta curricular, sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y filosóficos, la integración curricular y los LTG han sido replicadas en diversos medios, especialmente aquellas que vaticinan consecuencias severas como la de Backhoff Escudero (2023): “La educación mexicana apenas empieza a recuperarse de los problemas ocasionados por el COVID-19, cuando está a punto de enfrentar una nueva crisis que ocasionará la Nueva Escuela Mexicana” (párr. 1). Estas han alimentado la discusión en torno a las preocupaciones sobre la reforma y han permitido a un sector social más extenso integrarse a la conversación.

En lo que respecta a la postura *mesurada*, se entiende como aquella que no se posiciona totalmente en desacuerdo o a favor, sino que se centra en advertir tanto aciertos como faltas, omisiones o contradicciones. En este grupo se encontraron medios como *Educación Futura*, *Nexos*,

El Universal y *El Diario de Chihuahua*, que alojaron 13 publicaciones. Con el decreto de la *Ley General de Educación* y el *Acuerdo Educativo Nacional*, autores como Martínez Dunstan (2019) llevaron a cabo recuentos de los aspectos más importantes del proyecto y reconocieron que se requería obtener más precisiones para conocer el futuro de la propuesta: “La política educativa se concibe como una política de estado y sustento del bienestar de las niñas, los niños y jóvenes. Por su importancia y relevancia es necesario conocerla en lo genérico y lo particular desde todas las aristas” (párr. 9). Por su parte, Pérez (2019) reconoce que: “El gran acierto de la NEM es que tiene la mirada puesta en atender a los des-atendidos ancestralmente, a partir de los componentes de equidad, inclusión y justicia educativa, pero la NEM no camina porque existen problemas serios” (párr. 7).

Más adelante, con la puesta en circulación del *Marco curricular*, Gil Antón (2022) apunta que “En la versión más reciente del [...] Marco y estructura curricular [...] se advierte, con más claridad, lo que la SEP propone para transformar los procesos de aprendizaje en el país” (párr. 1); no obstante, también señala que “una deuda analítica del documento es aclarar qué se entiende por lo comunitario, por “lo común”. Este tema es crucial, so pena de quedar atrapados en una visión reducida de la ubicación de las escuelas y su entorno social” (Gil Antón, 2022, párr. 3). De forma similar, Frade Rubio (2022) concede que “si bien es cierto que el diseño curricular de la NEM hace aportaciones como el diseño de proyectos escolares para la mejora de la comunidad [...], también lo es que, tal y como se encuentra, pudiera presentar serios problemas constitucionales” (párr. 13). Incluso, Ornelas (2023) establece una narrativa en perspectiva sobre las etapas en el proceso del proyecto educativo, y concluye lo siguiente: “Quizá la apuesta de la NEM y nuevo plan de estudios y cambio curricular tuviera posibilidad de éxito si considerara los tiempos de maduración de una reforma” (párr. 20).

Aunque cada una de las publicaciones citadas tiene un enfoque analítico y un hilo argumentativo distinto, se puede inferir que la mayoría persigue la intención de invitar a lectores especializados y público en general a observar con detenimiento los diferentes elementos que conforman la reforma curricular. Desde una mirada reflexiva, las autoras y autores de postura mesurada destacan lo que consideran puntos favorables o viables, pero mantienen un tono escéptico, debido, en parte, a la fase preliminar por la que atravesaba el mismo proyecto educativo.

Finalmente, en cuanto a la postura *informativa*, se define aquí como aquella que se dedica primordialmente a exponer y/o analizar los elementos de la reforma y respalda opiniones de

conformidad, agrado o semejanza hacia las diversas políticas, lineamientos y estrategias incluidos en la NEM. A excepción de *El Financiero* y *La Razón*, en este caso no se registraron medios periodísticos de alcance nacional tradicionales, sino sitios independientes como *Educación Futura* y *Profelandia*, y diarios regionales como *La Voz de la Frontera*, *Ruptura 360*, *El Sol de Córdoba*, entre otros. Entre los 14 artículos de opinión firmados entre de 2019 y junio de 2023, se encuentran los que inicialmente destacaron lo que consideraron como fortalezas de la propuesta contenida en el *Acuerdo*: “En la transformación que se impulsa en la educación por el gobierno de López Obrador, hay dos columnas vertebrales: revalorizar al magisterio y construir un nuevo modelo de escuela” (Madrazo, 2019, párr. 1). Asimismo, se hizo notar la percepción de congruencia de lo establecido de manera constitucional y el sentido global del nuevo gobierno: “la tarea educativa se sigue manteniendo en la vía de la transformación. Compromiso capital de este gobierno federal” (Ibarra López, 2019, párr. 11).

Posteriormente, a partir del conocimiento del marco curricular, las publicaciones giraron en torno a diversos temas; por ejemplo, en cuanto a la dimensión pedagógica-ideológica, Hurtado (2022) expresó: “La Nueva Escuela Mexicana es, antes que nada, una propuesta revolucionaria en el campo de la pedagogía. Su propósito es transformar el sentido y las formas de la educación pública nacional” (párr. 2); y agrega: “quizá la inspiración más visible sea la de la pedagogía crítica, desarrollada por autores como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren” (párr. 3). Desde esta perspectiva, se hicieron comparaciones con las reformas anteriores: “el proyecto educativo actual se posiciona contra el pedagogismo del sistema neoliberal, que concebía la escuela como empresa y la educación como negocio [...] basta recordar los efectos negativos y punitivos de la mal llamada Reforma Educativa anterior” (Gaeta Durán, 2023, párr. 3).

En cuanto al *Plan de Estudio*, uno de los temas recurrentes es el proceso de codiseño y el papel del magisterio; Carro Nava (2023) apunta: “entre el Programa Sintético y el Programa Analítico se encuentra el corazón de la Nueva Escuela Mexicana; por supuesto, las maestras y maestros son una pieza clave en este proceso” (párr. 6); además, agrega: “La nueva propuesta curricular [...] con todas y cada una de las fallas que podríamos discutir interminablemente abre ese espacio, el de la autonomía profesional por años demandada por un buen sector del magisterio” (párr. 8). Como respuesta a las dudas e imprecisiones sobre los avances en el proyecto educativo, Soto (2023), exhorta al lector: “analicemos juntos profundamente el plan y programas de estudio

2023, despejemos dudas. Hagamos propuestas de mejora. La Nueva Escuela Mexicana está en construcción y toda la sociedad puede participar y aportar” (párr. 9).

Por último, desde una perspectiva de política pública, Castellanos (2023) considera que la forma de gestión y administración de la NEM es innovadora y la relaciona con un estilo cercano a la gobernanza, si se le aborda desde ciertos principios: “como el de la responsabilidad ciudadana, que implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes y la participación en la transformación de la sociedad al educar personas críticas, participativas y activas” (párr. 11).

En suma, consideramos relevante contrastar las posturas *crítica, mesurada e informativa* para darle sentido a una conversación en torno al proyecto político-educativo y curricular vigente que, si bien no pertenece al ámbito académico ni al magisterial, puede influir de manera importante en la recepción, propagación y reinterpretación de lo que se instituye a partir de los dispositivos oficiales en torno a la reforma de la educación.

3.3 La propuesta curricular 2022 en Baja California

En Baja California, se condujo una investigación sobre el ciclo escolar 2022-2023. Cordero et al. (2023) describen el proceso y los resultados de un estudio que incluyó 11 escuelas del estado, en donde llevaron a cabo observaciones descriptivas de las sesiones de las fases intensivas y ordinarias del CTE y del Taller Intensivo de Formación Continua durante el ciclo escolar 2022-2023. En la investigación marco se establecieron cuatro objetivos centrales: 1. Describir el proceso de apropiación del Plan de Estudios 2022 de los colectivos escolares. 2. Identificar las características del dispositivo de formación (el CTE). 3. Conocer los procesos que impulsan los colectivos escolares en el dispositivo de formación. 4. Reconocer los artefactos utilizados en el espacio del dispositivo de formación (Cordero et al. 2023).

A nivel general, Cordero et al. (2023) explican que en la última década se han llevado a cabo tres políticas o estrategias de actualización del profesorado en los nuevos planes de estudio: cascada, cursos masivos en línea y CTE. Tradicionalmente, la estrategia en cascada ha consistido en formar a un grupo nacional, que después trabaja con grupos estatales, los cuales, a su vez, imparten los diplomados a los maestros en sus entidades. Las dificultades en este caso están relacionadas con la multiplicidad de actores, y con ello, la diversidad de perfiles y experiencias de formación que reportaban resultados muy heterogéneos y disímiles entre grupos. El MOOC, oferta de cursos virtuales que se ofreció a partir de 2017, superó los problemas de la cascada; no obstante

sólo reportó una eficiencia terminal del 50%. Por su parte, el CTE ha intentado resarcir los problemas del MOOC; sin embargo, también ha presentado limitaciones.

A nivel particular se enfatiza que:

- El CTE como dispositivo de formación se adapta a las condiciones y características de los colectivos docentes (Vezub, 2013, como se citó en Cordero et al., 2023). Se asume como un espacio diverso y flexible, liderado por directivos o asesores técnico pedagógicos.
- De acuerdo con Cordero et al. (2023), el CTE concuerda con un modelo formativo centrado en el desarrollo, el cual supone recuperar los saberes y experiencias del profesorado para la resolución de problemáticas en sus contextos específicos.
- El cambio de *Guías* a *Orientaciones* implicó mayor generalidad y flexibilidad en las indicaciones, por lo que los docentes percibieron mayor autonomía profesional y mayor libertad para tomar decisiones (Cordero et al., 2023).
- En cuanto a la apropiación, al ser preguntados directamente por los aprendizajes obtenidos en las sesiones, los maestros listaron los nombres de los temas del nuevo plan de estudios; no obstante reportan que el verdadero aprendizaje había consistido en compartir experiencias y reflexiones (Cordero et al., 2023).

Ahora bien, como limitantes se reporta que:

- La estructura de apoyo en cascada organizada por la SEP que consiste en etapas previas al CTE, en las que intervienen el Consejo Técnico Estatal, posteriormente, el Consejo Técnico Municipal y finalmente el Consejo Técnico de Zona, no fue bien valorado por los directivos para orientarlos en la conducción de las sesiones.
- Las y los docentes cuestionaron el nivel de comprensión que tuvieron de los temas revisados en los CTE, por lo que demandaron cursos formales impartidos por agentes externos que expliquen el trabajo a realizar.
- Los participantes manifestaron que no contaron con los materiales necesarios para entender y poner en marcha las demandas que implica la nueva estructura curricular. En consecuencia tuvieron que recurrir a lecturas y videos adicionales e información por internet.
- Los colectivos docentes perciben que el tiempo destinado a revisar materiales y establecer acuerdos durante el CTE fue insuficiente.

- La flexibilidad curricular y el reconocimiento de contextos escolares diversos y las implicaciones en la expresión en la autonomía profesional causó desconcierto entre el profesorado participante.

En suma, los hallazgos del estudio de Cordero et al. (2023) muestran que los colectivos docentes realizaron esfuerzos por participar en la apropiación de la propuesta curricular; sin embargo, valoraron que el trabajo en CTE no fue suficiente acompañamiento para abordar la innovación curricular del *Plan de Estudio*. Por ende, al ser un órgano colegiado destinado originalmente a la gestión escolar, el CTE se ve rebasado en sus capacidades al ser abordado como dispositivo de formación continua. Aunque también está enfocado al desarrollo profesional, a nivel normativo no existe claridad en cuanto a la regulación de dichas atribuciones (Cordero et al. 2023).

Finalmente, los autores hacen registro de una serie de recomendaciones para fortalecer el dispositivo de formación. Primero, mejorar el acompañamiento por parte de la SEP y las autoridades y colectivos educativos estatales, por medio de diagnósticos que den cuenta de mecanismos y estrategias de aprendizaje del profesorado, así como sus potenciales y áreas de oportunidad ante la apropiación de la propuesta curricular. Por otro lado, se sugiere integrar un repositorio de materiales de apoyo de calidad (escritos, audiovisuales y digitales) para la puesta en acto del *Plan de Estudio*. Asimismo, garantizar el acompañamiento en las metodologías enfocadas a proyectos que se proponen en los libros de texto y que suponen nuevas modalidades de planeación didáctica para el profesorado (Cordero et al. 2023).

3.4 Conclusiones del capítulo

Desde las últimas décadas del siglo XX, el sistema educativo mexicano hizo eco del reformismo que permeó en diferentes países de América Latina, el cual tuvo como detonadores a los ajustes financieros, la competencia internacional y la equidad social (Carnoy y de Moura, 1997; Martinic, 2001; Guzmán, 2005; Rivas, 2015). Esto edificó conceptos centrales como la calidad, la eficiencia, la gestión, la mundialización o globalización, las tecnologías y la comunicación (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Torres, 2008), que produjeron un discurso pedagógico productivista, instrumentalista y competitivo (Cruz, 2019).

En la esfera nacional, lo anterior se tradujo en una serie de proyectos y políticas educativas que persiguieron diferentes objetivos, algunos de los cuales se cumplieron y otros se mantienen inconclusos o tuvieron efectos distintos a los planteados, como fueron la modernización educativa

y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal de 1992, y la Reforma Educativa de 2013.

En consonancia con Díaz-Barriga Arceo (2010), creemos que los sistemas educativos continuamente han adoptado productos y políticas internacionales de forma irreflexiva, debido al fenómeno globalizante, justificados por un discurso que promueve la necesidad de cambio y la innovación. A esto se suma que los proyectos de reforma regularmente se gestan desde arriba, dejando de lado la capacidad de decisión del magisterio en el entramado institucional y en la participación del diseño de las reformas, lo cual ha afectado su recepción por parte magisterio (Loyo, 2002; Hernández y Arzola, 2015).

Como se ha documentado en diversos estudios sobre reformas educativas, la presentación de un nuevo proyecto de alcances nacionales comúnmente desemboca en un momento coyuntural donde, por un lado, existen voces e influencias del sector político y empresarial, además de las de la arena educativa, que incluye el magisterio, las familias y, por supuesto, el gremio sindical. De ahí que la *política*, vista desde la “caja de herramientas teóricas” de Ball (1993) como un proceso continuo, se conforme a partir etapas y niveles de negociación y conflicto en los que intervienen e interactúan múltiples agentes y grupos además de los gubernamentales.

En el contexto de influencia se comienzan a diseminar los conceptos clave que adquieren actualidad y credibilidad hasta formar un léxico determinado. A su vez, es cuando los diferentes grupos interesados luchan por intervenir en la definición y los fines sociales de la educación. Los ámbitos de acción privados de este contexto se basan en redes sociales dentro y alrededor de los partidos políticos, el gobierno y el proceso legislativo. Por otra parte, en los ámbitos públicos encontramos a los diferentes medios de comunicación en los se apoya y discute el discurso (Bowe et al., 1992).

En esta lógica, se entiende que no solamente el Estado y sus agentes tienen que ver con la forma en que se configura una política y se disemina de manera mediática, sino que, como se mencionó, existen otros actores que pueden llegar a ser determinantes en la promoción, interpretación y puesta marcha de cualquier iniciativa gubernamental, en especial aquellas que implican a lo educativo, por tratarse de un tema que tiene detrás a diversos grupos de especialistas y medios de comunicación entusiastas dispuestos a participar en el acontecimiento de una nueva reforma.

Concluimos que en el caso de la Nueva Escuela Mexicana, desde la primera etapa inaugurada por el Acuerdo Educativo Nacional y su socialización, hasta finales de 2023, las opiniones vertidas sobre su naturaleza, finalidades y las circunstancias de su proceso dejaron ver diversas posturas, enfoques de análisis y conversaciones relacionados con sus avances. Al no haber una propuesta curricular definitiva, establecida de manera inicial por las autoridades, muchos docentes o una buena parte del sector magisterial recurrió a diversas voces y medios de comunicación para entender el rumbo de las discusiones. Lo cual contribuyó a crear discursos antagónicos que han influido de alguna manera en la interpretación del profesorado.

Encontramos tres posturas generales en torno a la NEM como proyecto educativo. Una postura crítica que enfatiza en los aspectos que considera no realizables de la reforma; expresa descontento, animadversión o insatisfacción hacia las diversas políticas, lineamientos y estrategias incluidos en el proyecto. Como resultado, se configuró un discurso sobre la NEM como representación de utopía. Una postura mesurada; se destacan puntos favorables o viables, pero se mantiene un tono escéptico. De ahí se configuró un discurso de la NEM como proyecto en construcción. Una postura informativa, que se dedicó primordialmente a exponer y/o analizar los elementos de la reforma y respalda opiniones de conformidad, agrado o semejanza hacia las diversas políticas, lineamientos y estrategias incluidos en la NEM. Como resultado, se formó el discurso de la NEM como transformación (en línea con el gobierno en turno), revalorización del magisterio y el nuevo modelo de escuela.

Como espacio de diseminación institucional, consideramos al CTE y los talleres intensivos como las arenas de interpretación y traducción de los conceptos clave. En cuanto al ámbito local, los hallazgos del estudio de Cordero et al. (2023) muestran que los colectivos docentes realizaron esfuerzos por participar en la apropiación de la propuesta curricular; sin embargo, valoraron que el trabajo en CTE no fue suficiente acompañamiento para abordar la innovación curricular del *Plan de Estudio*. Por ende, al ser un órgano colegiado destinado originalmente a la gestión escolar, el CTE se ve rebasado en sus capacidades al ser abordado como dispositivo de formación continua. Aunque también está enfocado al desarrollo profesional, a nivel normativo no existe claridad en cuanto a la regulación de dichas atribuciones (Cordero et al. 2023).

4. Marco teórico

El capítulo teórico de este trabajo se compone por cuatro ejes analíticos relacionados, en los que se retoman autores cuyos planteamientos son afines a una mirada posestructuralista y al paradigma hermenéutico. El primero tiene como finalidad analizar a la *escuela moderna* como un constructo que permite problematizar a la institución y, con ello, su forma, desde la perspectiva de Vincent (1994, Hunter (1998) y Dubet (2010). Se estima que el paradigma de la escuela fundado por el proyecto moderno permanece inalterable, a pesar de las múltiples políticas innovadoras, que más que modificar los rasgos esenciales de la forma, pueden percibirse como intentos de resarcir y reorientar a una institución que se declara en constante crisis.

El segundo eje tiene como objetivo establecer una base teórica sobre el currículo, el cual, de acuerdo con De Alba (1998), constituye una *propuesta político-educativa* que se estructura por *aspectos estructurales-formales* y *procesales prácticos*. A su vez, se configura mediante una *dimensión social* (ámbitos cultural, político, social, económico e ideológico), una *institucional* y una *didáctico-áulica*. Asimismo, la autora establece una nomenclatura analítica para los sujetos sociales del currículo, entre los cuales distingue los de *determinación*, *estructuración formal* y *desarrollo curricular*.

El tercer eje tiene como objetivo recuperar la perspectiva de Stephen Ball y colaboradores sobre la noción de *política*, la cual se explica desde su carácter textual (*política como texto*), discursivo (*política como discurso*) y como *puesta en práctica* (Ball, 1993; 2012). Se parte de la premisa de que la puesta en práctica de las políticas educativas no sólo involucra procesos creativos de interpretación, sino también de *recontextualización*, entendida como la traducción de los textos y de las ideas políticas abstractas en prácticas contextualizadas. Su reconocimiento se basa en la necesidad de observar a las políticas en acción para trazar la interacción entre las fuerzas sociales y económicas, de poder y de intereses que tienen lugar en el contexto. Posteriormente, se expone el proceso de política configurado por tres elementos: contexto de influencia, contexto de producción de los textos de las políticas, contexto de práctica (Bowe et al., 1992; Ball, 1993).

Finalmente, el cuarto eje explica las herramientas analíticas de James Paul Gee (1999; 2001; 2005) para abordar al discurso en tanto construcción sociocultural de significado, mediante *redes situacionales* o redes de significado presentes en el lenguaje que pueden analizarse desde diferentes dimensiones como la simbólica, práctica, material, política y sociocultural. El autor dispone de herramientas analíticas como *significados situados*, *modelos culturales*, *identidades situadas*, así

como los *Discursos con D*. El énfasis en la *D* mayúscula se debe a la diferenciación establecida por el autor: el discurso con *d* minúscula refiere al lenguaje en uso, a cadenas de lenguaje que tienen sentido, como conversaciones, informes, argumentos, entre otros; mientras que los *Discursos*, recreados por instituciones, son formas lingüísticas y extralingüísticas de exhibir la pertenencia a un determinado grupo social, y permiten a los usuarios del lenguaje participar y reconocerse de forma activa en una determinada comunidad (Gee, 2005).

4.1 La escuela moderna: forma e institución

Con la finalidad de exponer algunos puntos relevantes sobre la emergencia y la propagación de la escuela occidental de corte moderno, partiremos de una clasificación meramente analítica, desde las perspectivas de Dubet (2010) y Vicent (1994), que distingue entre la forma escolar y la institución educativa, como aspectos interrelacionados e indisolubles de un mismo dispositivo simbólico y cultural.

En primer lugar, Vincent (1994) menciona que contrario a la visión continuista de la historiografía, la cual traza una línea progresiva natural de la escuela que va desde la Antigüedad grecorromana hasta nuestros días, la invención de la forma escolar responde a modo de socialización que se impuso ante otros mediante diversos procesos sociopolíticos. La forma escolar no corresponde originalmente a una unidad histórica ni cultural, sino a características múltiples que desde una mirada actual, pueden cobrar sentido.

Una de esas características es la relación pedagógica entre el maestro, quien imparte una instrucción, y alumno, quien se sujeta a esa instrucción, la cual se impuso a la relación maestro (el que dominaba u oficio) y aprendiz, el que “aprendía” viendo hacer y oyendo decir, que predominaba en las antiguas sociedades europeas. Es así como esta nueva relación social requirió un espacio y un tiempo determinados para desarrollarse que tomó la forma de una escuela (Vincent, 1994). Es interesante cómo a partir del siglo XVI se observa la concreción de un espacio escolar con un espacio, mobiliario y materiales específicos al menos para el nivel que ahora le llamamos medio y para algunas escuelas urbanas elementales (Julia, 1995).

Cabe reiterar que la emergencia de la forma escolar está relacionada con otras transformaciones sociales que ocasionaron su trascendencia histórica. Por tanto, no se puede hablar de un origen fundacional de la escuela occidental, aunque varios estudios toman como antecedente a los dispositivos pedagógicos formulados por sociedades protestantes del siglo XVII. Siguiendo a

Dussel (2000) la idea moderna de la escuela aparece en contraposición con la educación que recibía la nobleza, al dirigirse a la población heterogénea que conformaba los pueblos. En opinión de Vincent (1994), esto implicó la instauración de un nuevo orden público a partir de una redefinición de los poderes civiles y religiosos, en el que la emergencia de forma escolar fue un elemento clave.

Esta apertura de la vocación educativa obedece a los preceptos que en un origen estableció, por un lado, la iglesia luterana. En la *Didáctica Magna* de Comenio, obra que se dio a conocer alrededor de 1650, se puede apreciar la concretización, al menos en teoría, de ese prototipo de escuela, la cual guarda similitudes con la forma moderna. El autor y la obra coexistieron en un periodo caracterizado por las disputas religiosas entre católicos y protestantes. Comenio fungía como obispo dentro de la Hermandad de Moravia, perteneciente a la iglesia evangélica luterana, en el territorio que ahora corresponde a la República Checa. De ahí que una de las bases de su tratado pedagógico — todas las personas, sin importar la clase, el género o las aptitudes, deben de ir a la escuela y pueden aprender — proviene de la doctrina fomentada por Lutero, quien pugnó porque los pueblos tuvieran acceso directo a los textos sagrados en su lengua vernácula sin la necesidad de conocimientos de latín, haciendo posible su libre interpretación, o a juicio de Abbagnano y Visalberghi (1987), ejercer el principio de libertad de conciencia.

Así también, a finales del siglo XVII Jean-Baptiste de La Salle rompe con la tradición católica de las congregaciones religiosas y organiza la comunidad que hoy se conoce como los Hermanos de las Escuelas Cristianas, formada por maestros que no eran sacerdotes. Los miembros de este instituto deciden excluirse de las culturas de élite para abocarse a la educación del pueblo, dejando de lado la enseñanza del latín para establecer una pedagogía escolarizada basada en el empleo rígido del tiempo, en el curso gradual del aprendizaje de la lectura y la escritura y sobre todo, en la obediencia de normas y la formación de disciplina (Julia, 1995). De acuerdo con Vincent (1994), la finalidad de esta relación pedagógica no se encuentra en enseñar y aprender, sino establecer la sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales; es decir a un orden externo de carácter superior. Más adelante, en la pedagogía de la Ilustración, el apego a la lenta progresión exigida por el cumplimiento de la regla se trasladará de algo exterior impuesto a la manifestación individual de la Razón universal.

Por su parte, Hunter (1998) apunta que la escuela surgió como un instrumento improvisado de gobierno social, a partir de un conjunto particular de circunstancias históricas y de las herramientas políticas e intelectuales disponibles para satisfacer tales circunstancias. En efecto, de

acuerdo con el autor, el sistema escolar moderno se gesta en el siglo XVIII en Prusia y Austria, Estados con economías agrícolas sin clase capitalista significativa, como un aparato de gobierno que junto con la salud pública, la seguridad y la asistencia social formaron el llamado Estado del Bienestar. A esta escolarización no le preocupaba el pleno desarrollo personal de los individuos sino sus capacidades de autodisciplina y limpieza, alfabetización y actitud piadosa (Hunter, 1998). De igual forma, funcionaba mediante una pedagogía pastoral (pastor-rebaño, maestro-estudiante), muy anterior al capitalismo como Estado administrativo, que dependía de relaciones desiguales y disciplinas inculcadas.

Desde una postura crítica, Hunter (1998) apunta la contradicción entre dicha tecnología y el principio moral en el que se basó tanto la filosofía liberal como la teoría social dialéctica para prefigurar el fin último de la educación; a saber, el principio superior o más profundo del desarrollo humano, de origen postkantiano y reformulado por Wilhelm Von Humboldt en el siglo XIX, el cual descansa en una relación recíproca entre la perfección de las facultades racionales y su libre ejercicio en el juicio moral. Es decir, el desarrollo de la persona como agente autorreflexivo y autorrealizador.

En otras palabras, podemos decir que el proyecto moderno adopta una forma escolar, vista como un modo de socialización definido por un conjunto más o menos coherente de trazos correspondiente a la escolaridad misma, entre los se puede mencionar la relación pedagógica pastoral, la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo, y la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya función principal consistía en aprender conforme a las reglas (Vincent, 1994). No obstante, mediante un proceso de laicización y masificación, aunado al apego a la corriente racionalista, la filosofía liberal y la moral kantiana, la condiciona al cumplimiento de un principio superior basado en la relación armónica del ejercicio de la libertad a partir de la razón y el constreñimiento de las emociones o pulsiones.

Ahora bien, la “emergencia” de la institución educativa, según Dussel (2000), está relacionada con la necesidad de configurar un método para replicar y uniformar la forma escolar con el fin de ajustarse a las masas. Para dar cuenta de este proceso, Dubet (2010) describe lo que él llama *programa institucional* y la fuerza socializadora que implicó para dar cabida a la escuela republicana francesa, que deviene del modelo moderno.

A saber, dado que el término institución tiene distintas acepciones, en lo siguiente se define en tanto su función de instituir y socializar. En cuanto a la función de instituir, puede definirse como la “capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden” (Dubet, 2010, p. 16). Es así como la iglesia, la familia y, por ende, la escuela se consideran instituciones debido a que configuran un determinado sistema simbólico y cultural que moldea o circunscribe las subjetividades de los individuos. En cuanto a la función de socializar, se entiende como un proceso de coerción sobre los individuos que alienta en ellos un distanciamiento entre su identidad social sujeta a los marcos institucionales y a su propia subjetividad (Dubet, 2010). La finalidad de esta manera de socialización, la cual tiene sus orígenes en la forma escolar, es que los sujetos se gobiernen desde su interior pero que actúen en concordancia con las normas sociales, que se adapten al mundo pero que conserven la libertad interior de reflexionar sobre él.

Entonces, Dubet (2010) afirma que para instituir y socializar, se creó un dispositivo simbólico que él llama *programa institucional*, que al igual que la forma escolar, también tiene sus orígenes en la iglesia y, contradictoriamente, fue retomado por los republicanos franceses. El autor se basa en tres elementos para explicar el programa institucional de la escuela. El primero es la adhesión a un conjunto de principios sagrados, es decir incuestionables, que se trasladaron de lo religioso hacia lo moderno, como lo son la razón, la nación, el progreso y la ciencia. El segundo es el trabajo sobre el otro como vocación; en el caso de los maestros, como de los sacerdotes, su trabajo no consiste solo en una competencia técnica y profesional, sino en que ellos creen en los principios superiores de la institución que representan a la vez que los encarnan. Entonces, la autoridad carismática del maestro como figura sagrada radica en la obediencia y el respeto que los alumnos tienen, en primera instancia hacia la institución misma.

Como tercer elemento, Dubet (2010) menciona la santuarización del espacio escolar, que implica la separación y blindaje de la escuela de los problemas sociales, determina la disciplina y regularidad de los ejercicios escolares, y distingue entre la naturaleza social del sujeto y su identidad en cuanto alumno en el espacio escolar. Como último elemento, el autor menciona que la socialización escolar es una subjetivación; con esto quiere explicar el proceso mediante el que el alumno logra internalizar las reglas y la disciplina que impone la escolarización, puede acceder a lo universal de la fe y la Razón, y con ello alcanzar la libertad y la autonomía.

Ahora bien, Dubet (2010) afirma que la fuerza de dicho programa institucional fue tal que desbordó el marco de la iglesia para extenderse a la escuela republicana, hasta trasladarse a otro

tipo de instituciones como el hospital o los sistemas de justicia. El autor establece tres características que ayudaron a su extensión: primero, la incuestionabilidad de los roles que conlleva la relación pedagógica maestro-alumno, donde la autoridad del maestro está protegida por la legitimidad de la institución; segundo, la plasticidad del programa, que cambia sus valores debido a la presión ejercida por algunos movimientos críticos pero que mantiene su estructura institucional subyacente; tercero, la relación regulada entre los roles sociales y la personalidad individual estructurada por la economía simbólica que supone el programa institucional.

El declive de la forma o de la institución

Como se esbozó al inicio del capítulo, desde hace algunas décadas hemos presenciado el declive del programa institucional escolar clásico. Desde un punto de vista considerado como tradicional, se ha culpabilizado a factores externos como el capitalismo, los medios de comunicación, la pobreza y la crisis de la familia, mientras que la institución permanece “inmaculada”. No obstante, lo que subyace es el deterioro del proyecto moderno que legitima y da fuerza al modelo occidental, lo cual ha alterado el orden simbólico del proceso de socialización institucional, así como la formación de los sujetos y los modos de ser instituidos bajo ciertos marcos y procedimientos (Dubet, 2010). En este sentido, para Hude (2021) la causa de la crisis general de la educación es la extrema occidentalización cultural, la cual conlleva una visión del “hombre y de la vida” inseparable de la modernidad, marcada por el progreso de la individualización.

Siguiendo a Dubet (2010) este declive puede evidenciarse, en primera instancia, por un *desencantamiento* weberiano del mundo, que ya no es aquel que provocó el rechazo hacia el canon eclesiástico, sino el que ocasiona una ruptura en la identificación de los sujetos postmodernos con los valores homogéneos, universales y sagrados, basados en la razón, la ciencia y el progreso. Es interesante destacar que en las sociedades latinoamericanas, donde se ha vivido una modernidad tardía, las estructuras encargadas de generar el vínculo social, como la escuela y la familia, sufren un desfase con las realidades históricas existentes, lo cual repercute en la transmisión cultural de los valores tradicionales, en la deslegitimación de las fronteras de las formas institucionales y, por ende, en la pérdida del sostén simbólico de la identificación con los referentes colectivos (Muñoz-Gaviria (2011).

Por otro lado, la figura del docente también se ve transformada; una vez que el carácter sagrado de la institución se debilita también el sentido de vocación se agota, ya que se abandona la

idea de “sacrificio” en virtud de un bien superior, para apostar por una profesionalización del trabajo docente, que tiene que ver más con la plenitud personal mediante la cualificación y la competencia (Dubet, 2010). Asimismo, la fuerza simbólica institucional, es decir la relevancia que mantiene dentro del orden social, también se traslada a los individuos. De esta forma, el docente ya no cuenta con la autoridad que le confiere la institución, sino que por medio de su personalidad intenta imponerse ante los alumnos; así también, se queda a cargo de la motivación para el trabajo escolar, debido a que para los estudiantes la utilidad de los estudios ya no es una garantía (Dubet, 2010).

De acuerdo con Dubet (2010), también se puede hablar de la transformación del estatuto del niño y del adolescente que ya no se separa de su rol como estudiantes. Ahora se les considera como sujetos poseedores de personalidades singulares que la escuela debe reconocer. De ahí que ya no se espera que la escuela discipline a los niños, sino que los ayude a convertirse en la mejor versión de ellos mismos (Dubet, 2010). Esto, por supuesto, ha tenido eco en las nuevas pedagogías que los maestros no terminan de adoptar, ya que conviven de manera paralela con una forma escolar que, como se explica más adelante, parece inamovible. Es así como, en la opinión de Torres (2008), se puede hablar de una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos.

Otro de los factores considerados es el fin del santuario escolar, a causa de la masificación de la institución educativa que, fundamentada en la necesidad de promover la movilidad social, la justicia, la igualdad y el desarrollo del capital humano, ha aumentado su cobertura y ha incrementado los niveles de escolarización. Algunos efectos han sido la permeabilidad indiscutible de las problemáticas sociales al espacio escolar, y la credencialización exacerbada que han devenido en la mercantilización del sector educativo y el desarrollo de un utilitarismo por parte de los estudiantes y sus familias (Dubet, 2010).

Por último, se hace evidente un sentimiento de decepción debido a las promesas incumplidas por parte de la institución educativa, las cuales están relacionadas con los ideales y ejes fundamentales que justifican el deber ser de la escuela, como son la universalidad, la equidad, la calidad y la inclusión, así como con los objetivos centrados en la autorrealización de los individuos. Como ya observó Hunter (1998), al tratar a la escuela en su forma ideal, se presenta una brecha entre los principios y la organización no democrática e irracional del sistema escolar. En otras palabras, la escuela, desde este punto de vista, siempre será la concretización defectuosa

de los principios de la educación. De ahí que el autor se cuestione cómo debería ser el sistema escolar si no se le tratara como la realización fracasada de un principio educativo “más profundo o más elevado”.

Ahora bien, la transformación de la institución educativa ha llevado a reflexionar si la forma escolar no está a punto de ser superada o sustituida. En torno a esto, Vincent (1994) aclara que el efecto es contrario: el fenómeno de expansión de la forma escolar refuerza el dominio de su modo de socialización, favoreciendo así su difusión fuera de la institución escolar. Actualmente, se encuentran elementos y trazos de la forma escolar en casi todas las relaciones sociales y en la vida cotidiana, por ejemplo: en la posición de los interlocutores (el que habla y los que escuchan), el hábito de levantar la mano para solicitar la participación, el tono de voz que empleamos cuando vamos hablar de nuestros conocimientos, entre otros.

Vincent (1994) afirma que las clasificaciones, los juicios y las percepciones escolares tienen una gran incidencia en la producción de jerarquías y clases sociales que perduran más allá del fin de la escolarización. Por otro lado, los trazos de la escolarización están presentes en muchas de las actividades que rebasan los espacios institucionales. Entre ellas, las extra escolares, las artísticas y las deportivas, las cuales son organizadas por especialistas que regulan y estructuran las lecciones para que los estudiantes se mantengan ocupados constantemente, en función de generar una disposición hacia la regularidad en el empleo del tiempo, la asiduidad y la puntualidad. De igual forma, se parte de actividades de aprendizaje para las que se requiere la repetición constante y el respeto por las reglas (Vincent, 1994). Así también, la manera dominante de considerar a los niños como sujetos sociales que requieren acciones específicas y adaptadas, es resultante de una concepción de la infancia surgida con la forma escolar.

En todo caso, es interesante destacar que a pesar de la crisis y transformaciones pedagógicas constantes por las que atraviesa la institución escolar, se han conservado ciertos rasgos que permanecen inmutables a través del tiempo, entre los que se puede mencionar la relación pedagógica entre maestro-estudiante que requiere un espacio y un momento delimitados, así como mobiliario y materiales que pueden ser más o menos suficientes para cumplir con el propósito. Así pues, Thyack y Cuban (2001) explican que la gramática básica de la escolaridad, basada en la forma escolar, se ha mantenido estable con el paso de las décadas, ya que a pesar de los esfuerzos por parte de diversos movimientos reformadores por innovar en las prácticas estandarizadas, el modo en que las escuelas se organizan para impartir una instrucción, en el fondo, permanece inalterable.

De esta forma, se coincide con Vincent (1994) al estimar que lo que está en riesgo es la institución misma, tanto su “monopolio pedagógico y el de los docentes”, dado que sus márgenes se encuentran rebasados, ya no se constituye como un espacio delimitado con características imprescindibles para contener la forma escolar.

En suma, tanto la forma como la institución escolar son parte de un dispositivo cultural y simbólico emergente de circunstancias sociohistóricas específicas, que llegó desde la ilustración hasta la modernidad no mediante una evolución progresiva lineal, sino a través diversos procesos sociopolíticos que lograron su imposición y expansión frente a otros modelos de socialización y pedagogización. La causa de la crisis educativa subyace en el declive de su programa institucional, debido a la ruptura con los ideales del proyecto moderno que fundamentaban la fuerza de su legitimidad social y simbólica. Mientras que los efectos del debilitamiento institucional se traducen en las transformaciones de roles identitarios de los agentes educativos y en el cuestionamiento de la incidencia de la escuela en la resolución de las necesidades de la sociedad actual, la forma escolar persiste en la organización y en las prácticas estandarizadas de la mayoría de los espacios educativos, y a través de la omnipresencia de los rasgos pertenecientes a la escolaridad misma en la mayoría de las relaciones sociales externas a la institución educativa.

Frente al panorama coyuntural descrito, se piensa que la ocurrencia simultánea de avances y retrocesos se debe a que “los procesos sociales y educativos no son lineales. Son híbridos, mezclas de tendencias que en muchos casos adquieren formas contradictorias y pueden vivirse como un incremento del malestar educativo a la vez que se expanden beneficios fundamentales” (Rivas, 2015, p. 56). En palabras de Vincent (1994), la persistencia de dificultades, conflictos o luchas es inherente a cualquier fenómeno en constante “emergencia”; de ahí que el autor afirme que “quizá la enseñanza se encuentre siempre en crisis” (p. 2).

Así, postulamos la premisa de que el paradigma de lo que conocemos como escuela continúa inalterable desde el siglo pasado, a pesar de las múltiples políticas innovadoras, que más que modificar los elementos o rasgos esenciales de la forma, pueden percibirse como intentos de resarcir y reorientar a una institución que se declara en constante crisis. Como se mencionó con anterioridad, dicha permanencia del estado de conflicto ha devenido en una de los principales justificaciones y punto de partida de las reformas educativas (una nueva forma), las cuales no carecen de complejidad y, como se expuso, responden a las exigencias económicas e ideológicas de un contexto social y un régimen político determinado.

4.2 El currículo: dimensiones y sujetos

Con el objetivo de aportar una definición sobre lo que conocemos como *currículo*, *currículum* en educación, partimos desde la perspectiva de De Alba (1998) quien utiliza el término *curriculum* y lo define de como:

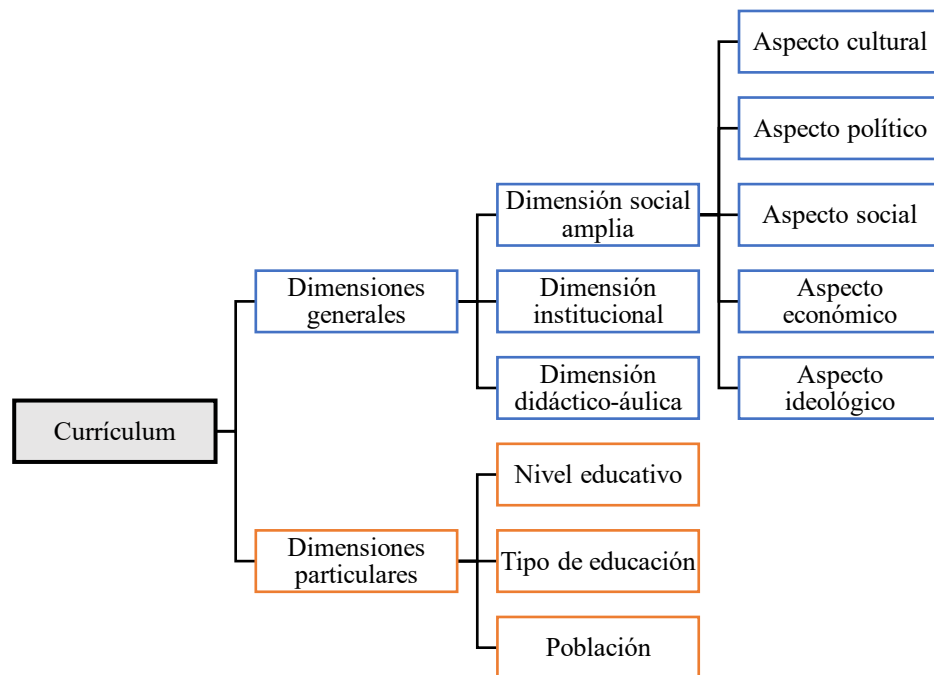
la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. (pp. 3-4)

Además de constituir una propuesta político educativa, el *currículum* también es una propuesta curricular conformada, según De Alba (1998) por dos aspectos; el primero corresponde a los estructurales-formales, contenidos en disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización y gestión de la escuela y las legislaciones a la vida escolar. Los segundos corresponden a lo procesal-práctico, y se expresan en el desarrollo del currículo; es decir, en su *devenir*, en su puesta en práctica en contextos situados. En este sentido, se entiende que el currículo no es una expresión acabada, cerrada en sí misma, sino una *conversación* compleja, una acción, desde el punto de vista de Pinar (2014), en la que participan las voces de individuos distintos.

Dimensiones del currículo

Como se ilustra en la figura 2, la autora también ofrece una nomenclatura analítica que explica las diferentes dimensiones que atraviesan el desarrollo (histórico, no-lineal) del currículo: las dimensiones generales y las particulares: “Ambas dan cuenta de los aspectos esenciales del *curriculum*, al tiempo que señalan sus límites. Las dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y, en gran medida, la comprensión del *curriculum* radica en la comprensión de tal interrelación” (De Alba, 1998, p. 6).

Figura 2. Dimensiones del currículum



Nota: organización basada en De Alba (1998).

Mientras que las dimensiones particulares se refieren a los aspectos de ciertos tipos de currículum y que no están presentes en otros, como pueden ser especificaciones en cuanto al nivel educativo, al tipo de educación o la población a la que va dirigida, las dimensiones generales son aquellas que son inherentes a la misma conformación y estructura curricular: “Se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículum, conforman una parte constitutiva importante del mismo” (Alba, 1998, p. 6).

Analíticamente, se dividen en:

- Dimensión social amplia: “alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma” (De Alba, 1998, p. 7). Esta comprende aspectos culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos, que también representan perspectivas teóricas alternativas de análisis del currículo. Lo cultural entendido como aquel que retoma los contextos y sentidos que ordenan la vida social de los grupos, se reconoce que las personas interactúan a partir de procesos históricos y sociales caracterizados por el conflicto, la desigualdad y la productividad: “Esto nos permite pensar en la síntesis cultural que conforma un currículum” (De Alba, 1998, p. 7). Desde el aspecto sociopolítico, la educación es una

parte esencial del tejido social; sin embargo, esta no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora, sino que adquiere la función social vinculada con las tendencias sociales, culturales, políticas y económicas en congruencia con el proyecto gubernamental de la que es parte. De ahí que se asume que ninguna propuesta curricular es neutra en su totalidad, ya que en ella participan diversas fuerzas e influencias que pueden resultar hegemónicas o contestatarias de uno u otro régimen o *statu quo* (De Alba, 1998). En cuanto a lo económico, se vislumbra en las relaciones entre la escuela y el aparato productivo y el mercado laboral, y las exigencias que implican dichas relaciones. Finalmente, la autora apunta que los elementos ideológicos en el currículum son aquellos que justifican su pertinencia y su puesta en práctica, y que son una parte central de su “motor”.

- Dimensión institucional: “es el espacio privilegiado del currículum, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política” (De Alba, 1998, p. 8). Esta se traduce en la certificación, la burocracia y jerarquía escolar, la organización de tiempos y espacios educativos, el manejo del contenido y las relaciones de trabajo.
- Dimensión áulico-didáctica: es el “espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros” (De Alba, 1998, p. 8). Se traduce en las problemáticas producto de la relación maestro-alumno, con el contenido, el proceso grupal, la evaluación del aprendizaje y con los programas y planeaciones.

Sujetos sociales del currículum

Desde la perspectiva de De Alba (1998), el proceso de determinación curricular, similar a otros procesos sociales, es complejo y se produce en momentos de transformaciones socioculturales para después conformar nuevas estructuras. De acuerdo con la autora, este conlleva momentos de luchas, negociaciones e imposiciones por parte de las fuerzas de influencia provenientes diversos grupos y sectores, que de maneras directas o tácitas influyen en la fundamentación, intencionalidad, conformación y desarrollo de un currículum. Entonces, De Alba (1998) introduce la noción de sujeto social, como aquel que posee una conciencia histórica y se

sabe parte de un grupo o sector que sostiene de manera intencionada a un proyecto social. Es decir, los sujetos sociales en el ámbito del currículum son aquellos actúan y se relacionan en diferentes ámbitos como el de la determinación, la estructuración o en el desarrollo curricular. Es importante advertir que estos tres tipos de sujetos en un proceso de determinación no necesariamente forman parte de un mismo proyecto social, y por lo tanto, tampoco comparten las mismas ideas sobre el currículum.

En primera instancia, los sujetos sociales en el ámbito de la determinación curricular pueden entenderse como grupos o personas que tienen interés en influir en los fundamentos y orientaciones de algún currículum en específico, aunque no pertenezcan estrictamente al ámbito educativo. Por ejemplo, algunos sectores empresariales, editoriales, partidos políticos, grupos religiosos, gremios académicos, y desde luego, el Estado (De Alba, 1998). Por otra parte, los sujetos de estructuración formal del currículum son aquellos que son cercanos a la institución educativa y que son los encargados de darle forma concreta al currículum, en sintonía con los rasgos definidos en la fase de determinación. Aquí encontramos a los diseñadores curriculares, los consejos técnicos, los equipos de evaluadores, entre otros. Ahora bien, los sujetos de desarrollo curricular son comúnmente docentes y alumnos; es importante destacar que desde la perspectiva de De Alba (1998) dichos sujetos “retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular [...] imprimiéndole diversos significados y sentidos” (p. 16), así como modificando la estructura formal inicial a partir de sus propios proyectos sociales.

4.3 Política, interpretación y traducción

Stephen Ball y sus colaboradores proponen distanciarse de los estudios que evalúan la efectividad y el grado de implementación de las políticas educativas en las escuelas, ya que consideran que estos no comprenden ni documentan la manera en que las escuelas lidian con dichas políticas ni cómo sus actores, en especial los docentes, interpretan y transforman creativamente —recontextualizan— las ideas y los textos contenidos en ellas. Para explicar la teoría o caja de herramientas teóricas para el análisis de la puesta en acto de las políticas educativas de Ball, definiremos lo que entiende por política (*policy*): política como texto y política como discurso y política como puesta en práctica (Ball, 1993; 2012). El *policy making* o *policy enactment*, como lo llaman Ball et al. (2012), es un proceso de entendimiento y traducción que va más allá de la relación binaria entre decodificación y recodificación, que deviene en un momento de *recontextualización*.

Este se basa en la necesidad de observar a las políticas en acción para trazar la interacción entre las fuerzas sociales y económicas, de poder y de intereses que tienen lugar en el contexto. Dos conceptos son clave del proceso de política y de su articulación en la práctica: *interpretación* y *traducción*. Finalmente, explicaremos el proceso de política configurado por tres elementos: contexto de influencia, contexto de producción de los textos de las políticas, contexto de práctica (Bowe et al., 1992; Ball, 1993).

De entrada, para efectos del presente documento, debemos aclarar que en inglés existe una diferencia gramática y semántica en las palabras *policy* y *politics*, mientras que en español ambas se denominan de la misma forma. Para resolver esta primera ambigüedad, podemos establecer, de forma preliminar, que la siguiente definición:

Mientras la dimensión de la política (*policy*) corresponde al curso de acción expresamente diseñado para resolver un problema público con miras a construir la mejor opción de política pública; la dimensión política (*politics*) se refiere a la participación de distintos actores con diversos intereses en el marco del establecimiento de acuerdos políticos. (del Castillo-Alemán, 2012, p. 443)

Entonces, en adelante, discutiremos el concepto de *policy* como política, atendiendo a esta distinción.

Redefinir la política

Ball (1993) parte de la idea de que el concepto *policy* (política) se ha dado por sentado por los estudios sociales y ha carecido de discusión teórica y epistemológica. De acuerdo con el autor, el problema radica en que las políticas solo son vistas como textos, legislaciones o indicaciones locales o nacionales que deben insertarse en la práctica (Ball et al., 2012), lo cual deviene en un tipo de análisis que las considera como una forma cerrada del aparato gubernamental (Ozga, 2000, citado por Ball et al., 2012), o como la única respuesta plausible a los cambios sociales y económicos (Taylor et al., 1997; citado por Ball et al., 2012). Entonces, si una política solo es vista en esos términos, entonces no se reconocen, y por lo tanto marginalizan, otras etapas del proceso de la política y de su puesta en práctica dentro de las escuelas (Ball et al., 2012).

Desde esta perspectiva, la intención no es definir un significado inequívoco de política, sino plantear que designa, más que un concepto, a un proceso y una serie de resultados que implican distintas etapas y niveles de negociación y conflicto en los que intervienen e interactúan múltiples

agentes y grupos además de los gubernamentales (Ball, 1993); en síntesis, podemos hablar de política como “un proceso, sujeto a diversas y repetidas *interpretaciones*, puesto en práctica más que implementado, en formas creativas y originales dentro de instituciones y salones de clase, pero también limitado por las posibilidades del discurso” (Ball et al., 2012, p. 3). Debido a la complejidad que conlleva formalizar un proceso, Ball (1993) establece una distinción inicial, con propósitos analíticos, entre dos tipos de política, la textual y la discursiva (una está implícita en la otra), para dar paso a una tercera, la política puesta en práctica.

La política como texto

La política como texto se refiere a documentos sobre legislaciones y estrategias determinadas (Ball et al., 2012). Son representaciones codificadas en formas complejas, ya que se configuran mediante problemáticas, compromisos e interpretaciones públicas autoritarias; y se decodifican en maneras igualmente complejas, debido a que conllevan interpretaciones de diversos actores, influidos por sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos (Ball, 1993). De acuerdo con el autor, los textos de política no pueden considerarse como terminados, con un significado cerrado, ya que siempre están sujetos a una pluralidad de cambios y lecturas que los mantienen en constante cambio. Además, difícilmente son acuñables al trabajo de autores individuales o de un proceso individual de producción; en cambio, son producto de varias etapas de negociación y conflicto dentro del engranaje interno del aparato estatal, y sus propósitos e intenciones se retrabajan y reorientan a través del tiempo (Ball, 1993).

Es así como el documento físico que se entrega a las escuelas tiene una historial de interpretación y representación, el cual arrastra sutilezas y desacuerdos que tienen como efecto significados ambiguos, confusión pública y diseminación de dudas (Ball, 1993). Es importante señalar que, “las políticas se hacen para y por los docentes; son actores y sujetos; sujetos y objetos de las políticas” (Ball et al., 2012, p. 3). No obstante, algunos textos nunca son leídos de primera mano por los profesores; entonces, existen mediadores clave a quienes se les confía contextualizar las políticas, por ejemplo, los supervisores, directores o los encargados del departamento (Ball, 1993).

Se puede decir que las políticas son intervenciones textuales a la práctica, las cuales suponen problemas a los sujetos, que tienen que ser resueltos en contexto. Sin embargo, no podemos predecir de qué manera se pondrán en práctica, ni cuál será su efecto inmediato ya que

las acciones no están determinadas del todo por la política; es decir, estas no explicitan lo que debe de hacerse, solamente disponen un rango estrecho de opciones disponibles para tomar decisiones. A saber, se espera que las respuestas a las demandas de las políticas sean creativas, en tanto que se hacen mediante la traducción de las abstracciones de los textos en prácticas interactivas que involucran pensamiento productivo, invención y adaptación; no obstante, dependerán de compatibilidad intertextual, restricciones, circunstancias, recursos disponibles y limitaciones prácticas de los sujetos y de su contexto (Ball, 1993).

La política como discurso

Siguiendo a Foucault, Ball (1993) advierte que las políticas también postulan una reestructuración, redistribución y disrupción de las relaciones de poder. Entonces, la puesta en práctica y los efectos de la política no se deben a una lectura simple de los textos sino que son el resultado de conflictos y luchas entre los diferentes intereses del contexto: “existe agencia y restricción en la relación que se establece con la política” (Ball, 1993, p. 13). Por lo tanto, es necesario apreciar la forma en que los conjuntos de políticas relacionadas ejercen poder a través de regímenes de verdad y conocimiento, como discursos.

Para Ball (1993), los discursos son prácticas performativas, irreductibles al lenguaje y al habla, que dan cuenta de lo dicho y lo pensado, pero también del sujeto que habla, cuándo, dónde y con qué autoridad. Así como Gee (1999), el autor advierte que los sujetos en tanto identidades estamos contruidos por el discurso: “somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que el discurso construye y aloja” (Ball, 1993, p. 14). En estos términos, tomamos las posturas contruidas para nosotros dentro de las políticas; dichas “voces” están redistribuidas de maneras específicas, por lo que sólo algunas serán escuchadas como significativas y con autoridad.

Es así como el efecto de la política es, en primera instancia, discursivo, debido a que este delimita las posibilidades de respuesta; no obstante, el autor indica que ni los textos ni el discurso que los sustenta determinan los efectos sociales reales de la política. Por lo tanto, es importante reconocer que existen verdaderas disputas, conflictos y ajustes que tienen lugar en el ámbito de la puesta en práctica (Ball, 1993).

La recontextualización de la política

El *policy making* o *policy enactment*, como lo llaman Ball et al. (2012), es un proceso de entendimiento y traducción que va más allá de la relación binaria entre decodificación y recodificación, el cual se basa en la necesidad de observar a las políticas en acción para trazar la interacción entre las fuerzas sociales y económicas, de poder y de intereses que tienen lugar en el contexto. De ahí que la puesta en práctica de las políticas no sólo involucra procesos creativos de interpretación, sino también de *recontextualización*, entendida como: “la traducción de los textos en acción y las abstracciones de las ideas de políticas en prácticas contextualizadas” (Ball et al., 2012, p. 3). Algunos de los puntos clave para entender la puesta en práctica de las políticas desde la perspectiva de Ball y sus colaboradores es que:

- Implican un trabajo colectivo y colaborativo, conformado por las interacciones e interconexiones entre diversos actores, textos, charlas, tecnologías y objetos que constituyen las respuestas a la política.
- No son simplemente ideológicas, sino que tienen un componente material.
- Las políticas rara vez dicen exactamente lo que debe de hacerse, por lo que no determinan la práctica; pero algunas, más que otras, delimitan el rango de respuestas creativas. Esto se debe, en parte, a que los textos están escritos para un ideal de escuela, la mejor escuela posible, que sólo existe en la imaginación de los políticos.
- Dichos textos no pueden ser implementados, tienen que ser traducidos del texto a la acción, puestos en práctica en relación con la historia y el contexto de los actores y las escuelas, tomando en cuenta los recursos disponibles.
- La práctica es sofisticada, contingente, compleja e inestable, por lo que la política estará abierta a la erosión y al debilitamiento o afectación mediante la acción y agencia de aquellas personas de las que es objeto.
- No son textos, discursos ni productos terminados; se mantienen en un proceso de “llegar a ser”, que cambia constantemente desde afuera hacia adentro y viceversa (Ball et al., 2012).

Contexto, interpretación y traducción

En primera instancia, Ball et al. (2012) aclaran que en función de conceptualizar la puesta en acto de las políticas se deben tener en cuenta tres aspectos interdependientes de la complicada

realidad que se vive en las escuelas: el material, el interpretativo y el discursivo. Sobre el aspecto material, los autores afirman que las características específicas de las escuelas dan forma e influyen de manera determinante a las políticas. Así como las políticas crean un contexto, también se encuentran precedidas por *dimensiones contextuales* diversas, incluso en instituciones que son aparentemente similares. Ball et al. (2012) reconocen cuatro de ellas, las cuales agrupan factores interrelacionados que pueden encontrarse de forma simultánea: *contextos situados*, *culturas profesionales*, *contextos materiales* y *contextos externos*.

La dimensión de *contextos situados* se refiere a “aquellos aspectos del contexto que están históricamente y localmente vinculados con la escuela, como el entorno escolar, su historia y su matrícula” (Ball et al., 2012, p. 21). Bajo la dimensión de *culturas profesionales* se da cuenta de las identidades, valores y compromisos del profesorado hacia la escuela, así como su rol en la adaptación y ejecución de las políticas. Por otro lado, el *contexto material* refiere los aspectos físicos y tangibles de una escuela, tales como la infraestructura, los presupuestos y las tecnologías disponibles. En cuanto a la dimensión de *contextos externos*, engloba aspectos como “la presión y las expectativas generadas por marcos de políticas nacionales e internacionales más amplios” (Ball et al., 2012, p. 36); por ejemplo, los estándares en torno a la calidad educativa y acuerdos entre organismos locales y el sector educativo. En efecto, lo que se intenta destacar es que el marco para la puesta en práctica de políticas debe considerar dicha serie de condiciones materiales y objetivas del contexto, debido a que estas influyen y prefiguran las dinámicas interpretativas-subjetivas entre los actores educativos.

Ahora bien, en el plano de la “hermenéutica de las políticas”, los autores hacen una distinción entre dos conceptos clave del proceso de política y de su articulación en la práctica, que son *interpretación* y *traducción*. La interpretación es una primera lectura, política y sustantiva, para construir significados; una especie de decodificación relacionada con la cultura y la historia de la institución, así como con las biografías políticas de los actores clave (Ball et al., 2012). Asimismo, es una estrategia, un proceso de explicación, comprensión y creación de una agenda institucional, un discurso, que implica un posicionamiento de las escuelas en torno a la política y una valoración de la misma. Este proceso se instrumentaliza a través de diferentes dispositivos como reuniones del personal, pláticas, conferencias y grupos de trabajo, donde las personas involucradas asumen ciertas identidades o roles, para otorgarle un sentido, una narrativa, a la política en cuestión, y así promoverla entre sus pares (Ball et al., 2012).

De acuerdo con los autores, “la *interpretación* está más comprometida con el lenguaje de la política, mientras que la *traducción* está más cerca del lenguaje de la práctica” (Ball et al., 2012, p. 45). Esta última implica un proceso iterativo que se ubica entre la política y la puesta en acto, el cual consiste en resignificar, pero también reconstruir los textos institucionales y ponerlos en juego a través charlas, reuniones, planificaciones, eventos, en la producción de artefactos y materiales, y en la elaboración de conceptos, procedimientos y orientaciones. Las traducciones suponen una valoración simbólica y una *recodificación* que está sujeta a los contextos específicos, a los destinatarios, a sus modelos culturales y a las rutinas de las aulas (Ball et al., 2012). Aunque *interpretación* y *traducción* son parte del proceso de política, corresponden a distintos escenarios y momentos del proceso, y tienen diferentes relaciones en torno a la puesta en práctica; no obstante, pueden concurrir y funcionar en conjunto para interpelar determinados sujetos, conformar roles de participación e identidades y configurar un discurso en la práctica.

El proceso de política

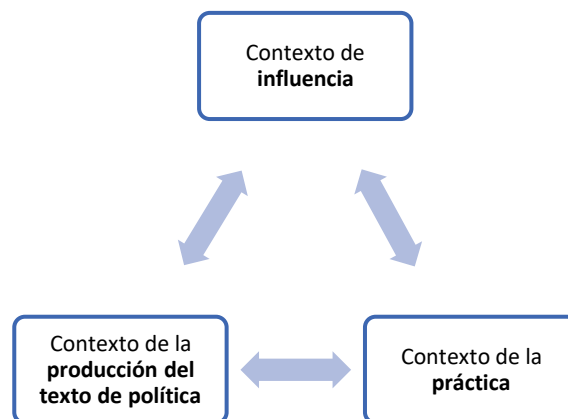
Desde una revisión crítica, Ball y sus colaboradores, entre ellos R. Bowe y S. Gold (1992), apuntaron que las investigaciones en cuanto a políticas educativas hasta inicios de la década de los noventa se dividían en dos enfoques: las que analizaban la conformación de las políticas y las que estudiaban la implementación, lo cual provocó, según los autores, que se reforzara la idea de un proceso de política lineal, de arriba abajo o abajo arriba, en el que ambos momentos, conformación e implementación, se configuraban de forma separada. Asimismo, se daba por sentado que las políticas se “hacían” por una cadena de personas asignadas directamente por la legislación (Bowe et al., 1992); en consecuencia, “docentes, y una creciente diversidad de personas externas que trabajan en y en torno a las escuelas, así como los estudiantes, son eliminados del proceso de la política y reducidos al rol de funcionarios encargados de implementarlas” (Ball, et al., 2012).

A partir de lo anterior, dispusieron una estrategia analítica para enlazar y trazar los orígenes discursivos y las posibilidades de las políticas, así como las intenciones contenidas, respuestas y efectos. En este método emplean un análisis interseccional, al trazar la formulación de la política, el conflicto y la respuesta dentro del Estado mismo a través de sus diferentes destinatarios (Ball, 1993). Para ello, toman en cuenta tres contextos de creación: el contexto de influencia, el contexto de producción de los textos de política y el contexto de la práctica. Como puede observarse en la

figura 3, estos conforman el proceso continuo, no lineal, de políticas; cada uno abarca un cierto número de ámbitos o arenas de acción, públicos y privados (Bowe et al., 1992; Ball, 1993).

Siguiendo a Bowe et al. (1992), el *contexto de influencia* es donde inicia la formulación del discurso de la política, configurado por conceptos clave que adquieren actualidad y credibilidad hasta formar un léxico determinado. A su vez, es cuando los diferentes grupos interesados luchan por intervenir en la definición y los fines sociales de la educación. Los ámbitos de acción privados de este contexto se basan en redes sociales dentro y alrededor de los partidos políticos, el gobierno y el proceso legislativo. Por otra parte, en los ámbitos públicos encontramos a los diferentes medios de comunicación en los se apoya y discute el discurso, así como espacios más formales como comités o reuniones de grupos representativos, en los que se articula la influencia.

Figura 3. *Contextos en los procesos de política*



Fuente: Bowe et al. (1992).

Es importante mencionar que, de acuerdo con Miranda (2011), una de las preocupaciones centrales de los autores en este contexto es el análisis de las influencias a nivel discursivo por las tendencias internacionales y la ideología neoliberal, así como los efectos de los procesos de globalización en la práctica y en el diseño de políticas de reforma a nivel nacional y local. De acuerdo con Beech y Meo (2016), en estudios recientes, Ball evidencia la falta de análisis sobre los espacios poco explorados de germinación de políticas educativas, producto de la difuminación de las fronteras entre estado y el mercado, lo global y lo local, el lucro, la filantropía y el bien público.

Ahora bien, siguiendo a Bowe et al. (1992), el *contexto de producción de textos de política* es la forma de representación de la política, que se expresa en el lenguaje del bien común. Estas

representaciones toman la forma de documentos legales oficiales. En este caso, los medios de comunicación también son importantes, así como las conferencias públicas de autoridades y la disseminación de productos audiovisuales, los cuales, en muchos casos, se convierten en la fuente de información principal para los destinatarios de las políticas. Como ya se mencionó con anterioridad, los textos de política no son necesariamente coherentes en sí mismos, incluso pueden ser contradictorios en el uso de ciertos conceptos, y están basados en un ideal de la escuela y la educación; por lo tanto existe la posibilidad de que se susciten interpretaciones diversas.

Miranda (2011) ponen el foco en la complejidad del análisis en cuanto a estos procesos, ya que se parte de la idea de que las políticas, promovidas por el Estado en respuesta a problemas de la agenda pública, continuamente son reorientadas como resultado cambios en la misma problemática y por la intervención de diversos actores –dentro y fuera del aparato gubernamental– e intereses que generan diferentes interpretaciones de los textos. Incluso, el Estado tiende a modificar a los actores clave en la difusión de la política como una estrategia para cambiar el significado de la misma.

En lo que respecta al *contexto de la puesta en práctica*, se piensa como “un contexto de acción en el que el texto de política está sujeto a interpretaciones, es recreado e interpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los *practicioners/docentes*” (Miranda, 2011, p. 12). Como se explicó antes, los docentes *recontextualizan* los textos de política, al decodificarlos, interpretarlos y redecodificarlos en un discurso nuevo en el contexto de prácticas situadas.

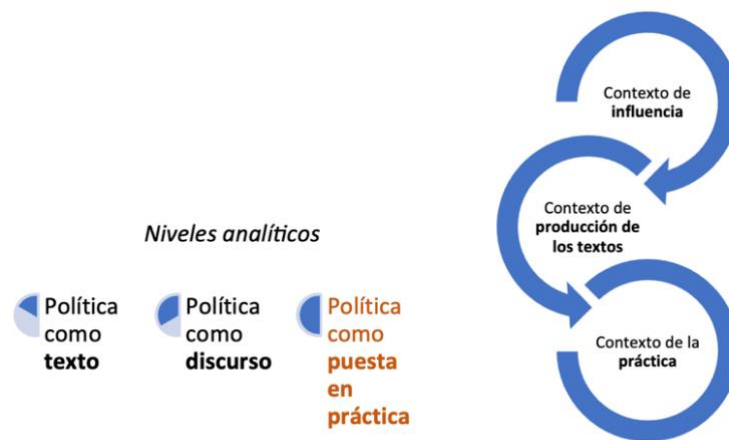
Es importante notar que el grado de libertad interpretativa difiere entre políticas de acuerdo con los aparatos de poder en los que están insertas, así como por las restricciones y posibilidades del contexto (Ball et al., 2012). Incluso, se puede decir que existen textos más “abiertos” a la interpretación, es decir, que utilizan lenguaje y recursos más abstractos para que los docentes completen el significado del discurso a partir de la decodificación y puesta en práctica, mientras que otros son más “cerrados” en tanto que son más explícitos y referenciales en cuanto a sus demandas y directrices.

Uno de los conflictos a este nivel es que las políticas no toman en cuenta la diversidad de condiciones sociales e institucionales en los que se mueven los actores educativos, debido a que están construidas con base en ideales. Por lo tanto, los docentes se enfrentan a demandas y problemáticas demasiado alejadas de sus contextos, lo que puede ocasionar dificultades y

respuestas insatisfactorias que pueden llevar al fracaso de una reforma. Al mismo tiempo, en contexto de la práctica es cuando se traslapan y acumulan políticas de diversos momentos y orígenes que causan contradicciones y agregan complejidad al proceso para los docentes (Miranda, 2011).

Finalmente, para los efectos del presente estudio, se requiere diferenciar entre los diferentes contextos presentes en el ciclo de políticas y los niveles analíticos explicados anteriormente, con la finalidad de delimitar el marco de aproximación teórica, como se observa en la figura 4.

Figura 4. *Niveles analíticos y contextos*



Al enfocarnos en los procesos de *interpretación* y *traducción* por parte del profesorado en cuanto a los textos pedagógicos en su dimensión discursiva, nos ubicamos en los niveles analíticos de la política como *texto*, *discurso* y también como *puesta en práctica*, en tanto que el “nuevo” discurso producto de una *recodificación* da cuenta de las dimensiones materiales, simbólicas, socioculturales y políticas situadas de los sujetos. Sin embargo, es importante aclarar que no todos los escenarios están considerados en el estudio; la observación del *contexto de la práctica* como espacio de concreción por medio de la *recontextualización* también implica diferentes dispositivos y estrategias metodológicas que rebasan los objetivos del estudio.

4.4 Significados, identidades y Discursos

Para concluir el apartado de marco teórico, se exponen algunos de los conceptos clave del trabajo de Paul Gee (1999; 2001; 2005) sobre el lenguaje y el análisis del discurso desde un plano sociocultural, ya que estos permitieron el acercamiento metodológico a los significados de los docentes. Primero, se define lo que se entiende como *lenguaje en acción o puesto en práctica* y las áreas de la realidad (*building tasks*) que contempla. Segundo, se explican los conceptos o herramientas para aproximarse al estudio de la construcción del sentido y el reconocimiento de formas de lenguaje, identidades y actividades en interacción con otros. Su finalidad es ayudar a conocer la forma en que las *building tasks* son construidas a partir del lenguaje. Finalmente, se abordan los aspectos que constituyen la red de significado o *red situacional* y algunas técnicas a considerar para el análisis del discurso. Esto con la finalidad aportar elementos analíticos que posibiliten diseccionar el discurso, y con ello establecer los mecanismos mediante los cuales las personas otorgan sentido y significado a los diferentes dispositivos sociales.

Lenguaje y building Tasks

Desde la perspectiva del autor, la creación y uso del lenguaje en sus diferentes manifestaciones responde a dos necesidades simultáneas: la de esculpirse de acuerdo con la situación o contexto en el que se gesta, mientras que su forma crea la situación y el contexto en el momento de su enunciación o puesta en acto; es decir, “acomodamos o ajustamos nuestro lenguaje a la situación o contexto que nuestro mismo uso del lenguaje creó” (Gee, 1999, p. 11). Entonces, al usar activamente el lenguaje escrito y hablado, por ejemplo, también construimos una serie de actividades e instituciones que continuamente se reconstruyen en el presente; en este sentido, el lenguaje tiene el poder de transformar y cambiar situaciones de la realidad. Es importante mencionar que, en esta continua construcción y reconstrucción, el lenguaje se concibe más allá de lo verbal; para Gee (1999), el *lenguaje en acción o puesto en práctica* es una mezcla de este con acciones, interacciones, sistemas simbólicos no lingüísticos, objetos, herramientas, tecnologías y maneras distintivas de pensar, valorar, sentir y crear.

Para el autor, el *lenguaje en acción* crea simultáneamente seis áreas de la realidad, traducidas en *building tasks* o tareas de construcción, que influyen la forma en que se habla y actúa. Primero se encuentra el significado y el valor de los aspectos del *ámbito material*; es decir, la forma en que modificamos el lenguaje conforme a las características y valoraciones del espacio donde

nos encontramos. De igual forma, la influencia de las *actividades* y situaciones específicas y distintas en las que participamos. También, las *identidades y relaciones* con y desde las que interactuamos. El *ámbito político*, en tanto distribución de los bienes sociales, y su efecto en la forma en que construimos el lenguaje; por ejemplo, si un hombre habla de manera furiosa en una reunión formal, se diría que sostiene sus argumentos y principios, no obstante, si una mujer lo hace, se diría que es histérica. Por otra parte, las *conexiones* que se hacen al establecer relaciones de concordancia o discordancia de acuerdo con los intereses propios. Finalmente, el *aspecto semiótico*, en la elección y validación de ciertos sistemas simbólicos y formas de conocimiento sobre otros; es decir, se habla y actúa para poner de manifiesto la relevancia, supremacía o el privilegio de ciertos sistemas o lenguajes, por ejemplo, el lenguaje de leyes que usan los abogados, por sobre el lenguaje coloquial o del que usan los estudiantes de derecho, en una discusión sobre aceptar a estudiantes provenientes de minorías culturales (Gee, 1999).

Herramientas teóricas

Las herramientas teóricas consideradas para el análisis de la construcción de sentido en situaciones comunicativas situadas son los significados situados, los modelos culturales, las identidades situadas, los lenguajes sociales y los Discursos con D.

Significados situados

De acuerdo con Gee (2005) los *significados situados* se explican a partir de tres principios: de exclusión, de conjetura y de contexto. El principio de exclusión implica que el significado de las palabras depende, en parte, de los términos o sentidos excluidos en la forma de utilizar una palabra en una situación determinada; es decir, el significado depende del contraste o falta de contraste de una palabra elegida y los términos excluidos dentro de un supuesto campo semántico. El principio de conjetura o de inducción determina que sólo podemos hacer juicios acerca de lo que nosotros y los otros entendemos por una palabra utilizada en una determinada situación, si establecemos conjeturas sobre las otras palabras que se excluyen. Así, el principio de contexto dice que las conjeturas sobre el significado de las palabras (las palabras cuya aplicabilidad se supone excluida o no) son siempre relativas a los supuestos acerca del contexto que sea relevante, y por lo tanto cambian en función a este. Por lo tanto, afirma Gee (2005), “las palabras no tienen un significado en sí mismas, aparte de las demás palabras. Sólo tienen significados relativos a

elecciones (de hablantes y escritores) y a conjeturas (de oyentes y lectores) sobre otras palabras” (p. 91). Esta herramienta teórica tiene como finalidad la observación de los factores inconscientes involucrados en las elecciones y conjeturas, así como el cuestionamiento de las opciones convencionales, rutinarias y habituales involucradas en los actos de lenguaje.

Modelos culturales, identidades y lenguajes sociales

Ahora bien, la forma en que llevamos a cabo dichas distinciones significativas depende de marcos de creencias y valores que el autor denomina *modelos culturales*, descritos como representaciones emblemáticas de una realidad idealizada, “normal” o “típica” (Gee, 2005). Varían y difieren con el tiempo y según los diversos grupos culturales presentes en una sociedad que habla la misma lengua; comúnmente, no tenemos consciencia de usarlos ni de todas sus consecuencias. No hay un conocimiento de la lengua si no hay un conocimiento de los modelos culturales que configuran sus significados, ya que recurrimos a ellos para elegir y excluir palabras, debido a que pueden oponerse o existir en oposición a otros estereotipos ideológicos. De hecho, los modelos contienen “valores y perspectivas acerca de las personas y de la realidad, por lo tanto, los modelos de distintos grupos socioculturales pueden entrar en conflicto por sus contenidos, la forma de utilizarlos y por los valores y perspectivas que conllevan” (Gee, 2005, p. 103).

Para dar cuenta de los modelos culturales implícitos en una situación comunicativa se puede prestar atención a las identidades puestas en juego. Las *identidades situadas* son posiciones sociales que representamos y reconocemos en diferentes contextos. Dichas identidades se forman a partir de un ser-estar-hacer (un sujeto haciendo algo en un determinado momento) representado a través del lenguaje. Los “quiénes”, como los llama Gee (1999), pueden ser múltiples y no son necesariamente personas específicas ya que pueden constituir una entidad emisora, por ejemplo, la SEP emitiendo un comunicado. El “qué” es una actividad socialmente situada construida por el mismo hecho lingüístico. Los quiénes y los qué no se pueden separar; bajo esta premisa, somos, en parte, en la medida de lo que hacemos. Es importante recalcar que la identidad requiere que actuemos, valoremos, interactuemos y usemos el lenguaje en sincronía y coordinación con otras personas y con varios objetos en lugares apropiados en momentos apropiados; es decir, necesita del reconocimiento recíproco entre actores para que esta tenga sentido. Debido a lo anterior, el ser-estar-hacer de las identidades y prácticas situadas no es estable ni estático, cambia de acuerdo con la historia y las circunstancias dadas en un grupo (Gee, 1999). A partir de esta herramienta, puede

observarse el hecho de que las personas tienen acceso diferenciado a actividades e identidades de acuerdo con ciertos estatus y bienes sociales.

Gee (2001) aborda el concepto de *identidad* como la forma en que los miembros de un grupo social establecemos, clasificamos y jerarquizamos diferentes “tipos de persona”. El autor desarrolla cuatro perspectivas que provienen de algunos de los paradigmas predominantes desde los que se ha definido la cuestión de la identidad, y las propone como categorías o herramientas analíticas para el discurso.

La identidad vista desde la perspectiva Natural (*N-Identity*) tiene un legado arraigado en las sociedades occidentales; esto dicta que lo que somos está determinado por nuestra “naturaleza”. En este caso, el poder que determina la identidad es una fuerza (los genes o la biología, en este caso), que se desarrolla fuera del control del individuo y de la sociedad. Por ejemplo: ser gemelo, ser una persona con TDH, ser discapacitado. Es importante mencionar que el valor o la jerarquía de la *N-identity* siempre estará sujeta los otros tipos de identidad relacionadas con las instituciones, discursos, diálogos o grupos de afinidad,

La identidad desde la perspectiva institucional (*I-Identity*) es el rol adquirido mediante las leyes, reglas, tradiciones o principios que autorizan obtener una cierta posición dentro de un sistema. Por ejemplo, ser profesor de educación básica, ser un cliente de una empresa, ser derechohabiente de un instituto de salud.

La identidad desde la perspectiva discursiva (*D-Identity*) tiene que ver con las cualidades o rasgos individuales que otras personas pueden acuñar a la personalidad de un sujeto. Dichos rasgos están determinados por medio del discurso o diálogo entre individuos racionales. Por ejemplo, por medio de la interacción con un círculo de amigos, alguien puede ser considerado, reconocido, como “carismático”.

La identidad desde la perspectiva de afinidad (*A-Identity*) se compone de una serie de experiencias particulares (acciones, gustos, formas de vestir, etc.) compartidas por un grupo social en torno a algún tópico. El proceso que fortalece este tipo de identidad es la lealtad, la participación y el intercambio.

Los *lenguajes sociales* son diferentes estilos de lenguaje que usamos para representar y reconocer distintas identidades en diferentes contextos; también nos permiten participar en la construcción de las *building tasks* antes mencionadas. Gee (2005) explica que el lenguaje está compuesto por muchos sublenguajes sociales que nacen del hecho de que, nadie ostenta sólo una

identidad social, sino una gran cantidad en distintos contextos; también, lo mismo que se dice o se hace puede interpretarse como cosas diferentes en distintos contextos. Quiénes somos y qué hacemos se representa mediante una interacción simultánea de tres vías: a) nuestra pertenencia a grupos sociales o culturales; b) un lenguaje social determinado o una mezcla de ellos; c) un contexto concreto, es decir, un conjunto de personas, objetos, lugares (Gee, 2005).

Discursos con D

Ahora bien, la perspectiva del autor en cuanto al *lenguaje puesto en práctica* desemboca en la noción de *Discursos con D*, definidos como “prácticas sociales, entidades mentales y realidades materiales” (Gee, 1999, p. 83). Engloban a las diferentes formas en que se integra el lenguaje con los aspectos no lingüísticos (maneras de pensar, actuar, interactuar, valorar, sentir y creer). A su vez, contemplan la interacción con símbolos, herramientas y objetos en lugares y momentos determinados, así como la representación y reconocimiento de identidades y actividades, que dan al mundo material ciertos significados, determinan la forma en que se distribuyen los bienes sociales, establecen conexiones significativas en nuestra experiencia, y privilegian ciertos sistemas simbólicos y formas de conocimiento sobre otras.

De acuerdo con Gee (1999), una de las claves de los Discursos es el reconocimiento y sincronía entre miembros de un grupo en cuanto a la identidad social que ostenta el lenguaje en el momento y el lugar en que se lleva a cabo una acción única o repetida a través del tiempo. Otro factor clave es que los Discursos siempre están incrustados en una mezcla de instituciones sociales, e involucran varios objetos y dispositivos como libros y revistas, laboratorios, salones, edificios, tecnología, entre otros. Asimismo, los Discursos que representamos existen antes que nuestra aparición y muchos de ellos existirán más allá de nuestra existencia. Los Discursos, a través de las palabras y los hechos, contienen conversaciones entre nosotros mismos como humanos, a lo largo de la historia, y crean la historia misma.

Es interesante destacar que, por ejemplo, cada campo de dominio, cada Discurso científico y cada área dentro de las grandes disciplinas, sintoniza acciones, expresiones, objetos y personas de modo que llegan a ser practicables y funcionales en su interior; en otras palabras, están en sincronía. Participar y ser reconocido dentro esta sincronía es lo que valida a una identidad social en un momento dado; Gee (1999) explica que para que una persona sea considerada como “científica”, debe ostentar un *saber-hacer*, que es la habilidad de coordinar y ser coordinado por

constelaciones de expresiones, acciones, objetos y personas en el marco del Discurso en cuestión. En cierto sentido, ser actantes y pacientes, sujeto y objetos, relacionados o sincronizados entre sí. Algunos puntos importantes sobre los Discursos son los siguientes (Gee, 1999):

- No tienen límites definidos y no pueden contabilizarse, porque los hablantes constantemente crean nuevos, transgreden los límites de los preestablecidos, y algunos dejan de existir.
- Se pueden dividir en dos o más sub-discursos.
- Pueden ser híbridos de otros discursos.
- Evolucionan con el tiempo.
- Se definen en relación con otros discursos, como contestatarios a estos o en complicidad.
- No tienen que ser de grupos grandes para ser considerados como tal.

En suma, el énfasis en la *D* mayúscula se debe a la diferenciación establecida por el autor: el discurso con *d* minúscula refiere al lenguaje en uso, a cadenas de lenguaje que tienen sentido, como conversaciones, informes, argumentos, entre otros. Mientras que los *Discursos con D* mayúscula, recreados comúnmente por instituciones, “son formas de exhibir (mediante palabras, acciones, valores y creencias) la pertenencia a un grupo o red social” (Gee, 2005, p.141). Los Discursos crean posturas sociales o *modelos culturales* desde los cuales o a través de los cuales las personas detentan diferentes identidades sociales (Gee, 2005), por lo que permiten a los usuarios del lenguaje participar y reconocerse de forma activa en una determinada comunidad.

De esta manera, como se muestra en la figura 5, se interpreta que los *significados situados*, los *modelos culturales*, las *identidades*, los *lenguajes sociales* y los *Discursos con D* son herramientas analíticas esenciales para comprender las formas en que se configura y se sostiene una *situación* en un contexto determinado. A partir del análisis de las identidades situadas y los lenguajes sociales y los modelos culturales en el lenguaje puesto en acto podemos dar cuenta de los Discursos implicados en el mismo. Con ello, es posible aproximarse a la configuración de los significados situados desde un marco de referencia más complejo.

Figura 5. Herramientas analíticas de Gee (1999; 2005)



Red de situacional o de significado

Como se mencionó antes, el lenguaje siempre refleja y construye simultáneamente la situación y su contexto de uso. Las situaciones, cuando involucran interacciones sociales comunicativas, siempre abarcan aspectos interrelacionados, como son el aspecto semiótico, que es el sistema de signos como puede ser el mismo lenguaje, los gestos, imágenes y las formas de conocimiento, los cuales tienen diferentes implicaciones a nivel epistemológico en lo que se entiende como lo real y lo verdadero. El aspecto de actividad, que refiere a la actividad social o serie de actividades en la que los participantes están involucrados; un aspecto material: el lugar, el tiempo, los cuerpos y los objetos presentes en dicha interacción; un aspecto político, que es la distribución de los bienes sociales, como el poder, el estatus y todo lo que se determine como bien social por los participantes en términos de sus modelos culturales y Discursos (belleza, inteligencia, fuerza, raza, género, entre otros). Finalmente, un aspecto sociocultural, que es el conocimiento personal, social y cultural, sentimientos, valores, identidades y relaciones relevantes en la interacción. Todos estos aspectos juntos constituyen un sistema de significado interrelacionado y reflexivo: *la red de situación o red situacional*.

Las situaciones nunca son completamente nuevas, más bien son repetidas, con poca o mucha variación, durante el tiempo. Dicha repetición tiende a ritualizar, habitar o congelar situaciones (por ejemplo, la relación tradicional médico-enfermera en torno a una cama de hospital) y es la que posibilita la creación de las instituciones, como lo son las escuelas, hospitales, negocios, industrias, agencias de gobierno y partidos políticos. Las instituciones crean fuerzas por medio de leyes, procedimientos disciplinares y roles determinados, que aseguran la repetición y ritualización de las situaciones que las sostienen. A saber, “estudiar las formas en que las situaciones producen

y reproducen instituciones, y como están sostenidas por estas es una gran parte del análisis del discurso” (Gee, 1999, p. 84).

Análisis del discurso

El autor propone un tipo de análisis del discurso enfocado, en primera instancia, en el rastro lingüístico utilizado en las *redes situacionales* a partir de las seis *building tasks* involucradas en su configuración, las cuales se explicaron anteriormente. Por cada una de las dimensiones analíticas, Gee (1999) formula algunas preguntas guía con la finalidad de encontrar pistas gramaticales en el discurso:

a) *Semiotic building*: significados situados sobre el sistema semiótico o de conocimiento elegido y relevante del momento.

¿Qué sistema de signos es relevante y cuál irrelevante en la situación (habla, escritura, imágenes, gestos); ¿en qué forma se hacen relevantes e irrelevantes?

¿Qué sistema y qué formas de conocimiento son relevantes e irrelevantes? ¿Cómo se muestran?

¿Qué lenguajes sociales son relevantes e irrelevantes y cómo se hace esto manifiesto?

b) *World building*: construye significados situados acerca de lo que en el momento es considerado como real (presente-ausente, concreto-abstracto).

¿Cuáles son los significados situados de algunas palabras y frases que parecen importantes en la situación?

¿Qué significados situados y valores relevantes están relacionados con lugares, tiempos, cuerpos, objetos, artefactos e instituciones?

¿Qué modelos culturales y redes de modelos parecen estar en juego en los significados situados?

¿Qué instituciones y/o Discursos se reproducen en esta situación y cómo se establecen o transforman en el acto?

c) *Activity building*: construye significados situados acerca de las actividades o acciones específicas que se suscitan en el momento.

¿Cuál es la mayor actividad o grupo de actividades que están sucediendo en la situación?

¿Qué subactividades componen esta actividad?

¿Qué acciones componen estas sub-actividades?

d) *Identity and sociocultural building*: construye significados situados acerca de las identidades y relaciones relevantes en la interacción, con sus respectivas actitudes, valores y formas de sentir.

¿Qué relaciones e identidades, con sus respectivos conocimientos y creencias personales, sociales y culturales, sentimientos y valores parecen ser relevantes en la situación?

¿Cómo es que estas relaciones e identidades estabilizan y transforman esta situación?

En términos de identidad, actividades y relaciones, ¿qué Discurso es relevante e irrelevante en la situación y cómo lo ponen de manifiesto y en qué formas?

e) *Political building*: crea la naturaleza y relevancia de bienes sociales, como estatus, poder, belleza, o lo que sea que se tome como bien social en el momento.

¿Qué bienes sociales son relevantes e irrelevantes? ¿En qué forma los hacen relevantes?

¿Cómo están conectados con los modelos culturales y los Discursos en la situación?

f) *Connection building*: sobre la forma en que el pasado y el futuro de una interacción, verbal o no verbal, están conectados con el momento presente, ya que las interacciones siempre tienen algún grado de coherencia en su continuidad.

¿Qué tipos de conexiones, hacia atrás y adelante en el tiempo, se hacen a través y por medio de las declaraciones y los tramos largos de la interacción?

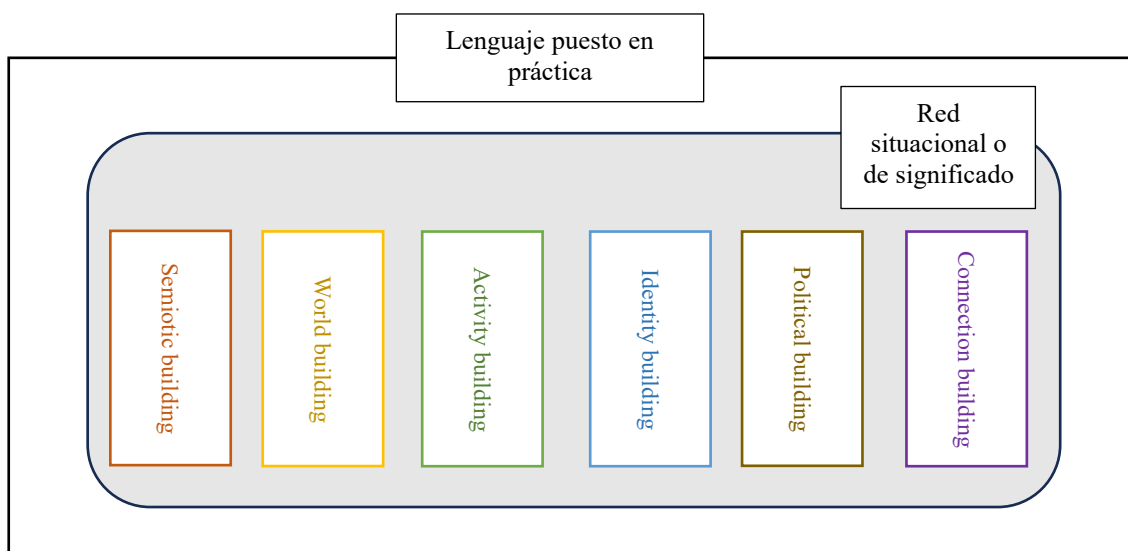
¿Qué tipo de conexiones se hacen con interacciones anteriores y posteriores, con ideas, textos, imágenes, instituciones y Discursos (intertextualidad y interDiscursividad)?

¿De qué forma las conexiones, en conjunto con los significados situados y modelos culturales, constituyen un tipo de coherencia en la situación?

En suma, en la figura 6 podemos observar cómo el lenguaje puesto en práctica engloba una *red situacional* o red de significados que involucra ciertos ámbitos en su configuración. Cada uno de estos ámbitos está relacionado, de forma más o menos latente, con algunas de las herramientas propuestas por el autor para el estudio de la construcción del sentido y el reconocimiento de formas

de lenguaje, de acuerdo con los rasgos sugeridos en las preguntas antes mencionadas. El autor recomienda que el análisis discursivo tenga como partida la confrontación de las unidades textuales con las *building tasks* que sean relevantes o adecuadas para la investigación con la finalidad de encontrar patrones temáticos que contribuyan a esclarecer el objetivo del análisis en cuestión.

Figura 6. Análisis del discurso de Paul Gee (1999; 2005)



Entre tanto, lo que se intenta recuperar para efectos del estudio es que las *redes situacionales*, a través de la repetición, la ritualización y la habituación, tienen la posibilidad de producir y reproducir instituciones sociales —como es el caso de la escuela—, al mismo tiempo que se fortalecen a través de ellas.

Enunciados en primera persona

Una de las técnicas de análisis que propone Gee (1999) para trabajar con el discurso, en especial para contribuir a la indagación en torno a las identidades situadas, son los enunciados en primera persona o *I-statements* detectados en el lenguaje en uso. Es decir, se parte de la identificación de declaraciones en las que los sujetos o agentes se refieren a sí mismos en primera persona, ya sea en singular o en plural, y posteriormente se categorizan dichas oraciones de acuerdo con el tipo de verbo y predicado. Esta herramienta puede ayudar a identificar las finalidades o funciones principales del lenguaje de los sujetos en una situación comunicativa determinada, ya sea para dar cuenta de su identidad, para elaborar argumentos, para hacer una narrativa de sus

actividades, entre otras (Gee, 1999). Esto puede relacionarse o explicarse a partir de algunas características de los modelos culturales que ostentan o con el tipo de identidad situada. Aunque el autor propone la siguiente clasificación de los tipos de enunciados, esta puede modificarse de acuerdo con el discurso específico que se analice. En la tabla 5 se muestran los tipos de enunciados, así como las descripciones de las reglas para cada caso.

Tabla 5. *Enunciados en primera persona*

Enunciados en primera persona	Descripción de la regla
Cognitivos	En la oración el verbo conjugado refiere a acciones de pensamiento o conocimiento; por ejemplo, “yo pienso” “yo creo” “yo sé”, “recuerdo” nos dimos cuenta”.
Apreciación / percepción	En la oración el verbo conjugado refiere a apreciaciones o percepciones; por ejemplo, “yo siento que” “yo veo que”.
Afectivos	En la oración el verbo conjugado refiere a gustos o emociones; por ejemplo, “yo quiero”, “me gusta”. “siento”.
Acción	En la oración el verbo conjugado refiere a acciones que se llevan a cabo; por ejemplo, “pagué la cuenta”.
Estado	En la oración el verbo conjugado refiere a formas de ser/estar; por ejemplo, “soy madura”, “estoy cansado”.
Restricción	En la oración el sujeto expresa la incapacidad o dificultad (obstáculos) de realizar una acción; por ejemplo, “no puedo decirles nada”-

Obligación/deber	Que debe o está obligado a realizar una acción; “tengo que escribir un ensayo”, “me tocó trabajar”.
Logro	En la oración el sujeto comunica actividades, deseos o esfuerzos relacionados con el éxito estereotípico; por ejemplo, “yo me reto a mí misma”, “logré matricularme en Harvard”, “obtuve”
Posesión / obtención	En la oración el sujeto expresa la obtención o posesión de algo; por ejemplo, “sí contamos con materiales”
Intención	El sujeto manifiesta deseos, propósitos o incluso necesidades sobre su propio trabajo, el cumplimiento de alguna tarea o pendientes por efectuar (Castañeda-Sánchez y Tinajero, 2019); por ejemplo, “me hubiera gustado”

Posterior a la clasificación del discurso de los hablantes en las categorías mencionadas, el autor propone calcular la frecuencia de uso en cada una de ellas y expresarlo en un porcentaje. Este número tiene la finalidad de guiar las premisas relacionadas con los objetivos o hipótesis de una investigación determinada en torno a la identidad de los participantes (Gee, 1999). No obstante, el análisis debe profundizar en los significados o contenidos semánticos de los enunciados una vez que se hayan clasificado.

4.5 Conclusiones del capítulo

El presente capítulo se integró por la explicación de cuatro ejes relacionados. Primero, se pensó en la relevancia de analizar a la *escuela moderna* como un constructo que permite problematizar a la institución. Después, se estableció una base teórica sobre el currículo. El tercer eje tuvo como objetivo delimitar la perspectiva de *política educativa*, así como de los elementos y procesos que la constituyen. Finalmente, explicamos las herramientas analíticas para abordar al discurso en tanto construcción sociocultural de significado.

En suma, nos interesó destacar que a pesar de la recurrencia a la crisis y transformaciones pedagógicas constantes que se impulsan en la institución escolar, se conservan ciertos rasgos que

permanecen inmutables a través del tiempo, entre los que se puede mencionar la relación pedagógica entre maestro-estudiante que requiere un espacio y un momento delimitados, así como mobiliario y materiales que pueden ser más o menos suficientes para cumplir con el propósito.

Así pues, Thyack y Cuban (2001) explican que la gramática básica de la escolaridad, basada en la forma escolar, se ha mantenido estable con el paso de las décadas, ya que a pesar de los esfuerzos por parte de diversos movimientos reformadores por innovar en las prácticas estandarizadas, el modo en que las escuelas se organizan para impartir una instrucción, en el fondo, permanece inalterable. De esta forma, se coincide con Vincent (1994) al estimar que lo que está en riesgo es el monopolio pedagógico de la institución misma, dado que sus márgenes se encuentran rebasados, ya no se constituye como un espacio delimitado con características imprescindibles para contener la forma escolar.

Entonces, postulamos que el paradigma de lo que conocemos como escuela continúa inalterable desde el siglo pasado, a pesar de las múltiples políticas innovadoras, que más que modificar los elementos o rasgos esenciales de la forma, pueden percibirse como intentos de resarcir y reorientar a una institución que se declara en constante crisis. Esta permanencia del estado de conflicto ha devenido en una de las principales justificaciones y punto de partida de las reformas (una nueva forma), las cuales no carecen de complejidad y responden a las exigencias económicas e ideológicas de un contexto social y un régimen político determinado.

Por otro lado, establecimos que la propuesta curricular incluye diferentes aspectos: los primeros, estructurales-formales, contenidos en disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización y gestión de la escuela y las legislaciones a la vida escolar. Los segundos corresponden a lo procesal-práctico, y se expresan en el desarrollo del currículo; es decir, en su *devenir*, en su puesta en práctica en contextos situados (De Alba, 1998). Desde esta perspectiva, se entiende que el currículum no es una expresión acabada, cerrada en sí misma, sino una *conversación* compleja, una acción, desde el punto de vista de Pinar (2014), en la que participan las voces de individuos distintos.

Asimismo, describimos la nomenclatura analítica que explica las diferentes dimensiones que atraviesan el desarrollo (histórico, no-lineal) del currículum: las dimensiones generales y las particulares. Nos interesó especificar las dimensiones generales, las cuales son inherentes a la misma conformación y estructura curricular: la social amplia, la institucional y la áulico-didáctica. También, explicamos que los sujetos sociales en el ámbito del currículum son aquellos actúan y se

relacionan en diferentes ámbitos como el de la determinación, la estructuración o en el desarrollo curricular. Concluimos que es importante advertir que estos tres tipos de sujetos en un proceso de determinación no necesariamente forman parte de un mismo proyecto social, y por lo tanto, tampoco comparten las mismas ideas sobre el currículum.

Posteriormente, abordamos la teoría o caja de herramientas teóricas para el análisis de la puesta en acto de las políticas educativas (Ball, 1993; 2012). Se definió lo que entiende por política (*policy*): política como texto, política como discurso y política como puesta en práctica; este último considerado como un proceso de entendimiento y traducción que va más allá de la relación binaria entre decodificación y recodificación, que deviene en un momento de *recontextualización*. Además, definimos dos conceptos clave del proceso de política y de su articulación en la práctica: *interpretación* y *traducción*. Finalmente, explicamos el proceso de política configurado por tres elementos: contexto de influencia, contexto de producción de los textos de las políticas, contexto de práctica (Bowe et al., 1992; Ball, 1993).

En suma, puntualizamos que al enfocarnos en los procesos de *interpretación* y *traducción* por parte del profesorado en cuanto a los textos pedagógicos en su dimensión discursiva, nos ubicamos en los niveles analíticos de la política como *texto*, *discurso* y también como *puesta en práctica*, en tanto que el “nuevo” discurso producto de una *recodificación* da cuenta de las dimensiones materiales, simbólicas, socioculturales y políticas situadas de los sujetos. Sin embargo, aclaramos que no todos los escenarios están considerados en el estudio; la observación del *contexto de la práctica* como espacio de concreción por medio de la *recontextualización* también implica diferentes dispositivos y estrategias metodológicas que rebasan los objetivos del estudio.

Finalmente, se expusieron los conceptos clave del trabajo de Paul Gee (1999; 2001; 2005) sobre el lenguaje y el análisis del discurso desde un plano sociocultural. Se definió que se entiende como *lenguaje en acción o puesto en práctica* y las áreas de la realidad (*buildign tasks*) que contempla. Se explicaron los conceptos o herramientas para aproximarse al estudio de la construcción del sentido y el reconocimiento de formas de lenguaje, identidades y actividades en interacción con otro: significados situados, modelos culturales, identidades situadas y Discursos con D mayúscula. También, se describieron los aspectos que constituyen la red de significado o *red situacional*, así como una técnica a considerar para el análisis del discurso: los enunciados en primera persona.

Se señaló la importancia de observar la manera en que el lenguaje puesto en práctica engloba una *red situacional* o red de significados que involucra ciertos ámbitos en su configuración. Cada uno de estos ámbitos está relacionado, de forma más o menos latente, con algunas de las herramientas propuestas por el autor para el estudio de la construcción del sentido y el reconocimiento de formas de lenguaje. El autor recomienda que análisis discursivo tenga como partida la confrontación de las unidades textuales con las pistas lingüísticas de las *building tasks* que sean relevantes o adecuadas para la investigación con la finalidad de encontrar patrones temáticos que contribuyan a esclarecer el objetivo del análisis en cuestión.

5. Método

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la conformación de significados por parte de los docentes de educación primaria de Baja California en torno a la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Corresponde a una investigación cualitativa de alcance descriptivo (Dankhe, 1986), afín con los *paradigmas comprensivos*, según el tipo de conocimiento demandado (Lather, 1991): el *paradigma interpretativo*, el cual valoriza la visión que sobre ellos mismos tienen los sujetos, los significados de los comportamientos implícitos y explícitos, y el *paradigma hermenéutico*, que atiende a la interpretación de textos, en un amplio sentido, en su propio contexto histórico y social (Tójar Hurtado, 2006). Ambos sustentan la investigación en sus diferentes etapas. En cuanto a la *perspectiva epistemológica*, la *subjetivista* asume que el conocimiento no se produce a partir del objeto, de lo externo, sino que se hace dependiente de la persona que conoce, de tal forma que lo que es conocimiento para una persona puede no serlo para otra; es decir, la interpretación la impone el sujeto sobre el objeto (Tójar Hurtado, 2006). Finalmente, la *perspectiva teórica interpretativista* destaca el papel del marco simbólico de cada individuo, así como el contexto que rodea al sujeto, para la interpretación de sus acciones (Tójar Hurtado, 2006).

A continuación, se explican las particularidades del diseño metodológico del estudio, el cual consiste en dos etapas, una documental y otra de trabajo de campo, en las que se describen los documentos, participantes, procedimientos y análisis de cada una. Por último, se describen los criterios en cuanto a triangulación, credibilidad y consideraciones éticas del estudio.

5.1 Diseño metodológico

El diseño metodológico, eminentemente cualitativo, combinó dos etapas consecutivas con la finalidad de responder a las preguntas específicas de la investigación. Una documental, ya que se determinó llevar a cabo una aproximación teórica al objeto de estudio por lo que se recurrió a un proceso de afinamiento del tema mediante una selección y búsqueda de la información pertinente en los documentos (Tancara, 1993) que se distribuyeron y discutieron entre el profesorado. Y otra que correspondió al trabajo de campo en el que se administraron entrevistas a profundidad a docentes de escuelas primarias de diferentes servicios y municipios de Baja California. Como se observa en la tabla 6, se establecieron propósitos analíticos para, posteriormente, guiar el análisis cualitativo.

Tabla 6. *Síntesis del método*

Paradigma interpretativo y hermenéutico	
<i>Perspectiva epistemológica subjetivista</i>	
<i>Perspectiva teórica interpretativista</i>	
Enfoque cualitativo	
Etapa 1. Investigación documental	Etapa 2. Trabajo de campo: entrevistas
<p>Propósitos analíticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir los conceptos centrales de la propuesta curricular de la NEM en los textos pedagógicos [Plan de Estudio y Orientaciones del CTE]. • Reconocer las demandas que los docentes, en tanto sujetos de desarrollo curricular, adquieren en los textos pedagógicos de la propuesta curricular de la NEM <p>Selección de materiales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria</i> 2. <i>Guías, Orientaciones y Taller Intensivo para el CTE</i> <ul style="list-style-type: none"> • Educación básica: primaria • 2019-2020 (11) • 2022-2023 (11) • 2023-2024 (11) <p>Contexto de distribución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución: nacional • Nivel: educación básica • Sostenimiento: público y privado • Servicios: todos • Organización: todas <p>Análisis a partir de categorías deductivas (De Alba, 1998):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Acuerdo número 14/08/22: análisis cualitativo</i> (Tójar Hurtado, 2006) 2. <i>Guías, Orientaciones y Taller Intensivo: análisis cualitativo de contenido</i> (Mayring 2000; Cáceres, 2003) 	<p>Propósitos analíticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los significados situados que las y los docentes traducen e interpretan en torno a la propuesta curricular de la NEM. • Identificar los Discursos que el profesorado recrea en torno a la propuesta curricular de la NEM. • Analizar las identidades situadas y modelos culturales representan las y los docentes como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta de la NEM. <p>Contexto de los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución: Municipal • Nivel: Primaria • Sostenimiento: Público • Servicios: General e Indígena • Organización: Multigrado y No multigrado <p>Método de selección de participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencional (Ruiz Olabuénaga, 2012) <p>Criterios de selección de los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con plaza de docencia en educación primaria • Experiencia con al menos un plan de estudios anterior • Interés en participar <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guion de entrevista (LeCompte y Schensul, 1999) <p>Análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del discurso Gee (1999; 2001; 2005) • Análisis de las identidades situadas (Gee, 2001; 2005) • Análisis de enunciados en primera persona (Gee, 1999) • Análisis de significados situados (Gee, 2005) • Análisis de los Discursos con D mayúscula (Gee, 1999; 2005)

Etapa 1. Investigación documental

La etapa documental tuvo como *corpus* analítico diferentes tipos de documentos normativos. El objetivo del análisis fue identificar y describir los conceptos centrales de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, formulada desde el *Plan de Estudio 2022* y los documentos abordados en las sesiones de CTE durante los ciclos escolares 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024. Para ello, se llevó a cabo un análisis cualitativo a partir de las dimensiones generales —social amplia, institucional y áulico-didáctica— (De Alba, 1998), así como de los sujetos de desarrollo curricular enunciados. Finalmente, se identificaron y analizaron las demandas hacia los docentes, formuladas desde los documentos para el CTE.

Documentos

Como puede verse en la tabla 7, se seleccionaron los siguientes tipos de documentos: 1) *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022); 2) los materiales revisados en los Consejos Técnicos escolares, de tres ciclos escolares (33 documentos). Su contexto de distribución fue nacional, para todas las escuelas de educación básica de sostenimiento público y privado, en todos los servicios y organizaciones.

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Se incluyen sólo los materiales destinados para educación primaria.
- Se incluyen *Guías, Orientaciones y Taller Intensivo*.
- Se incluyen los documentos de tres ciclos escolares: 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024.
- Se excluyen los materiales del ciclo escolar 2020-2021 debido a que se enfocan prioritariamente en la estrategia de educación a distancia.

Tabla 7. *Documentos seleccionados por ciclo escolar*

Fecha	Nombre
ago-2022	<i>Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria</i>
Ciclo escolar 2019-2020	
Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación	

ago-2019	Fase Intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo
ago-2019	Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua
sept-2019	Primera Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo
sept-2019	Organización de los Consejos Técnicos Escolares
oct-2019	Segunda Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo
nov-2019	Tercera Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo
dic-2019	Cuarta Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo
ene-2020	Quinta Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo
mar-2020	Sesión Extraordinaria. Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19
	Sesión Ordinaria de Cierre del Ciclo. Escolar ante COVID-19. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo
Ciclo escolar 2022-2023	
ago-22	Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación Primaria. Ciclo Escolar 2022-2023
oct-22	Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.
nov-22	Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.
ene-23	Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.
ene-23	Orientaciones Tercera Sesión Ordinaria de CTE y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM
feb-23	Orientaciones Cuarta Sesión Ordinaria de CTE y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM
mar-23	Orientaciones para la Quinta Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM.

abr-23	Orientaciones para la Sexta Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM.
may-23	Orientaciones para la Séptima Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM
jun-23	Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.
jul-23	Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.
Ciclo escolar 2023-2024	
ago-2023	Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
sept-2023	Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
oct-2023	Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
nov-2023	Orientaciones para la Tercera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
ene-2024	Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
ene-2024	Orientaciones para la Cuarta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
feb-2024	Orientaciones para la Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
abr-2024	Orientaciones para la Sexta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
may-2024	Orientaciones para la Séptima Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
jun-2024	Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
jul-2024	Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, primero, se reunió el corpus de documentos de acuerdo con los criterios antes mencionados; segundo, se organizaron, clasificaron y prepararon los textos con el apoyo de Atlas.ti versión 23.3.0; tercero, se llevaron a cabo los análisis a partir de las preguntas específicas de investigación; finalmente se clasificaron los conceptos en las categorías deductivas y se formaron matrices descriptivas y analíticas.

Análisis

Análisis cualitativo. En el caso del documento que contiene el *Plan de Estudio 2022*, se procedió mediante un análisis cualitativo, el cual, según Tójar Hurtado (2006) conlleva ordenar y organizar la información, elaborar patrones, categorías y unidades de análisis; también, supone interpretar, es decir, asignar significados, así como describir y comprender los patrones encontrados entre categorías. Además, el análisis cualitativo incluye valorar, elaborar juicios sobre criterios a través de las claves internas de interpretación. Con base en Tójar Hurtado (2006) el procedimiento contempló tres etapas: disposición, reducción y procesos analíticos. Como se observa en la tabla 8, en el eje Conceptos se establecieron las categorías deductivas *Dimensión social amplia*, *Dimensión institucional* y *Dimensión áulico-didáctica*. En el eje Sujetos, se estableció la categoría deductiva *Sujetos de desarrollo curricular*. En cada categoría se agruparon códigos de conformación inductiva.

Tabla 8. *Ejes, categorías y códigos del análisis cualitativo del Plan de Estudio 2022*

Ejes	Categorías	Definición	Códigos
Conceptos	<i>Dimensión social amplia</i>	Conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma. Engloba la dimensión <i>cultural, política, social, económica e ideológica</i> del currículo (De Alba, 1998).	25
	Dimensión institucional	Concreción institucional de la propuesta académico-política. Incluye la certificación, burocracia y jerarquía escolar; la organización de tiempos y espacios educativos; el manejo del contenido y las relaciones de trabajo (De Alba, 1998).	27
	Dimensión áulico-didáctica	Espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros. Engloba “la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar (De Alba, 1998).	10
Sujetos sociales	Sujetos de desarrollo curricular	Sujetos sociales que retraducen, a través de la práctica, el currículo, imprimiéndole diversos significados y sentidos (De Alba, 1998).	7

Análisis cualitativo de contenido. Para los documentos para el CTE y el Taller Intensivo de Formación se abordó el análisis cualitativo de contenido, definido como una “aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso” (Mayring, 2000, párr. 5). En este caso, se optó por este tipo de análisis con la finalidad de determinar los cambios conceptuales específicos en la progresión de los múltiples documentos publicados en los diferentes ciclos escolares contemplados.

Con base en Mayring (2000), el procedimiento para aplicar el análisis cualitativo de contenido a partir de categorías deductivas contempla las siguientes etapas: 1) elaboración de las preguntas de investigación o preguntas a los datos; 2) definición teórica de los aspectos del análisis, categorías generales y subcategorías; 3) definición teórica de definiciones, ejemplos y reglas de codificación para las categorías y su integración en un libro de códigos; 4) primera prueba de confiabilidad: revisión de categorías y libro de códigos mediante un intercodificador; 5) segunda prueba de confiabilidad: trabajo final sobre los textos; 6) interpretación de los resultados. Se llevaron a cabo tres pruebas con un intercodificador para calcular coeficientes de confiabilidad a partir de la fórmula de Holsti (1969). En la primera prueba se obtuvo 0.48, en la segunda 0.56 y finalmente se llegó a 0.62.³

Como se observa en la tabla 9, bajo el eje Conceptos, se establecieron las categorías deductivas *Dimensión social amplia*, *Dimensión institucional* y *Dimensión áulico-didáctica*. En el eje Demandas hacia docentes, se conformaron dos categorías inductivas: *Modalidades de trabajo* y *Habilidades*. El libro de códigos, incluido en el Apéndice 1, contempla la definición de las categorías, los códigos, las reglas de codificación, los ejemplos de citas y la frecuencia.

Tabla 9. *Ejes, categorías y códigos del análisis cualitativo de contenido de los insumos de CTE por ciclo escolar*

Ejes	Categorías	Códigos 2019-2020	Códigos 2022-2023	Códigos 2023-2024
Conceptos	Dimensión social amplia	19	16	21
	Dimensión institucional	18	23	23
	Dimensión áulico-didáctica	8	10	9
Demandas hacia docentes	Modalidades de trabajo			4

³ El índice de confiabilidad según Holsti (como se citó en Mayring, 2014, p. 112) se calcula de la siguiente manera: $R = (\text{Número de intercodificadores}) \times (\text{Número de coincidencias de codificación}) / (\text{Número total de codificaciones})$.

	5	3	
Habilidades de pensamiento	8	12	15

Etapa 2. Trabajo de campo

La etapa que consideró trabajo de campo persiguió los siguientes objetivos: analizar las identidades situadas y modelos culturales que representan las y los docentes como sujetos de desarrollo curricular. Analizar los significados situados que las y los docentes traducen e interpretan en torno a la propuesta curricular de la NEM, e identificar los Discursos que el profesorado recrea.

Participantes

Se delimitó un marco poblacional que incluye a escuelas primarias públicas de diferentes municipios del estado de Baja California de los servicios general e indígena y de organización multigrado y no multigrado. En este contexto, la selección de participantes fue a partir de un criterio intencional (Ruiz Olabuénaga, 2012), ya que se estableció una estrategia personal de acuerdo con los objetivos del estudio. En total se entrevistaron 12 maestras y maestros; se destacó que algunos participantes tenían funciones adicionales a la docencia, como Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP), Directivos o Supervisores.

En primera instancia, se establecieron criterios de inclusión con la finalidad de garantizar el conocimiento de los participantes sobre el tema de entrevista: con plaza de docencia en educación primaria, con experiencia de trabajo con al menos un plan de estudios diferente al vigente y con interés de participar en el estudio. Segundo, por un enlace de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Baja California se obtuvo un listado de 60 maestros y maestras con adscripción en Tijuana y Mexicali. Solo respondieron 10 personas. También se recurrió a la Responsable de Investigación de la Escuela Normal Estatal de Ensenada quien proporcionó el nombre de personal en servicio. Por último, se contactó a la Coordinadora Estatal de Educación Indígena; en este caso no proporcionó ningún nombre, pero otro académico proporcionó teléfonos de maestros adscritos a este tipo de servicio.

En la tabla 10, se muestra una síntesis del resultado del proceso de selección de los participantes. Para identificar sus voces, se formó una nomenclatura compuesta por la inicial de su

función y género (maestro=M o maestra= Ma) y un número que corresponde a la organización según la fecha de las entrevistas (M1, Ma2). Después, se especificó la información del centro escolar respectivo: municipio (Tijuana=TJ, Mexicali=M, Ensenada=E, San Quintín=S, Tecate=TE); contexto geográfico (urbano=U, urbano marginal=UM, rural=R) y organización (graduada=G, multigrado=M).

Tabla 10. *Matriz de participantes*

Participantes		Entrevista	Perfil			Escuela	
Número	Identificador	Fecha	Género	Antigüedad	Ubicación	Organización	Contexto
1	Ma1- E/UM/G	23/02/24	M	10	Ensenada	Graduada	Urbano marginado
2	M2- TJ/U/G	1/07/24	H	14	Tijuana	Graduada	Urbano
3	M3- TJ/UM/G	5/07/24	H	22	Tijuana	Graduada	Urbano marginado
4	M4- M/U/G	9/07/24	H	14	Mexicali	Graduada	Urbano
5	Ma5- M/R/G	9/07/24	M	24	Mexicali	Graduada	Rural
6	Ma6- TJ/U/G	16/07/24	M	22	Tijuana	Graduada	Urbano
7	Ma7- TJ/U/G	23/07/24	M	25	Tijuana	Graduada	Urbano
8	Ma8- E/UM/G	4/09/24	M	10	Ensenada	Graduada	Urbano marginado
9	Ma9- S/R/M	10/09/24	M	21	San Quintín	Multigrado	Rural
10	Ma10- TE/R/M	18/09/24	M	5	Tecate	Multigrado	Rural
11	M11- E/UM/G	25/09/24	H	17	Ensenada	Graduada	Urbano marginado
12	M12- S/R/M	9/10/24	H	18	San Quintín	Multigrado	Rural

Nota: Los participantes se ordenaron cronológicamente por fecha de entrevista.

Técnicas e Instrumentos

Como técnica de recolección de información se recurrió a la entrevista semi estructurada. la cual, desde la perspectiva de LeCompte y Schensul (1999), es un tipo de entrevista a profundidad que proviene del método de la entrevista etnográfica. Entre sus propósitos se encuentra la indagación amplia sobre tópicos selectos; las historias personales; las creencias y conocimientos culturales, y la descripción de prácticas. De acuerdo con los autores, tiene como participantes a

individuos representativos del campo de estudio, informantes clave o expertos en el tema. Así también, los datos se recogen mediante respuestas a preguntas abiertas.

Según Fontana y Frey (2005), este tipo de entrevista posibilita mayor profundidad en los datos, debido a que su propósito es comprender la complejidad de las perspectivas y comportamiento de los participantes sin imponer, *a priori*, una categorización o codificación específica que limite el campo de la investigación. No obstante, no quiere decir que no se tengan temas generales que guíen el estudio.

A propósito de la entrevista con enfoque etnográfico, Hammersley y Atkinson (1994) afirman que todos los relatos deben interpretarse en el marco de su contexto, ya que no existe tal cosa como la información libre de cualquier sesgo. En efecto, Fontana y Frey (2005) discuten que a pesar de ser una de las herramientas más recurridas por los estudios cualitativos, es importante reconocer que la entrevista no es una vía neutral de recogida de datos, ya que supone la interacción activa de dos o más personas para negociar, por así decirlo, cierto tipo de resultados en un contexto situado. De ahí que el foco de atención se posicione no sólo en la información extraída, sino en las formas en que las personas construyen el orden que da sentido a sus narrativas personales.

Siguiendo a Guber (2015), la entrevista, desde una perspectiva constructivista, es una relación social: “de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro” (p. 71). De ahí que las entrevistas sean un ejemplo de metacomunicación, en el sentido que le otorga Briggs (como se citó en Guber, 2015), al constituir enunciados que informan, describen, interpretan y evalúan los mismos actos comunicativos. Incluso, se puede decir que los rasgos sensibles al contexto del discurso están más ligados al contexto de la entrevista misma que a la situación o al referente que se describe.

Guion de entrevista

A continuación, se presenta el guion de la entrevista administrada a los participantes, compuesta por 19 preguntas agrupadas en dos temáticas. La primera se enfoca en la trayectoria profesional, la identidad y las interacciones laborales de los participantes; la segunda aborda lo referente a la Nueva Escuela Mexicana, el *Plan de Estudio 2022* y otras reformas educativas.

Parte 1. Trayectoria profesional, la identidad y las interacciones laborales

1. ¿Podría decirme su edad, lugar de nacimiento, estado civil y algún otro dato de su vida personal que le gustaría compartir?
2. ¿Podría contarnos sobre su trayectoria como docente? Desde sus estudios superiores hasta la actualidad.
3. ¿Podría platicarnos un poco sobre la escuela donde trabaja, así como de sus directivos, docentes y en general de su comunidad escolar?
4. ¿Cuáles cree que son sus fortalezas y áreas de oportunidad como docente en su escuela?
5. ¿Qué cualidades o formas de ser dentro de la escuela considera que sus colegas reconocen en usted?
6. ¿Cuáles cualidades, formas de pensar y/o actividades tiene en común con sus compañeros en la escuela?

Parte 2. Nueva Escuela Mexicana, *Plan de Estudio 2022* y reformas educativas

7. Desde su perspectiva, ¿cómo recuerda los comienzos de la Nueva Escuela Mexicana?
8. ¿Qué ha significado o implicado para usted la Nueva Escuela Mexicana (afinidades, retos, obstáculos, disidencias)?
9. ¿Qué opina del plan curricular?
10. ¿Hasta este momento cómo ha influido en su quehacer docente o en su rutina escolar? ¿De qué maneras?
11. ¿Considera que lo vivido ha influido de alguna manera en cómo se percibe a sí misma como maestra? ¿De qué formas?
12. En síntesis ¿cuáles considera que sean las nuevas demandas hacia los docentes en la nueva escuela mexicana?
13. ¿Considera que su formación inicial como docente le ha servido para abordar los nuevos retos que demanda el plan de estudios actual?
14. ¿Podría contarnos cómo han vivido en su escuela los Consejos Técnicos Escolares y todo lo que corresponde a los Talleres intensivos de formación?
15. ¿Cómo considera que sus compañeros docentes han percibido o experimentado la propuesta curricular actual?
16. ¿Podría platicarnos sobre algunas de las reformas o planes de estudio con los que recuerda haber trabajado desde que inició como docente?

17. Tomando en cuenta lo anterior, ¿podría percibir diferencias y similitudes entre la propuesta curricular vigente y los otros planes de estudio o reformas con los que ha trabajado anteriormente?
18. ¿Cuál considera que es el papel del docente y la escuela en su entorno social en los últimos tiempos?
19. Finalmente, desde su perspectiva, ¿qué sería necesario fortalecer en la escuela?

Pilotaje. La primera versión del guion de entrevista se aplicó en febrero de 2024 a manera de pilotaje a una de las docentes también incluida en la selección final. La primera pregunta invitaba a los participantes a hablar de su vida personal con la finalidad de abrir la conversación. Durante la entrevista, la participante señaló que no le gustaba hablar sobre los aspectos personales de su vida. Como resultado de la interacción, se ajustó la primera pregunta para preguntar solamente sobre información general. El resto de las preguntas no se ajustaron.

Procedimiento

Como se muestra en la tabla 12, primero se elaboró el marco referencial del estudio; segundo, se estableció el diseño y plan general de la investigación; tercero, se diseñó el instrumento de recolección de información; cuarto, se efectuó una entrevista piloto para valorar las preguntas; quinto, se recurrió al apoyo de autoridades educativas estatales para contactar con maestros que cumplieran con los criterios preestablecidos; sexto, se planificaron y negociaron las citas para las entrevistas a través de correos electrónicos o mensajería (*WhatsApp*); séptimo, se efectuaron las entrevistas, con apoyo del instrumento elaborado, a los participantes seleccionados; en todas se recurrió a *Google Meet* con apoyo de la aplicación *Tactiq*, la cual permite la transcripción automática del diálogo entablado. Un ejemplo de transcripción de entrevistas se encuentra en el Apéndice 2. Como octavo paso se editaron, organizaron y clasificaron los datos recabados. En total, se obtuvieron 696 minutos de grabación y 171 páginas transcritas y editadas (Calibri 11, interlineado sencillo). Posteriormente, se analizaron los datos y, finalmente, se preparó el reporte de los resultados del análisis. La tabla 11 sintetiza la información obtenida.

Tabla 11. *Duración y extensión de entrevista por participante*

Número	Identificador	Duración (minutos)	Páginas
1	Ma1-E/UM/G	49	14
2	M2-TJ/U/G	85	15
3	M3-TJ/UM/G	53	11
4	M4-M/U/G	92	19
5	Ma5-M/R/G	49	12
6	Ma6-TJ/U/G	40	9
7	Ma7- TJ/U/G	71	14
8	Ma8-E/UM/G	76	21
9	Ma9-S/R/M	55	13
10	Ma10-TE/R/M	41	12
11	M11-E/UM/G	29	8
12	M12-S/R/M	56	13
	Total	696	171

Análisis

El análisis de las entrevistas se sustenta en la perspectiva Gee (1999; 2001; 2005) sobre el discurso como construcción sociocultural de significado, que consiste en la creación y uso del lenguaje en sus diferentes manifestaciones para responder a dos necesidades simultáneas: la de esculpirse de acuerdo con la situación o contexto en el que se gesta, mientras que su forma crea la situación y el contexto en el momento de su enunciación o puesta en acto. Desde este enfoque, el lenguaje puesto en acto crea y representa simultáneamente seis áreas de la realidad traducidas en *building tasks* o tareas de construcción.

Para la organización de los datos, se determinó un procedimiento específico. Primero, se disponen los datos en Líneas, Macrolíneas, Estrofas y Macroestructura con la finalidad de identificar Motivos o Temas en los fragmentos analizados, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Pues un poco más de compromiso por parte tanto de los docentes como de los padres de familia.

Hay docentes, a mí a veces me causa tristeza que su plática nomás es estar pensando cuándo llega el bono, cuándo llega la quincena, cuándo hay puente.

A mí en lo personal me desilusiona.

Me digo yo bueno estamos aquí porque somos maestros, porque tenemos la responsabilidad, no es con una persona, son 20 cabecitas 30 cabecitas las que tenemos ahí. Lo que nosotros hagamos lo que nosotros digamos, una sola palabra puede marcar a un niño.

Entonces por qué si te están pagando, por qué no haces ese trabajo bien, por qué no te comprometes.

Ahora he visto como que las generaciones que ya tienen más tiempo en los trabajos, no sé si ya se sienten seguros o piensan que no pasa nada.

A veces siento que hay más compromiso de las nuevas generaciones.

Están más empapados de lo que está sucediendo.

De los padres de familia también creo que de los que tuve, de 33 niños a lo mucho tenía si acaso un 40% de padres comprometidos (Ma5-M/RU/GRAD, Comunicación personal, 9/7/2024).

Para dar cuenta de la conformación de significados a partir del análisis del discurso de las entrevistas, vistas como situaciones o redes situacionales se tomaron como guía las pistas lingüísticas de las seis dimensiones o *building tasks* (Gee, 1999):

- *Semiotic building*
- *World building*
- *Activity building*
- *Identity and sociocultural building*
- *Political building*
- *Connection building*

Posteriormente, se indagó sobre las identidades situadas —natural, institucional, discursiva y por afinidad—, los modelos culturales en el discurso (Gee, 2001; 2005)

También, se llevó a cabo un análisis y clasificación a partir de la técnica de los enunciados en primera persona o *I-statements* (Gee,1999), con la finalidad de explorar las formas en que los sujetos utilizan el lenguaje para comunicar pensamientos y argumentos, prácticas y estrategias, recursos, obstáculos y necesidades, así como ajustes y propuestas en torno a la propuesta curricular de la NEM.

- Enunciados afectivos
- Enunciados de apreciación
- Enunciados afectivos
- Enunciados de acción
- Enunciados de estado
- Enunciados de restricción
- Enunciados de deber u obligación
- Enunciados de logro
- Enunciados de pertenencia o posesión
- Enunciados de intención

Después, se confrontaron las unidades textuales con algunas pistas lingüísticas para dar cuenta de significados situados; es decir, la manera en que ciertas palabras o frases cobran sentidos específicos en contextos discursivos determinados (Gee, 2005).

A partir de lo anterior, se identificaron y analizaron los Discursos con D mayúscula (Gee, 1999) recreados por el profesorado; estos contienen posturas sociales o *modelos culturales* desde los cuales o a través de los cuales las personas detentan diferentes identidades sociales (Gee, 2005), por lo que permiten a los usuarios del lenguaje participar y reconocerse de forma activa en una determinada comunidad.

Tabla 12. Segunda etapa del estudio: Trabajo de campo

Aspectos	Descripción
Objetivos	<p>General:</p> <p>Analizar la conformación de significados por parte de los docentes de educación primaria de Baja California en torno a la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los Discursos —significados situados y recreaciones— que los docentes construyen acerca de la propuesta curricular de la NEM. • Analizar las identidades situadas y posicionamientos que los docentes asumen como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta de la NEM.
Contexto	Estatal
Participantes	<p>Marco poblacional: Baja California</p> <p>Contexto de los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución: Municipal • Nivel: Primaria • Sostenimiento: Público

- Servicios: General e Indígena
- Organización: Multigrado y No multigrado

Selección de participantes:

- Selección intencional (Ruiz Olabuénaga, 2012)

Criterios de inclusión para participantes:

- Plaza de docencia en educación primaria
- Experiencia con al menos un plan de estudios anterior
- Interés en participar

Técnicas e Instrumentos	Técnica: Entrevista semiestructurada (LeCompte y Schensul, 1999) Instrumento: Cuestionario de preguntas abiertas
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración del marco referencial del estudio 2. Elaboración del plan y el diseño del estudio 3. Diseño del instrumento 4. Pilotaje de instrumento 5. Gestión de la entrada al campo con autoridades educativas 6. Planificación y negociación de las entrevistas 7. Recolección de la información 8. Preparación de los datos 9. Análisis de la información 10. Reporte de resultados
Análisis	<p>Análisis del discurso Gee (1999; 2001; 2005)</p> <p>Análisis de las identidades situadas (Gee, 2001;2005)</p> <p>Análisis de enunciados en primera persona (Gee, 1999)</p> <p>Análisis de significados situados (Gee, 2005)</p> <p>Análisis de los Discursos con D mayúscula (Gee, 1999, 2005)</p>

5.2 Triangulación, credibilidad y consideraciones éticas

Triangulación

Siguiendo a Okuda y Gómez-Restrepo (2005), la triangulación consiste en el uso de varias estrategias o métodos para estudiar un mismo fenómeno, con la finalidad de aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. En otras palabras, se basa en la recogida de observaciones de una situación, desde diversas técnicas, instrumentos y/o perspectivas, con la finalidad de construir patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del objeto de la investigación. En el presente estudio se llevaron a cabo tres formas de triangulación (Denzin y Lincoln, 2000): metodológica, de datos, de investigadores.

La triangulación metodológica se basa en el acercamiento a un fenómeno a través del empleo de diferentes métodos o técnicas, en este caso, cualitativas. Durante el estudio se dispuso,

por un lado, la investigación documental y, por otro, el trabajo de campo a través de la administración de entrevistas semiestructuradas. Es importante mencionar que ambos se la misma temática delimitada de la investigación, pero persiguieron diferentes objetos y se abordaron en diferentes momentos del estudio.

La triangulación de datos consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante diferentes métodos. En el estudio, los métodos utilizados son diferentes pero ambos parten de un enfoque cualitativo, con la finalidad de que los datos obtenidos y los hallazgos fueran equiparables. Es decir, se buscaron patrones, categorías o temáticas a partir de la reducción de las unidades de análisis, que posteriormente se interpretaron, discutieron y relacionaron entre sí. Además, la perspectiva general de análisis abordada contempla la dimensión documental o de textos, así como la discursiva, en tanto lenguaje en uso.

En cuanto a la triangulación de investigadores, consiste en la observación y análisis de la información por parte de diferentes personas con la finalidad de disminuir los sesgos de recurrir a una sola persona para la recogida de datos. A saber, los procesos y hallazgos que se presentan a lo largo del documento son producto de la revisión, evaluación y acompañamiento de un director de proyecto y un comité compuesto por académicos investigadores de diferentes instituciones de educación superior. En este caso, siempre estuvo presente otra persona durante las entrevistas, lo cual ha permitido una discusión más amplia y pormenorizada de los datos. Asimismo, para el análisis cualitativo de contenido de los insumos para el CTE se llevaron a cabo tres pruebas de confiabilidad que constaron en la revisión de categorías y el libro de códigos mediante un intercodificador.

Credibilidad

Durante el estudio, se contemplaron los criterios de credibilidad para la investigación cualitativa determinados por Guba (1989) y discutidos por diferentes voces en la academia.

1. *Credibilidad*: Que los datos sean veraces; se contrastan las creencias del investigador con las diferentes fuentes de obtención de datos (Palacios et al., 2013).
2. *Transferibilidad*: Se refiere al grado en que los sujetos de la investigación son representativos del universo, por lo que los hallazgos pueden generalizarse (Palacios et al., 2013). Aunque los resultados en los enfoques cualitativos no puedan generalizarse, deben describir ampliamente los datos para poder ser usados en otros contextos similares.

3. *Dependencia*: Hace referencia a la estabilidad de los datos, que puede obtenerse mediante el uso de diferentes métodos para recogida (Palacios et al., 2013).
4. *Confirmabilidad*: Corresponde a la objetividad, libre de prejuicios e intereses particulares, para garantizar datos neutrales (Palacios et al., 2013).

Consideraciones éticas

A continuación, se explican los aspectos tradicionalmente abordados en cuanto a consideraciones éticas para sujetos y participantes de la investigación (Fontana y Frey, 2005), mismos que se tomaron en cuenta durante las entrevistas del presente estudio y se proporcionaron a manera de formato, como se muestra en el Apéndice 3.

- Consentimiento informado: constatación explícita de consentimiento por parte de los participantes después de haber sido cuidadosamente informados sobre los pormenores de la investigación.
- Derecho a la privacidad: declaración de mecanismos de protección de la identidad de los sujetos.
- Protección de daños: aviso de riesgos de daños físicos, emocionales o de cualquier tipo durante la participación de los sujetos en la investigación.

En esta investigación, se procedió a solicitar el consentimiento informado por parte de los participantes de forma verbal, ya que las entrevistas se grabaron y transcribieron de manera simultánea. Asimismo, se elaboró una hoja de ruta que se envió a los maestros y maestras, incluida en el Apéndice 3. Al inicio de la interacción, se ofreció a los participantes una explicación de los objetivos y alcance de la investigación.

Además, se comprometió un informe detallado de los resultados una vez realizados los análisis correspondientes, el cual se presentó a los participantes el 9 de junio de 2025 a través de una videoconferencia. Asistieron 10 docentes y dos invitados, el coordinador estatal de Fortalecimiento a la Gestión Educativa de la Secretaría de Educación de Baja California y la responsable de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa del IIDE-UABC.

6. Los textos pedagógicos de la propuesta curricular de la NEM: el Plan de Estudio 2022 y los insumos para el Consejo Técnico Escolar

El proceso de configuración de la NEM como parte de la propuesta política-educativa actual no ha sido lineal; al contrario, dentro del *proceso de política* (Bowe et al.,1992), el *contexto de influencia*, el cual recuperamos en el marco contextual, y el de *producción de textos* se han presentado de forma casi simultánea. Este último refiere al ámbito donde se configuran las representaciones de la política en forma de documentos legales oficiales, en el que los espacios y las fuentes de diseminación de dichas formas de representación también cobran importancia.

A saber, el cierre de las escuelas a causa de la pandemia por SARS-COVID19 interrumpió la difusión del proyecto, ante la necesidad de instrumentar una estrategia para que la niñez continuara con su escolarización. En consecuencia, se produjeron señalamientos sobre la ausencia de un nuevo plan de estudios en los primeros años de gobierno (Palacios Márquez y Quiroz Canales, 2021).

Fue hasta 2022, al regreso a la presencialidad, que hubo actualizaciones importantes en los documentos emitidos por la SEP. No obstante, se dieron a conocer diferentes versiones del plan de estudios con el objetivo de socializar entre los docentes la propuesta curricular; primero, el *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica*, elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular (SEP, 2022); posteriormente, el *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022). Este último documento recopila, ajusta y actualiza los elementos fundamentales esbozados en los materiales anteriores. Con esto, se reanudaron diversas acciones para poner en el centro de la discusión no solo a la NEM, sino al Plan de Estudio 2022.

No obstante, desde 2019, la estrategia de actualización y formación continua se mantuvo, principalmente, a través del CTE; aunque convivió con otras modalidades, como lo fueron los cursos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés), lanzados en 2018 como una oferta innovadora que abarcó a la mayoría de los maestros del país (Cordero et al, 2025). No obstante, el CTE se concibe como el espacio que involucra a los docentes de educación básica de todo el país y que se ha instrumentado para revisar a lo largo del ciclo escolar la propuesta curricular hasta la actualidad.

De ahí la relevancia de analizar el *Plan de Estudios 2022* y otros textos pedagógicos y normativos —como las *Orientaciones*— emitidos por las autoridades educativas que tuvieron como función informar, orientar y, sobre todo, procurar que los docentes se apropiaran de los lineamientos, enfoques y perspectivas de la propuesta curricular de la NEM, en el marco de los CTE (ciclos 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024).

Así, el objetivo fue analizar los fundamentos de la propuesta curricular, los sujetos sociales del currículo, así como las demandas explícitas e implícitas en los documentos elaborados para el profesorado; ya que se concuerda con Cruz Pineda (2019), los textos normativos y pedagógicos “permiten analizar la producción, el desplazamiento, la circulación y la interpelación de la política educativa actual” (p. 575).

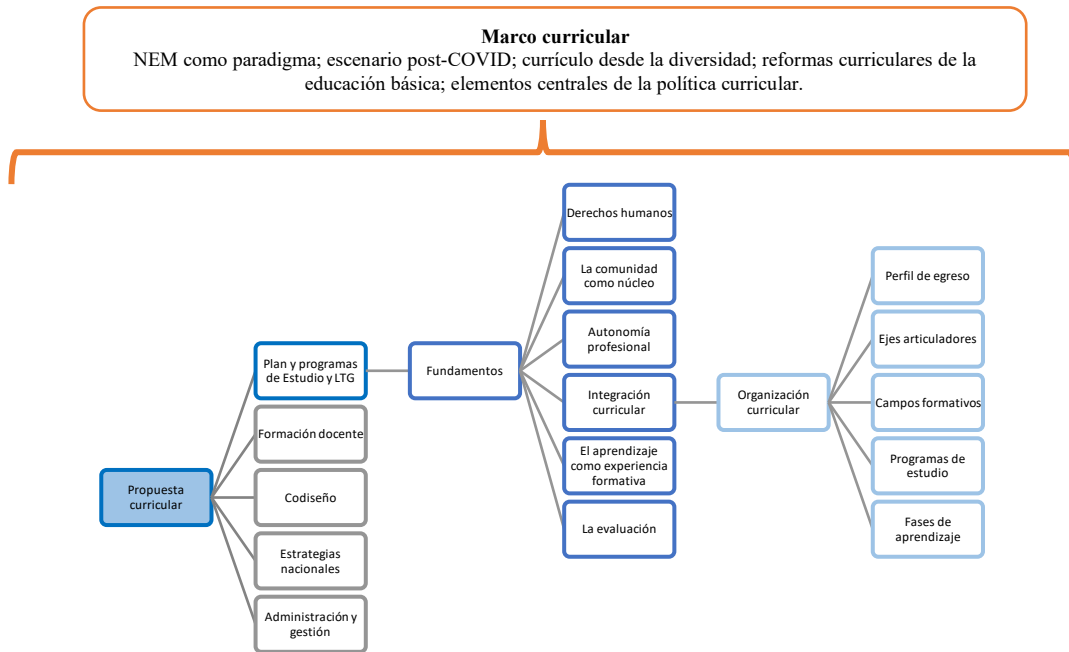
El presente capítulo está estructurado por dos apartados que exponen los hallazgos de la etapa de investigación documental, los cuales dan respuesta a las preguntas específicas que se plantearon en esta investigación: ¿cuáles son los conceptos centrales de la propuesta curricular de la NEM en el Plan de Estudio y Orientaciones del CTE?, y ¿cuáles son las demandas que los docentes, en tanto sujetos de desarrollo curricular, adquieren en la propuesta curricular de la NEM?

El primer apartado muestra los hallazgos del análisis cualitativo del *Plan de Estudio 2022* en cuanto a los conceptos centrales y los sujetos de desarrollo curricular; el segundo, por su parte, expone aquellos derivados del análisis cualitativo de contenido de los documentos propuestos por la SEP para su discusión en las sesiones de CTE de tres ciclos escolares: 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024, de los que también se identifican las demandas hacia las y los docentes.

6.1 Conceptos centrales y sujetos de desarrollo curricular en el *Plan de Estudio 2022*

El anexo al *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022) despliega la propuesta curricular del proyecto educativo vigente a partir de la reforma a la educación de 2019, con énfasis en el *Plan de Estudio* como uno de sus elementos centrales. La figura 7 ilustra la organización del documento en cuatro apartados generales: Marco curricular, Elementos de la propuesta, Fundamentos del *Plan de Estudio* y Organización curricular.

Figura 7. Estructura de la propuesta curricular en el marco de la NEM



Nota: basada en la estructura del anexo al *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022).

Se puede observar que el marco curricular fundamenta el proyecto educativo y se explica a partir de cinco secciones: Nueva Escuela Mexicana, los efectos de la pandemia, el currículo nacional desde la diversidad, las reformas curriculares de la educación básica y los elementos centrales de la propuesta curricular. Por su parte, la sección Elementos de la propuesta curricular comprende el *Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*, así como los LTG, la Formación docente, el Codiseño de los programas de estudio, el Desarrollo de estrategias nacionales y la Transformación administrativa y de gestión (DOF, 2022).

En cuanto a los Fundamentos del *Plan y programas de estudio* y libros de texto gratuitos, engloban el derecho humano a la educación, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autonomía profesional del magisterio, la integración curricular, el aprendizaje como experiencia formativa y evaluación de los aprendizajes. Finalmente, la Organización curricular del *Plan de Estudio* se explica a partir de la articulación de elementos en torno al *perfil de egreso*: ejes articuladores, campos formativos, programas de estudio y fases de aprendizaje.

Análisis de las dimensiones

Para identificar la configuración conceptual de la propuesta curricular en la NEM, formulada desde el *Plan de Estudio 2022*, se llevó a cabo un análisis cualitativo, pero se recurrió al establecimiento de cuatro categorías deductivas: Dimensión Social Amplia, Dimensión Institucional, Dimensión Áulico-didáctica y Sujetos de determinación curricular, las cuales corresponden a la nomenclatura teórica propuesta por De Alba (1998). Por otra parte, el procedimiento de análisis consistió en la disposición de los datos, su reducción a códigos inductivos, el análisis mediante redes conceptuales (Tojar Hurtado, 2006), así como la triangulación de los hallazgos con el marco contextual, teórico y empírico del estudio. Enseguida, se presentan los hallazgos en función de las categorías.

Dimensión social amplia

De acuerdo con De Alba (1998), la educación es una parte esencial del tejido social; sin embargo, apunta que esta no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora, sino que adquiere la función social vinculada con las tendencias sociales, culturales, políticas y económicas en congruencia con el proyecto gubernamental de la que es parte. De ahí que se asume que ninguna propuesta curricular es neutra en su totalidad, ya que en ella participan diversas fuerzas e influencias que pueden resultar hegemónicas o contestatarias de uno u otro régimen o *statu quo*.

En este sentido, la Dimensión social amplia del currículum se explica como el conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma. Engloba los aspectos culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos del currículum (De Alba, 1998). Como se muestra en la tabla 13, bajo esta denominación, se agruparon 25 códigos inductivos; todos ellos corresponden a conceptos clave definidos y desarrollados en el documento. En primer lugar, se puede observar por medio de las frecuencias que no todos se priorizan de igual manera en el documento; en segundo lugar, que denotan elementos que tienen la intención de modificar o introducir aspectos centrales tanto del sistema educativo como de la escuela a nivel nacional.

Tabla 13. *Dimensión social amplia: códigos y frecuencias*

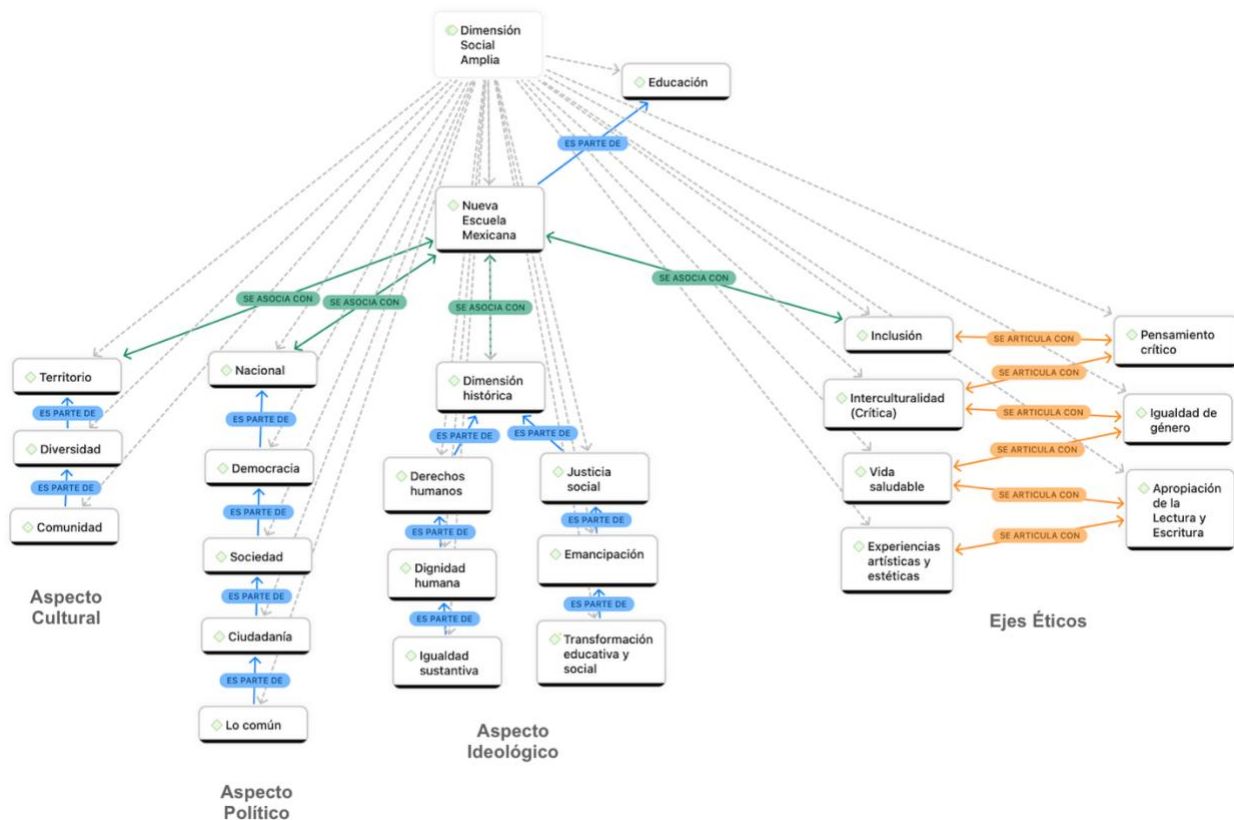
Eje	Categoría	Códigos	Frecuencia
Conceptos	Dimensión social amplia	1. Apropiación de la lectura y la escritura	22

2. Ciudadanía	19
3. Comunidad	135
4. Democracia	7
5. Derechos humanos / Derecho a la educación	32
6. Dignidad humana	14
7. Diversidad	78
8. Educación	18
9. Ejes éticos articuladores	33
10. Emancipación	7
11. Equidad	4
12. Experiencias artísticas y estéticas	32
13. Igualdad de género	12
14. Igualdad sustantiva	4
15. Inclusión	16
16. Interculturalidad crítica	9
17. Justicia social	8
18. Lo común	9
19. Nacional (carácter)	6
20. Nueva Escuela Mexicana	31
21. Pensamiento crítico	7
22. Sociedad	49
23. Territorio	25
24. Transformación educativa y social	7
25. Vida saludable	38

Nota: Algunos conceptos encontrados no se contemplaron por su baja frecuencia (2 o menos): *revalorización magisterial y cultura de la paz*.

Para profundizar en los significados y no sólo destacar las frecuencias de los códigos, se elaboraron redes conceptuales para mostrar la relación entre ellos y así facilitar su exposición, como se ejemplifica en la figura 8.

Figura 8. Red conceptual de la Dimensión social amplia



NEM y Educación. Como ilustra la red, se posiciona de manera central a la *Nueva Escuela Mexicana*, definida como el dispositivo mediante el cual el Estado mexicano tiene intención de reformar el currículo de la educación básica y reorientar el Sistema Educativo Nacional “... la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (DOF, 2022, p. 9). Mediante la NEM se busca incidir en la cultura educativa mediante la transformación social, a partir del binomio escuela-comunidad. Por tanto, se intenta resignificar la función social de la *Educación*, vista como “la base del desarrollo de las capacidades de una persona y condición fundamental para la construcción de una sociedad

democrática” (DOF, 2022, p. 11), a través de perspectivas, fundamentos, procesos, objetivos y valores considerados afines al paradigma crítico y a la noción de justicia curricular.

Debe advertirse que, desde su formulación inicial como un instrumento del Estado para garantizar una educación con equidad y excelencia, la definición de la NEM ha ocupado diversas discusiones en la producción académica. Estudios como el de Madrigal (2020) indicaban que la NEM era, fundamentalmente, una denominación que se le daba a una nueva reforma educativa. A partir de la socialización del *Plan de Estudio* en 2022, los estudios intentaron ser más precisos. Al respecto Osuna-Lever et al. (2024) se cuestionan si la Nueva Escuela Mexicana es un modelo educativo, una política educativa, un paradigma o una propuesta curricular. Concluyen, en primera instancia, que se trata de un término de uso nominal, debido a que no cumple con los criterios necesarios para ser considerado como alguna de las opciones contempladas. No obstante, a partir de su análisis, conceden atribuirle la definición de “propuesta educativa de corte más orientado hacia el currículum” (Osuna-Lever et al., 2024, p. 17). De manera similar, Ramírez (2024) también asumen que la NEM es el nombre de un proyecto educativo, el cual parte de una visión contestataria al relato de la modernidad que “proclama en su discurso las posibilidades de que otra condición humana y social es posible” (Ramírez, 2024, p. 295).

Entre tanto, consideramos que, desde su planteamiento en el *Plan de Estudio*, la NEM constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones socioculturales, políticas, económicas e ideológicas de lo que se entiende por *Educación* en un proyecto curricular amplio, el cual no solo incluye a los planes y programas de estudio, sino a los libros de texto, el proceso de integración curricular, las estrategias nacionales y la gestión escolar (DOF, 2022).

Territorio, Diversidad y Comunidad. Desde el aspecto cultural, entendido como aquel que retoma los contextos y sentidos que ordenan la vida social de los grupos, se reconoce que las personas interactúan a partir de procesos históricos y sociales caracterizados por el conflicto, la desigualdad y la productividad (De Alba, 1998). En primer lugar, el *Territorio* se define como el espacio social y geográfico heterogéneo, como a un “sentido” identitario que tiene que ver con las diferentes formas de participación, conocimientos y maneras de vivir que son significativos para las y los estudiantes y que deben tenerse en cuenta por los proyectos escolares (DOF, 2022). De ahí que el concepto de *Diversidad* resulta clave, pues hace referencia a las diferencias lingüísticas,

culturales, étnicas, sexuales, de género y de capacidades que son parte del alumnado y su entorno, las cuales deben de ser respetadas y atendidas por la escuela.

En este sentido, en el *Plan de Estudio 2022* el concepto de *Comunidad* se propone como núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje: en otras palabras, es el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela. Al posicionar a la comunidad como un centro desde donde se problematiza el hecho educativo, implica, a su vez, poner atención en las relaciones dinámicas de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, las cuales no carecen de conflictos o contradicciones.

La comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia; lo fundamental es que la escuela estreche lazos con ambas perspectivas comunitarias para fortalecer las relaciones entre grupos y personas desde su diversidad. (DOF, 2022, p. 12)

Por un lado, “poner la mirada en lo comunitario, significa un avance de tipo ético y político” (Luna-Martínez, 2024, p. 8) encaminado a la transformación de la orientación educativa. Además, de manera concreta, Diaz Barriga (2023) explica que reforzar el vínculo entre la comunidad y el territorio con el ámbito educativo tiene la finalidad de articular los contextos sociales a lo que se enseña en las escuelas. De esta forma se busca propiciar aprendizajes realmente significativos para el estudiantado.

Carácter nacional, Democracia, Sociedad, Ciudadanía y Lo común. Por otro lado, desde el aspecto sociopolítico, se sintetiza la relación de los sujetos y colectivos con las estructuras de socialización, organización y representación. A saber, el *Plan 2022* tiene un carácter *Nacional*, por lo que la educación bajo esta perspectiva se enfoca en las problemáticas internas, así como en el aprovechamiento de recursos, y la defensa de la soberanía e independencia política. Asimismo, la educación se posiciona como condición fundamental de la *Sociedad*, construida por los diferentes sujetos educativos bajo una lógica democrática que debe vincular sus condiciones de funcionamiento con el fortalecimiento de la misma comunidad: “comunidades fuertes hacen democracias fuertes” (DOF, 2022, p. 90).

Es interesante la manera en que se aborda la noción de *Ciudadanía*, la cual supone que las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) la ejerzan de manera crítica, activa y solidaria para construir las diferentes formas de vida comunitaria, en función de ciertos principios o ejes éticos transversales que más adelante se explican. En el espacio escolar, esto se traduce en *lo común* como

una forma de organización de los procesos educativos inspirada en principios de corresponsabilidad y coparticipación entre todos los actores involucrados: “conlleva la confluencia de acciones, identidades y pensamientos en su diversidad para construir colectivamente sentidos y acciones que establezcan, hasta donde los sujetos quieran, los límites de lo que es posible imaginar, crear y aprender” (DOF, 2022, p. 18). En el proceso curricular, esta perspectiva es necesaria para poder problematizar la realidad como estrategia de integración de saberes y conocimientos.

A saber, el currículum común, o desde *lo común*, no es aquel que es homogéneo y unificado sino uno que se evalúa constantemente en cuanto a su capacidad para “promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales” (Terigi, 2008, p. 214). A propósito, Dussel (2021) indica que “en esta suerte de post neoliberalismo caracterizado por la caída del paradigma modernizador de crecimiento ilimitado” (p. 133) una reapropiación de la noción de lo común tiene la posibilidad de establecerse como un principio orientador de la pedagogía y la vida institucional, con la finalidad de apuntar hacia nuevas formas de reorganización social y dignificación de la vida.

Dimensión histórica, Derechos humanos, Dignidad e Igualdad Sustantiva. Ahora bien, De Alba (1998) apunta que los elementos ideológicos en el currículum son aquellos que justifican su pertinencia y puesta en práctica, y que son una parte central de su “motor”. Bajo este aspecto encontramos algunos conceptos relacionados con la Teoría crítica como paradigma. En primer lugar, el *Plan de Estudio 2022* propone abordar a los sujetos educativos individuales y colectivos, así como su proceso de construcción y conocimiento, desde su *dimensión histórica*. Las formas de “estar en la historia” (DOF, 2022, p. 76) tienen que ver con las circunstancias sociales, culturales, económicas y antropológicas que dan o dieron sentido a las acciones de la vida cotidiana en un momento determinado.

Por otro lado, dicho paradigma tiene como fines últimos la restitución, la emancipación y la transformación (Guba y Lincoln, 2012). En este sentido, destaca el enfoque de *Derechos humanos*, en el cual se refuerza el ejercicio del derecho a la educación, garantizado por el Estado, y la restitución de la *Dignidad humana* como “el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social” (DOF, 2022, p. 9).

Además, entender la educación desde la perspectiva de derechos humanos parte del reconocimiento de que existen diversos sujetos de derechos: de diferentes sexos, géneros,

identidades y expresiones sexo-genéricas, nacionalidades extranjeras e indígenas, comunidades rurales y urbanas, de distintas clases sociales y con diferentes aptitudes. De esta manera, el sentido humano de la educación implica el reconocimiento, desarrollo, efectividad (*Igualdad sustantiva*) y protección de la dignidad de todas las niñas, niños y adolescentes.

Justicia Social, Emancipación y Transformación. Asimismo, desde el *Plan*, la *Justicia social* y la *Emancipación* implican la movilización de los saberes y conocimientos del estudiantado y el profesorado para desarrollar pensamiento y conciencia crítica del entorno a partir del planteamiento de interrogantes y la elaboración de proyectos enfocados en la resolución de problemáticas sociales. Por su parte la *Transformación educativa y social* se asume como una tarea del Estado para incidir en la cultura y las prácticas educativas y así impulsar transformaciones sociales en la comunidad.

Uno de los aspectos que más ha despertado el diálogo académico ha sido la perspectiva sociocrítica de currículo. A propósito, Gómez Méndez (2023) evidencia la relevancia del pensamiento crítico dentro de los fundamentos del *Plan de Estudio* y su vinculación con la Teoría de la Conciencia Crítica de Freire, la cual hace un llamado a la acción transformadora en la realidad de los actores educativos, y con los Procesos de Diálogo y Construcción de Significados de Pizziniato (2010). Asimismo, Pineda Luna (2024) coincide en que se apuesta por las propuestas críticas, mediante las que se pretende formar un tipo de profesor y estudiante. Es así como el enfoque de la Educación popular sintetiza, de alguna manera, la mirada crítica en el currículo.

De acuerdo con Bruno-Jofré (2016), los educadores populares vincularon la educación con la liberación a partir de un sentido transformador y un nuevo sujeto revolucionario cercano a los sectores populares de la sociedad, no necesariamente representado por el proletariado tradicional: “con fuertes sentimientos antiimperialistas y una nueva mirada a la pedagogía con acento en la participación” (p. 15). En este sentido se entiende que la *transformación educativa y social* “no puede ser entendida sin considerar su intencionalidad: la búsqueda de una transformación radical de las sociedades de América Latina y un nuevo acercamiento al sujeto político” (Bruno-Jofré, 2016, p. 16).

Ejes éticos y articuladores. Finalmente, bajo esta Dimensión ubicamos a los Ejes éticos, los cuales corresponden a los siete ejes articuladores planteados para aproximarse a los contenidos y campos formativos del programa de estudios de manera transversal. La pertinencia de trabajar con

uno o con otro depende de la decisión y recontextualización de maestras y maestros, en correspondencia con el proceso de enseñanza y aprendizaje y los LTG.

Inclusión. De acuerdo con lo establecido en el *Plan de Estudio*, una educación incluyente parte de un enfoque decolonial, el cual sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender la lógica colonial —la cual es raíz de sistemas de opresión y relaciones desiguales—, que opera en la experiencia humana cotidiana. La finalidad de esta perspectiva es que las y los estudiantes reflexionen sobre la globalización como potenciadora de los principios de colonización y mercantilización de la vida; que aprendan a cuestionar el pensamiento único universal (eurocéntrico, patriarcal y heterosexual), y que aprendan a reconocer el valor de la cultura universal junto con el conocimiento y saberes ancestrales como parte de un mismo patrimonio intangible de la humanidad. De igual forma, este eje busca favorecer la formación en donde la identidad es una decisión del sujeto, y fomenta la crítica a las jerarquías sociales que existen en la escuela, la comunidad y el mundo en general (DOF, 2022).

Pensamiento crítico. En este contexto, lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad; la educación desde esta perspectiva implica un proceso amplio de formación dirigida a la justicia social. Su finalidad es propiciar relaciones donde predomina el diálogo. Así también, que las y los estudiantes desarrollen su propio juicio y autonomía para pensar por sí mismas y mismos de manera razonada y argumentada, con el fin de que se acerquen a la realidad desde diferentes perspectivas, la interroguen y, en su caso, puedan contribuir a transformarla (DOF, 2022).

Interculturalidad crítica. En este caso, la interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas. Desde esta perspectiva, se concede igual valor al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en los espacios de la comunidad local, y a aquel que transmite tanto la cultura universal (DOF, 2022).

Igualdad de género. La incorporación de este eje supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta. De igual forma, se pretende propiciar un replanteamiento de los contenidos de las ciencias y humanidades en los que prevalecen

paradigmas de verdad y universalización que desconocen la igualdad entre hombres y mujeres, sobre todo niñas y adolescentes en pobreza, indígenas y afrodescendientes (DOF, 2022).

Vida saludable. Supone una formación progresiva que permita a las y los estudiantes comprender el entramado de relaciones entre el medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades, urbanas y rurales, el impacto de las acciones que se desprenden de dichas relaciones y las consecuencias en su salud como en la de las y los demás (DOF, 2022).

Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura. Este enfoque propicia el desarrollo de habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, para que las y los estudiantes puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven (DOF, 2022).

Artes y experiencias estéticas. Busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte, tanto pertenecientes al canon occidental, como al no convencional o popular (DOF, 2022).

Esos marcos curriculares, como los llaman Reyes Rojo y Zannata Colin (2024) son orientadores de las prácticas de la NEM y se estructuran a partir del enfoque humanista, lo cual indica que el sentido formativo de la práctica educativa se fundamenta en el vínculo de valores y la apropiación de conocimientos para que las y los estudiantes se relacionen con el entorno desde la responsabilidad y conciencia social.

Dimensión Institucional

Como se muestra en la tabla 14, bajo la categoría de Dimensión institucional se ubicaron 27 códigos de conformación inductiva, los cuales corresponden a conceptos clave vinculados a la concreción institucional de la propuesta académico-política, la cual incluye la certificación, burocracia y jerarquía escolar; la organización de tiempos y espacios educativos; el manejo del contenido y las relaciones de trabajo (De Alba, 1998).

Tabla 14. *Dimensión Institucional: códigos y frecuencias*

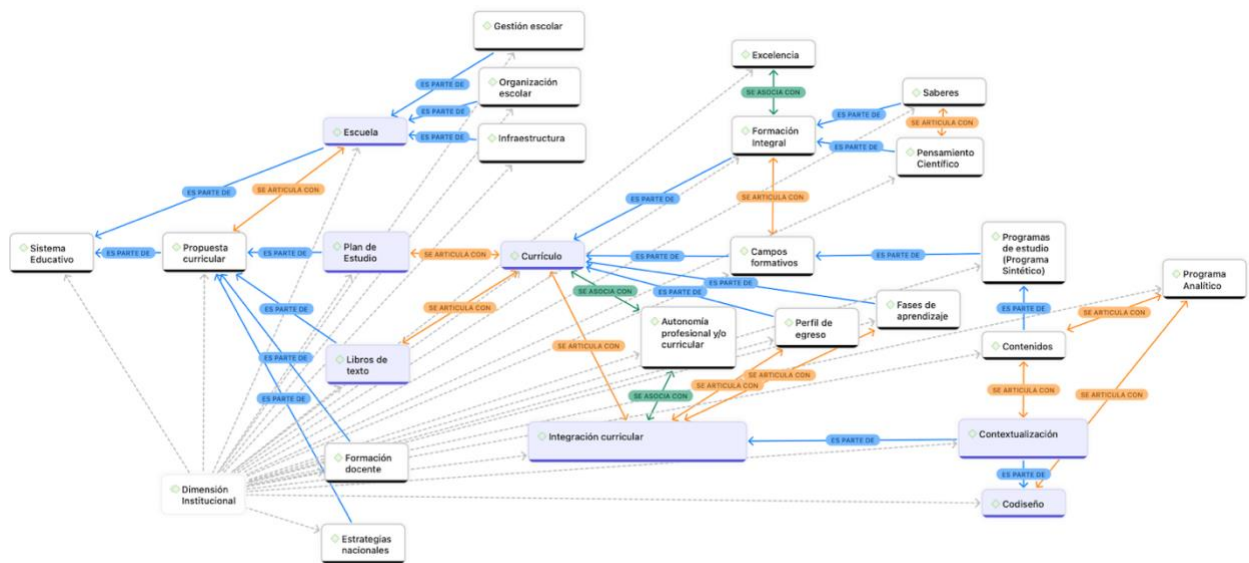
Eje	Categoría	Códigos	Frecuencia
Conceptos	Dimensión institucional	1. Autonomía profesional	21
		2. Campos formativos	29

3. Codiseño	7
4. Contenidos	83
5. Consejo Técnico Escolar	3
6. Contextualización	5
7. Currículo	62
8. Desarrollo integral	9
9. Escuela	107
10. Estrategias nacionales	12
11. Excelencia	3
12. Fases de aprendizaje	7
13. Formación docente	12
14. Gestión escolar	5
15. Infraestructura	3
16. Integración curricular	3
17. Libros de texto	12
18. Mejora continua	1
19. Organización escolar	4
20. Pensamiento científico	9
21. Perfil de egreso	10
22. Plan de Estudio	31
23. Programa Analítico	3
24. Programas de estudio (Programa Sintético)	8
25. Propuesta curricular	13
26. Saberes	148
27. Sistema Educativo	32

Nota: Algunos conceptos encontrados no se contemplaron por su baja frecuencia (2 o menos): *transformación administrativa y de gestión y mejora continua*.

A partir de los códigos/conceptos encontrados, se conformó una red que muestra la relación discursiva que guardan entre ellos, como se muestra en la figura 9.

Figura 9. Red conceptual de la Dimensión Institucional



En la red conceptual se posiciona al *Sistema educativo* en el inicio como la estructura reguladora que abarca tanto a la dimensión institucional de la escuela, como a los diferentes elementos de la *Propuesta curricular*, entre ellos, el *Plan de Estudio* y los *Libros de Texto Gratuitos*, la *Formación Docente* y las *Estrategias Nacionales*.

Escuela, Plan de Estudio y LTG. La *Escuela* es “el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y capacidades” (DOF, 2022, p. 67). También se considera como “un punto de encuentro, una experiencia más, única e insustituible” (DOF, 2002, p. 68) que se inscribe dentro del espacio social, cultural, político, productivo y simbólico que conforma la comunidad. Bajo la perspectiva de la NEM, la escuela no tiene la finalidad de promover competencias para que las y los estudiantes se adapten a la sociedad, tampoco la de formar capital humano; la escuela tiene la encomienda de propiciar: “ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás” (DOF, 2022, p. 16). En el marco de la NEM se asume que no hay dos escuelas iguales, ya que ninguna tiene un fin en sí misma, sino que están al servicio de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto.

El *Plan de Estudio* establece el perfil de egreso, las fases de aprendizaje, los ejes articuladores, los campos formativos, los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje. (DOF, 2022). Cabe destacar que en el documento analizado se mencionan los *Libros de Texto Gratuitos* como una extensión del *Plan*; debido a que su publicación fue posterior a 2022, se hacen pocas explicaciones sobre sus cualidades en específico. De manera general, Díaz-Barriga (2023) señala que la propuesta contenida en el documento no sólo aspira a impulsar un tipo de aprendizaje situado, sino que basado en las improntas de la escuela activa, tiene como objetivo fomentar la creatividad del alumnado para construir vínculos entre escuela y la comunidad. Con esto se busca propiciar una educación desde la responsabilidad social para fortalecer la la democracia.

Currículo. De la integración al codiseño. Como punto de partida, es necesario asentar que la noción de *Currículo* se contrapone a la acepción tradicional que designa una serie de contenidos cerrados y *aprendizajes clave* o *esperados* configurados y dosificados desde “arriba”. En palabras de Díaz-Barriga (2023) se trata de “un modelo curricular construido de arriba hacia abajo, pero también concebido para ser trabajado de abajo hacia arriba. Lo que los autores del campo definen como un currículo deliberativo” (p. 9). Para abordar este modelo, el *Plan* propone un proceso de *Integración curricular*, que abarca y vincula tanto al *Perfil de egreso* y las *Fases de Aprendizaje*, como los *Campos formativos*, los *Ejes articuladores* (en la Dimensión Social-Amplia), así los *Contenidos* fundamentales de estudio. A saber, es una forma de articulación que se contrapone a la disección por disciplinas del currículo, la cual, según Dussel (2020) corresponde a una tendencia internacional en los planes de estudio para la educación básica.

En este sentido, la *Autonomía profesional* cumple un rol fundamental, ya que tiene como fin el reconocimiento de la capacidad del magisterio para llevar a cabo una lectura de la realidad, en consecuencia, decidir sobre el currículo y, con ello, abonar a la transformación de la sociedad que comparten con las y los estudiantes desde los procesos educativos. Lo anterior involucra, en primera instancia, crear vínculos pedagógicos con la comunidad, a través de las familias, para comprender las necesidades y demandas de ésta, para después: “decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (DOF, 2022, p. 21).

Entonces, el reto que establece el plan de estudio 2022 es construir, por medio de cuatro *Campos formativos*, una integración disciplinar que no se ha explorado, afirma Díaz-Barriga

(2023). El argumento de fondo es que la educación basada en asignaturas propicia la fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje (DOF, 2022); por lo tanto se propone un modelo interdisciplinario que en el que se permita “la reorganización de los contenidos, construir redes entre conceptos, prácticas y procedimientos de diferente orden y complejidad (DOF, 2022, p. 125). Los campos formativos son *Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario*.

Bajo esta perspectiva, las capacidades a desarrollar durante los años escolares no solamente consisten en habilidades, conocimientos, sino en aptitudes para llevar una vida digna, saludable y sensible, así como para ejercer el autoconocimiento y la reflexión crítica. De ahí que se hace mención de un tipo de Formación integral que tiene como una de sus finalidades la cualidad de *Excelencia*.

Al respecto, se ha puesto la atención sobre la coexistencia entre los enfoques que conforman cada campo; por ejemplo, el de *Saberes y Pensamiento científico*. De Sousa (2018) explica la noción de *saberes* como formas de conocimiento no abstractas, sino empíricas, que pueden ser de naturaleza laica, popular, práctica, de sentido común, intuitiva o religiosa, las cuales se encaminan, en parte, a valorizar de manera no jerárquica lo que comúnmente no se reconoce como conocimiento. Por ende, dicho binomio permite al profesorado, según Ramírez (2024), reconocer la diversidad epistemológica del mundo, más allá de los modelos científicistas legitimados, para abordar y construir conocimientos más plurales.

Los *Programas sintéticos* o de estudio son organizadores curriculares en los que se muestran los elementos centrales de los objetos de aprendizaje indicados en los campos formativos. Es decir, los *Contenidos*, los cuales se definen como “una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo” (DOF, 2022, p. 124). Estos no están diseñados para tener un sentido completo por sí mismos, sino que requieren vincularse con otros elementos como los ejes articuladores y con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio. De manera concreta, “son el punto de partida para el trabajo de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria dentro del proceso de contextualización a cargo de las maestras y los maestros” (DOF, 2022, p. 137).

De acuerdo con el documento analizado, el siguiente estadio en el proceso curricular es la construcción por parte de los colectivos docentes de un *Programa Analítico*, el cual coincide con el segundo nivel de concreción en el modelo de diseño curricular propuesto por Coll (1991), que

consiste en la configuración de los Proyectos Curriculares de Centro. En estos, el profesorado define los objetivos generales de ciclo, selecciona y ordena los contenidos a desarrollar en el proyecto curricular, establece criterios de evaluación y determina supuestos metodológicos generales.

De manera similar, el planteamiento del *Programa Analítico* requiere, en primera instancia, la apropiación de los planteamientos del *Plan de Estudio*, el análisis de las condiciones institucionales y de “las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las particularidades de la enseñanza de las profesoras y profesores, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes” (DOF, 2022, p. 137).

Posteriormente, debe llevarse a cabo la *Contextualización* de los conocimientos y saberes del currículo de acuerdo con las características de la comunidad, las condiciones del territorio, el tipo de escuela y la diversidad del alumnado, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos. Dicho proceso implica una lectura de la realidad que, de acuerdo con Ramírez (2024), “posibilita la idea de problematizar el statu quo, siendo desde este ejercicio reflexivo desde donde se despliegan las oportunidades para identificar algunas patologías sociales, ambientales, humanas y educativas” (p. 298).

Al final, en el *Plan* se propone un momento de *Codiseño*, mediante el cual los colectivos docentes, a través de una visión contextualizada, flexible y realista sobre los procesos escolares, pueden integrar contenidos locales necesarios a los programas -sin eludir la observancia obligatoria de los ya prescritos. Estos tienen la posibilidad de enriquecer el currículo con problemáticas, temas o asuntos de interés local y comunitario (DOF, 2022).

Entonces, según Malaga-Villegas (2024), la NEM implica demandas para el profesorado también en el aspecto de diseño curricular, ya que se les conmina a apropiarse de un plan de estudios que prescinde de la estructura por asignaturas, además de participar en “una lógica horizontal de codiseño” (p. 91) para la creación de programas analíticos. Por otro lado, Castañeda (2024) señala que dichas organizaciones curriculares contextualizadas y adecuadas por y para cada escuela tienen la posibilidad de contribuir a la construcción de su propia identidad institucional dentro de un sistema diverso, lo cual puede abonar en alguna medida, el vínculo de la escuela y sus aprendizajes con la realidad y vida cotidiana del estudiantado.

No obstante, Dussel y Acevedo (2023) retoman a Bernstein (1988) para alertar sobre las condiciones requeridas para los currículos integrados: la necesidad de que una idea integradora se

trabaje de manera correcta a partir de explicitaciones y consensos, y que se mantenga el control de los aprendizajes y una forma de evaluación adecuada. Las autoras refieren a Ezpeleta (2004) para recalcar que dichas tareas implican más saberes y trabajo por parte de los docentes, y que incluso pueden demandar una renegociación de sus condiciones de contratación y promoción para favorecer el trabajo colectivo.

Dimensión áulico-didáctica

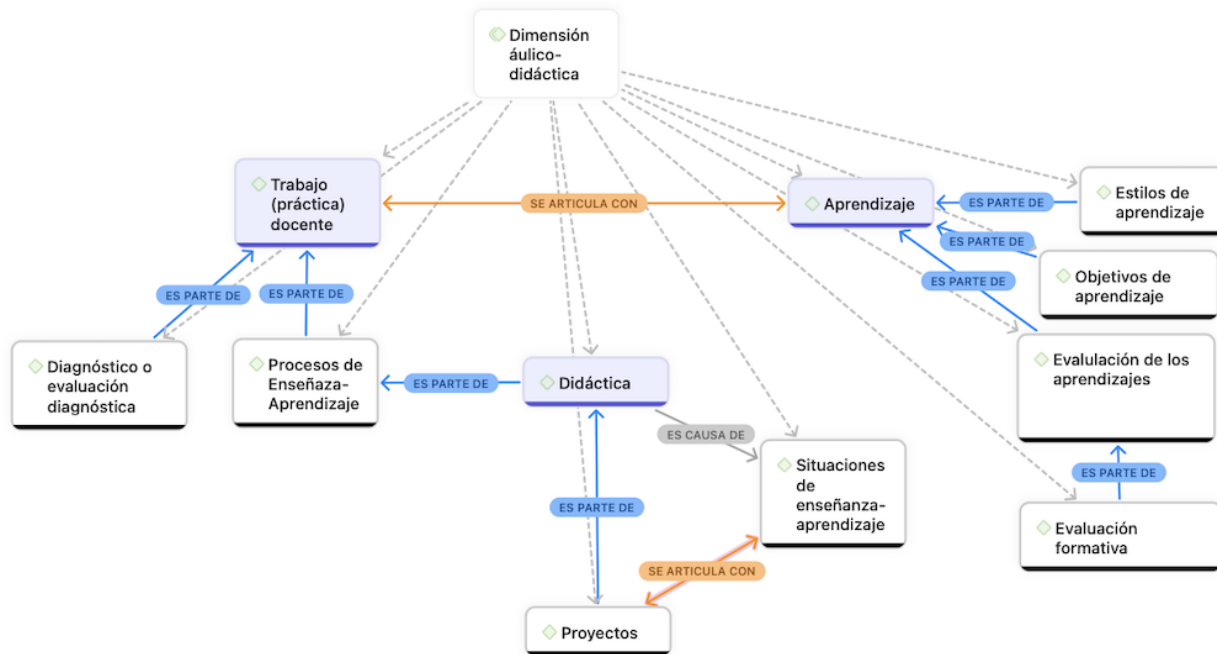
La Dimensión áulico-didáctica designa al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros. Engloba la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar (De Alba, 1998). En la tabla 15 se muestran los 10 códigos contemplados en esta categoría.

Tabla 15. *Dimensión Áulico-didáctica: Códigos y frecuencias*

Eje	Categoría	Códigos	Frecuencia
Conceptos	Dimensión áulico-didáctica	1. Aprendizaje	48
		2. Didáctica	32
		3. Estilos de aprendizaje	4
		4. Evaluación de los aprendizajes	10
		5. Evaluación diagnóstica	4
		6. Evaluación formativa	7
		7. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	26
		8. Proyectos	20
		9. Situaciones de enseñanza-aprendizaje	12
		10. Trabajo (actividad) docente	15

En la figura 10 se observa la relación lógica establecida para dichos códigos, representada por una red conceptual.

Figura 10. Red conceptual de la Dimensión Áulico-didáctica



Trabajo docente. Al inicio de la red se encuentra el *Trabajo docente*, el cual debe ser colegiado y construir un diálogo permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad. De acuerdo con el documento analizado, el trabajo docente en el aula comprende, a grandes rasgos, los procesos de *evaluación*, los de *enseñanza-aprendizaje*, y la estrategia didáctica.

Didáctica. Fundamentalmente, en el marco de la NEM, la enseñanza es “un tejido de relaciones que cobra sentido cuando el saber didáctico de las profesoras y los profesores se vincula con experiencias significativas de las y los estudiantes” (DOF, 2022, p. 72). De ahí que el *Proceso de enseñanza-aprendizaje* se defina en la relación entre los sujetos y su medio ambiente inmediato.

Ahora bien, en el *Plan de Estudio 2022* continuamente se interpela a las y los docentes para ejercer su autonomía didáctica para decidir cómo abordar los contenidos, en función de la espacialidad y temporalidad que requiere cada problema o tema, de acuerdo con sus experiencias saberes y posibilidades materiales y escolares. Por otro lado, el documento expresa de manera clara

que la *Didáctica* es el punto fundamental de conexión entre contenidos y ejes articuladores, ya que a través de ella se le da *sentido* a los temas o problemáticas abordadas.

Además, esta es el elemento articulador del conocimiento y saberes mediante *Situaciones de enseñanza*, en las que el docente pone en juego su experiencia para crear *Situaciones de aprendizaje*, aplicadas a la vida cotidiana del estudiante. En otras palabras, se trata de propiciar deliberadamente que niñas, niños y adolescentes se enfrenten a nuevos saberes a través de distintas acciones relacionadas con su vida cotidiana (DOF, 2022). “Las situaciones serán efectivas cuando la interacción entre contenido y proyecto personal tenga sentido para las y los estudiantes” (DOF, 2022, p. 77); es decir, se trata de posibilitar en ellos aprendizajes significativos.

A saber, “la propuesta didáctica parte de la experiencia de las maestras y los maestros y vincula a la escuela con la sociedad a través de proyectos de servicio hacia la comunidad” (DOF, 2022, p. 118). Las y los docentes tienen la tarea de discutir con sus estudiantes para decidir y diseñar diversas acciones para integrar los proyectos que respondan a problemas de la realidad; en el documento se sugieren experimentos, prototipos, obras artísticas, investigaciones, entre otros, con diversos propósitos disciplinares, áulicos, escolares o comunitarios. Con la elaboración de proyectos se pretende atender la necesidad manifiesta de la comunidad educativa de promover una formación integral a través de procesos formativos situados en los contextos de aprendizaje de los estudiantes, así como integrar conocimientos de múltiples contenidos curriculares (DOF, 2022).

Aprendizaje. En el *Plan de Estudio* se explica la noción de *Aprendizaje* partiendo del concepto de desarrollo subjetivo y la condición histórica. Se explica que el desarrollo subjetivo se relaciona fundamentalmente con “la apropiación y reconstrucción novedosa del bagaje cultural producto de los procesos históricos humanos que se transmiten en la relación educativa” (DOF, 2022, p. 76). Cada niña, niño y adolescente se apropia de sus representaciones e interpretaciones de la realidad, al resignificarlas desde su condición como sujeto histórico, de acuerdo con su manera de ser y estar en un momento y espacio determinados.

Por tanto, el desarrollo se refiere a la forma de mirar de las NNA en actividades con otras personas, en diferentes contextos, a los que les otorga un significado personal y que les permite expresar su identidad y conciencia. Entonces, el aprendizaje se logra o produce cuando los estudiantes “perciben información de su mundo inmediato en función de su proyecto personal, y la interacción del contenido abstracto, simbólico, material y afectivo” (DOF, 2022, p. 77). En suma, el aprendizaje no es un hecho anclado en la mente de los estudiantes ni es individual; más bien es

una acción que se ejerce en relación con otras personas, en contextos situados, a través del uso de diversos objetos y símbolos culturales.

Ahora bien, la *Evaluación del aprendizaje* tiene como base la relación pedagógica de las maestras y los maestros con sus estudiantes en el marco del aula, la escuela y la comunidad y tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre los sujetos que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento.

Además, se plantea la idea de que la evaluación y la acreditación no son lo mismo, y que corresponden a dos momentos diferentes. En este sentido, en un primer momento se prioriza de la evaluación formativa que se centra en el seguimiento que realicen las profesoras y profesores del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, esto es, del desarrollo de éstos en diferentes contextos y experiencias que conciernen a su vida cotidiana (DOF, 2022). Al respecto, Oviedo et al. (2024) indican que la priorización de la evaluación formativa frente a otros tipos o estilos ya se había planteado en planes de estudio anteriores, como el de 2022; sin embargo, “actualmente se asume con mayor fuerza que la calificación no representa de manera completa el proceso de aprendizaje” (p. 135).

Sujetos sociales del currículo

En el eje Sujetos, los códigos resultantes del análisis se agruparon bajo una sola categoría que corresponde a los *Sujetos de desarrollo curricular*, la cual refiere a los actores o agentes involucrados en la puesta en práctica del currículo a partir de la interpretación, significación y apropiación de acuerdo con sus propios proyectos sociales (De Alba, 1998). Como se muestra en la tabla 16, se agruparon 7 códigos de manera inductiva.

Tabla 16. *Dimensión Sujetos de desarrollo curricular*

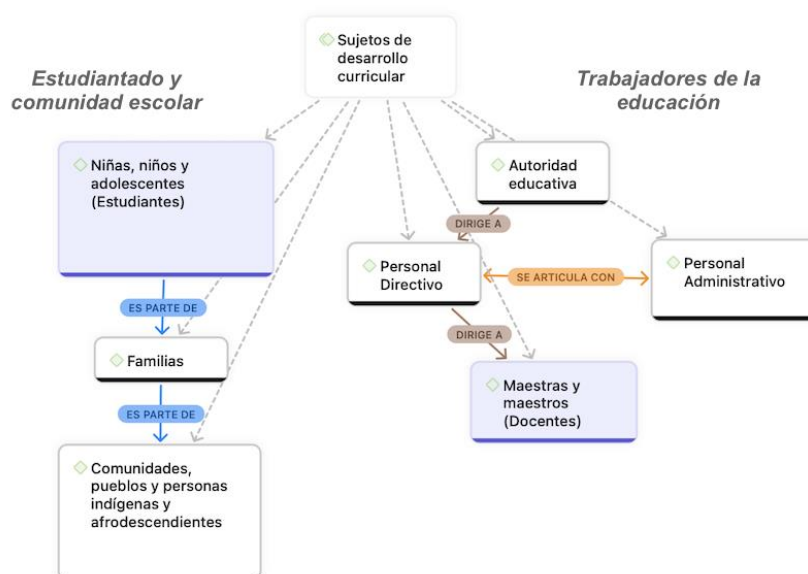
Eje	Categoría	Códigos	Frecuencia
Sujetos sociales	Sujetos de desarrollo curricular	1. Autoridad educativa	6
		2. Familias	64
		3. Niñas, niños y adolescentes (Estudiantes)	362

4.	Maestras y maestros (Docentes) (Colectivo docente)	97
5.	Personal administrativo	4
6.	Personal directivo	2
7.	Personas (comunidades, pueblos) indígenas y afrodescendientes	27

Nota: Algunos conceptos encontrados no se contemplaron por su baja frecuencia (2 o menos): *Asesores Técnico Pedagógicos, Supervisión.*

Como se observa en la figura 11, los sujetos se agruparon en la red conceptual según su rol o función en la estructura escolar.

Figura 11. Red conceptual de la Dimensión Sujetos de desarrollo curricular



Trabajadores de la educación. En primer lugar, se encuentran la *Autoridad escolar, Personal administrativo, Supervisores y Directivos* como partícipes de las acciones que recaen en la puesta en marcha del *Plan de Estudio*; son ellos quienes al diseminar los documentos oficiales durante las sesiones de CTE llevan a cabo una primera interpretación y traducción discursiva. Sin embargo, *Maestras y maestros* son los interlocutores centrales del discurso; bajo la denominación de *Colectivo* se les exhorta a asumir una serie de actitudes, habilidades y actividades que son fundamentales, no sólo para la apropiación y desarrollo final del currículo en las aulas, sino para

el diseño y concreción de este. Entonces, de alguna forma se modifica el rol de las y los *Docentes* como sujetos en el proceso de determinación curricular, ya que, en el marco de la NEM, estos también cumplen una función en la fase de estructuración formal en la cual, según De Alba (1998), se conforma de manera concreta al currículum y tradicionalmente estaba reservada para grupos de técnicos y académicos especialistas relacionados con el sistema educativo.

Estudiantado y comunidad escolar. Por otro lado, en el segundo grupo, se destaca que el código *Niñas, niños y adolescentes* establece una nueva nomenclatura en correspondencia con el lenguaje inclusivo, utilizada a la par y con mayor frecuencia que los términos estudiante o alumno. En el *Plan de Estudio*, se definen como sujetos individuales —fundamentales en su propio proceso educativo—, colectivos, al pertenecer a diferentes grupos en el marco de la escuela, e históricos “cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí, dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad” (DOF, 2022, p. 14).

Así también, el código *Familia* designa a la figura social compuesta por madres y padres de familia o tutores como actores clave en todos los procesos contemplados en el proyecto pedagógico. De acuerdo con la documentación de las experiencias durante el cierre de las escuelas a causa de la crisis sanitaria por SARS-COVID, los actores del Sistema Educativo decidieron evidenciar aún más la corresponsabilidad de las familias en la mejora continua de la escuela, y en la toma de decisiones dentro de la comunidad escolar (DOF, 2022).

En cuanto a las *Personas indígenas y afrodescendientes*, desde el documento se hace un “énfasis sustantivo” en el ejercicio de su derecho a la educación y participación en la realidad escolar. Además, se considera necesario respetar sus formas de convivencia, organización económica, política y cultural, así como incorporar al currículum la diversidad de lenguas, conocimientos y saberes.

En opinión de Dussel y Acevedo (2023), la comunidad escolar aparece como sujeto revalorizado; al igual que las y los docentes, también participa en el proceso de determinación curricular, tanto en los contenidos, en la forma de saberes locales, como en el desarrollo o puesta en acto del currículum.

Conclusiones analíticas

El presente apartado tuvo como objetivo responder a la pregunta específica de investigación sobre los conceptos centrales de la propuesta curricular de la NEM en el caso particular del *Plan de Estudio*, así como dar cuenta de los sujetos sociales del currículo aludidos en este. Como parte de los hallazgos se encontró, de manera general, que el conjunto de aspectos culturales, sociales, políticos, económicos e ideológicos que conforman dimensión social amplia en la que se inscriben los procesos educativos dan sustento a la propuesta curricular de la NEM, la cual, determina sus dispositivos de concreción a partir de la dimensión institucional, y sus estrategias mediante la dimensión áulico-didáctica.

Encontramos que la NEM como noción constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones socioculturales, políticas e ideológicas de lo que se entiende por *educación* en el proyecto curricular amplio. De ahí se desprenden conceptos clave como *comunidad, territorio y diversidad*, que se articulan para proponer un cambio de orientación de la escuela y la educación desde un enfoque ético y político, el cual implica reforzar el vínculo entre la comunidad diversa y el territorio con el ámbito educativo tiene la finalidad de articular los contextos sociales a lo que se enseña en las escuelas.

Destaca la noción de *lo común*, la cual alude a un principio orientador de la pedagogía y la vida institucional, con la finalidad de apuntar hacia nuevas formas de reorganización social y dignificación de la vida. El enfoque curricular desde *lo común* renuncia a la unificación para integrar la cultura y de los intereses de todos los sujetos, y así para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. No obstante, mantiene un carácter *nacional*, por lo que se enfoca en las problemáticas internas, así como en el aprovechamiento de recursos, y la defensa de la soberanía e independencia política.

Por otra parte, es notoria la perspectiva sociocrítica de la propuesta curricular; se tiene como motores ideológicos a la restitución de derechos y como finalidad la emancipación y el sentido transformador basado en los educadores populares. Así también, destaca el enfoque de *derechos humanos*, en el cual se refuerza el ejercicio del derecho a la educación, garantizado por el Estado, la restitución de la *dignidad humana* y la *igualdad sustantiva*.

Entre tanto, se asume que los *ejes articuladores* corresponden a perspectivas éticas para aproximarse a los contenidos y campos formativos del programa de estudios de manera transversal. Incluso se han interpretado como marcos curriculares orientadores de las prácticas educativas, que

estructuran a partir del enfoque humanista, el vínculo de valores y la apropiación de conocimientos para que las y los estudiantes se relacionen con el entorno desde la responsabilidad y conciencia social.

En torno a la dimensión institucional, encontramos que en la propuesta curricular de la NEM, la *escuela* es el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como un punto de encuentro que se inscribe dentro del espacio social, cultural, político, productivo y simbólico que conforma la comunidad. De ahí se desprende que la escuela debe reorganizarse para maximizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y potenciar las capacidades de los sujetos del currículo. Por su parte, el *Plan de Estudio* se basa en un modelo curricular deliberativo (Díaz-Barriga, 2023) que consiste en un proceso de *integración curricular*; abarca y vincula tanto al *perfil de egreso*, como los *campos formativos*, los *ejes articuladores*, así los *contenidos* fundamentales de estudio.

Los *campos formativos* se antepone a la disección por asignaturas de la enseñanza y el aprendizaje, y proponen binomios como el de *saberes y pensamiento científico*, que tienen la intención de propiciar el reconocimiento de la diversidad epistemológica más allá de los modelos científicistas legitimados. Las capacidades a desarrollar durante los años escolares no solamente consisten en habilidades, conocimientos, sino en aptitudes para llevar una vida digna, saludable y sensible, así como para ejercer el autoconocimiento y la reflexión crítica.

El paso de los *programas sintéticos* a los *programas analíticos* implica para las y los docentes un proceso de diseño curricular (Malaga-Villegas, 2024) que parte de la lectura y problematización de la realidad escolar y comunitaria (Ramírez, 2024), necesaria para *contextualización* de los conocimientos y saberes del currículo, para concluir con un *codiseño*, mediante el cual los colectivos docentes pueden integrar contenidos locales necesarios a los programas.

De esta forma los *programas analíticos* tienen la impronta de contribuir a la construcción de su propia identidad institucional dentro de un sistema diverso (Castañeda, 2024). No sin antes considerar a la *autonomía profesional*, la cual, desde la perspectiva de la propuesta curricular de la NEM, cumple un rol fundamental, ya que tiene como fin el reconocimiento de la capacidad del magisterio para llevar a cabo una lectura de la realidad de sus escuelas y comunidades, y en consecuencia participar en el proceso de integración curricular.

En torno a la dimensión áulico-didáctica, observamos la centralidad del *trabajo docente*, el cual debe ser colegiado y construir un diálogo permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad. De acuerdo con el documento analizado, el trabajo docente en el aula comprende, a grandes rasgos, los procesos de *evaluación*, los de *enseñanza-aprendizaje*, y la estrategia didáctica.

La *didáctica* es el punto fundamental de conexión entre contenidos y ejes articuladores, ya que a través de ella se le da *sentido* a los temas o problemáticas abordadas. Las y los docentes la ejercen de manera autónoma, y a partir de ella articulan conocimientos y saberes, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos a través de distintas acciones relacionadas con su vida cotidiana. Los *proyectos* de servicio a la comunidad consituyen la propuesta didáctica para vincular a la escuela con la sociedad; a través de esta modalidad se pretende promover una formación integral a través de procesos formativos situados en los contextos de aprendizaje de los estudiantes e integrar conocimientos de múltiples contenidos curriculares.

Es importante mencionar que en el marco de la NEM, el aprendizaje se entiende desde el desarrollo subjetivo y su condición histórica. No es un hecho anclado en la mente de los estudiantes ni es individual; más bien es una acción que se ejerce en relación con otras personas, en contextos situados, a través del uso de diversos objetos y símbolos culturales. Por tanto, se retoma de los planes de estudio anteriores a 2019 la priorización de la evaluación formativa como contraparte de la acreditación basada en la calificación como representación completa del proceso de aprendizaje (Oviedo et al., 2024).

En otro aspecto, ¿cuáles son los sujetos sociales de la determinación curricular relevantes en el *Plan 2022*? Al respecto, encontramos la mención reiterada de aquellos involucrados en el desarrollo curricular. La *autoridad escolar, personal administrativo, supervisores y directivos* se plantean como partícipes de las acciones implicadas en la puesta en marcha de la propuesta curricular, especialmente en las tareas de re-traducción y diseminación de los documentos oficiales durante las sesiones de CTE. Sin embargo, *maestras y maestros* son los interlocutores centrales del discurso; se modifica su rol como agentes que sólo participan en el desarrollo curricular (apropiación y puesta en práctica), ya que, en el marco de la NEM, estos también cumplen una función en la fase de estructuración formal, con mayor énfasis en la diseño o elaboración del currículo.

Finalmente, la comunidad escolar aparece como sujeto revalorizado (Dussel y Acevedo, 2023); al igual que las y los docentes, también participa en el proceso de determinación curricular, tanto en los contenidos, en la forma de saberes locales, como en el desarrollo o puesta en acto del currículo. Las NNA continúan en el centro de la escuela; se asumen como sujetos individuales — fundamentales en su propio proceso educativo—, colectivos, al pertenecer a diferentes grupos en el marco de la escuela, e históricos, por su vínculo identitario con su contexto cultural. Desde una perspectiva amplia, la *Familia* se enuncia como figuras sociales clave en los procesos contemplados en el proyecto pedagógico. Asimismo, se hace un énfasis sustantivo a las *Personas indígenas y afrodescendientes* como sujetos de derecho y actores de la educación.

Ahora bien, en este punto consideramos importante recuperar que los contextos locales y globales están estrechamente relacionados y ambos ejercen restricciones sobre el discurso. Como mencionamos anteriormente, desde las últimas décadas del siglo XX, el sistema educativo mexicano hizo eco del reformismo que permeó en diferentes países de América Latina, el cual tuvo como detonadores a los ajustes financieros, la competencia internacional y la equidad social (Carnoy y de Moura, 1997; Martinic, 2001; Guzmán, 2005; Rivas, 2015). Esto edificó conceptos centrales como la calidad, la eficiencia, la gestión, la mundialización o globalización, las tecnologías y la comunicación (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Torres, 2008), que se tradujeron en un discurso pedagógico productivista, instrumentalista y competitivo (Cruz, 2019).

A partir de los hallazgos del análisis concluimos que existe un contraste entre los conceptos que conforman discursivamente a la NEM frente a aquellos que edificaron el reformismo latinoamericano y mexicano desde finales del siglo XX, cuando se priorizó la gestión, la eficiencia, la selección y la certificación en torno al parámetro de calidad (Fuentes et al., 2013; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Cruz, 2019), en sintonía con las tendencias dictadas por organismos internacionales y el sector empresarial (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015).

Por tanto, es notoria la postura contestataria de la propuesta curricular ante el discurso pedagógico productivista e instrumentalista (Cruz, 2019), debido a que esta transita del individualismo y lo global a lo comunitario y territorial, de la calidad y la eficiencia a la justicia curricular, del instrumentalismo al enfoque crítico. No obstante, en concordancia con Jarquín (2023), probablemente no pueda hablarse de una ruptura total pero tampoco de una continuidad plena, ya que los cambios propuestos rompen con el canon conceptual respecto a la problemática

educativa, a la vez que alientan a los actores educativos a que discutan, cada vez más, las condiciones de la educación pública.

6.2 Conceptos centrales y demandas hacia el profesorado en los insumos del Consejo Técnico Escolar

Con la finalidad de identificar y analizar los conceptos centrales de la propuesta curricular a través de los documentos abordados durante el CTE durante los ciclos escolares 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024, así como las demandas hacia los docentes, implicadas en los textos, se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000; Cáceres, 2003), cuyas precisiones se describieron en el capítulo 5 “Método”. Se dispusieron ejes y categorías de manera deductiva, mientras que la conformación de códigos y su agrupación en las categorías establecidas respondió a un orden inductivo. Bajo el eje de Conceptos, se establecieron las categorías deductivas Dimensión Social Amplia, Dimensión Institucional y Dimensión Áulico-didáctica; bajo Demandas hacia docentes se determinaron Modalidades de trabajo y Habilidades de pensamiento.

Análisis de las dimensiones

A continuación, se presentan los resultados del análisis, así como la discusión de algunos de los códigos conformados en las diferentes categorías, a partir de la triangulación de los hallazgos con el marco contextual, teórico y empírico. A su vez, se establecieron similitudes y contrastes entre los hallazgos en los documentos de los diferentes períodos considerados.

Dimensión social amplia

Como se muestra en la tabla 17, dentro del eje Conceptos, en la categoría de Dimensión social amplia (cultural, política, social, económica e ideológica), se integraron 19 códigos en el grupo 2019- 2022, 16 en 2022-2023 y 21 en 2023-2024.

Tabla 17. *Matriz de categorías y códigos “Dimensión social amplia”*

Eje Conceptos			
Ciclo	2019-2020	2022-2023	2023-2024

Categoría	Códigos		
Dimensión social amplia: cultural, política, social, económica e ideológica	1. Comunidad	1. Comunidad	1. Comunidad
	2. Cultura de la paz	2. Democracia	2. Derechos humanos
	3. Democracia	3. Derechos humanos	3. Diversidad
	4. Derechos humanos	4. Diversidad	4. Educación
	5. Diversidad	5. Educación	5. Emancipación
	6. Educación	6. Equidad	6. Equidad
	7. Educación indígena	7. Excelencia	7. Excelencia
	8. Equidad	8. Humanismo	8. Humanismo
	9. Excelencia	9. Igualdad sustantiva	9. Inclusión
	10. Humanismo	10. Inclusión	10. Interculturalidad crítica
	11. Igualdad sustantiva	11. Interculturalidad	11. Justicia social
	12. Inclusión	12. NEM	12. Lo común
	13. Interculturalidad	13. Participación	13. Nacional
	14. NEM	14. Sociedad	14. Nueva Escuela Mexicana (NEM)
	15. Participación	15. Transformación educativa	15. Participación
	16. Revalorización magisterial	16. Transformación social	16. Pensamiento crítico
	17. Sociedad		17. Revalorización magisterial
	18. Transformación educativa		18. Sociedad
	19. Transformación social		19. Transformación educativa
		20. Transformación social	
		21. Vida cotidiana	

Bajo esta Dimensión se observa que en los documentos iniciales analizados se destinaron numerosos espacios para definir la naturaleza de la *Educación*, la cual se pronuncia como “democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia” (Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación, ag. 2019, p. 50) en el contexto de una *Sociedad* “más armónica, plural... justa... productiva y feliz” (Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación, ag. 2019 p. 4). Además de dichos atributos, se hace constante énfasis en la educación como un derecho universal, al que todos los estratos socioeconómicos deben acceder por igual; de ahí que se aborda como “el motor de los cambios sociales y culturales que detonará el desarrollo social y económico del país” (Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación, ag. 2019, p. 31).

Es así como aun los documentos del segundo ciclo, la *Educación* que imparte el Estado se define a partir de los criterios que la prefiguran: “Será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades

socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, ag. 2022, p. 16). Tiene como pilar la Inclusión “al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, p. 16, ag. 2022); y es de *Excelencia*, término cuya definición no se hace explícita a través de los textos, pero se piensa que es la contrapropuesta del antiguo concepto de *calidad*. Entonces, los *Derechos humanos*, la *Equidad*, la *Inclusión* y la *Excelencia* son algunos de los conceptos orientadores que determinan la función social del aparato educativo bajo el actual proyecto político.

Desde el aspecto cultural, entendido como aquel que retoma los contextos y sentidos que ordenan la vida social de los grupos, se reconoce que las personas interactúan a partir de procesos históricos y sociales caracterizados por el conflicto, la desigualdad y la productividad (De Alba, 1998). En este sentido, en los documentos analizados el concepto de *Diversidad* se aborda desde el primer ciclo como “un recurso fundamental del aprendizaje” (Organización de los CTE, sept. 2019, p. 8). Más adelante, en 2022, hace referencia a las características lingüísticas, culturales, étnicas, sexuales, de género, entre otras, que son parte del alumnado y de las comunidades, las cuales deben de ser respetadas y atendidas por la escuela. Así también, el término *Interculturalidad* constituye un eje articulador de la propuesta curricular que se define a partir del Título Segundo de la LGE (2019) con la finalidad de “promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (art. 16). A esto se suma la noción de *Cultura de la Paz*, la cual está relacionada con formas de convivencia armónicas, justas, dirigidas a prevenir y erradicar las diferentes formas de violencia en las escuelas.

Por otro lado, a lo largo de los textos analizados destaca la mención del término *Comunidad*, el cual, en 2019 refería a un espacio social y geográfico: “nivel escuela, comunidad, zona escolar, entidad federativa y nacional” (Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación, ag. 2019, p. 44); no obstante, también refiere a un “sentido” identitario que tiene que ver, al igual que las familias, con formas de participación, conocimientos y maneras de vivir y producir a tenerse en cuenta por los proyectos escolares. En el periodo más actual, se configura como núcleo sociocultural de los esfuerzos educativos y de la integración curricular: “el nuevo enfoque de mirar a la escuela y a los distintos actores educativos como una comunidad que trasciende las paredes del centro escolar” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, ag. 2022, p. 5).

Como se mencionó anteriormente, es importante retomar que la centralidad de dicho enfoque en el nuevo currículum ocasionó, inicialmente, expectativas relacionadas con la organización y el trabajo comunitarios, la regionalización y la flexibilidad del currículo, especialmente para el servicio educativo indígena (Martínez y Tinajero, 2020). No obstante, se infiere que no puede considerarse como una novedad, ya que, según Tiburcio y Jiménez (2020) las políticas sobre educación bicultural e intercultural han sido abordadas por las reformas en México desde la primera década del siglo XXI, sin lograr cambios tangibles recientes en cuanto a la desigualdad.

Ahora bien, desde el aspecto ideológico se asume la centralidad inicial del *Humanismo* en el proyecto educativo, el cual, desde los textos de 2019, tiene como finalidad “desarrollar en el educando el pensamiento crítico, la observación, el análisis, la reflexión, habilidades creativas y la expresión de sus sentidos” (Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación, ag. 2019, p. 33). Más adelante, en el ciclo 2022-2023, es notoria la frecuencia de conceptos como *Participación*, *Transformación Social y Educativa*, así como su relación con una postura crítica decolonial basada en la Educación popular, que si bien se esboza desde el primer ciclo escolar analizado, obtiene mayor relevancia en el periodo posterior a la publicación del *Plan de Estudio 2022*. En este mismo sentido, a partir del 2023-2024 se incorporaron los términos de *Emancipación* y *Justicia social*.

Asimismo, la *Participación* se introdujo como una política de comunicación y corresponsabilidad entre los actores educativos; posteriormente, cobra relevancia como uno de los elementos transversales en todos los procesos de la escuela, el cual, desde la perspectiva de derechos humanos, se define como: “el reconocimiento del derecho que tiene toda persona a participar activamente, de manera informada, en todos aquellos asuntos, cuestiones, temas, actividades, etcétera, que lo afecten” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, ag. 2022, p. 16). Además, este se aborda como uno de los rasgos necesarios para consolidar la *Transformación Educativa*; en otras palabras, la relación entre conceptos apela a la resignificación de la práctica: “convierte al diálogo en la herramienta didáctica central que permite involucrarse en el proceso de reflexión colectiva para la transformación educativa” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, p. 6, ag. 2022). Por tanto, se estima que los métodos de aprendizaje basados en técnicas de participación están relacionados con el enfoque dialéctico fundamentado en el proceso de acción-reflexión (Bruno-Jofré, 2016).

Finalmente, desde los documentos analizados, el término *NEM* (50)⁴ se concibió, de forma preliminar, como emblema de una propuesta socioeducativa. En el ciclo escolar 2019-2020 es latente que se trata de un proceso de integración inicial de su significado, por lo que se reitera que se trata de los “primeros pasos para avanzar hacia una Nueva Escuela Mexicana, donde se materialicen los nuevos servicios que se ofrecerán en su escuela” (Fase Intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria, ag. 2019, p. 15). No obstante, en el ciclo escolar 2022-2023 se hace menos frecuente la mención de la *NEM* (4)⁵ pero continúa haciendo referencia al proyecto educativo derivado del plan de gobierno que inició en 2018 y “cuyo actuar está orientado a la transformación de la vida pública nacional. En el campo de la educación, este cambio derivó en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana” (Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, ene. 2023, p. 2).

En suma, se estima que los conceptos agrupados en la *Dimensión social amplia* fundamentan la idea de *Educación* bajo la *Nueva Escuela Mexicana*. De esta forma, se entiende que la amplitud inicial del término se concretizó, a nivel paradigmático, en el marco de la propuesta curricular de la reforma educativa vigente, la cual, según el documento (DOF, 2022), incluye los planes y programas de estudio, los libros de texto, el proceso de *codiseño*, las estrategias nacionales y las acciones de administración y gestión.

Dimensión Institucional

Como se muestra en la tabla 18, en la Dimensión institucional se encontraron 18 códigos en los documentos de 2019-2020, 23 en 2022-2023 y 23 en 2023-2024.

Tabla 18. *Matriz de categorías y códigos “Dimensión institucional”*

Eje Conceptos			
Ciclo	2019-2020	2022-2023	2023-2024
Dimensión Institucional	1. Acuerdo Educativo Nacional	1. Autonomía curricular y/o profesional	1. Autonomía curricular y/o profesional
	2. Buenas prácticas para la NEM	2. Campos formativos 3. Codiseño	2. Barreras para el aprendizaje y la

⁴ Este número expresa la frecuencia con la que se mencionó el término en los documentos referenciados.

⁵ Ídem.

3. Campos formativos	4. Consejo Técnico Escolar (CTE)	participación (BAP)
4. Consejo Técnico Escolar (CTE)	5. Contenidos	3. Campos formativos
5. Currículo	6. Currículo	4. Codiseño
6. Desarrollo integral	7. Desarrollo integral	5. Contenidos
7. Desarrollo socioemocional	8. Ejes articuladores	6. Consejo Técnico Escolar (CTE)
8. Escuela	9. Escuela	7. Currículo
9. Fase Intensiva del CTE	10. Fases de aprendizaje	8. Desarrollo integral
10. Formación docente	11. Fase intensiva del CTE	9. Ejes articuladores
11. Gestión escolar	12. Formación docente	10. Escuela
12. Guía de trabajo	13. Gestión escolar	11. Fases de aprendizaje
13. Infraestructura	14. Guía de trabajo	12. Fase intensiva del CTE
14. Organización escolar	15. Infraestructura	13. Gestión escolar
15. Plan (y programas) de Estudio	16. Perfil de egreso	14. Libros de texto
16. Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)	17. Plan de Estudio	15. Mejora continua
17. Saberes	18. Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	16. Plan de Estudios 2022
18. Sistema Educativo	19. Programa Analítico	17. Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)
	20. Programas de Estudios (Programa Sintético)	18. Programa Analítico
	21. Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)	19. Programas de Estudios (Programa Sintético)
	22. Saberes	20. Propuesta curricular
	23. Taller Intensivo de Formación Continua	21. Saberes
		22. Sistema Educativo
		23. Taller Intensivo de Formación Continua

Dentro de los conceptos que corresponden a esta Dimensión, destaca, en primera instancia, el concepto *Escuela*, el cual, en los documentos del ciclo escolar 2019-2020, se define como espacio: “Los planteles educativos como un centro de aprendizaje comunitario, donde además de educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se integra a las familias y a la comunidad” (Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación, ag. 2019, p. 34). No obstante, también hace eco del ideal de *Educación* antes explicado: “... las características de la escuela a la que aspiramos, esto es: debe ser democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, plurilingüe e

intercultural, y de excelencia...” (Fase Intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria, ag. 2019, p. 38). Más adelante, en el ciclo 2022-2023, la noción de *Escuela* de la propuesta curricular de la NEM conforma el espacio de concreción de los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos e ideológicos; en consecuencia, aspira a ser el resultado de un proceso de transformación. Desde los documentos es: “un terreno en el que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y contribuyen con su quehacer a la transformación social... impulsan la revolución de las conciencias a partir de la riqueza de sus saberes” (Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, ene. 2023, p. 4).

De esta noción de la *Escuela*, destaca la visión que se tiene de las y los docentes, sintetizada en los últimos dos puntos. Particularmente, se relaciona con el término *Autonomía profesional y curricular*, enunciado de manera frecuente a partir del segundo grupo de documentos, cuya definición consta de lo siguiente: “una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en donde realizan su enseñanza” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, ag. 2022, p. 39).

De ahí que otro de los conceptos relevantes en este sentido es el de *Saberes* que, aunado con las experiencias, se plantea como elemento central del quehacer docente y de los procesos formativos de los estudiantes, así como pieza clave para el cambio curricular y la transformación educativa y social que se propuso desde 2019. Es importante agregar que tanto la *Autonomía profesional* como los *Saberes* ya se habían abordado en proyectos educativos anteriores. Sin embargo, se retoman desde un enfoque distinto en la propuesta curricular vigente.

Por otra parte, es interesante como el *Consejo Técnico Escolar* se consolida, según los documentos analizados, no sólo como espacio para la gestión del trabajo escolar sino como dispositivo de *Formación docente* sobre la propuesta curricular, cuyos materiales transitan de lo prescriptivo a lo orientador. En el periodo inicial, el CTE se enuncia como “órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica, tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela” (Organización de los CTE, sept. 2019, p. 3). Las reuniones se dispusieron bajo una “nueva organización” que distribuyó el tiempo entre la socialización de las *Buenas Prácticas para la NEM*, la elaboración del *Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)* y la discusión en torno a la *Organización escolar* interna de los planteles. Además de las sesiones ordinarias, se llevaron a cabo *Fases intensivas*, en la que circularon materiales bajo la

denominación de “guías” y otros anexos. Cabe destacar que el *PEMC* fue: “la herramienta de gestión escolar a partir de este año lectivo, de acuerdo con el mandato establecido en el decreto de reforma constitucional en materia educativa” (Fase Intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria, ag. 2019, p. 6).

A partir de 2022, la SEP manifiesta que tanto las dinámicas y materiales tienen una intención de cambio con respecto a la manera en que se habían manejado con anterioridad: “se transforman, entretejiendo los procesos de formación y de gestión, sin distinguirlos por momentos, y transitando de una guía de trabajo a un documento orientador, el cual es genérico y no está diferenciado por niveles educativos” (Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del CTE, oct. 2022, p. 2). Es entonces cuando algunas de las sesiones del Consejo se renombran bajo el formato de *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*; esta nueva “apuesta” está dedicada, idealmente, a la apropiación del plan de estudios y a la concreción curricular mediante el proceso de codiseño.

Uno de los hallazgos del estudio de Ortiz et al. (2021) sobre la NEM tiene que ver con el reconocimiento por parte de los docentes de la necesidad de capacitación y actualización en miras de desarrollar estrategias concretas. De igual forma, determinaron que para trabajar un proyecto institucional nuevo se requiere fortalecer el trabajo durante los CTE, ya que la mayoría de los involucrados solo lo percibía como un proceso administrativo. Posteriormente, Luna (2022) concluyó que aunque subsisten prácticas sociales perniciosas en los CTE, en ocasiones se han logrado trascender, permitiendo la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Siguiendo a la autora, esto contextualiza, e incluso transforma, las políticas macro, dando como resultado una educación más pertinente y avances cualitativos.

Por otro lado, el término *Currículo* se califica como “compacto, accesible y flexible y adaptable al contexto”; asimismo, establece que su finalidad será fortalecer la formación ciudadana de las NNA y las “las convicciones a favor de la honestidad, justicia, la libertad y la dignidad y otros valores fundamentales derivados de los derechos humanos” (Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación, ag. 2019, p. 50). En el segundo grupo de documentos analizado, el concepto se concretiza y cobra centralidad en el discurso: “Al ser un currículo crítico y flexible, las y los maestros y las y los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar, construir, modificar o profundizar en todas las áreas y formas de conocimiento” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, ag. 2022, p. 52).

Es así como la terminología encontrada el segundo grupo de documentos da cuenta de procesos inéditos como el de *Codiseño* en el que, tomando como base el *Plan de Estudio 2022*, las y los docentes contextualizan, apropian y modifican los *Programas de estudio o Programa Sintético* para concretar un *Programa Analítico* propio o por escuela, que responda a las necesidades y problemáticas de la comunidad: “La apropiación de los componentes centrales del currículo va encontrando espacio en su práctica cotidiana en la medida en que se ve reflejado en la construcción del programa analítico que considera su trabajo en el aula” (Orientaciones Tercera Sesión Ordinaria de CTE, ene. 2023, p. 2). De igual forma, se agregan los conceptos como *Perfil de egreso*, *Campos formativos*, *Ejes articuladores*, *Contenidos*, *Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)* y *Fases de aprendizaje* que configuran el plan de estudios vigente y conforman una misma red que posibilita la integración curricular.

El ciclo 2023-2024 inició el abordaje de los LTG, definidos como una herramienta para vincular el *Plan de Estudio 2022*, los programas sintéticos y analíticos y la planeación didáctica. Los LTG se organizaron por campo formativo, y se integraron al interior por metodologías y estructuras didácticas basadas en proyectos, pensados en tres escenarios distintos: Aula, Escolares y Comunitarios. Es decir, el contenido, la forma y los objetivos particulares de los libros cambiaron sustancialmente en comparación con sus antecesores. Aunado a la polémica que causó su nuevo formato entre el profesorado, de acuerdo con Silberberg (2024), su lanzamiento también provocó una crisis política, ya que algunos estados prohibieron su distribución, apoyados por organizaciones de la sociedad civil y agrupaciones de padres de familia, quienes argumentaban que los LTG tenían finalidad de adoctrinar a los estudiantes en la ideología izquierdista y la diversidad sexual y de género.

Entre tanto, se estima que los insumos para CTE del ciclo escolar 2019-2020 sentaron las bases de la institucionalización discursiva de la NEM mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos para un tipo de gestión y organización escolar esperada. Mientras que para el ciclo 2022-2023, el análisis muestra que los documentos acompañaron un proceso de formación que tuvo como finalidad la apropiación del *Plan de Estudio* por parte del magisterio, el seguimiento del codiseño y la integración curricular, así como la construcción de los programas de trabajo. Finalmente, en 2023-2024 se observa que el enfoque se dirigió hacia la identificación de los diferentes elementos de los LTG y las posibilidades para su trabajo en el aula.

Dimensión áulico-didáctica

Por último, en la *Dimensión áulico-didáctica* se agruparon ocho códigos en 2019-2020, diez en 2022-2023 y nueve en 2023-2024, como se observa en la tabla 19.

Tabla 19. *Matriz de categorías y códigos “Dimensión áulico-didáctica”*

Eje Conceptos			
Ciclo	2019-2020	2022-2023	2023-2024
Dimensión Áulico- didáctica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje colaborativo 2. Aprovechamiento 3. Diagnóstico (evaluación o valoración diagnóstica) 4. Evaluación o valoración de los aprendizajes 5. Evaluación formativa 6. Planeación didáctica 7. Prácticas docentes 8. Prácticas pedagógicas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje colaborativo 2. Aprendizajes prioritarios 3. Aprovechamiento 4. Diagnóstico (evaluación o valoración diagnóstica) 5. Evaluación formativa 6. Plan de atención (19) 7. Planeación didáctica 8. Prácticas docentes 9. Prácticas pedagógicas 10. Proyectos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje 2. Diagnóstico (evaluación o valoración diagnóstica) 3. Evaluación o valoración de los aprendizajes 4. Evaluación formativa 5. Implementación 6. Planeación didáctica 7. Prácticas docentes 8. Prácticas pedagógicas 9. Proyectos

Dicha Dimensión corresponde al encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la propuesta curricular entre alumnos y maestros. El análisis arrojó pocos conceptos en documentos de ambos periodos, en parte, debido a la naturaleza orientadora de los textos normativos, que pertenecen a una esfera diferente de la puesta en práctica. No obstante, se observa, de manera generalizada, la predominancia del *Diagnóstico (evaluación o valoración diagnóstica)* como estrategia y punto de partida para el diseño y planificación de las actividades educativas, y en la determinación de *Aprendizajes prioritarios* y *Plan de atención* para el aula. Para ello, también se exhorta constantemente a los docentes a reflexionar en torno a las *Prácticas pedagógicas* y *Prácticas docentes* con la finalidad de adecuarlas a los contextos y necesidades de las aulas.

En el ciclo 2022-2023 destaca la mención de las metodologías para el trabajo por *Proyectos*, que tienen que ver con las modalidades de trabajo participativas y con la integración curricular. Estos tienen la intención de “abordar contenidos de diversas disciplinas y campos, vinculados con las problemáticas identificadas en los contextos de sus comunidades” (Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, jul. 2023, p. 12), lo cual debe plasmarse en las *Planeaciones didácticas*. De ahí que se prefiguren términos como *Aprendizaje colaborativo*, entendido como un proceso que busca desarrollar la habilidad de trabajar entre pares, la corresponsabilidad, considerando el entorno: “Aprender de manera colaborativa significa dialogar, interactuar y aportar en beneficio de todas y todos” (Organización de los CTE, p. 8, 2019-2020). Cabe mencionar que en el tercer grupo de documentos, la *Implementación* y la *Planeación didáctica* cobran centralidad, una vez concluido el proceso de integración curricular.

Asimismo, destaca la priorización de la *Evaluación formativa* en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde los documentos, se afirma que: “La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes” (Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar, jun, 2023, p. 10). De igual forma, se explica que las actividades de evaluación formativa implican procesos de reflexión y metacognición, por lo que recurren a instrumentos de carácter cualitativo. Díaz-Barriga (2023) apunta que la evaluación formativa requiere del compromiso personal del estudiante, debido a que requiere de auto-reflexión, así como la reflexión compartida con los compañeros como un medio de regulación interactiva.

Demandas hacia los docentes

Modalidades de trabajo. Por otro lado, en el eje Demandas hacia docentes, se conformaron dos categorías. La primera, Modalidades de trabajo, agrupó 5 códigos en el periodo 2019-2020, 3 en 2022-2023 y 4 en 2023-202, como se observa en la tabla 20.

Tabla 20. *Matriz de categorías y códigos “Modalidades de trabajo”*

Eje Demandas hacia docentes			
Ciclo	2019-2020	2022-2023	2023-2024

Categoría	Códigos		
Modalidades de trabajo	1. Formato	1. Plenaria	1. No formato
	2. No formato	2. Trabajo colaborativo	2. Plenaria
	3. Plenaria	3. Trabajo individual	3. Trabajo colectivo
	4. Trabajo colaborativo		4. Trabajo individual
	5. Trabajo individual		

En particular, dentro de categoría Modalidades de trabajo, el *Trabajo colaborativo* toma protagonismo al interior de los documentos analizados. En efecto, en concordancia con el estudio de Gutiérrez y Cáceres (2023), la NEM postula un cambio en la función docente, que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales; *el rol del trabajo en equipo cooperativo-colaborativo* cobra especial importancia al posicionarse como fundamento epistemológico y pieza clave para el logro de los objetivos de la propuesta curricular.

Habilidades de pensamiento. En la segunda categoría, Habilidades de pensamiento, se integraron 8 códigos en el primer grupo, 12 en el segundo y 15 en el tercero, como se muestra en la tabla 21.

Tabla 21. *Matriz de categorías y códigos “Habilidades de pensamiento”*

Eje Demandas hacia docentes			
Ciclo	2019-2020	2022-2023	2023-2024
Categoría	Códigos		
Habilidades de pensamiento	1. Analizar	1. Analizar	1. Analizar
	2. Autoevaluar	2. Apropiar	2. Apropiar
	3. Dialogar	3. Contextualizar	3. Articular
	4. Identificar y resolver problemáticas	4. Conectar con emociones	4. Autoevaluar
	5. Reconocer	5. Dialogar	5. Contextualizar
	6. Recuperar	6. Problematizar	6. Dialogar
	7. Reflexionar	7. Reconocer	7. Problematizar
	8. Valorar	8. Recuperar	8. Reconocer
		9. Recuperar	9. Recuperar
		10. Reflexionar	10. Reflexionar
		11. Resignificar	11. Resignificar
		12. Retroalimentar	12. Retroalimentar
		13. Sistematizar	13. Sistematizar
		14. Socializar	14. Socializar
		15. Valorar	15. Valorar

Entre las habilidades de pensamiento que la propuesta curricular requiere de las y los docentes, destacan aquellas que se relacionan los métodos basados en técnicas de participación y el enfoque dialéctico que relaciona la acción con la reflexión (Bruno-Jofré, 2016): *Dialogar, Reflexionar, Analizar, Conectar con emociones y Problematizar*. Esto debido a que primero, en 2019, se les conminó a trabajar en conjunto en torno a la gestión y organización escolar bajo el formato de PEMC: “Una primera acción de los colectivos docentes debe ser la implementación de un proceso de planeación centrado en la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos” (Orientaciones para elaborar el PEMC, ag. 2019, p. 5). Por otro lado, también se agrupan aquellas que son necesarias para la construcción del currículo deliberativo, así como en los procesos de integración curricular: *Apropiar, Contextualizar, Reconocer, Recuperar, Resignificar y Reformular*.

Conclusiones analíticas

El presente apartado tuvo como objetivo responder a la pregunta específica de investigación sobre los conceptos centrales de la propuesta curricular de la NEM en las Orientaciones del CTE y las demandas que los docentes adquieren en tanto sujetos de desarrollo curricular. Para el análisis de los conceptos, distinguimos tres dimensiones, la cultural amplia, la institucional y la áulico-didáctica.

En la dimensión cultural amplia, encontramos que los insumos para CTE del ciclo escolar 2019-2020 sentaron las bases del discurso institucional de la nueva escuela mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos para un tipo de gestión y organización escolar esperada. La centralidad inicial en el *Humanismo* transitó a conceptos como *Participación, Transformación Social y Educativa, Justicia social y Emancipación*, los cuales pueden relacionarse con una postura crítica decolonial basada en los supuestos de la Educación popular. Durante el ciclo 2019-2020 es latente que se trata de un proceso de integración inicial del significado de la *NEM* como proyecto educativo de la reforma vigente; no obstante, en 2022 la amplitud del término se concreta en el marco curricular de la propuesta que contiene los planes y programas de estudio.

En cuanto a la dimensión institucional, encontramos que el CTE se pensó de manera inicial como un espacio para la socialización del proyecto educativo y para la gestión y organización interna de la escuela. Más adelante, partir del ciclo 2022-2023, con el Taller Intensivo de Formación Docente, los documentos acompañaron un proceso de formación, que tuvo como finalidad la apropiación del *Plan de Estudio* por parte del magisterio, el seguimiento del codiseño y la integración curricular, así como la construcción de los programas de trabajo.

Asimismo, en el último ciclo analizado se observa el abordaje de los *LTG*. Aunado a la polémica que causó su nuevo formato entre el profesorado, de acuerdo con Silberberg (2024), su lanzamiento también provocó una crisis política, ya que algunos estados prohibieron su distribución, apoyados por organizaciones de la sociedad civil y agrupaciones de padres de familia, quienes argumentaban que los *LTG* tenían finalidad de adoctrinar a los estudiantes en la ideología izquierdista y la diversidad sexual y de género.

En la dimensión áulico-didáctica destaca la mención de las metodologías para el trabajo por *Proyectos*, que tienen que ver con las modalidades de trabajo participativas y con la integración curricular. De ahí que se prefiguren términos como *aprendizaje colaborativo*, entendido como un proceso que busca desarrollar la habilidad de trabajar entre pares, la corresponsabilidad, considerando el entorno. Asimismo, la *implementación* y la *planeación didáctica* progresivamente cobran importancia, una vez concluido el proceso de integración curricular. Finalmente, destaca la priorización de la *evaluación formativa* en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyas actividades implican procesos de reflexión y metacognición, por lo que recurren a instrumentos de carácter cualitativo.

En lo que respecta a las demandas hacia el profesorado, se constató que los documentos pedagógicos de la reforma interpelan a los docentes, al perfilar sus identidades profesionales mediante la sugerencia de modalidades de trabajo colectivo y habilidades de pensamiento encaminadas tanto al diálogo, la reflexión, la participación, como al diseño e integración curricular, por ejemplo, *apropiar*, *contextualizar* y *resignificar*. De esta forma se constata que el proyecto educativo sugiere, desde el discurso, un cambio en el rol de los docentes como sujetos sociales del currículo al involucrarlos no sólo en el desarrollo sino en su estructuración formal.

Ante los hallazgos descritos, se tiene en cuenta que, si bien, el magisterio es el primer y más importante interlocutor de las reformas, también es aquel que le otorga diferentes significados. Por lo tanto, según Cabrera y Cruz Badillo (2015), cuando se introduce una reforma no hay una,

sino muchas interpretaciones y traducciones y recodificaciones de esta que afectan las prácticas y a las mismas identidades de los docentes.

Es importante rescatar que desde los estudios empíricos se asume que los docentes llevan a cabo un proceso de “equilibrio” o “estabilización” ante las demandas de las reformas, al amortiguar o diluir su sentido a través de recursos, estilos y estrategias disponibles durante la puesta en práctica. Entonces, aunque en dichos procesos estabilizadores tienden a recurrir a las rutinas, situaciones y respuestas conocidas y tradicionales, se pueden detectar influencias contextualizadas de las innovaciones o reformulaciones curriculares en las prácticas educativas (Loyo; 2002, Yurén y Araújo, 2003; Hernández y Arzola, 2015; Weiss, 2016; Ruiz et al., 2018).

6.3 Conclusiones del capítulo

El presente capítulo tuvo como finalidad presentar los hallazgos del estudio documental sobre la configuración conceptual de la propuesta curricular en la Nueva Escuela Mexicana, formulada desde dos tipos de documento: 1) el Anexo al *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*; 2) los insumos abordados en las sesiones de CTE durante los ciclos escolares 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024. Para ello, se identificaron y analizaron los conceptos centrales, los sujetos sociales implicados, así como las demandas hacia los docentes, formuladas desde los textos seleccionados. Consideramos necesario no sólo observar los fundamentos y las relaciones que guardan entre ellos, sino también las figuras o agentes interpelados desde el discurso.

A lo largo del estudio hemos señalado la relevancia de la investigación y el análisis documental cuando se trata de observar el proceso “vivo” de una reforma o política educativa. Esta no sólo tiene la finalidad de llevar a cabo una aproximación teórica al objeto de estudio, sino de explorar el contexto de influencia en la configuración de los textos de política.

En este punto sabemos que estos no tienen un significado cerrado, ya que siempre están sujetos a una pluralidad de cambios y lecturas que los mantienen en constante cambio. Suponen problemas a los sujetos, que tienen que ser resueltos en contexto; en este caso, la puesta en acto de toda una propuesta curricular. Sin embargo, no podemos predecir de qué manera se pondrán en práctica, ni cuál será su efecto inmediato ya que las acciones no están determinadas del todo por la política; es decir, estas no explicitan lo que debe de hacerse, solamente disponen un rango estrecho de opciones disponibles para tomar decisiones.

Además, como se mencionó, los textos de política, entre ellos los de tipo pedagógico, no son necesariamente coherentes en sí mismos, por lo que pueden ser contradictorios en el uso de ciertos conceptos; incluso, están basados en un cierto ideal de la escuela y la educación, por tanto existe la posibilidad de que susciten interpretaciones diversas. Esto debido a que las políticas promovidas por el Estado, en respuesta a problemas de la agenda pública, continuamente son reorientadas como resultado de cambios en la misma problemática y por la intervención y el interés de diversos actores dentro y fuera del aparato gubernamental (Miranda, 2011).

Incluso, se puede decir que existen textos más “abiertos” a la interpretación, es decir, que utilizan lenguaje y recursos más abstractos para que los docentes completen o actualicen el significado del discurso a partir de la decodificación y puesta en práctica, como es el Plan de Estudios 2022. Mientras que otros son más “cerrados” en tanto que son más explícitos y referenciales en cuanto a sus demandas y directrices, por ejemplo, aquellas de índole metodológica que indican al profesorado pasos a seguir.

A partir de lo dicho, afirmamos que es necesario confrontar los discursos textuales de la NEM con las formas en que se diseminan en los contextos escolares y las lecturas de los sujetos, específicamente del profesorado, para comprender con mayor profundidad la complejidad del proceso continuo de configuración de la propuesta curricular.

En lo siguiente nos enfocamos en el contexto de la práctica, en donde la interpretación es una primera lectura, política y sustantiva, para construir significados; una especie de decodificación relacionada con la cultura y la historia de las instituciones, así como con las trayectorias de los actores clave. Asimismo, es una estrategia, un proceso de explicación, comprensión y creación de una agenda institucional, un discurso, que implica un posicionamiento de las escuelas y los sujetos en torno a la política y una valoración de la misma (Ball et al., 2012). Este proceso se instrumentaliza a través de diferentes dispositivos, como fue el CTE y después las aulas, donde las personas involucradas asumen ciertas identidades o roles, para otorgarle un sentido, una narrativa, a la política en cuestión, y así promoverla entre sus pares.

Además, observaremos las respuestas a las demandas de los textos, en tanto que se hacen mediante la traducción de las abstracciones de los textos en prácticas interactivas que involucran pensamiento productivo, invención y adaptación; no obstante, dependerán de compatibilidad intertextual, restricciones, circunstancias, recursos disponibles y limitaciones prácticas de los sujetos y de su contexto (Ball, 1993).

7. Significados docentes sobre la propuesta curricular de la NEM

Las relaciones y tensiones entre las políticas educativas, el currículo y el magisterio forman parte del escenario coyuntural de una nueva reforma. Anteriormente, hemos abordado diferentes arenas de un proceso continuo (Bowe et al., 1992); en el capítulo 3 sobre el marco contextual exploramos el contexto de influencia, en el capítulo 6 sobre el análisis del *Plan de Estudios 2022* y los insumos del CTE exploramos el de producción de textos de pedagógicos.

El presente capítulo se posiciona en el contexto de práctica: “un contexto de acción en el que el texto de política está sujeto a interpretaciones, es recreado e interpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los *practicioners/docentes*” (Miranda, 2011, p. 12). Como se explicó antes, las y los docente interpretan los textos de política, para después resignificarlos y traducirlos en un discurso propio en el contexto de prácticas situadas.

Es importante mencionar que nos ubicamos en los niveles analíticos de la política como *texto, discurso* y también como *puesta en práctica*, en tanto que el “nuevo” discurso, producto de una *recodificación*, da cuenta de las dimensiones materiales, simbólicas, socioculturales y políticas de los sujetos, vinculadas en la instrumentación y puesta en marcha de la propuesta curricular. Sin embargo, la observación del *contexto de la práctica* como espacio de concreción por medio de procesos de *recontextualización* también implica diferentes dispositivos y estrategias metodológicas que rebasan los objetivos del estudio.

El capítulo se estructura por seis apartados que exponen los resultados de la segunda etapa del estudio correspondiente al trabajo de campo. Estos hallazgos dan respuesta a las preguntas específicas que se plantearon en esta investigación: ¿cuáles son los significados situados que las y los docentes traducen e interpretan en torno a la propuesta curricular de la NEM?, ¿cuáles son los Discursos que el profesorado recrea en torno a la propuesta? Y ¿qué identidades situadas y modelos culturales representan como sujetos de desarrollo curricular?

En este contexto fue posible dar cuenta de la conformación de significados a partir del análisis del discurso de las entrevistas, vistas como situaciones o redes situacionales. Se tomaron como guía las pistas lingüísticas de las seis dimensiones o *building tasks* (Gee, 1999); como se observa en la tabla 22: *Identity and sociocultural building, Semiotic building, Activity building, World building, Political building y Connection building*. Para responder a las pistas en cada dimensión, las entrevistas fueron abordadas desde las herramientas propuestas por Gee (1999;

2005), como son las identidades situadas, modelos culturales, significados situados y Discursos con D mayúscula.

Tabla 22. *Herramientas analíticas de James Paul Gee*

Dimensiones analíticas del discurso <i>Building tasks</i> (Gee, 1999)	<i>Pistas lingüísticas para el análisis</i>
Identity and sociocultural building: significados acerca de las identidades y relaciones relevantes en la interacción, con sus respectivos actitudes, valores y formas de sentir	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué identidad natural, institucional, discursiva (cualidad específica reconocida por otros) y por afinidad están en juego? 2. ¿Qué relaciones e identidades, con su respectivos conocimientos y creencias personales, sociales y culturales, sentimientos y valores parecen ser relevantes en la situación? 3. ¿Cómo es que estas relaciones e identidades estabilizan y transforman esta situación? 4. En términos de identidad, actividades y relaciones, ¿qué Discurso es relevante e irrelevante en la situación y cómo lo ponen de manifiesto y en qué formas?
Semiotic building: significados sobre el sistema semiótico o de conocimiento elegido y relevante del momento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sistema de signos es relevante y cuál irrelevante en la situación (habla, escritura, imágenes, gestos); ¿en qué forma se hacen relevantes e irrelevantes? 2. ¿Qué sistema y qué formas de conocimiento son relevantes e irrelevantes? ¿Cómo se muestran? 3. ¿Qué lenguajes sociales son relevantes e irrelevantes y cómo se hace esto manifiesto?
Activity building: significados acerca de las actividades o acciones específicas que se suscitan en el momento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la mayor actividad o grupo de actividades que están sucediendo en la situación? 2. ¿Qué subactividades componen esta actividad? 3. ¿Qué acciones componen estas sub-actividades?
World building: significados acerca de lo que en el momento es considerado como real (presente-ausente, concreto-abstracto).	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los significados situados de algunas palabras y frases que parecen importantes en la situación? 2. ¿Qué significados situados y valores relevantes están relacionados con lugares, tiempos, cuerpos, objetos, artefactos e instituciones? 3. ¿Qué modelos culturales y redes de modelos parecen estar en juego en los significados situados? 4. ¿Qué instituciones y/o Discursos se reproducen en esta situación y cómo se establecen o transforman en el acto?
Political building: sobre la naturaleza y relevancia de bienes sociales, como estatus, poder, belleza, o lo que sea que se tome como bien social en el momento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué bienes sociales son relevantes e irrelevantes? ¿En qué forma los hacen relevantes? 2. ¿Cómo están conectados con los modelos culturales y los Discursos en la situación?

Connection building: sobre la forma en que el pasado y el futuro de una interacción, verbal o no verbal, están conectados con el momento presente, ya que las interacciones siempre tienen algún grado de coherencia en su continuidad.

1. ¿Qué tipos de conexiones, hacia atrás y adelante en el tiempo, se hacen a través y por medio de las declaraciones y los tramos largos de la interacción?
 2. ¿Qué tipo de conexiones se hacen con interacciones anteriores y posteriores, con ideas, textos, imágenes, instituciones y Discursos (intertextualidad y interDiscursividad)?
 3. ¿De qué forma las conexiones, en conjunto con los significados situados y modelos culturales, constituyen un tipo de coherencia en la situación?
-

A continuación, se muestran la descripción de algunas dimensiones contextuales (Ball et al., 2012) de los participantes, las cuales refieren a los contextos materiales de sus espacios escolares. Posteriormente, se indagó sobre las identidades situadas —natural, institucional, discursiva y por afinidad—, y los modelos culturales en el discurso. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis y clasificación a partir de la técnica de los enunciados en primera persona o *I-statements* de Gee (1999), con la finalidad de mostrar algunos patrones lingüísticos relevantes del profesorado para comunicar opiniones, acciones, restricciones e intenciones. Después, se confrontaron las unidades textuales con algunas pistas lingüísticas para dar cuenta de significados situados. A partir de lo anterior, se identificaron y analizaron los Discursos con D mayúscula (Gee, 1999) recreados por el profesorado. Finalmente, a manera de síntesis, se muestran los hallazgos de los análisis conforme a las *building tasks* planteadas para dar cuenta de la red de significados en la situación comunicativa.

7.1 Contexto material de la práctica

El contexto de la práctica es un espacio de concreción en el que se debe tener en cuenta tres aspectos interdependientes de la complicada realidad que se vive en las escuelas: el material, el interpretativo y el discursivo. Sobre el aspecto material, los autores afirman que las características específicas de las escuelas influyen en gran medida en la forma en que los actores se asumen a sí mismos y les dan sentido a las políticas (Ball et al., 2012). Así como las políticas crean un contexto, también se encuentran precedidas por *dimensiones contextuales* diversas, incluso en instituciones que son aparentemente similares. En este sentido, a partir del testimonio del profesorado, fue posible identificar aspectos importantes de las escuelas, como los recursos y la infraestructura con los que cuentan, así como rasgos del entorno comunitario que circunscriben a los espacios a determinada clasificación.

Como se muestra en la tabla 7.2, las personas participantes en el estudio fueron 12: siete mujeres y cinco hombres. Su edad, en promedio, es de 42 años; la persona con menos edad tiene 32 años y la de mayor edad 53. Su antigüedad en el servicio docente es de aproximadamente 17 años; la docente de menor antigüedad cuenta con 5 años y la de mayor antigüedad 25 años. Ocho egresaron de instituciones formadoras de docentes para el nivel primaria; otros dos de la universidad estatal en una licenciatura en ciencias de la educación, y dos de la Universidad Pedagógica Nacional, uno de ellos cursó una licenciatura para el medio indígena y la otra docente, en educación. La formación inicial, los contextos de actuación del profesorado en servicio, la organización escolar y los recursos (humanos y materiales) disponibles dan cuenta de la heterogeneidad existente en el sistema educativo mexicano.

Como puede observarse en la tabla 23, las escuelas en las que trabajan los y las participantes se ubican en cinco diferentes municipios del estado de Baja California, cuatro se encuentran en Tijuana, dos en Mexicali, tres en Ensenada, dos en San Quintín y una en Tecate. Las escuelas reportan diferente organización: nueve son graduadas, dos multigrado y una multinivel (preescolar multigrado, primaria completa y secundaria multigrado). Además, se ubican en contextos geográficos contrastantes: cuatro están en zonas rurales, y ocho en áreas urbanas, aunque en cuatro casos, los informantes señalaron que están catalogadas como localidades marginadas, debido a que no cuentan con todos los servicios públicos y/o reportan altos índices de violencia, crímenes, problemas de adicciones y vandalismo.

En ocho casos, los planteles cuentan con mayores recursos humanos y materiales: subdirectores, maestros de educación física, música, para atención a diversas capacidades y apoyo técnico pedagógico. Por su parte, las escuelas rurales que son multigrado no tienen suficientes recursos, infraestructura ni maestros especializados.

Tabla 23. *Matriz de participantes por contexto escolar*

<i>Perfil de las y los participantes</i>					<i>Escuela</i>		
ID	Edad	Género	Antigüedad	Formación	Municipio	Organización	Contexto
Ma5-M/R/G	49	M	24	Ciencias de la Educación	Mexicali	Graduada	Rural
Ma9-S/R/M	45	M	21	UPN	San Quintín	Multigrado	Rural

Ma10-TE/R/M	41	M	5	Ciencias de la Educación	Tecate	Multigrado	Rural
M12-S/R/M	42	H	18	UPN	San Quintín	Multigrado	Rural
M4-M/U/G	39	H	14	Normal	Mexicali	Completa	Urbano
M2-TJ/U/G	39	H	14	Normal	Tijuana	Completa	Urbano
Ma7- TJ/U/G	44	M	25	Normal	Tijuana	Completa	Urbano
Ma6-TJ/U/G	43	M	22	Normal	Tijuana	Completa	Urbano
Ma1-E/UM/G	34	M	10	Normal	Ensenada	Completa	Urbano marginado
Ma8-E/UM/G	32	M	10	Normal	Ensenada	Completa	Urbano marginado
M11-E/UM/G	42	H	17	Normal	Ensenada	Completa	Urbano marginado
M3-TJ/UM/G	53	H	22	Normal rural	Tijuana	Completa	Urbano marginado

Nota: La nomenclatura se compuso por la inicial de su función y género (maestro=M o maestra= Ma) y un número que corresponde a la organización según la fecha de las entrevistas (M1, Ma2). Después, se especificó la información del centro escolar respectivo: municipio (Tijuana=TJ, Mexicali=M, Ensenada=E, San Quintín=S, Tecate=TE); contexto geográfico (urbano=U, urbano marginal=UM, rural=R) y organización (graduada=G, multigrado=M).

En adelante, el enfoque de los análisis tiene en cuenta esta clasificación para poder observar la incidencia que las culturas profesionales y los contextos materiales escolares que las y los participantes tienen sobre sus valoraciones simbólicas, recodificaciones y estrategias para la recontextualización de la propuesta curricular.

7.2 Identidades, lenguajes sociales y modelos culturales

Gee (2001) aborda el concepto de *identidad* como la forma en que los miembros de un grupo social establecemos, clasificamos y jerarquizamos diferentes “tipos de persona”. El autor desarrolla cuatro perspectivas que provienen de paradigmas predominantes desde los que se ha definido la cuestión de la identidad, y las propone como categorías o herramientas analíticas para el discurso: la identidad vista desde la perspectiva natural (*N-Identity*), institucional (*I-Identity*), discursiva (*D-Identity*) y desde la afinidad (*A-Identity*). En la tabla 24, se presentan las reglas y los ejemplos que se siguieron para la clasificación.

Las identidades situadas son posiciones sociales que representamos y reconocemos en diferentes contextos. Se forman a partir de un ser-estar-hacer (un sujeto haciendo algo en un determinado momento) representado a través del lenguaje. Asimismo, utilizamos diferentes lenguajes sociales, a veces de manera simultánea, para representar y reconocer distintas identidades en diferentes contextos.

Con el análisis de las identidades situadas podemos dar cuenta de los modelos culturales implicados en el discurso; es decir, el marco, esencialmente ideológico, que guía y resume las interacciones y normas del grupo social, basado en valores, creencias, y comportamientos compartidos por sus miembros, el cual influye en las maneras en cómo estos les dan sentido a sus experiencias (Gee, 2005). De acuerdo con Holland et al. (como se citó en López-Bonilla, 2010) los modelos culturales, o mundos figurados, son concebidos como relatos asumidos en cuales se desarrollan eventos prototípicos, así como personajes reconocibles.

Tabla 24. *Análisis de identidades. Reglas y ejemplos*

Identidades	Descripción de la regla	Ejemplos
N-Identity	El poder que determina la identidad es una fuerza (los genes o la biología, en este caso), que se desarrolla fuera del control del individuo y de la sociedad	“nacé en Baja California”
I-Identity	Es el rol adquirido mediante las leyes, reglas, tradiciones o principios que autorizan obtener una cierta posición dentro de un sistema.	“sí, soy Normalista” “creo que [mis fortalezas] es un poquito mi postura crítica y el trato también hacia los alumnos”
D-Identity	Tiene que ver con las cualidades o rasgos individuales que otras personas pueden acuñar a la personalidad de un sujeto. Dichos rasgos están determinados por medio del discurso o diálogo entre individuos racionales.	“pues dicen que soy muy cumplida o que si me piden algo para mañana yo ya lo quiero entregar el mismo día.
A-Identity	Se compone de una serie de experiencias particulares (acciones, gustos, formas de vestir, etc.) compartidas por un grupo social en torno a algún tópico. El proceso que fortalece este tipo de identidad es la lealtad, la participación y el intercambio.	“aprendí muchos de los profesores con los que estuve practicando que muchas veces eran profes que ya de hecho ahorita ya están jubilados. Entonces como que en ocasiones me siento como una profe de las de antes”

*Se agregan las experiencias o cualidades antagónicas o disímiles a las compartidas por un grupo, las cuales refuerzan su afinidad.

“los maestros que ya tienen más tiempo son así como que siempre le andan sacando la vuelta.”

Análisis

El análisis de identidades consistió en la revisión del discurso transcrito de las entrevistas efectuadas a las y los docentes participantes. En total, se codificaron 573 citas, de las cuales se categorizaron, según su tipo, como se muestra en la tabla 7.3: *I-Identity* (297), *A-Identity* (184), *D-Identity* (62), *N-Identity* (30). De manera general, se encontró que el tipo de identidad más relevante puesta en juego en el marco discursivo es la identidad institucional, seguida por la identidad por afinidad, lo cual se explica, inicialmente, por los tópicos abordados en el guion de entrevista.

Ahora bien, en la tabla 25 se señala la frecuencia, expresada en porcentaje, de la expresión de cada tipo de identidad, en relación con el total de citas codificadas en cada entrevista. En promedio, por cada participante, se codificaron 48 citas. En este caso podemos observar que en dos casos (Ma9-S/R/M y M4-M/U/G), la identidad por afinidad es la que está más presente en el discurso. En adelante, se analizan con mayor profundidad los hallazgos.

Tabla 25. Matriz de resultados de análisis de identidades

Participantes	Tipo de identidad			
	I-Identity	A-Identity	D-Identity	N-Identity
Ma5-M/R/G	53%	24%	19%	4%
Ma9-S/R/M	39%	41%	10%	0%
Ma10-TE/R/M	58%	14%	18%	10%
M12-S/R/M	44%	29%	18%	9%
M4-M/U/G	33%	57%	5%	5%
M2-TJ/U/G	51%	43%	3%	3%
Ma7-TJ/U/G	63%	28%	4%	4%
Ma6-TJ/U/G	58%	31%	5%	5%
Ma1-E/UM/G	57%	20%	18%	2%
Ma8-E/UM/G	56%	30%	10%	4%
M11-E/UM/G	59%	17%	7%	17%
M3-TJ/UM/G	50%	42%	6%	2%

A continuación, se analizan con mayor profundidad los hallazgos por cada uno de los tipos de identidad, mediante la explicación de una tabla con temas y extractos de las entrevistas, y la descripción de los aspectos más relevantes encontrados.

I-Identity

Debido a que la identidad institucional se manifestó con mayor presencia, entendemos que la identidad situada predominante es la de “docente de educación básica”. Además de recuperar información sobre la institución donde se formaron como docentes, así como su antigüedad en el servicio, encontramos características importantes agrupadas en temas como: las trayectorias, los roles o responsabilidades profesionales además del trabajo frente a grupo, cualidades o fortalezas particulares, áreas de oportunidad auto percibidas, el trabajo con planes de estudio previos y posturas frente al cambio y la actualización. En la tabla 26 se muestran extractos de las entrevistas distribuidos en esta clasificación.

Tabla 26. *Temas y ejemplos de la identidad institucional situada*

<i>Participantes</i>	Temas de la identidad institucional situada: “docente o trabajador de la educación”	
	<i>Trayectorias</i>	<i>Roles adicionales</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“es muy diferente trabajar en colegios a trabajar en el sistema” “pero ahorita lo que más me está ayudando es que estoy haciendo mi doctorado”	-
<i>Ma9-S/R/M</i>	“quince más o menos (años) tenemos ahí nada más de contrato que ya casi casi como quien dice se fueron nada más de práctica y seis con base ya con plaza de primaria” “tengo pues una maestría trunca”	“ahorita estoy como responsable directora de la escuela de educación básica de niño migrante”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“yo concursé y gané mi plaza durante la pandemia y fue trabajar a distancia”	-
<i>M12-S/R/M</i>	“estaba recientemente iniciando esta escuela, tenía que tomar la responsabilidad de dirección, además de ser maestro de varios grupos y tomar la responsabilidad administrativa” “ya hace como cuatro años que hice la maestría también en UNID”	“sigo encargado de despacho, le llamamos hoy en día, y atendiendo a mis estudiantes”
<i>M4-M/U/G</i>	“por situaciones yo creo que de suerte a los dos años pude hacer mi cambio. Me dieron mi plaza en Tijuana en Villa del Campo. Y a los dos años me regresé a Mexicali”	-

M2-TJ/U/G	“pues ejerciendo ya del 2010 a la fecha, catorce años a la mitad del camino casi”	“por las tardes como segunda plaza tengo la oportunidad de trabajar en la inspección en la mesa técnica”
Ma7-TJ/U/G	“empecé a trabajar a los a cubrir interinatos desde los 19 años que estuve en la normal” “tuve la oportunidad de empezar a trabajar en colegios”	“me llamaron como apoyo de mesa técnica en la inspección trabajé dos años como asesora técnica de zona” “se me invitó nuevamente a trabajar en otra escuela de la zona como directora, encargada de despacho y ahí me tocó pandemia”
Ma6-TJ/U/G	“desde 2002 inicié trabajando como interina en el sistema educativo estatal, en donde tuvo la oportunidad de quedarme ahí mismo en esta zona donde inicié”	“me tocó trabajar como cinco años aproximadamente en lo que fueron las líneas de trabajo. Cuando recién se abrieron las escuelas de tiempo completo aquí en Baja California”
Ma1-E/UM/G	“en 2018 llegué aquí a Maneadero, que es mi plaza”	“la escuela en la que estoy es un turno vespertino, de hecho, ahí me tocó también cubrir interinatos en el matutino y te puedo decir que es muy diferente los dos turnos”
Ma8-E/UM/G	“estoy por culminar la maestría en educación que se encuentra en una institución privada con concentración en educación especial”	-
M11-E/UM/G	“en 2019 retomo la maestría, pero en Cety's Universidad y ahí culmino y obtengo el grado y el título de maestro en educación con enfoque en diseño organizacional. Y actualmente estoy estudiando el doctorado también en CUT”	“hice examen de promoción cuando todavía existía el SPD el Servicio Profesional Docente y tengo un ascenso a supervisor escolar en 2018. Desde entonces ejerzo esa función”
M3-TJ/UM/G	“actualmente acabo de concluir la maestría en educación”	“es algo que en lo personal me ha dejado mucho aprendizaje porque he estado en las tres digamos más próximas a los niños, las tres responsabilidades donde tienes diferente ángulo de lo que pasa”
ID	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Ma5-M/R/G	“yo digo que tengo compromiso y vocación con mis alumnos.”	“cuando ya miraba yo que había tanto rezago, pues sí me sentía como maestra muy tradicionalista”
Ma9-S/R/M	“siempre ponerme de su lado, muy empática, siempre del lado de ellos, siempre con las familias”	“[soy] muy maternalista”
Ma10-TE/R/M	“creo que me puedo adaptar mucho el trabajo en equipo, me gusta el trabajo en equipo”	“creo que pues sí puede ser una debilidad el no saber separar mi vida laboral con mi vida personal”
M12-S/R/M	“siempre he cuidado la relación amable con las familias, el escucharlos, el atenderlos, el mostrarles el trabajo que hacemos con sus hijos”	“creo que soy muy exigente, quizás enojón. Pero parte de la exigencia es permitir que ellos que se exijan a sí mismos”

Ma4-M/U/G	“pues creo que esa es una de mis fortalezas que siempre ando preguntando, buscando, platicando. Tratándome de empapar de todo lo que me puede ayudar para mejorar mi práctica docente”	“mis áreas de oportunidad creo que más que nada son en la creación de material didáctico”
M2-TJ/U/G	“fortalezas considero yo responsabilidad, puntualidad, profesionalismo, ética. Y creo que el amor que le tengo a los alumnos en el día a día”	“áreas de oportunidad pues podrían ser la falta de espacios para la autonomía en cuanto a la preparación”
Ma7-TJ/U/G	“mis fortalezas durante todo el ciclo escolar: trabajo con mis alumnos lo que es la convivencia, la armonía, los valores”	“unas de mis debilidades es el área de matemáticas. Soy de las que tengo que un día antes ver muy bien yo la clase”
Ma6-TJ/U/G	“mis fortalezas te puedo decir que soy organizada, considero yo. Me gusta organizar, me gusta apoyar en todo”	“yo pienso que soy muy controladora. Yo creo que eso es parte de mi área. Y también que todo salga bien”
Ma1-E/UM/G	“creo que la organización también es una fortaleza”	“creo que mis clases siguen siendo un poquito tradicionales”
Ma8-E/UM/G	“tengo disposición al trabajo. Y soy muy ordenada y disciplinada con el trabajo”	“aunque esté muy capacitada en algunos asuntos a veces no logro comprender del todo les estructuras”
M11-E/UM/G	“soy una persona disciplinada, organizada, perseverante”	“las áreas de oportunidad es más que nada ser lo bastante firme para mantener el orden en torno a la normatividad dentro de la zona escolar”
M3-TJ/UM/G	“soy una persona que me gusta observar mucho, me gusta conocer las impresiones de los demás en diferentes ámbitos de nuestra labor”	“entonces de mis áreas de oportunidad pues es a lo mejor es eso, tener mayor apertura a las modificaciones que se han dado en nuestro sistema educativo”

ID	Experiencia con otros planes	Actualización
Ma5-M/R/G	“la que más recuerdo la del 2017 que fue más me tocó. Porque estaba trabajando con la 2011, pero luego ya de un de repente ya era 2017 y hubo un momento en que para planear tenías 2011 y 2017”	“siempre estar innovando y hacer cosas nuevas y siempre al pendiente de ellos”
Ma9-S/R/M	-	-
Ma10-TE/R/M	“trabajé con el plan de estudios anterior que fue en pandemia, pues a distancia, pero sí conozco un poco del otro y pues un poco de este”	“creo que también estoy en constante retroalimentación. Me sirve a mí para desarrollar habilidades o aptitudes que a lo mejor yo no veo. Para no estar siempre como que en mi burbuja.”
M12-S/R/M	“antes en el programa 2011 pues era un trabajo un poquito más individualizado. Me tocó también trabajar con el programa de Paco el chato”	“tal vez no me he enfrentado algo que diga yo es que aquí no sé cómo hacerle”
Ma4-M/U/G	“a mí me tocó mis primeros años trabajar con el plan 93 todavía. Después cambiaron a lo que es el plan del 2007. Después nos	“entonces tengo que no es desaprender, pero tengo que adquirir otra forma de trabajo que ya ha estado haciendo durante ocho años”

	cambiaron al plan 2011. Y ahorita no están cambiando a este plan lo que es la nueva escuela mexicana”	
<i>Ma2-TJ/U/G</i>	“yo empecé a estudiar con la reforma del 93, del famoso libro de Paco el chato, de Margarita Gómez Palacio”	“Pues he tratado de seguir siendo el mismo”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“recuerdo trabajar con las actividades permanentes en la reforma anterior, actividades permanentes para iniciar bien el día”	“con la nueva propuesta, pues no quería perderme esta oportunidad, quería ser protagonista e iniciar con los maestros”
<i>Ma6-TJ/U/G</i>	“pues entré con la del 93. Luego nos llegó la del 98. Luego ya nos llegaron los nuevos libros, nuevo programa también me tocó trabajarlos”	“a mí no me termina de convencer, será porque ya tengo muchos años, no me termina de convencer”
<i>Ma1-E/UM/G</i>	“a mí siempre me tocó trabajar en grupos que ya estaban con el 2011, entonces fue con el que me formé”	“te puedo decir que mi forma de enseñar no se ha transformado radicalmente con la llegada de cualquier plan”
<i>Ma8-E/UM/G</i>	“yo comencé trabajando con la RIEB que fue en el 2011. Después vino una reforma educativa, nuevamente, que fue en el 2017”	“para mí todo es este todo el cambio es bueno siempre y cuando también tenga las herramientas para poder llevarlo a cabo”
<i>M11-E/UM/G</i>	“pues a pesar de que se reduce la carga de contenidos, los PDA son mucho menos que los contenidos de Aprendizajes Clave, por ejemplo”	“eso es extremadamente complicado me parece porque en los tiempos que nos está marcando la reforma pues no se va a lograr en dos o tres ciclos”
<i>M3-TJ/UM/G</i>	”en el anterior [plan de estudios] ya los proyectos ya venían como tales. Y no te daba la pauta de tú seleccionar los propios, o diseñarlos”	“me doy cuenta de que es necesario estarse actualizando. Con convicción, porque si lo haces por un papel si lo haces porque vas a promoverte”

De acuerdo con la tabla 7.5, en cuanto a las trayectorias, las y los docentes narraron sucesos determinantes para la obtención de su plaza, como la migración dentro del país, situaciones personales, los primeros años frente a grupo, los interinatos que cubrieron, los cambios de residencia y de lugar de trabajo. En el caso de algunos participantes, este proceso también incluyó la transición de instituciones privadas a públicas o de contextos rurales a urbanos. Además, algunos consideraron importante mencionar sus circunstancias en el periodo de pandemia. En la mitad de los casos, también consideraron relevante tener un título de posgrado.

En cuanto a las responsabilidades institucionales adicionales al trabajo docente, observamos que, comúnmente, en las escuelas multigrado del contexto rural se combinan las responsabilidades de dirección y docencia de manera simultánea. La mayoría de los participantes alternan sus roles entre los turnos matutino y vespertino; algunos se desempeñan como asesores técnico-pedagógicos, como asesores de zona, como supervisores o como docentes en las líneas de trabajo durante el

horario extendido. Esta tendencia podría deberse a la posibilidad de incrementar sustancialmente su sueldo base⁶.

Las fortalezas que las y los participantes reconocen en sí mismos tienen que ver con cualidades y valores que consideran importantes para la labor docente como la organización, la puntualidad, la disposición hacia el trabajo y la constante búsqueda de mejorar su práctica docente. Así también, es interesante que muchas de ellas y ellos se consideran cercanos a sus estudiantes, al establecer relaciones empáticas y con sus familias.

Como áreas de oportunidad, algunos señalaron carencias en la innovación de sus estrategias de enseñanza, en la creación de material didáctico pertinente y la falta de autogestión para actividades como el diseño curricular y la planeación. El perfeccionismo y el control excesivo se consideran como obstáculos de la flexibilidad y apertura que requiere la profesión docente. Dos maestras consideraron difícil separar las problemáticas vinculadas a sus estudiantes con las preocupaciones de su vida personal.

Por otro lado, las y los docentes recuperaron aspectos de reformas que consideraron significativas, así como de los planes de estudio y LTG con los que recuerdan haber trabajado. Entre los mencionados se encuentra el plan de estudios de la reforma de 1993, la RIEB en 2011 y el plan de 2017. Hicieron comparaciones entre los libros de texto actuales y en los que participó Margarita Gómez Palacio, y entre los procesos de desarrollo de aprendizaje y los “aprendizajes clave”. Destacaron la centralidad del trabajo por proyectos y la perspectiva comunitaria, en contraste con el individualismo de las propuestas anteriores.

Finalmente, encontramos que las y los participantes conocen y asumen una identidad profesional propia, así como un estilo de enseñanza, a pesar del cambio curricular. No obstante, en lo individual, se consideran abiertos a la actualización y a la experimentación con nuevas propuestas de formación continua. De igual forma, consideran al trabajo colaborativo como parte fundamental de su quehacer diario.

⁶ De acuerdo con Andere (2025), el salario de maestros y directivos de educación básica en México es difícil de precisar debido a la opacidad de las instituciones federales encargadas de ofrecer este tipo de información. No obstante, de acuerdo con la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, el sueldo base mínimo de un maestro de primaria es de \$11,747.55 pesos mensuales, mientras que el de director de primaria es de \$15,349.95. Dichos montos pueden alcanzar un máximo de \$32,901.85 para maestros y \$41,570.75 para directivos. La variación depende, en gran parte, de diversas cualificaciones, como el número de plazas que detentan, las horas efectivas de trabajo, la antigüedad, la productividad, y otros de criterios administrativos.

A-Identity

Mediante la construcción identitaria por afinidad de las y los participantes fue posible el reconocimiento del modelo cultural del docente de educación básica, el cual se compone por ciertos rasgos o características (creencias, valores y actitudes) compartidas entre los miembros de su grupo social, que coinciden, a su vez, con las cualidades auto-percibidas por los docentes de manera individual.

Dichos rasgos se agrupan en temas como la vocación y el compromiso del profesorado en torno a su labor, la valoración del trabajo colectivo-colaborativo, actitudes relevantes en torno a la actualización y al cambio, y el reconocimiento de su capacidad de resiliencia ante dichas situaciones, así como la concientización sobre los efectos de dichas transiciones en su quehacer profesional y vida personal. En la tabla 27 se muestran algunos extractos de las entrevistas que ejemplifican lo anterior.

Tabla 27. *Temas y ejemplos de la identidad por afinidad*

Participantes	Temas de la identidad por afinidad: modelo cultural del docente de educación básica	
	<i>Vocación y compromiso</i>	<i>Valoración del trabajo colaborativo</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“venimos a ser un guía para nuestros alumnos. Porque yo me siento como los vas guiando, sabes qué por aquí es este caminito, pero mira, por este te puede ir mejor, pero ya tú decides”	“cuando platicamos o compartimos estrategias y experiencias son más enriquecedores”
<i>Ma9-S/R/M</i>	“pues una labor docente no es nada más frente a grupo, sino psicóloga, médica, taxista, de todo”	“cada uno aportamos en lo que nuestras actitudes habilidades somos buenas. [...] Sumamos al colectivo y en lo que pueda y si no podemos hacer algo, pues nos apoyamos dentro de todas”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“en los pueblitos pequeños nada más hay una escuela ahí y la otra está a una escasa distancia, pues ya que sale carretera. Entonces creo que somos parte fundamental del pueblo y de la educación de los niños”	“laboralmente hasta el momento en este mes que he llevado todo es parejo. Todo se solicita lo mismo, todos apoyan, todo es un trabajo realmente bien organizado ”
<i>M12-S/R/M</i>	“cuando llegamos a este campo laboral a atender a estudiantes, el saber que pues te van a llamar maestro, que tienes que mantener una comunicación constante con la comunidad. Bueno pues nos ponemos la camiseta y hemos tratado de trabajar de esa manera”	“siempre le digo a mis compañeros, vamos revisándolo y vamos aterrizándolo a nuestra comunidad, vamos contextualizando ese trabajo. Y si lo podemos hacer lo retomamos, si no están los libros”

<i>M4-M/U/G</i>	“todos estamos en esa visión que tenemos que sacar el trabajo adelante y si queremos que nuestra escuela, es una escuela que ya tiene cincuenta sesenta años y es una escuela vieja, si queremos que haya alumnado, pues se tiene que ver los resultados con trabajo”	“lo que veo en esta escuela es que todos los maestros trabajamos en una misma sintonía. Nos apoyamos uno a otro cuando alguien tiene una duda o alguien quiere abordar ciertos temas y tenemos ciertas incertidumbres”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“creo que muy bien todos de alguna manera comprometidos con la comunidad y con la escuela”	“el colegiado en su mayoría es pues muy trabajador, todos muy trabajadores ”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“creo que vamos partiendo primero de lo local a lo nacional y el alumno creo que de esta forma de trabajo pues se involucra también más en el aprendizaje. Se involucra más en el aprendizaje y es parte de él no nada más corresponde al maestro”	“en esta vez como zona trabajamos en los talleres de fase intensiva antes de iniciar el ciclo escolar. Trabajamos en equipos todos los maestros de la zona, trabajamos sacando los PDA, los contenidos y haciendo los formatos”
<i>Ma6-TJ/U/G</i>	“podría decir que el 90% somos de vamos a hacer actividades para proyectar, actividades donde los niños se diviertan y aprendan al mismo tiempo y se sientan cómodos. Entonces siempre estamos como dispuestos y comprometidos en ese sentido”	“por ser pequeña una comunidad pequeña, pues sí formamos como que un grupo de trabajo más unido y funcional considero y espero que así sea para la comunidad”
<i>Ma1-E/UM/G</i>	“el profesor en su grupo siempre ha tenido como la capacidad de decidir sobre los contenidos. O sea no creo que ninguno lleve, aunque te pongan el mismo aprendizaje o contenido, no lo vas a llevar igual. Entonces creo que esa capacidad de gestión siempre ha existido”	-
<i>Ma8-E/UM/G</i>	“porque realmente nos interesa que el niño tenga educación. Señor sabe por qué me mandaron a la patrulla tiene un mes que no viene el niño y no sabemos cómo está qué le pasó está bien sigue vivo le pasó algo. Y eso nosotros no lo podemos cambiar y tenemos que aprender a vivir con ello”	“yo siento que el consejo técnico sí nos ha funcionado en en cierta medida. Porque ahí sí, nos apoya y como podemos trabajar en el colegiado y surgen dudas en el colegiado y estamos trabajando con ellos este nuestro directivo nuestros asesores técnicos pedagógicos que se están preparando”
<i>M11-E/UM/G</i>	“nuestro trabajo es hacer todo lo posible para que los niños tengan un mejor aprendizaje. Y eso es el mayor desafío”	-
<i>M3-TJ/UM/G</i>	“sí son situaciones que de repente al docente pues te asusta, te impacta de cómo le voy a hacer si yo no soy especialista, digamos en estos trastornos. Entonces ahí normalmente nos dan el acompañamiento, la orientación y bueno, hemos tratado de salir adelante”	“cuando ya un colectivo está consolidado y te conoces, sabes más allá de lo personal en lo profesional, cuáles son tus áreas. Entre todos de alguna u otra manera, pues te apoyan”
ID	Actitud ante el cambio y actualización	Resiliencia

Ma5-M/R/G	“entonces cuando pasa eso sí hay desinterés por parte de los compañeros, hasta de uno mismo, porque estamos contestando o haciendo lo mismo”	“pero si ahora seguimos con esta nueva escuela mexicana, creo que pues tendremos buenos buenos resultados. Poco a poco los maestros nos hemos adaptado, nos estamos adaptando a este trabajo”
Ma9-S/R/M	“estamos en la disponibilidad, estamos aprendiendo. Muy empáticos con los que a lo mejor no han trabajado proyectos y cómo le podríamos hacer”	“no se nos hacía tan difícil porque después ya llegamos a la conclusión de que el trabajo por proyectos es lo que en migrantes se ha hecho toda la vida desde que nació” Siempre se había trabajado con proyectos didácticos”
Ma10-TE/R/M	“yo coincido y sigo afirmando que hay que seguimos actualizando constantemente”	“no hubo un taller de actualización, no un taller de orientación, no nos dieron las herramientas, cómo implementarlo. Nos dijeron aquí está, pero no dijeron cómo. Entonces creo que sí fue un gran reto personal y docente. Pues a ver cómo le hacíamos”
M12-S/R/M	“en la escuela de la vida, cada día estamos aprendiendo este cosas nuevas. Quizás todavía nos falta dominar el 100%”	“entonces hemos visto las necesidades principales y hemos puesto ese recurso hacia cubrir esa necesidad. Sin embargo faltan muchas cosas por hacer”
M4-M/U/G	“porque esa es la vida del docente, siempre estar formándonos y siempre estar cambiando y siempre estar tratar de buscar cómo adaptarnos a estos cambios”	“Ya varios compañeros incluyéndome yo hemos estado yendo ya con un psicólogo por toda la carga emocional que de repente agarramos de los alumnos. Toda esa carga emocional también nosotros la agarramos”
M2-TJ/U/G	“creo que estamos acostumbrados a que nos digan qué hacer, cómo hacerlo”	“hubo compañeros que pues ahora sí que nos acercábamos a quien podíamos y no pues hazle como puedas y tratamos de Pues de sacarlo adelante”
Ma7-TJ/U/G	“nosotros ya teníamos como que un librito de qué deberíamos enseñar a los niños. Incluso en los libros de texto lección por lección y seguíamos ese orden como tal cual”	“creo que este año que viene pues con más seguridad, aunque haya sido ensayo creo que hubo bastante logros. Y más que nada pues lo que se pretende en cuanto el sentido humanista en la comunidad y que tanta falta hace ahorita en estos días, el sentido de la amistad y de responsabilidad”
Ma6-TJ/U/G	“siempre estamos para para conocer, para aprender”	“ya no podemos hacer nada más. simplemente los puros protocolos ya nos detienen a muchos a mucho tipo de situaciones, porque por querer ayudar en muchas ocasiones, nos podemos meter en problemas”
Ma1-E/UM/G	“la verdad veo que hay profes que no les interesa mucho discutir o reflexionar los contenidos. Casi casi cuando vemos el CTE	“que nos pongan a hacer un poquito dosificar el programa que dice según las necesidades de tu comunidad. Creo que todo lo que trabajamos, lo adaptamos. O sea no importa

	es una paráfrasis de lo que se está diciendo más que un análisis”	que empezemos con un tema o con otro entonces creo que es algo extra que nos ponen en nuestro trabajo y que nos complica la labor”
Ma8-E/UM/G	“dicen los cambios duelen. Entonces se vio mucho dolor del magisterio mucho dolor”	“pues es una lucha. Pero insisto, lo mismo que les digo a mis compañeros, tenemos que cambiar, denle no están solos, pero nos hacen sentir solos. Eso es lo que no me gusta. Entre compañeros nos apoyamos”
M11-E/UM/G	“los docentes ya no tienen tantas ganas de prepararse o si lo tienen, no tienen acceso a las oportunidades que hay por parte de formación continua porque se llenan los cursos”	“hay muchos hábitos arraigados en el magisterio que si se mantiene este plan de estudios, pues posiblemente se trabajen a lo largo de más de una década yo considero que sí sería uno de los retos más grandes”
M3-TJ/UM/G	“en la medida en que nosotros vayamos modificando esa visión de que el prepararnos es nada más para obtener un ascenso, es más que eso, es aprendizaje y facilitarnos nuestro trabajo”	“en la medida en que en educación básica trabajemos de manera articulada y todos tengamos esa actitud o animarnos a hacer resilientes, sin miedo al cambio, yo pienso que vamos a poder ver más y mejores resultados”

En cuanto a los rasgos en común (creencias, valores, actitudes) en torno a la vocación y el compromiso profesional, en general se consideran comprometidos con sus comunidades, aunque el vínculo que mantienen no es de la misma naturaleza. En el contexto rural, en donde la escuela es percibida como una posibilidad de movilidad social, el docente se asume como parte fundamental de la comunidad, puesto que se considera como un guía o ejemplo a seguir, lo cual le implica mayores atribuciones que sobrepasan las responsabilidades estrictamente pedagógicas.

En lo que respecta a la valoración del trabajo colectivo-colaborativo entre los miembros del grupo social y profesional, destaca la percepción positiva hacia esta forma de convivencia; el profesorado está habituado a compartir sus experiencias con sus pares y directivos, además de brindar y recibir apoyo en momentos de dificultad.

También encontramos patrones en cuanto a actitudes y comportamientos relevantes al momento de enfrentarse con cambios. Como se explicó, de manera individual, las y los docentes se auto-perciben como proclives al cambio. No obstante, también existe una creencia de que el profesorado de educación básica en México, en general, está habituado a recibir y seguir indicaciones de las estructuras institucionales y, por lo tanto, la ruptura de esta dinámica implica resistencias vinculadas. La actitud del magisterio ante el cambio está condicionada, en gran medida por los medios, tiempos y espacios dispuestos para la actualización y la instrumentación de dichos

cambios, así como por los alicientes y recompensas ligadas al cumplimiento de las demandas requeridas.

Entre tanto, este modelo cultural también se caracteriza por el ideal de resiliencia; las y los docentes se perciben como capaces de superar las numerosas dificultades que se presentan en su trayectoria y en su cotidianidad. En el aspecto curricular y pedagógico, se consideran capaces de adaptarse a las innovaciones curriculares. Asimismo, muestran confianza sobre sus habilidades de gestión de superar las carencias o necesidades de sus contextos escolares y laborales. No obstante, aunado a la resiliencia también se asumen los efectos negativos que dichos esfuerzos pueden traer a su salud física y emocional.

Por otro lado, dentro del modelo cultural amplio, identificamos subculturas identitarias o modelos culturales contrastantes determinados por el tipo de institución formadora (egresados de escuelas normales frente a los de otras instituciones formadoras de docentes); por las diferencias generacionales, y por el contexto escolar al que pertenecen (contextos urbanos y contexto rural). En la tabla 28 se presentan algunos ejemplos de creencias, valores y actitudes distintivos.

Tabla 28. *Subculturas por afinidad y ejemplos de creencias, valores y actitudes distintivos*

Subculturas por afinidad					
Normalistas	No normalistas	Ingreso reciente	Experimentados	C. Urbanos	C. Rural
“la normal prepara los maestros de una manera completamente diferente a las otras escuelas de Educación que puedan tener una licenciatura en educación” (Ma8-E/UM/G)	“había un rechazo porque me decían que era la carrera que venía como que suplantar a los normalistas que me creía que si yo era una maestra sabelotodo” (Ma5-M/R/G)	“sí veo ahí maestros también que tienen 25 años de servicio que son los que yo veo más renuentes a esto. Lo hacen con sus comentarios o con actitudes como es lo que hay” (Ma10-TE/R/M)	“se están acabando esos maestros, esos tiempos de los que siempre daban de más por estar aquí en la escuela, por venir un domingo a hacer limpieza, a pintar la escuela, hacer un tequio” (M12-S/R/M)	“es una escuela de renombre y siempre tratamos o siempre queremos dejar bien parada la escuela. O sea, en cualquier evento que hacemos tratamos de dar lo mejor e igual en el trabajo día a día” (M2-TJ/U/G)	“yo creo que en esas comunidades porque es donde he trabajado hasta ahorita mi experiencia de docente, creo que la escuela y el maestro tienen mucho respeto y mucha importancia” (Ma10-TE/R/M)

<p>“yo ahí lo que veía que tal vez la ventaja que tenía como normalista era el manejo del grupo, saber las dinámicas escolares, el trato, y el programa que estaba en vigencia” (Ma1-E/UM/G)</p>	<p>“no siento como que la formación que tuve en la licenciatura sea la adecuada para eso” (Ma10-TE/R/M)</p>	<p>“los maestros que ya tienen más tiempo son así como que siempre le andan sacando la vuelta. Y pues es muy curioso porque nosotros tratamos de no faltar o de llegar siempre temprano a tiempo” (Ma5-M/R/G)</p>	<p>“no queda el personal permanente y esto de alguna manera sí afecta porque ya tenemos de alguna manera una comunidad” (Ma7-TJ/U/G)</p>	<p>“cuando cumplamos primero con nuestros objetivos, ya cumpliendo los objetivos, ahora sí, agarramos el plan, trabajamos en lo que nos está pidiendo” (M4-M/U/G)</p>	<p>“cómo le habrán de hacer los maestros en una comunidad muy diversa. Porque quizás no se tenga como muy en cuenta la cuestión de la cultura, de la lengua, de las tradiciones. Entonces ahí para mí tal vez se me haría un poquito difícil. Me quedaría quizás en mi aula solamente y desde el estudio de mi experiencia” (M12-S/R/M).</p>
<p>“He tenido compañeros de nuevo ingreso que son normalistas Y de nuevo ingreso que no son los normalistas y se nota se nota mucho en su práctica docente se nota mucho” (M4-M/U/G)</p>	<p>“seguirse preparando profesionalmente para los nuevos retos que vienen, nuevos planes de estudio, nuevas actualizaciones de libros. Eso siempre se nos dejó bien claro en la universidad” (Ma10-TE/R/M)</p>	<p>“creo que los que son un poquito más jóvenes ellos sí como que se le dedican un poquito más de tiempo a leerlo, analizarlo, reflexionar” (Ma1-E/UM/G)</p>	<p>“todo el personal que estamos aquí la mayoría ya tenemos mínimo de diez, quince años de conocernos. Es una ventaja porque nos da la apertura y la confianza entre compañeros de externar esas dificultades que tenemos” (M3-TJ/UM/G)</p>	<p>“en la gran carga ideológica, que por ejemplo se puede palpar claramente en toda la descripción que se hace de los ejes articuladores [...] Y ese es uno de los puntos también que le veo que pienso que no favorecen tanto a lo que considero yo que es la misión de la escuela en un sentido estrictamente pedagógico” (M11-E/UM/G)</p>	<p>“estamos en un contexto donde atendemos a familias migrantes. Entonces no siento que el plan anterior nos beneficiaba mucho. Y siento que este plan está hecho para nosotros” (Ma9-S/R/M)</p>

En cuanto a la subcultura de egresados de escuelas normales y los de otras instituciones formadoras de docentes. Las y los docentes normalistas creen que al inicio de su carrera fueron más aptos para trabajar con los grupos y más cercanos a las culturas escolares, en comparación de los egresados de otras instituciones. Desde el discurso de los participantes, esta distinción por afinidad no ha tenido consecuencias negativas en la convivencia entre pares; no obstante, una de las docentes, egresada de una licenciatura en ciencias de la educación, manifestó que había experimentado rechazo por sus compañeros normalistas en sus primeros años de servicio, por lo que se reafirma la culturas por contraste entre el profesorado.

Otra subcultura identitaria es aquella que se forma en torno a las diferencias generacionales. Por un lado, aquellos docentes que cuentan con mayor antigüedad reafirman sus cualidades al distinguirse de los más jóvenes; estos consideran que tienen mayor compromiso con la comunidad escolar al brindar más tiempo y actividades de las estipuladas en sus acuerdos laborales, y creen que las y los docentes más jóvenes sólo hacen estrictamente lo necesario. También creen que la constante movilidad del personal (la entrada de docentes nuevos en los espacios escolares ya consolidados) entorpece la mejora del trabajo colegiado. En cambio, las y los participantes con trayectorias más cortas valoran actitudes como la adaptabilidad y la apertura, en contraste con sus compañeros con mayor experiencia, a quienes perciben como más críticos de la reforma, poco cooperativos con las actividades necesarias para la apropiación y por tanto reacios al cambio.

Como se mencionó, uno los contrastes entre el profesorado de contextos rurales y el de contextos urbanos es que las y los docentes rurales cumplen un rol distinto que regularmente excede el ámbito pedagógico, el cual les otorga otro significado social y valores distintos. El compromiso de las y los docentes de entornos urbanos también está vinculado con la comunidad y las problemáticas sociales que involucran al estudiantado, no obstante, se enfocan mayormente en el desempeño y al logro del aprendizaje.

Además, en el caso del servicio indígena y aquel que recibe a hijos de jornaleros migrantes, gracias a la cercanía territorial e identitaria con la población que atienden, el profesorado percibe que el *Plan de Estudios 2022* es más afín a su manera de planificar ya que se basa en la estructura por proyectos. Desde su perspectiva, existe la creencia que los maestros adscritos al “otro” servicio (general) tienen la posibilidad de enfrentar dificultades para trabajar con el enfoque del NEM debido a su poca cercanía con la cultura, la comunidad y las tradiciones del alumnado.

D-Identity

Para conocer rasgos o características o en términos de la identidad del tipo discursivo, es decir aquellas cualidades que otros reconocen y acuñan a un individuo, se exploraron las percepciones que los participantes creen que otros docentes o las familias del alumnado tienen sobre ellos. La tabla 29 muestra algunos ejemplos distribuidos en percepciones positivas y negativas.

Tabla 29. *Temas y ejemplos de la identidad por discurso*

Participantes	Temas en la identidad por discurso	
	<i>Percepciones positivas</i>	<i>Percepciones negativas</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“las mamás estaban muy bien porque ya teníamos quince días. Entonces me decían “maestra qué bueno porque mis hijos llegan contentos”, “mi hija dice que ha aprendido en estas dos semanas, “le gusta que usted revisa las tareas, le gusta que usted está viendo temas y les da explicación de todo, que está al pendiente de cada uno”	-
<i>Ma9-S/R/M</i>	“y yo veo con esos comentarios que sí nos dan pues un poquito de crédito y que somos importantes para ellos”	“pero como dicen “es que ustedes están en en campamentos allá alejados”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“creo que también los papás nos dan esa responsabilidad y ese no sé cómo esa confianza de que “maestro ahí está mi hijo, se lo encargo, se lo dejo y confío”	-
<i>M12-S/R/M</i>	“el padre de familia llegaba y “maestro fijese esto, para dónde, cómo le hago aquí”. El maestro era el ejemplo, vaya la autoridad máxima en una comunidad, lo miraban con ese respeto”	-
<i>M4-M/U/G</i>	“lo que me han dicho que siempre ando buscando las formas como mejorar, buscar siempre estrategias”	“pero si no aprende el alumno tú tienes la culpa no importa lo demás, tú tienes la culpa”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“así me lo han hecho saber o por lo menos algunos cuantos, mi forma de ser alegre, propositiva”	-
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“los padres de familia siempre me hacen saber que los alumnos terminan exponiendo, participando “maestra es que no eran así,	-

	usted ha logrado eso su participación constante”	
Ma6-TJ/U/G	“amable, dispuesta. Regularmente casi siempre estoy dispuesta a apoyarlos en ese sentido. En eso y en lo que se pueda”	“estamos en una posición muy difícil [...] antes estábamos reconocidos como “wow el profe mis respetos”. Y ahorita, la verdad estamos muy devaluados por la sociedad, los medios”
Ma1-E/UM/G	“me llamaron y me preguntaron “oye estás libre para cubrir un grupo y es una situación así tal”. Me dijo “es que necesitamos a alguien con carácter para este grupo, porque sí hay algunos alumnos que necesitan pues una figura de autoridad”	“creo que soy una persona como que marca muchos límites entonces en ocasiones hasta tienen un poquito de reserva de acercarse y digo para mí está bien porque así me manejo”
Ma8-E/UM/G	“tuvimos una gran reflexión donde padres de familia, y hasta la fecha nos siguen diciendo estos padres de familia que vivieron pandemia con los estudiantes, donde nos dijeron que no sabíamos qué tan importante era el docente”	“fue una etapa muy difícil donde vimos que el maestro estaba infravalorado, me dijo una vez una mamá. “No profe definitivamente yo no hubiera podido” y yo le digo pues le agradezco”
M11-E/UM/G	“les parece que soy una persona en cierta forma humanista o comprensivo con las situaciones de índole personal que a veces presentan y que requieren de un apoyo extraordinario”	-
M3-TJ/UM/G	“me ven como una persona neutra en el sentido de que yo puedo ayudar a cualquier compañero”	

Entre las percepciones positivas destaca la valoración del magisterio por parte de los padres de familia y la comunidad al identificarlos como personas confiables, comprensivas, con la capacidad de propiciar mejoras en las aptitudes de las y los estudiantes. En contraste, a través del discurso, también se identificaron percepciones negativas que apuntan a un proceso de infravaloración del docente por parte de la comunidad, a quien contradictoriamente se le asigna toda la responsabilidad de la formación de las niñas y niños. No obstante, se aprecia que el cierre de las escuelas en 2020 debido a la crisis sanitaria transformó, en algunos casos, dichas significaciones, puesto que las familias reconocieron la importancia del trabajo que realiza el profesorado.

N-Identity

Aunque con poca frecuencia, las y los docentes entrevistados mencionaron aspectos de su identidad vista desde la perspectiva natural o biológica. En la tabla 29 se muestran algunos extractos de las entrevistas de las y los participantes en esta clasificación.

Tabla 30. Rasgos y ejemplos de Identidad Natural

Participantes	Rasgos de la Identidad Natural
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“tengo una niña que depende del 100% de mí entonces también ella la jalo conmigo esa rutina de que levantarse a las cinco de la mañana seis de la mañana”
<i>M12-S/R/M</i>	“yo crecí con mis abuelitos. De la casa a la escuela, de la escuela comer, ir a cuidar a los animales, ir a hacer los trabajos domésticos, los borregos, los bueyes, los toros, los burros, la milpa, el campo”
<i>M4-M/U/G</i>	“el posgrado, por situaciones personales de que primero pues cambio de municipio, empecé a formar familia. Siempre estuve postergando”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“pero en mi caso, pues mi papá era maestro, bueno, hace cinco o seis meses falleció mi papá. Maestro de vocación”
<i>Ma6-TJ/U/GR</i>	“soy de Guaymas, Sonora pero tengo 30 años radicando en Tijuana. Entonces ya me siento más bajacaliforniana que sonoreense”
<i>Ma1-E/UM/G</i>	“no soy mucho de platicar”
<i>M11-E/UM/G</i>	“desde muy pequeño me vine a vivir aquí a la Baja y desde entonces resido aquí. Así que soy más bajacaliforniano que chilango”

En la mayoría de los casos se trató de expresiones sobre su edad, su lugar de nacimiento o la identificación con su lugar de residencia. Incluso, los rasgos identitarios determinados por el lugar de origen también influyen en la conformación de creencias o ideologías, como es el caso del docente de educación indígena que también nació y creció en un contexto rural. Por otro lado, las relaciones de parentesco también tienen un efecto en la identidad profesional; especialmente para aquellos participantes que también fungen como madres o padres. En todo caso, es importante retomar que la identidad natural siempre estará sujeta a los otros tipos relacionados con las instituciones, discursos, diálogos o grupos de afinidad.

Conclusiones analíticas

El presente apartado tuvo como objetivo responder a la pregunta específica de investigación: ¿qué identidades situadas y modelos culturales representan las y los docentes como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta de la NEM? De acuerdo con la dimensión analítica

o *buliding task* del discurso sobre la identidad estipulada por Gee (1999), hemos señalado las identidades que están en juego en la situación comunicativa en cuestión: institucional, por afinidad, discursiva y natural o biológica. Asimismo, hemos encontrado rasgos del modelo cultural del profesorado, así como subculturas contrastantes al interior. A manera de síntesis, podemos hacer inferencias sobre las formas en que estas relaciones e identidades inciden en las significaciones, (interpretaciones, traducciones y recodificaciones) construidas, especialmente en las identidades institucionales y por afinidad.

De acuerdo con Van Dijk (2016) los usuarios del lenguaje emplean el discurso como miembros de grupos sociales, organizaciones e instituciones. A su vez, las instituciones o grupos actúan “por” o “a través” de sus miembros. Es así como los sujetos podemos detentar una identidad institucional situada, relacionada con el rol adquirido mediante las leyes, reglas, tradiciones o principios que autorizan obtener una cierta posición dentro de un sistema (Gee, 2001).

Encontramos que las y los participantes construyen, discursivamente, su identidad profesional a partir de ciertos elementos. Primero, con la descripción de sus trayectorias: las migraciones familiares, cambios de residencia, interinatos, cambio del sistema escolar privado al público, la obtención de su plaza definitiva como docentes, incluso sus experiencias durante la crisis sanitaria de 2020. Por otra parte, consideran importantes las responsabilidades institucionales adicionales al trabajo docente, si trabajan doble turno, si a su vez son asesores técnicos o si se hacen cargo de una dirección. En este punto, la identidad desde la perspectiva natural o ideológica también contribuye a la formación de lo profesional, ya que tanto hombres y mujeres están sujetos a vínculos y relaciones en el ámbito familiar que afectan sus trayectorias.

Asumen como fortalezas las cualidades que consideran indispensables para el trabajo docente: puntualidad, disposición al trabajo, empatía, esfuerzo y motivación para la mejora. Asimismo, consideran como cualidades negativas la falta de innovación, el perfeccionismo, la falta de autogestión y la carencia de formación para el diseño curricular. También se considera importante que las y los participantes conocen y asumen una identidad profesional propia, así como un estilo de enseñanza, a pesar del cambio curricular. No obstante, se consideran abiertos a la actualización y formación continua. De igual forma, consideran al trabajo colaborativo como parte fundamental de su quehacer diario. En cuanto al trabajo con los planes de estudio, destacaron el enfoque individualista que había prevalecido en las propuestas anteriores y destacaron la centralidad del trabajo por proyectos y la perspectiva comunitaria de plan vigente.

De esta forma, el discurso docente puede dar cuenta, en un momento y contexto dado, de una identidad relacionada con el magisterio mexicano en tanto grupo/organización heterogénea que produce y reproduce modelos culturales similares y diversos al interior, a la vez que exige ciertos rasgos a sus miembros para ser considerados como tal. En cuanto a las actitudes, valores y creencias compartidas, señalamos como uno de ellos el compromiso con sus comunidades, aunque el vínculo que mantienen no es de la misma naturaleza, según el contexto sea rural o urbano. También, la valoración del trabajo colectivo-colaborativo entre los miembros del grupo profesional.

En cuanto a la actitud hacia el cambio, encontramos que el profesorado de educación básica acostumbra a recibir e instrumentar las indicaciones precisas de las estructuras institucionales y, por lo tanto, la ruptura de esta dinámica implica resistencias. Sostenemos que las y los docentes no se resisten al cambio en sí, ya que son conscientes de la importancia de su contribución en la transformación social y educativa. Ellos asumen que dichos procesos repercuten en diversas esferas de su identidad y quehacer profesional, en especial si la transición es poco sensible a sus contextos y circunstancias. Entonces, la actitud del magisterio ante el cambio está condicionada por los medios, tiempos y espacios dispuestos para la actualización y la instrumentación de dichos cambios, así como por las recompensas ligadas al cumplimiento de las demandas requeridas. Por otro lado, el ideal de resiliencia también es parte del modelo cultural en cuestión; las y los docentes se perciben como capaces de superar las numerosas dificultades que se presentan en su trayectoria. En el aspecto curricular y pedagógico, se consideran capaces de adaptarse a las innovaciones curriculares.

Ahora bien, los referentes empíricos revisados nos indican que desde los inicios del siglo XXI, el reformismo en México ha implicado para el profesorado una ruptura importante para su identidad, debido a que se les ha demandado modificar roles preconcebidos enfocados en la figura de instructor, en aras de nuevos modelos de actuación profesional que contrastaban con su formación inicial y condiciones laborales diversas (Yurén y Aráujo-Olivera, 2003).

Asimismo, la modernización de la educación otorgó mayor importancia a la certificación y evaluación de la profesionalización, y se instauró como un proceso de interiorización del nuevo orden que se afianzó con la Reforma Educativa de 2013. De acuerdo con Hernández Hernández (2017), la crisis de identidad del profesorado se debe al cuestionamiento de su legitimidad profesional, en parte debido a los lineamientos del servicio profesional docente; en otras palabras,

la identidad del docente ya no radicaba en su función pastoral ni como agente de cambio, “ahora ejerce una profesión condicionada a las exigencias políticas, sociales y económicas del mercado, es un trabajador más en el sistema educativo” (Hernández Hernández, 2017, p. 10).

En los hallazgos descritos observamos la prevalencia de algunas de las tensiones relacionadas con este proceso. Por un lado, aunque la evaluación y la certificación con efectos punitivos han dejado de ser preocupaciones centrales, es claro que las y los docentes se consideran abiertos a la actualización y formación continua; sin embargo, no todos adoptan los enfoques curriculares emergentes como trascendentales para la conformación de su identidad. De acuerdo Por ende, coincidimos con Cabrera y Cruz Badillo (2015) en que el profesorado valora como positivas a las transformaciones educativas, pero observan pobremente las contradicciones de estas.

Incluso, estudios como el de Ibarra Manrique y Galván Martínez (2017) reportaron que muchos docentes se sentían satisfechos con su vida profesional a pesar de los conflictos laborales que devinieron con la reforma anterior. Netzahualcoyotl-Netzahual, (2015) también destacó que el *compromiso* social hacia los estudiantes le otorga sentido a la labor docente. Esto también coincide con las actitudes y los valores expresados por las y los participantes. Entonces, podemos decir que el modelo cultural mantiene vigentes gran parte de los rasgos adquiridos en las últimas décadas.

Por otra parte, consideramos que también ha habido adiciones o modificaciones a este imaginario, que pueden estar relacionados con la interpretación y traducción del enfoque de la propuesta curricular vigente. La literatura revisada señala que el profesorado otorga sentidos ambivalentes en torno al *cambio*. Este puede interpretarse como mejora continua y oportunidad de innovación, o como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga hacia las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus efectos en las condiciones profesionales y laborales, como ha sido señalado por diferentes autores (Cabrera y Cruz, 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015; Hernández, 2017; Ruiz et al., 2018).

Actualmente, inferimos que el cambio constante ha fortalecido la capacidad de adaptación y resiliencia en el profesorado, no sin alimentar su actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Más allá de la reducción de su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación (Jiménez Lozano, 2003; Fuentes Amaya et al., 2013; Hernández Hernández, 2013), se ha reforzado su vinculación con la agencia.

Además, como observamos en el discurso del profesorado, se ha sumado la centralidad del trabajo colectivo-colaborativo, así como diálogo horizontal como elemento clave. Gutiérrez

Hernández y Cáceres Mesa (2023) apuntan que si bien dicho elemento da sustento epistemológico a la propuesta, advierten que puede resultar ambicioso, novedoso y disruptivo en relación con las reformas precedentes, por lo que puede propiciar retos y dificultades durante la fase de implementación.

En lo que respecta a las subculturas al interior del modelo amplio, observamos que el tipo formación inicial profesional es un factor identitario que crea distinciones entre docentes según provengan de escuelas normales, programas de pedagogía o licenciaturas en ciencias de la educación. Las creencias sobre las diferencias basadas en dichas características no son nuevas, como lo muestra Yurén y Aráujo-Olivera (2003), ya se percibían tensiones entre las modificaciones curriculares de la reforma de 1999 y los diferentes perfiles docentes, con base en la diversidad de su formación inicial, su estatus de normalistas o universitarios y las distintas condiciones laborales de las que son sujetos.

También, hay rasgos diferenciados entre quienes se consideran jóvenes en el servicio ya que valoran actitudes como la adaptabilidad y la apertura, en contraste con sus compañeros con mayor experiencia, a quienes perciben como más críticos de la reforma. A su vez, estos últimos valoran la dedicación al trabajo, la vocación y el compromiso docente más allá de los lineamientos laborales. Dichas creencias también se han afianzado desde momentos coyunturales anteriores. Desde la introducción de la RIEB, Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015 observaron que el profesorado con mayor trayectoria y antigüedad relacionaba el “cambio” con resistencia, incertidumbre y miedo a las demandas en los textos normativos.

La subcultura del profesorado rural multigrado es distintiva ya que su compromiso con la comunidad excede el ámbito pedagógico, lo cual les otorga otros valores y significados sociales. Gracias a la cercanía territorial e identitaria con la población que atienden, consideran que el *Plan de Estudios 2022* es más afín a su manera de planificar ya que se basa en la estructura por proyectos. Existe la creencia que los maestros que corresponden al “otro” servicio tienen la posibilidad de enfrentar dificultades para trabajar con el enfoque del NEM debido a su poca cercanía con la cultura y las tradiciones del alumnado. No obstante, las y los docentes de entornos urbanos también se vinculan con la comunidad y las problemáticas sociales que involucran al estudiantado, pero se enfocan mayormente en el desempeño y logro del aprendizaje.

Al respecto, retomamos el estudio de Reyes Rojo y Zannata Colin (2024) sobre la capacitación y manejo curricular del *Plan de Estudios 2022* por parte docentes de primaria de una

región indígena durante el ciclo escolar 2023-2024. Coincidimos con las autoras en que el análisis de este contexto educativo es un sensor importante para conocer cómo se articulan los conocimientos locales, debido a que el enfoque de la NEM centra el eje de conocimiento desde la localidad. En este sentido, encontraron que la mayoría del profesorado autoevalúa su conocimiento de la NEM en un nivel medio a medio alto (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024).

Finalmente, es necesario recordar que, durante el siglo XXI en México, el sistema educativo hizo eco del reformismo que permeó en América Latina, el cual tuvo como detonadores a los ajustes financieros, la competencia internacional y a la equidad social. Esto edificó conceptos centrales como la calidad, la eficiencia, la gestión, la mundialización o globalización, las tecnologías y la comunicación. En la esfera nacional, lo anterior se tradujo en una serie de reformas con diferentes objetivos, algunos de los cuales se cumplieron y otros se mantienen inconclusos o tuvieron efectos distintos a los planteados. Actualmente, nos enfrentamos a otro cambio de enfoque educativo que dialoga con posicionamientos teóricos diversos, los cuales, persiguen la contextualización de los contenidos, la localización de los saberes comunitarios y la articulación que se contrapone a la disección por disciplinas, tal como lo ha afirmado Dussel (2020).

Es importante retomar que una de las principales funciones de una reforma tiene que ver con la administración social de la enseñanza y como sistemas de saber históricamente destinados al control de docentes y estudiantes, en cuanto a sus disposiciones, sensibilidades y capacidades (Popkewitz, 2000). Además, se entiende que las y los docentes han sido vistos como un brazo articulado a dichos procesos encaminados al cambio. No obstante, como se ha puesto de manifiesto, sus formas de interpretar y traducir la alternancia de un proyecto a otro son diversas, y dependen, en gran parte, de la manera en que se gestan las reformas en la región, pero también de las construcciones identitarias y los modelos culturales en tanto marcos ideológicos.

7.3 Enunciados en primera persona

Una de las técnicas de análisis que propone Gee (1999) para trabajar con el discurso y contribuir a la indagación en torno a las identidades, los posicionamientos y los Discursos, son los enunciados en primera persona o *I-statements* detectados en el lenguaje en uso. Es decir, se parte de la identificación de declaraciones en las que los sujetos o agentes se refieren a sí mismos en primera persona, ya sea en singular o en plural, y posteriormente se categorizan dichas oraciones

de acuerdo con el tipo de verbo y predicado. Además, se calcula la frecuencia de uso en cada una de ellas y se expresa en un porcentaje; este número tiene la finalidad de guiar las premisas relacionadas con los objetivos del estudio. No obstante, el análisis debe profundizar en los significados o contenidos semánticos de los enunciados una vez que se hayan clasificado. En la tabla 31 se muestran las reglas y ejemplos de las categorías que guiaron el análisis.

Tabla 31. *Enunciados en primera persona. Reglas y ejemplos*

Enunciados en primera persona	Descripción de la regla	Ejemplos
Cognitivos	En la oración el verbo conjugado refiere a acciones de pensamiento o conocimiento; por ejemplo, “yo pienso” “yo creo” “yo sé”, “recuerdo” “nos dimos cuenta”.	<p>“creo que mis clases siguen siendo un poquito tradicionales”</p> <p>“sí me cuestiono si debería de estar haciendo otra cosa”</p> <p>“yo sé que existen rúbricas”</p> <p>“aprendí muchos de los profesores con los que estuve practicando”</p>
Apreciación / percepción	En la oración el verbo conjugado refiere a apreciaciones o percepciones; por ejemplo, “yo siento que” “yo veo que”.	<p>“no vi los proyectos en el desarrollo de sus planeaciones que las pedí ni en sus clases”</p> <p>“en ocasiones me siento como una profe de las de antes”</p>
Afectivos	En la oración el verbo conjugado refiere a gustos o emociones; por ejemplo, “yo quiero”, “me gusta”. “siento”.	<p>“a mí no me gusta mucho hablar de mi vida personal cuando se involucran cuestiones laborales”</p> <p>“no quiero equivocarme, la verdad”</p>
Acción	En la oración el verbo conjugado refiere a acciones que se llevan a cabo; por ejemplo, “pagué la cuenta”.	<p>“en 2018 llegué aquí a maneadero, que es mi plaza”</p> <p>“al principio trabajé por proyectos”</p> <p>“soy tradicional al momento de enseñar”</p>
Estado	En la oración el verbo conjugado refiere a formas de ser/estar; por ejemplo, “soy madura”, “estoy cansado”.	<p>“no soy mucho de platicar”</p> <p>“pero a partir de noviembre estoy como ATP”</p>
Restricción	En la oración el sujeto expresa la incapacidad o dificultad (obstáculos) de realizar una acción; por ejemplo, “no puedo decirles nada”	<p>“me cuesta mucho incorporarlo”</p> <p>“estamos batallando mucho con los libros de texto”</p> <p>“no tenemos espacio porque han llegado muchos”</p>

Obligación/deber	Que debe o está obligado a realizar una acción; “tengo que escribir un ensayo”, “me tocó trabajar”.	“me ha tocado trabajar por pares en los consejos técnicos” “tengo que entregar una calificación numérica y observaciones”
Logro	En la oración el sujeto comunica actividades, deseos o esfuerzos relacionados con el éxito estereotípico; por ejemplo, “yo me reto a mí misma”, “logré matricularme en Harvard”, “obtuve”	“yo obtuve nombramiento definitivo como maestra frente a grupo en 2014”
Posesión / obtención	En la oración el sujeto expresa la obtención o posesión de algo; por ejemplo, “sí contamos con materiales”	“en comparación con otras escuelas Te puedo decir que en esta los maestros sí contamos con materiales”
Intención	El sujeto manifiesta deseos, propósitos o incluso necesidades sobre su propio trabajo, el cumplimiento de alguna tarea o pendientes por efectuar; por ejemplo, “me hubiera gustado”	“me hubiera gustado que lo pudiéramos analizar un poquito más a fondo”

Nota: Las categorías se adaptaron de las originales propuestas por Gee (1999), con base en el análisis de los datos.

Análisis

El análisis de enunciados en primera persona consistió en la revisión del discurso transcrito de las y los docentes participantes, resultado de las 12 entrevistas que se efectuaron. En total, se codificaron 1621 enunciados, los cuales se categorizaron, según su tipo, como: cognitivo (325), acción (278), estado (240), restricción (181), posesión (176), percepción (114), afectivo (98), obligación (93), logro (58) e intención (58). Se encontró que la mayoría de los enunciados corresponden al tipo cognitivo, cuyos verbos conjugados refieren a acciones de pensamiento, conocimiento o memoria; por ejemplo, “yo pienso”, “yo creo”, “yo sé”, “recuerdo”, “nos dimos cuenta”. De manera similar, los enunciados del tipo acción, cuyos verbos conjugados refieren a acciones que se llevaron a cabo; por ejemplo, “llegué”, “trabajamos”, “pagué”. Asimismo, destaca el uso de enunciados del tipo estado, cuyo verbo conjugado es ser/estar; por ejemplo, “soy madura”, “estamos cansados”. Por último, encontramos altas frecuencias en los enunciados de tipo restrictivo, en los que el hablante expresa la incapacidad o dificultad (obstáculos) de realizar una acción; por ejemplo, “no puedo decirles nada” o “me cuesta trabajo”.

Ahora bien, por cada participante se codificaron, en promedio, 134 enunciados. En la tabla 32 se señala la frecuencia, expresada en porcentaje, del uso de cada tipo de enunciado por parte de

las y los participantes, en relación con el total de citas codificadas en sus propias entrevistas. Como se señaló, los tipos de enunciados con mayor frecuencia fueron los del tipo cognitivo, de acción, estado y restrictivo. Esto puede explicarse, en primera instancia, por el tipo de preguntas estipuladas en el guion de entrevista, mediante las cuales se pedía a los participantes que expresaran su punto de vista sobre cuestiones concretas, que describieran circunstancias de su entorno escolar y que narraran sus experiencias con respecto a los cambios curriculares. No obstante, a nivel semántico, los fragmentos orientan las diferentes maneras en que los participantes se asumen y se posicionan con respecto a los tópicos abordados.

Tabla 32. *Matriz de resultados del análisis de enunciados en primera persona*

Tipo	Participantes											
	Rural				Urbano				Urbano marginado			
	Ma5- M/R/G	Ma9- S/R/M	Ma10- TE/R/M	M12- S/R/M	M4- M/U/G	M2- TJ/U/G	Ma7- TJ/U/G	Ma6- TJ/U/G	Ma1- E/UM/G	Ma8- E/UM/G	M11- E/UM/G	M3- TJ/UM/G
Cognitivo	9%	5%	34%	20%	12%	50%	16%	20%	32%	5%	19%	11%
Acción	23%	13%	12%	29%	15%	10%	29%	6%	11%	15%	19%	20%
Estado	15%	31%	14%	21%	10%	7%	9%	21%	8%	14%	11%	11%
Restricción	5%	11%	6%	6%	17%	14%	7%	15%	15%	9%	10%	13%
Posesión	2%	21%	10%	6%	10%	5%	9%	13%	9%	17%	10%	10%
Percepción	15%	7%	6%	3%	12%	0%	7%	5%	2%	13%	13%	3%
Afectivo	12%	1%	8%	6%	8%	3%	8%	3%	5%	7%	0%	6%
Obligación	6%	4%	2%	5%	8%	3%	4%	5%	11%	6%	4%	4%
Logro	5%	1%	3%	2%	2%	3%	4%	2%	3%	4%	6%	5%
Intención	1%	3%	3%	1%	1%	3%	2%	7%	1%	7%	6%	5%

A continuación, se describen los hallazgos del análisis de los enunciados en primera persona vinculados con la propuesta curricular de la NEM. Puesto que en el apartado anterior exploramos

las identidades situadas y modelos culturales que coinciden con los enunciados de estado, en lo siguiente nos enfocaremos en aquellos que abonen al conocimiento sobre los Discursos: enunciados de tipo cognitivo (pensamientos y/o argumentos), de acción (prácticas), posesión (recursos), restricción (obstáculos y/o necesidades); e intención (ajustes y/o propuestas). En cada caso, se presenta una tabla con temas y extractos de las entrevistas, y la descripción de los aspectos más relevantes encontrados.

Enunciados de cognición

De acuerdo con la tabla 7.11, en los tres contextos escolares contemplados —rural, urbano, urbano marginal—, existen docentes que utilizaron con más frecuencia su discurso para expresar sus interpretaciones a través de verbos de tipo cognitivo. Uno de los temas frecuentes fue el proceso inicial de socialización de la propuesta curricular de la NEM y la posterior apropiación del *Plan de Estudio 2022*. Al respecto, en la tabla 33 podemos observar extractos de las entrevistas por participante.

Tabla 33. *Enunciados cognitivos. Interpretaciones sobre el proceso inicial de socialización de la NEM*

Participantes	Enunciados cognitivos
	<i>Interpretaciones sobre el proceso inicial de socialización de la NEM</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“no sabía yo de qué me estaban hablando. Que un plan analítico, que un plan sintético, que un codiseño”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“lo recuerdo como con mucha incertidumbre y mucho cuestionamiento de los padres de familia”
<i>M12-S/R/M</i>	“creo que todo el primer ciclo fue en repasar y repasar, ir conociendo”
<i>M4-M/U/G</i>	“al momento de que llega el plan y programas todos pensamos que venía específicamente para primero porque nuestra escuela había sido piloto”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“en un principio un desorden total, creo yo [...] no creo que hayamos iniciado como como lo teníamos que haber hecho”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“fue un inicio y creo que todos lo vivimos, la escuela, el personal nos preguntamos cómo vas, cómo le hace, qué estás haciendo”
<i>Ma6-TJ/U/GR</i>	“creo que sí andábamos muy perdidos en un poquito y encontrando el camino”
<i>Ma1-E/UM/G</i>	“también creo que la confusión un poquito de ya no tenemos como esa dosificación”
<i>Ma8-E/UM/G</i>	“recuerdo una época tenebrosa donde fue mucho caos porque realmente era un ciego guiando otro ciego”
<i>M11-E/UM/G</i>	“creo que ese es uno de los puntos negativos de este plan de estudios o de esta reforma 2022. Que llegó como digamos con una falta de organización en esa logística para bajarlo a los maestros y que se pudiera tener un proceso de apropiación, pues más completo y eficaz”

Se estima que el cierre de las escuelas por la crisis sanitaria en 2020, la periodicidad en la publicación de los documentos oficiales, la interrupción del pilotaje y la estrategia de formación fueron factores determinantes para la configuración de posturas sobre la etapa inicial de socialización de la NEM y el *Plan 2022*. Desde los procesos interpretativos de las y los participantes, este fue un proceso caótico, basado en una comunicación institucional ineficaz, que causó incertidumbre entre el profesorado.

Por otro lado, al posicionarse desde la actualidad, el profesorado expresó inferencias derivadas de la puesta en acto de la propuesta curricular y del *Plan de Estudio 2022*. En la tabla 34, se muestran extractos de las entrevistas que ejemplifican lo anterior.

Tabla 34. *Enunciados cognitivos. Interpretaciones sobre la puesta en acto del Plan 2022*

Enunciados cognitivos	
Participantes	<i>Interpretaciones sobre la puesta en acto del Plan de Estudio 2022</i>
Ma5-M/R/G	“pero si ahora seguimos con esta nueva escuela mexicana, creo que pues tendremos buenos resultados”
Ma9-S/R/M	“ya sabemos qué es lo que el plan quiere que trabajemos”
Ma10-TE/R/M	“creo que ya es como una labor más diminuta, más específica en encontrar los contenidos matemáticos para tu aplicarlos al contexto. Porque eso sí, habla mucho del contexto, contexto, contexto, contexto. Y también creo que es importante porque así favorece también en las comunidades rurales en las que se encuentran ahorita muchos niños ahí en el pueblo”
M12-S/R/M	“yo pienso que como anillo al dedo” “esta comunidad yo pienso que se presta muy bien, que tiene esas características para que podamos llevar a cabo sus proyectos”
M4-M/U/G	“creo que por eso ha cambiado nuestra perspectiva, en el sentido de que al principio muchos maestros no querían, pero ya en estos momentos ya una gran mayoría o si no es que todos ya dijimos bueno esto los proyectos van agarrando camino”
M2-TJ/U/G	“creo que con este plan vamos a ver los resultados en seis años”
Ma7-TJ/U/G	“recuerdo tardar hasta tres semanas en terminar en sí un proyecto porque trataba de llevarlo a cabo tal cual, iba lento”
Ma6-TJ/U/GR	“considero que es bueno porque sí te estás fijando en la comunidad”
Ma1-E/UM/G	“creo que los anteriores eran más estructurados”
Ma8-E/UM/G	“empezamos a reconocer por cuenta propia ni siquiera la Secretaría de Educación nos dijo saben qué chicos ustedes pueden elegir los proyectos. Solamente llegaron y tienen que trabajar con los proyectos, aquí están los libros de texto”
M11-E/UM/G	“pero aun así pensamos que es insuficiente porque nosotros mismos no participamos de lleno en ese diseño del plan de estudios”
M3-TJ/UM/G	“considero yo que hay mucha diferencia del anterior a lo actual”, “la alfabetización, ese es otro punto que yo pienso que a la nueva escuela mexicana faltaría como que aterrizamos un poquito más”

Al respecto, las y los participantes expresaron que en el primer ciclo escolar lograron superar de alguna manera la incertidumbre del proceso inicial. Destacaron las diferencias tangibles entre el plan de estudios actual y los anteriores, pudieron explorar los nuevos Libros de Texto Gratuitos así como las estrategias metodológicas para el aprendizaje por proyectos. En consecuencia, dimensionaron la complejidad de la instrumentación de la propuesta curricular.

Aunado a lo anterior, reflexionaron sobre las tareas adicionales que acompañaron el cambio curricular. Como se muestra en la tabla 35, el profesorado consideró que esto les implicó mayor compromiso con el alumnado, un enfoque sociocrítico y económico de los diagnósticos educativos, así como preparación académica adicional para abordar el cambio de terminología, la integración curricular, el abordaje de las metodologías activas y la evaluación formativa.

Tabla 35. *Enunciados cognitivos. Interpretaciones sobre las demandas del Plan de Estudios 2022*

Enunciados cognitivos	
Participantes	<i>Interpretaciones sobre tareas adicionales del Plan de Estudio 2022</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“creo que eso nos implica a nosotros mucho compromiso y más que nada vocación”
<i>Ma9-S/R/M</i>	“bueno ahorita que vamos empezando en este ciclo y en cuanto a la aplicación de diagnósticos y cuáles son las problemáticas que arrojaron, pues sabemos que traemos un rezago desde lo de pandemia”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“creo que eso es un gran reto, un gran reto personal y un gran reto profesional la organización que hay que llevar para poder trabajar de una manera lineal”
<i>M12-S/R/M</i>	“pero creo que todo el primer ciclo fue en repasar y repasar, ir conociendo. Ahorita creo que ya estamos un poquito más comprendiendo esta parte para llevar a cabo los proyectos”
<i>M4-M/U/G</i>	“pero trabajar con proyectos es lo que creo que a muchos nos hace falta”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“creo que pues sí, sería una parte importante a considerar tomar en cuenta el destinar un tiempo para la autonomía en cuanto a la preparación académica personal”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“creo que otra área que falta fortalecer es en cuanto la evaluación formativa porque siempre pues al final de cuentas recae en un número”
<i>Ma6-TJ/U/GR</i>	“yo creo que sería eso, el prepararnos un poco más y aprovechar esa apertura que nos están dando”
<i>Ma1-E/UM/G</i>	“pues primero aprender nuevos conceptos, nuevos términos que más que sean útiles para mi labor del día a día, o sea, yo le puedo seguir llamando aprendizajes esperados y creo que no hay ningún problema, pero ahora son los PDA”
<i>Ma8-E/UM/G</i>	“[yo creo que] sobre todo la capacitación. El estarse preparando. El leer, el investigar, el cuestionar por qué se tiene que hacer de esta manera”
<i>M11-E/UM/G</i>	“aun así y teniendo esa autonomía curricular de poderlos organizar de la manera en que la necesidad de la escuela lo requiere, encuentro que hace falta mucho trabajo en los docentes para que le den un fundamento más certero a las decisiones que están tomando”

Enunciados de acción

Las y los participantes también narraron prácticas de recontextualización que llevaron a cabo para poner en acto o en marcha la propuesta curricular. En la tabla 36 se muestran extractos del discurso de las y los participantes, en los que destaca, en primer lugar, las relaciones que el profesorado estableció entre el plan de estudios vigente con los anteriores con la finalidad de establecer puentes que les ayudaran a comprender los nuevos conceptos. Después, el proceso de integración curricular requirió la vinculación de los diagnósticos socioeducativos con los contenidos y otros elementos de carácter transversal para lograr una organización curricular.

Así también, el abordaje de los LTG y las metodologías por proyectos requirieron una minuciosa revisión por parte del profesorado, quienes además llevaron una labor de contextualización con base en las características de sus diferentes espacios comunitarios. Destaca que mientras algunos docentes describieron prácticas exitosas de sus proyectos escolares debido a la cercanía de la escuela con la comunidad, otros docentes tuvieron que hacer ajustes para priorizar el desempeño de sus estudiantes mediante prácticas de enseñanza de programas anteriores.

Tabla 36. *Enunciados de acción. Prácticas de recontextualización*

Participantes	Enunciados de acción
	<i>Prácticas de recontextualización</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“hay transversalidad entre ellos [LTG] porque podemos estar viendo español, pero también podemos estar tocando un tema de matemáticas, de geografía, de ciencias”
<i>Ma9-S/R/M</i>	“trabajamos por proyectos por tiempos de temporada alta, temporada baja, de la movilidad de los niños”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“mucho trabajo en casa también el estar como digo revisando y uniendo los aprendizajes, los proyectos de un libro a otro”
<i>M12-S/R/M</i>	“fuimos a otra a otra casa con otras familias y nos han recibido muy bien. Les explicamos el propósito de este nuevo trabajo de la Nueva Escuela Mexicana. Por eso digo que se sorprenden porque pues como lo comento y lo comentan, antes no se hacía algo así”
<i>M4-M/U/G</i>	“primero trabajo con las necesidades de mis alumnos, veo que ya estamos cumpliendo esas necesidades, ahora sí, trabajamos con el programa”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“seguimos haciendo cosas de antes con el programa nuevo”

Ma7-TJ/U/G	“en esta vez como zona trabajamos en los talleres de fase intensiva antes de iniciar el ciclo escolar. Trabajamos en equipos todos los maestros de la zona, trabajamos sacando los PDA, los contenidos y haciendo los formatos”
Ma6-TJ/U/GR	“de hecho ahorita estoy trabajando en la tarde con grupo y sí. Es más libre en cuestión de que los niños se pueden expresar más”
Ma1-E/UM/G	“lo que hice cuando estaba dando clases frente a grupo fue. Bueno me voy a llevar proyectos escolares este trimestre para que tengan ese libro la mochila y no se les olvide. Porque si yo les pedía un día proyectos escolares y otro comunitarios y así los niños no lo llevaban porque hasta para ellos es difícil como organizarse”
Ma8-E/UM/G	“siempre me manejo con calendarios, agendas, donde yo voy registrando cada una de las actividades que se tengan que realizar”
M11-E/UM/G	“en el diagnóstico lo hemos lo estamos detectando sobre todo en las cuestiones de redacción y lo que es todo el campo formativo de lenguajes. Entonces sí está complicada hacer un trabajo de dosificación o de organización curricular para un ciclo escolar con mucha antelación”
M3-TJ/UM/G	“lo que hicimos nosotros como experiencia en otros planes, lo primero que haces es buscar similitudes”

Así también, a través de los enunciados con verbos de acción identificamos prácticas para la formación o actualización profesional. Como se muestra en la tabla 37, estas se han llevado a cabo durante las sesiones de CTE y en otros espacios alternos al institucional. Las prácticas que las y los docentes llevan a cabo en el consejo tienen que ver con la comunicación y gestión de los asuntos particulares de la escuela y del alumnado; no obstante, dicho espacio también ha funcionado como dispositivo de actualización y formación para la apropiación del *Plan de Estudio 2022*.

En este sentido, los colectivos colaboran al interior para concretar el programa de mejora continua, el análisis de los diagnósticos, la problematización y contextualización para la elaboración del programa analítico, la exploración de los LTG. Algunos manifestaron seguir las orientaciones proporcionadas por la SEP y otros organizaron sus actividades de manera estratégica durante las sesiones.

Tabla 37. *Enunciados de acción. Prácticas para la actualización y formación*

Participantes	Enunciados de acción
	<i>Prácticas para la actualización y formación</i>
Ma5-M/R/G	“entonces ahí platicamos de todo, ahora sí también de los libros, de cómo nos hemos sentido, de cómo los estamos trabajando y temas en específico”

Ma9-S/R/M	“entonces ahí en CTE pues ya tuvimos así como que de manera real la problemática y fue que realizamos nuestro PMCE y nuestro plan analítico”
Ma10-TE/R/M	“ahí compartíamos experiencias y resultados de por ejemplo, los resultados de la aplicación SISAT, de Mejoredu, los niveles de conceptualización de los alumnos”
M12-S/R/M	“yo lo he platicado con los compañeros. Son proyectos muy buenos que podemos aplicar, sin embargo para el primero y segundo grado, pero específicamente en primer grado en cuanto al proceso de la lectoescritura, siempre el maestro que comparte que atiende el grupo me pregunta, es que aquí sí mire trabajo por proyectos”
M4-M/U/G	“todo lo hacemos nosotros. Todo en base a lo que nosotros creemos y nosotros pensamos que está bien”
M2-TJ/U/G	“estamos armando un taller, precisamente, de planeación”
Ma6-TJ/U/GR	“hemos seguido las guías”
Ma1-E/UM/G	“estoy en dirección al ver planeaciones o porque me toca revisarlas, no hay como que se note que alguien tiene. O en los mismos consejos que hemos tenido posteriormente. No es como que alguien tenga un dominio”
Ma8-E/UM/G	“acabo de tomar un curso de ABP digitalizado para poder trabajar con los niños donde me hicieron hacer una página web de un proyecto”
M11-E/UM/G	“y actualmente estoy estudiando el doctorado también en CUT universidad”
M3-TJ/UM/G	“hemos invitado, convencido a muchos compañeros para acercarlos a talleres, a diplomados, cursos que pueden fortalecer sus áreas de oportunidad”

Por otro lado, en la tabla 37 se destacan las acciones que las y los participantes llevaron a cabo de manera autónoma para subsanar las dudas o necesidades específicas de formación que se presentaron en ese periodo. Por ejemplo, algunos organizaron sus propios talleres, otros han aprovechado la oferta de cursos y diplomados que ofrece la secretaría y hubo quienes optaron por estudiar un posgrado que les ayudara fortalecer sus habilidades docentes.

Enunciados de posesión

En cuanto a los enunciados de posesión u obtención, los resultados dan cuenta de condiciones, bienes materiales y/o intangibles vinculados a los contextos escolares de las y los participantes que funcionan como recursos para la puesta en acto de la propuesta curricular. De acuerdo con los ejemplos de la tabla 38, en general, el profesorado considera como recursos relevantes su autonomía o agencia para tomar decisiones con respecto al currículo, así como sus competencias y habilidades profesionales.

Tabla 38. *Enunciados de posesión. Recursos para la puesta en acto de la propuesta curricular*

Participantes	Enunciados de posesión
----------------------	-------------------------------

Recursos para la puesta en acto de la propuesta curricular

Ma5-M/R/G	“ahora como maestro tienes más libertad que si quieres y los tiempos te los dan puedes a tus alumnos ponerles más contenidos, adentrarte más de lo que traen los libros”
Ma9-S/R/M	“ahorita sí tenemos aulas móviles, tenemos salones de concreto” [...] “Tenemos una planta docente donde una sola maestra de preescolar se encarga de los tres grados primero, segundo y tercero”
Ma10-TE/R/M	“las bases que tengo son lo suficientes para entender y para saber mi labor docente, para ponerlo en práctica”
M12-S/R/M	“pero aquí en el contexto, aquí en comunidad hemos tenido muy buena relación y aceptación todavía”
M4-M/U/G	“tenemos un excelente director el cual creo que él nos ha nos ha brindado toda la confianza de compañeros”
M2-TJ/U/G	“tenemos la fortuna de contar, bueno, de hecho la escuela es de las pocas escuelas que cuenta con subdirección”
Ma7-TJ/U/G	“yo expongo, yo participo y no es que ellas no lo puedan hacer sino me gusta, me gusta bastante. Y como tengo esta habilidad, es lo que yo hago con mis alumnos también”
Ma6-TJ/UGR	“contamos con el apoyo de USAER”
Ma1-E/UM/G	“hasta eso bueno en comparación con otras escuelas te puedo decir que en esta los maestros sí contamos con materiales”
Ma8-E/UM/G	“tenemos valores bajos sobre todo, por ejemplo en primeros grados cómo meten estos trayectos y dejamos de un lado las estrategias o metodologías de alfabetización”
M11-E/UM/G	“nosotros sí tenemos a la jefatura de sector y lo que se buscó fue trabajarlo a través de talleres por fases: primero para la fase cinco luego la cuatro y luego la tres”
M3-TJ/UM/G	“ahora tenemos autonomía curricular”

En particular, en el contexto rural, las y los participantes consideraron su cercanía con la comunidad y la infraestructura elemental que requieren para proveer el servicio escolar. En los entornos urbanos, consideraron como recursos relevantes el personal especialista, la guía y el apoyo de directivos y autoridades educativas y materiales suficientes.

Enunciados de restricción

Encontramos que los enunciados de naturaleza restrictiva expresan obstáculos experimentados durante la instrumentación o puesta en acto de la curricular. Con base en los ejemplos de la tabla 39, consideramos que algunos de los obstáculos son de índole externa al profesorado, y tienen que ver con la falta de infraestructura, los recursos humanos y los materiales disponibles, especialmente en los contextos escolares rurales.

Tabla 39. *Enunciados de restricción. Obstáculos para la puesta en acto de la propuesta curricular*

Enunciados de restricción	
Participantes	<i>Obstáculos para la puesta en acto de la propuesta curricular</i>
Ma5-M/R/G	“Por más que tratábamos o yo que trataba de revisar y llegaba y buscaba y ponía videos y algo no lograba dar con el punto”
Ma9-S/R/M	“por qué educación indígena y nosotros no tenemos un conserje, no tenemos un director efectivo, no tenemos un ATP, maestro de inglés, maestro de educación física”
Ma10-TE/R/M	“hemos trabajado a un grado en la escuela. o sea, temperaturas muy bajas extremadamente bajas y temperaturas extremadamente altas”
M12-S/R/M	“y de repente no tenemos como esa preparación de psicología, de USAER, para entender”
M4-M/U/G	“no estamos acostumbrados a trabajar con proyectos. Estamos, muy acostumbrados a trabajar con información directa” “no podemos quitarnos los vicios o las formas de trabajo de un año para otro si no tenemos una buena capacitación”
M2-TJ/U/G	“se limita mi tiempo por mi carga de trabajo” a lo mejor sí estaba la información y no sabíamos dónde buscar o dónde recurrir”, “no destino como un tiempo aparte para realizar, pues alguna otra tarea o alguna otra investigación o algún otro curso”
Ma7-TJ/U/G	“son los tres libros, el de proyectos del aula, proyecto escolar y proyectos comunitarios. No entendíamos cómo los íbamos a vincular, cómo vincularnos nosotros”
Ma6-TJ/U/GR	“a mí no me termina de convencer, será porque ya tengo muchos años, no me termina de convencer”, “todavía no soltamos, y lo comento por mis compañeras de escuela, que no soltamos esa parte del control”
Ma1-E/UM/G	“estamos batallando mucho con los libros de texto”
Ma8-E/UM/G	“hay algunas conceptos o definiciones que a uno no necesitan esclarecidos o todavía no interiorizo, por lo cual pueden afectar mi práctica. [...] nosotros no tenemos tiempos para la planificación dentro del aula”
M11-E/UM/G	“porque no tenemos interinos porque no hay en todas las escuelas no hay personal de USAER o de educación especial, no en todas las escuelas hay personal de educación física.
M3-TJ/UM/G	en la cuestión del pensamiento, del desarrollo de la comunidad, estamos un poco estancados en ese sentido”

No obstante, otro tipo de obstáculos están relacionados con la incompatibilidad entre la estrategia de formación del profesorado y las demandas requeridas para la puesta en acto de la propuesta curricular. Se pasó de los programas de estudio predeterminados a la integración curricular, el cambio conceptual entre un enfoque por competencias a uno sociocrítico, de secuencias didácticas a la planeación por proyectos. Entonces, los retos están relacionados con la integración comunitaria, la dosificación y su alineación con los objetivos y procesos de desarrollo. Con ello, el aumento de esfuerzo y tiempo para comprender e instrumentar dichas tareas.

Enunciados de intención

En cuanto a las oraciones que expresan propósitos o necesidades, encontramos ajustes que las y los participantes proponen para la instrumentación de la propuesta curricular. Como se observa en la tabla 40, en primer lugar, las escuelas y los colectivos escolares requieren de infraestructura y herramientas mínimas para instrumentar cualquier política o innovación curricular. Las y los docentes sugieren espacios de formación adicionales, mayor acompañamiento y diversificación en los materiales. Asimismo, hay un llamado hacia las autoridades educativas para repensar el esquema en cascada de la estrategia de actualización fincada en el CTE y el taller intensivo con miras a posibilitar maneras más productivas de coadyuvar a su proceso de apropiación.

Tabla 40. *Enunciados de intención. Ajustes a la propuesta curricular*

Enunciados de intención	
Participantes	<i>Ajustes a la propuesta curricular</i>
Ma5-M/R/G	“simplemente en matemáticas a mí me hubiera gustado que nos hubieran dado, pues tal vez un libro donde trajera los aprendizajes específicos de cada grado, lo que el niño debe de dominar”
Ma9-S/R/M	“ahorita lo que nosotros necesitamos es fortalecer pues conocer el plan muy bien, dominarlo”
Ma10-TE/R/M	“Creo yo que todas las escuelas deberían de tener herramientas necesarias para poder trabajar”
M12-S/R/M	“creo que si viniera una capacitación para nosotros, yo pediría que fuera algo sobre eso”
M4-M/U/G	“cuando se atienden esas necesidades ahora sí, vamos a trabajar con lo que se tiene que ver con la nueva escuela”
M2-TJ/U/G	“entonces yo sí considero que tendría que haber espacios [de actualización]”
Ma7-TJ/U/G	“creo que nos falta más en esta área de la evaluación formativa tener los maestros más habilidades, más herramientas”
Ma6-TJ/U/GR	“pero me gustaría más que me dieran a lo mejor unas técnicas que pueda aplicar más en mi grupo”
Ma1-E/UM/G	“me hubiera gustado que lo pudiéramos analizar un poquito más a fondo”
Ma8-E/UM/G	“si quieren que realmente funcione una reforma Nos tienen que capacitar adecuadamente”
M11-E/UM/G	“hay que buscar alternativas, siempre hay que buscar las alternativas, para atender a los niños y buscar que se haga valer su derecho a la educación”
M3-TJ/UM/G	“la alfabetización, ese es otro punto que yo pienso que a la nueva escuela mexicana faltaría como que aterrizarlos un poquito más” [...] “en la medida en que en educación básica trabajemos de manera articulada y todos tengamos esa actitud o animarnos a hacer resilientes, sin miedo al cambio, yo pienso que vamos a poder ver más y mejores resultados”

El profesorado percibe que tanto el *Plan de Estudios 2022* como los LTG, como elementos de la propuesta curricular, tienen la capacidad de ajustarse en dos aspectos considerados clave: el proceso de alfabetización inicial y la enseñanza de las matemáticas. Finalmente, las y los participantes fueron puntuales en lo que consideraron tareas pendientes para el cumplimiento de los propósitos implicados en el cambio curricular: actitudes positivas al cambio, la resiliencia, mayor entendimiento del plan y los programas de estudio, fortalecimiento de la evaluación formativa.

Conclusiones analíticas

El presente apartado tuvo como objetivo contribuir a responder a las preguntas específicas sobre las identidades y sobre los Discursos que el profesorado recrea en torno a la propuesta curricular de la NEM al explorar patrones lingüísticos relevantes del profesorado para comunicar opiniones, acciones, restricciones e intenciones. Para ello, estimamos relevante discutir los hallazgos en cuanto a opiniones y/o argumentos, prácticas y recursos, obstáculos o necesidades, y ajustes o propuestas.

En primer lugar, las interpretaciones de las y los participantes del estudio sobre el periodo que inició con la socialización de la NEM y que continuó con la primera etapa de apropiación del *Plan de Estudio 2022* tienen que ver con la discontinuidad y/o opacidad de dicho proceso. Esto debido a diferentes razones, entre ellas, a su interrupción por la crisis sanitaria en 2020, por la discontinuidad en la publicación de los documentos oficiales, por la estrategia de formación al interior del CTE y por recurrir al tradicional esquema en cascada. Como consecuencia, encontramos que el profesorado se posicionó desde la incertidumbre ante un proceso que consideraron caótico, basado en una comunicación institucional ineficaz.

Lo anterior hace eco de los hallazgos de investigaciones realizadas en otras localidades. En este sentido, el estudio de Bremner et al. (2024) encontró que el profesorado percibió un discurso político inconsistente, traducido como falta de apoyo por la mayoría de los actores educativos, incluyendo a los padres de familia, quienes valoraron como poco efectiva la comunicación referente a los cambios implicados con la reforma. Incluso se ha considerado como un modelo apresurado, carente de organización estructurada (Ventura Álvarez; 2023).

Por otro lado, los argumentos derivados de sus experiencias posteriores al arranque de la reforma consisten en la identificación de las diferencias del *Plan* con otros anteriores,

particularmente en cuanto a su estructura. Asimismo, mostraron interés y afinidad sobre el enfoque humanista y comunitario, así como por los procesos reflexivos y críticos que posibilita el trabajo con proyectos. En todo caso, existe un reconocimiento de las implicaciones del cambio curricular en su labor docente, como son los retos personales y profesionales relacionados con la puesta en acto del *Plan de Estudios* en las aulas, el cual, según sus testimonios, requiere actualización y formación adicional para abordar el cambio de terminología, la integración curricular, el abordaje de las metodologías activas y la evaluación formativa.

De acuerdo con Valenzuela Montaña et al. (2023), mientras la reforma introducida en 2013 generó sentimientos encontrados debido a la política de evaluación magisterial, la centralidad de la inclusión y la diversidad cultural y lingüística en la Nueva Escuela Mexicana han sido valoradas positivamente. Los hallazgos coinciden con Meneses Poblano y Sánchez Espinosa (2024) en cuanto a los aspectos de la propuesta que las y los docentes consideran valiosos: la transversalidad, entendida como la vinculación de los contenidos y su correlación, la autonomía docente y las metodologías activas. Particularmente, al igual que Ventura Álvarez (2023) reconocemos que la propuesta curricular propone cambios importantes en cuanto a los libros de texto, los métodos de enseñanza, la evaluación y la gestión; asimismo, hay un consenso general sobre su potencial de generar una transformación educativa significativa

No obstante, la literatura revisada en torno al magisterio, las reformas y el currículo antes de la NEM advierte que aunque los docentes manifiestan la identificación y adopción positiva de los postulados de los diferentes planes de estudio, las modificaciones en los paradigmas pedagógicos y las prácticas educativas son poco percibidas o se consideran solamente superficiales (Cabrera y Cruz Vadillo, 2015; Hernández Quiñonez y Arzola Franco, 2015; Ruiz López et al., 2018).

Al respecto, encontramos prácticas que el profesorado llevó a cabo para trabajar con el nuevo plan de estudios y ponerlo en marcha en las aulas. Entre los procesos de traducción y recodificación de los planteamientos de la propuesta curricular, señalamos que el profesorado estableció relaciones conceptuales con los planes de estudio anteriores para poder resolver dudas sobre la nueva terminología; también, modificaron los enfoques de los diagnósticos escolares para lograr una lectura de la realidad y la contextualización de los contenidos con base en las problemáticas comunitarias.

En sí, gran parte de las prácticas estuvieron enfocadas al logro de la integración curricular y a la planificación por proyectos, lo cual implicó la apertura de espacios y momentos adicionales a sus rutinas. Es importante mencionar que mientras las y los docentes de contextos rurales vincularon de manera orgánica las metodologías basadas en proyectos comunitarios con su práctica docente, el profesorado de contextos urbanos requirió hacer ajustes para priorizar el desempeño de sus estudiantes mediante prácticas de enseñanza de programas anteriores.

En este punto es importante recuperar que hasta antes de la emergencia de la Nueva Escuela Mexicana, los estudios han señalado que los docentes llevan a cabo un proceso de “equilibrio” o “estabilización” ante las improntas de las reformas. Aunque en dichos procesos estabilizadores tienden a recurrir a las rutinas, situaciones y respuestas conocidas y tradicionales, se pueden detectar influencias contextualizadas de las innovaciones o reformulaciones curriculares en las prácticas educativas (Loyo; 2002, Yurén y Araújo, 2003; Hernández y Arzola, 2015; Weiss, 2016; Ruiz et al., 2018), como se replica en el presente estudio.

Actualmente, se reconoce que las nuevas formas de trabajar en el aula requieren de la reflexión comunitaria entre todos los actores involucrados en la educación (Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024). Las y los docentes consideran de vital importancia que la implementación de esta y otras reformas curriculares se realice de manera progresiva y con los recursos necesarios para atender las diversas modalidades y contextos de las escuelas de educación básica (Ventura Álvarez, 2023; Meneses Poblano y Sánchez Espinosa, 2024).

Además, identificamos prácticas para actualización y formación continua encaminadas a la apropiación del *Plan 2022*. Encontramos que además de las prácticas llevadas a cabo en las sesiones del CTE y los talleres intensivos de formación, el profesorado, de manera autónoma, ha puesto en marcha estrategias para solventar la insuficiencia del dispositivo institucional, por lo que algunos organizaron sus propios talleres y otros han aprovechado la oferta de cursos y diplomados.

Los referentes empíricos revisados señalan que las y los docentes se vieron en la necesidad de recurrir a otros tipos de apoyo, con sus pares en otros centros educativos y fuentes de información, principalmente en redes sociales (Ramírez Aguilar, 2024). No obstante, también se estima que son pocos los docentes que buscan, por iniciativa personal, especializaciones y procesos formativos más amplios (Reyes Rojo y Zannata Colin, 2024).

Ahora bien, con base en el análisis del discurso de las y los participantes, identificamos que los recursos con los que contaron durante la recontextualización de la propuesta curricular se

traducen en bienes materiales, intangibles y recursos humanos vinculados a los contextos escolares. En general, el profesorado considera como recursos intangibles su autonomía o agencia para tomar decisiones con respecto al currículo, así como sus competencias y habilidades profesionales. Para el profesorado rural, es importante su cercanía con la comunidad y la infraestructura elemental que requieren para proveer el servicio escolar. En los entornos urbanos, consideraron como recursos relevantes el personal especialista, la guía y el apoyo de directivos y autoridades educativas y materiales suficientes.

En lo que respecta a las restricciones, las y los participantes identifican obstáculos externos durante la puesta en acto del plan de estudios, como falta de infraestructura, los recursos humanos y los materiales disponibles, especialmente en los contextos escolares rurales. Por otra parte, el profesorado de escuelas en contextos urbanos y urbano marginales advierte carencias en sus propias capacidades o competencias frente a la reforma, las cuales vinculan con la falta de gestión adecuada de sus actividades laborales y, en gran medida, con la disonancia entre sus tradiciones profesionales y el proyecto educativo de la NEM.

En efecto, una de las razones por las que el profesorado se ha resistido a los planteamientos de las reformas anteriores, de acuerdo con Díaz-Barriga e Inclán (2001) y Loyo (2002), es que no son afines a los fundamentos de las propuestas en turno, ni a sus maneras de concebir el papel de escuela y de la educación. Particularmente, destaca la dificultad para trabajar con las metodologías basadas en proyectos. De acuerdo con Ramírez Aguilar (2024) esto sólo ha sido un reto para el profesorado sino también para algunos estudiantes, quienes reaccionaron contra la dinámica debido a que implicó un cambio respecto a las formas clásicas o acostumbradas.

Finalmente, encontramos ajustes que las y los participantes proponen para la instrumentación de la propuesta curricular. Uno de los principales tiene que ver con la inconformidad con la estrategia de actualización y formación proporcionada por las autoridades educativas. Diversos estudios coinciden en que el profesorado la considera insuficiente para apropiarse e instrumentar de manera satisfactoria las demandas de la propuesta curricular (Ventura et al., 2023, Valenzuela, et al., 2023; Bremner et al., 2024; Meneses y Sánchez, 2024; Ramírez, 2024). En Baja California se identificaron limitaciones entre el CTE y los talleres de formación continua, como el tiempo insuficiente para revisar a profundidad el diseño curricular y la falta de distinción clara entre los tipos de sesiones (Cordero-Arroyo et al., 2025).

Entonces, existe un consenso sobre la necesidad de capacitación suficiente y adecuada para el dominio de los nuevos enfoques pedagógicos, así como la colaboración, la actitud y el compromiso entre los actores educativos y el seguimiento por parte de las autoridades educativas (Ventura Álvarez, 2023). Por tanto, coincidimos con Cordero-Arroyo et al. (2025) en que es necesario complementar el CTE y los talleres de formación continua con otros dispositivos formativos a lo largo del ciclo escolar para sostener el aprendizaje continuo.

En otro aspecto relevante, las y los participantes señalaron que tanto el *Plan de Estudios 2022* como los LTG, como elementos de la propuesta curricular, deben ajustarse en dos aspectos considerados clave: el proceso de alfabetización inicial y la enseñanza de las matemáticas. De igual forma, en el estudio de Bremner et al. (2024) las y los docentes manifestaron su preocupación sobre los aprendizajes fundamentales del estudiantado en cuanto a alfabetización/literacidad y habilidades matemáticas.

En suma, consideramos que existen convergencias entre los posicionamientos del profesorado participante y los discursos diseminados por los grupos de interés a través de diferentes medios periodísticos de difusión nacional durante el periodo inicial de socialización del proyecto educativo y cuando se puso en circulación el *Plan de Estudios 2022*. A saber, el discurso sobre la NEM como utopía, debido a sus propuestas irrealizables en el contexto educativo mexicano; el discurso de la NEM como proyecto en construcción, con aspectos favorables, incompletos y otros ajustables; y el discurso de la NEM como transformación, revalorización del magisterio y el nuevo modelo de escuela, alineado con el enfoque político del gobierno en turno.

7.4 Significados situados

En cuanto a los significados situados, o socialmente situados, nos referimos a la manera en que ciertas palabras o frases cobran sentidos específicos en contextos discursivos determinados. De acuerdo con Gee (2005), se explican a partir de tres principios: de exclusión, de conjetura y de contexto. El principio de exclusión implica que el significado de las palabras depende, en parte, de los términos o sentidos excluidos en la forma de utilizar una palabra en una situación determinada. El principio de conjetura o de inducción determina que sólo podemos hacer juicios acerca de lo que nosotros y los otros entendemos por una palabra utilizada en una determinada situación, si establecemos conjeturas sobre las otras palabras que se excluyen. Así, el principio de contexto dice que las conjeturas sobre el significado de las palabras (las palabras cuya aplicabilidad se supone

excluida o no) son siempre relativas a los supuestos acerca del contexto que sea relevante, y por lo tanto cambian en función a este.

Por lo tanto, afirma Gee (2005), “las palabras no tienen un significado en sí mismas, aparte de las demás palabras. Sólo tienen significados relativos a elecciones (de hablantes y escritores) y a conjeturas (de oyentes y lectores) sobre otras palabras, y supuestos acerca de los contextos” (p. 91). Esta herramienta teórica tiene como finalidad la observación de los factores inconscientes involucrados en las elecciones y conjeturas, así como el cuestionamiento de las opciones convencionales, rutinarias y habituales involucradas en los actos de lenguaje. Ahora bien, la forma en que llevamos a cabo dichas “distinciones significativas” depende de marcos de creencias y valores que el autor denomina *modelos culturales*, descritos como representaciones emblemáticas de una realidad idealizada, “normal” o “típica” (Gee, 2005).

Análisis

Al tener en cuenta el modelo cultural amplio del profesorado de educación básica, producto de la indagación de las identidades situadas en el discurso de las y los participantes, nos dispusimos analizar los significados situados relevantes en el marco discursivo, tomando como guía las pistas lingüísticas para el análisis en la dimensión *world building task* (Gee, 1999): ¿qué significados situados y valores relevantes están relacionados con lugares, tiempos, cuerpos, objetos, artefactos e instituciones?, ¿qué modelos culturales parecen estar en juego en los significados situados?

Para ello, se utilizó como herramienta el buscador de conceptos del software Atlas Ti (versión 23.3.0) para visualizar los utilizados con mayor frecuencia; posteriormente, se consideraron aquellos que parecieron importantes en los análisis reportados en este capítulo. Posteriormente, se distinguieron los diferentes usos contextualizados de las palabras, a nivel semántico, para dar cuenta de aquellos relevantes en la situación. En algunos casos, el análisis muestra cómo funciona el principio de exclusión entre pares de conceptos similares. A su vez se buscaron patrones según el modelo cultural amplio y las subcategorías por afinidad encontradas.

A continuación se analizan los significados situados los conceptos ordenados por la frecuencia de su aparición en el discurso de las y los participantes: escuela (533); niño (316) / alumno (150), trabajo (176); comunidad (164) / contexto (40); plan de estudio (79) / reforma (30) / nueva escuela mexicana (20); autonomía (18). En cada caso, se explica una tabla con extractos de las entrevistas, y la descripción de los hallazgos más relevantes.

Escuela

Como resultado del análisis del discurso del profesorado entrevistado, inferimos que la palabra *escuela* adquiere diferentes significados situados de acuerdo con la situación comunicativa en cuestión. Con base en los ejemplos mostrados en la tabla 41, para las y los participantes de contextos rurales significa una oportunidad para la movilidad social, un espacio de resguardo para la niñez; cumple una función clave para el desarrollo y formación sociocultural de los estudiantes que rebasa la adquisición de conocimientos.

Tabla 41. *Significados situados. Escuela*

Participantes	Significados situados
	<i>Escuela</i>
<i>Ma9-S/R/M</i>	“ahora cómo hacer para que ellos se mantengan aquí, cómo es que engancharlos para que la escuela la vean como esa área de oportunidad de cambiar el estilo de vida o los patrones de vida que ellos llevan”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“y pues sí es un reto también porque pues muchos niños en su casa no tienen abanico, no tienen refrigeración y prefieren venir a la escuela porque se mantienen frescos dentro del aula”
<i>M12-S/R/M</i>	“aquí en la escuela tratamos de cuidar mucho eso. Creo que algo que se debe de cuidar mucho son los valores”
<i>M4-M/U/G</i>	“se tiene que hablar con los padres de familias que ellos entiendan que la educación no solamente se da en la escuela”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“porque como lo comentaba es una escuela de renombre y siempre tratamos o siempre queremos dejar bien parada la escuela”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“porque la escuela era ajena a los padres de familia, llegaba uno a clases y los niños entraron y cerramos puertas, no padres de familia”
<i>Ma1-E/UM/G</i>	“porque es una escuela en la que nos llegan muchos alumnos durante todo el ciclo escolar”
<i>Ma8-E/UM/G</i>	“la escuela, piensas que nada más llegas enseñas y te vas, y es un mundo diferente, no? Porque vives en mundo dentro de otro mundo que es, pues la sociedad en sí, no? Es un microsistema dirían”
<i>M11-E/UM/G</i>	“en el contexto de la NEM, la escuela es la institución que va a vincular la comunidad con el centro escolar”
<i>M3-TJ/UM/G</i>	“como escuela podemos decidir cuáles contenidos y cuáles procesos de aprendizaje vamos a elegir”

Las y los docentes de entornos urbanos refuerzan el carácter institucional de la *escuela*, asumiéndola como un sistema con sus propias reglas y procesos. Asimismo, es visto como un

espacio formativo, pero no el más importante ni el único, que se encuentra en la esfera de lo público, en oposición al espacio familiar que ocupa la esfera de lo privado. No obstante, debido a la influencia de la propuesta curricular vigente, señalamos que en el discurso se resignifica a la *escuela* por su vínculo con la comunidad, así como por cierto nivel de agencia de los sujetos sociales para decidir sobre lo que se enseña en ella.

Recordemos que en el *Plan de Estudios 2022*, la escuela no sólo es el centro de las relaciones pedagógicas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que se considera como “un punto de encuentro, una experiencia más, única e insustituible” (DOF, 2002, p. 68) que se inscribe dentro del espacio social, cultural, político, productivo y simbólico que conforma la comunidad. Bajo la perspectiva de la NEM, la escuela no tiene la finalidad de promover competencias para que las y los estudiantes se adapten a la sociedad, tampoco la de formar capital humano; la escuela tiene la encomienda de potenciar: “ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás” (DOF, 2022, p. 16).

Niños y alumnos

Otra de las palabras con mayor frecuencia de uso fue *niño(s)*, la cual se intercambia por la palabra *alumno(s)*. Como se muestra en la tabla 42, en el discurso del profesorado, el niño se encuentra en el centro de los esfuerzos de la escuela. Se entiende que los contextos socioculturales y económicos de los *niños* son diversos, así como las problemáticas vinculadas a los mismos. A través de la educación, del trabajo pedagógico, se pretende que los *niños* lleguen a ser, por un lado, conscientes de su entorno, críticos y reflexivos sobre las necesidades comunitarias. Por otro lado, se prioriza la alfabetización y la adquisición de conocimientos matemáticos básicos.

Tabla 42. *Significados situados. Niños / Alumnos*

Participantes	Significados situados	
	<i>Niños</i>	<i>Alumnos</i>

Ma5-M/R/G	“crear niños justos, que aprendan que es bien, que es mal que sean niños con pensamiento crítico y argumenten”	“como que el alumno es el centro porque todos nos debemos fijar que hay una comunidad alrededor de él, que tenemos que estar al tanto de cuidar su integridad, de fomentar los valores”
Ma9-S/R/M	“pues sí le digo pero lo que llegue para la escuela es para los niños”	“de que pues qué es lo que necesita tu alumno, cómo es que quiere trabajar el alumno, que cada uno tenga su espacio para que logres el propósito que te marca el Plan”
Ma10-TE/R/M	“se ve muy diferente el contexto de un niño de la ciudad a un niño en esas comunidades”	“creo que buscan como pues el aprendizaje del alumno”
M12-S/R/M	“ahora los niños han salido a las tiendas a investigar productos y plantear problemas de esos productos y cuestiones más apegadas a su realidad”	“y a partir de entonces bueno, yo llegué atendiendo a alumnos de cuarto, quinto y sexto”
M4-M/U/G	“yo mi prioridad como maestro de primero es que los niños lean y escriban, que los niños sepan los números del uno al 100, sumen y resten”	“cuáles son características de grupo, si tenemos alumnos con ciertas necesidades especiales o tenemos que son con hiperactividad o de conducta”
M2-TJ/U/G	-	“creo que sí hay ese vínculo entre alumno, docentes y padres”
Ma7-TJ/U/G	“y sí he observado el rezago muy notorio porque hay mucha ausencia de familia, muchos niños se van solos a la escuela se regresan solos desde niños pequeñitos de primero y segundo se van solos a su casa”	“en el turno matutino tenemos como 300 alumnos y en el vespertino son pues la mitad son 150, 130”
Ma6-TJ/U/GR	“entonces ahorita sí estamos haciendo como más ese papel de facilitador, de que los niños construyan su propio conocimiento, no dárselos nosotros, como nosotros lo pensamos o como nosotros pensamos que ellos lo necesitan”	“pero nuestros alumnos no son los pertenecientes a la colonia”
Ma1-E/UM/G	“porque desde mi experiencia pues creo que los niños necesitan trabajar otro tipo de de habilidades más allá de sociales”	“y ahorita tenemos treinta y dos alumnos en algún grupo”
Ma8-E/UM/G	“porque realmente nos interesa que el niño tenga educación”	“y ahorita que tenemos paro de labores donde están varias escuelas sin docentes y que los alumnos nos están siendo educados, están vueltos locos”
M11-E/UM/G	-	“la pandemia tuvo como mucho que ver ahí también con ese rezago que están mostrando los alumnos todavía hasta este ciclo escolar”
M3-TJ/UM/G	“entonces yo creo que más que nada es esta parte, de que el niño esté preparado que sea reflexivo sobre su entorno”	“sin perder de vista, vuelvo a repetirlo, al alumno que es la la prioridad”

En este sentido, podemos encontrar algunas coincidencias con la noción *NNA* o *estudiantes* en el *Plan de Estudio*, en donde se definen en tanto sujetos individuales, fundamentales en su propio proceso educativo, como sujetos colectivos, al pertenecer a diferentes grupos en el marco de la escuela, y sujetos históricos, ya que construyen su identidad a partir de su vínculo con una comunidad (DOF, 2022).

Además, notamos que la elección de la palabra *alumno(s)*, en lugar de niños, no tiene implicaciones evidentes en el significado, pero se utiliza de manera menos frecuente. En todo caso, podemos observar que su uso está vinculado al lenguaje social institucional del profesorado en el ámbito escolar. Lo que es notorio es que las y los participantes no incluyeron en su discurso la nueva nomenclatura utilizada tanto en el *Plan* como en los insumos de los CTE, la cual se basa en los principios del lenguaje inclusivo (niñas, niños y adolescentes, NNA).

Trabajo

En el discurso del profesorado la palabra *trabajo* es recurrente, ya que es necesaria para hablar de su identidad profesional y de las acciones que llevan a cabo en dicho contexto. En la tabla 43 se colocaron algunos extractos de las entrevistas que muestran que, para la mayoría, el trabajo docente representa una forma valorada y respetada de obtener una remuneración económica. Para algunos, es una actividad que no debe mezclarse con la vida personal y, por lo tanto, debe tener sus restricciones en cuanto a tiempos y espacios. Además, el *trabajo* docente es considerado como una actividad que se realiza en colectividad y en colaboración entre pares.

Tabla 43. *Significados situados. Trabajo*

Participantes	Significados situados
	<i>Trabajo</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“entonces por qué si te están pagando, por qué no haces ese trabajo bien, por qué no te comprometes”
<i>Ma9-S/R/M</i>	“muy orgullosa y me gusta mucho mi trabajo”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“entonces creo que me puedo adaptar mucho el trabajo en equipo”
<i>M12-S/R/M</i>	“siempre le digo a mis alumnos y a sus padres que es un trabajo muy digno muy honrado, pero sí, muy difícil”
<i>M4-M/U/G</i>	“de repente, te puedes sentir cómodo con unas formas de trabajo y si cambian nuestros planes pues bueno cambiaron”

M2-TJ/U/G	“al final de cuentas es un trabajo, estás haciendo un trabajo y quieres recibir una remuneración. [...] Y difícilmente vas a dar un poco más que no esté en tu horario de trabajo”
Ma7-TJ/U/G	“y ahora decíamos, pero cómo van a involucrarse y qué van a hacer los papás aquí en la escuela. Y entonces era como que esa incomodidad de que pensamos que era de manera de fiscalizar nuestro trabajo, pero es totalmente diferente”
Ma6-TJ/U/GR	“me gusta mi trabajo, me apasiona mi trabajo, trabajar con los niños”
Ma1-E/UM/G	“entonces creo que es algo extra que nos ponen en nuestro trabajo”
Ma8-E/UM/G	“no, no mezclo trabajo con vida personal”
M11-E/UM/G	“desde el punto de vista académico en torno al trabajo en el aula es complicado implementar la nueva escuela mexicana de lleno desde un principio y adaptarse un nuevo modelo educativo”

Lo anterior coincide con la noción de *trabajo* docente desde el *Plan de Estudio 2022*, el cual debe ser colegiado, pero también debe enfocarse en construir un diálogo permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad (DOF, 2022). En este sentido, aunque las y los docentes son conscientes de la configuración de estilos de *trabajo* propios a lo largo de su trayectoria profesional, también son críticos en cuanto a las demandas de adaptación o modificación implícitas con los planes de estudio emergentes, las cuales consideran como tareas adicionales por las cuales no reciben remuneración económica.

Comunidad y contexto

Aunado a *escuela, alumnado y trabajo docente*, la palabra *comunidad* cobra relevancia en el discurso. En el análisis sobre las identidades por afinidad y los modelos culturales, se puntualizó que el profesorado de educación básica asume y reconoce su vinculación con la *comunidad*, aunque no todos lo hacen de la misma manera ni con los mismos objetivos. De acuerdo con el *Plan de Estudios 2022*, la *comunidad* refiere tanto al espacio social y geográfico heterogéneo, denominado territorio, como a un “sentido” identitario que tiene que ver con la diversidad de formas de participación, conocimientos y maneras de vivir que son significativos para las y los estudiantes y que deben tenerse en cuenta por los proyectos escolares (DOF, 2022).

Como se observa en la tabla 44, la comunidad representa el espacio geográfico en el que se circunscribe la escuela, así como los sujetos y las relaciones que se establecen entre ellos. En este sentido, el significado situado es similar al de *contexto*, entendido como una serie de características socioeconómicas y culturales pertenecientes al lugar en donde se ubica la escuela y donde residen los estudiantes, sus familias, e inclusive los mismos maestros.

Tabla 44. *Significados situados. Comunidad y contexto*

Participantes	Significados situados	
	<i>Comunidad</i>	<i>Contexto</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	“son muy diferentes las comunidades: una comunidad en un colegio con niños de colegio a una comunidad que está a las orillas de la ciudad”	-
<i>Ma9-S/R/M</i>	“pero ellas comentan que pues genera como un poquito de solo mostrar lo que aquí tenemos en el contexto o en tu comunidad, que expongan cómo se hace el mole, por qué hacen el mole o porten la ropa típica”	“entonces sí, nosotros ahorita en este momento hemos comprobado que para nuestras familias en el contexto en el que estamos somos una pieza importante”
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“y también dice que de repente la comunidad es bien problemática”	“creo que ya es como una labor más diminuta, más específica en encontrar los contenidos matemáticos para tu aplicarlos al contexto”
<i>M12-S/R/M</i>	“bueno hoy en día se trabaja mucho con la comunidad, se trabaja mucho en equipo, se hace mucho trabajo de campo”	“pero aquí en el contexto, aquí en comunidad hemos tenido muy buena relación y aceptación todavía”
<i>M4-M/U/G</i>	“la comunidad que tenemos, no son grupos muy numerosos, son grupos entre 20 a 30 alumnos”	“por ejemplo, muchos contextos del alumno, cómo viene el alumno, de dónde viene”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“pero ahora más como apegado a la comunidad y ver de qué carece la comunidad en todos estos aspectos”	“pero aquí es donde viene el punto que no todos los contextos son iguales”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	“involucrarse en dar soluciones a los problemas de su comunidad y no sentirse nada más como ajeno a lo que pasa a nivel nacional, no nada más con la comunidad incluso también con lo que pasa a nivel mundial”	“siempre aunque sea la misma escuela veo mucha diferencia en los dos turnos en el contexto en la comunidad”
<i>Ma6-TJ/U/GR</i>	“esa parte del que te dejen a ti libre de elegir lo que la comunidad requiere en la cuestión de los cambios de los niños de las familias”	-
<i>Ma8-E/UM/G</i>	“la comunidad también está compuesta por personas que son migrantes del mismo país donde vienen a este estado”	“en el contexto se considera por parte del INEGI como una zona urbana marginal”
<i>M11-E/UM/G</i>	“entonces la escuela tiene esa misión importante de constituirse como un centro de beneficio a la comunidad y al mismo tiempo lidiar con los problemas que la misma comunidad le genera.	-
<i>M3-TJ/UM/G</i>	“en ambas se me dio mi base y desde entonces en la comunidad me siento en mi casa”	“yo lo que que digo en base a mi experiencia, gracias a que he podido tenerla en diferentes

No obstante, para ciertos participantes, la comunidad designa únicamente a la población escolar y en ocasiones a sus familias, y no necesariamente al contexto escolar. Como se mencionó en apartados anteriores, esto se debe a que en algunas instituciones la matrícula está compuesta por niñas y niños que no pertenecen al contexto inmediato. Es el caso de las escuelas ubicadas en las zonas urbanas donde se experimentan procesos de gentrificación. Esto resulta problemático para el profesorado al momento de abordar la propuesta curricular, ya que se exige que se involucren diferentes esferas (aula, escuela, comunidad) para integrar los programas de estudio y los proyectos. En consecuencia, el profesorado enfrenta retos para distinguir y abarcar la esfera comunitaria, ya que está habituado a considerar solamente la esfera áulica y escolar.

Plan de estudio, reforma y nueva escuela mexicana

Encontramos que conviven tres palabras que se utilizan para designar a la propuesta curricular. Se expresa con más frecuencia la palabra *plan* o *plan de estudio*, seguido por *reforma* y *nueva escuela mexicana*. Desde los textos pedagógicos analizados, la NEM constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones socioculturales, políticas, económicas e ideológicas de lo que se entiende por *Educación* en un proyecto curricular amplio, el cual no solo incluye a los planes y programas de estudio, sino a los libros de texto, el proceso de integración curricular, las estrategias nacionales y la gestión escolar. En cuanto al *Plan*, este engloba el perfil de egreso, las fases de aprendizaje, los ejes articuladores, los campos formativos, los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje (DOF, 2022).

Aunque en el discurso del profesorado parece que son términos intercambiables que significan lo mismo, en la tabla 45 se muestran extractos en lo que las y los participantes crean relaciones entre ellos. El *plan de estudio* representa o contiene los programas y contenidos curriculares con los que trabaja el profesorado; estos se sujetan a las *reformas* que devienen con los cambios políticos que tienen que ser “enfrentados” por el magisterio.

Tabla 45. *Significados situados. Plan de estudio, reforma y nueva escuela mexicana*

Participantes	Significados situados
---------------	-----------------------

	<i>Plan de Estudio</i>	<i>Reforma</i>	<i>NEM</i>
<i>Ma5-M/R/G</i>	-	“algunos términos los cambiaron, como lo han hecho en cada reforma. [...] a veces apenas queremos ver resultados de una reforma y hay un cambio, entonces no terminamos de ver”	“para mí la nueva escuela mexicana me hizo volver a adentrarme en los libros, en los materiales”
<i>Ma9-S/R/M</i>	“entonces siento que este plan nos vino a ayudar un poquito más y que está hecho para nosotros y el otro, pues no tanto”	-	-
<i>Ma10-TE/R/M</i>	“creo que igual es un inicio para seguirse preparando profesionalmente para los nuevos retos que vienen, nuevos planes de estudio, nuevas actualizaciones de libros”	“después estuve en el colegio trabajando con los libros de la reforma y después ya fue cuando concurso que llevo tres años en gobierno”	
<i>M12-S/R/M</i>	“muchos de inicio como de repente el desconocimiento se decía que en este plan pues no hay matemáticas”	-	“estoy contento con la nueva escuela mexicana. Creo que es bastante buena. No digo que las anteriores no”
<i>M4-M/U/G</i>	“entonces el plan, el enfoque de cada uno de los planes es totalmente diferente”	“en ese sentido yo siento que ni ellos están todavía listos para poder sacar esa reforma”	“y ahorita no están cambiando a este plan lo que es la nueva escuela mexicana”
<i>M2-TJ/U/G</i>	“el programa sintético se basa en el plan 2022 de la nueva escuela mexicana”	“del 93 al 2009 que fue lo que duró esa reforma de Margarita Gómez Palacios creo que era la que la encabezaba”	“entonces creo que el quitar todo lo anterior o por lo menos así vender la idea de quitar todo lo anterior para entrar de lleno con la nueva escuela mexicana o con este nuevo programa creo que sí era un reto”
<i>Ma7-TJ/U/G</i>	-	“fue muy significativo esta nueva reforma por la inclusión y repito el respeto y cuidado de la naturaleza, la diversidad cultural, el cuidar, por ejemplo, cuidar el agua, reciclar”	“cuando estábamos buscando en un principio recuerdo, cuando ya hicimos el diagnóstico y contextualización de la escuela, no sabíamos cómo empezar a trabajar en la nueva escuela mexicana”

Ma6-TJ/U/GR	“me ha tocado trabajar con los planes anteriores, ya dos reformas”	-	-
Ma1-E/UM/G	“te puedo decir que mi forma de enseñar no se ha transformado radicalmente con la llegada de cualquier plan”	“nos enfrentamos a una nueva reforma”	-
Ma8-E/UM/G	“en un año cambiamos de plan de estudio y sin la capacitación adecuada”	“no hay ninguna reforma donde a mí me hayan hablado “necesitamos conocer desde tu trinchera, qué está pasando y qué necesitas, quiero saber desde tu contexto”	“y ahora nos encontramos inmersos o contribuyendo con lo que es la nueva escuela mexicana o lo que es este nuevo modelo educativo”
M11-E/UM/G	“creo que ese es uno de los puntos negativos de este plan de estudios o de esta reforma 2022”	“era recibir esos esos nuevos conceptos: programa analítico, programas sintéticos, autonomía curricular etcétera, que eran propios de la reforma 2022 y que en ese momento todos teníamos duda de cómo manejarlo”	“la nueva escuela mexicana es un reto principalmente porque hay que al mismo tiempo que hay que trabajar acompañando y asesorando a los maestros y a los directores”
M3-TJ/UM/G	“quizás estoy sonando muy maravillado, muy casado con este plan de estudios, pero no”	-	“porque a mí como escuela ya si yo sigo la nueva escuela mexicana, pues me dice que mis niños ya vienen leyendo o al menos con las bases para la escritura”

La *nueva escuela mexicana* se usa en lugar del *plan de estudios* en ciertos casos, o se refiere a un modelo educativo vigente al que pertenece el *plan*. En todo caso, en el contexto discursivo en cuestión, significa una *reforma* más para el profesorado, de la que pueden valorar aspectos positivos e innovadores pero que implica la imposición de nuevos enfoques y formas de trabajo incompatibles con las identidades y los estilos del profesorado.

Autonomía

Aunque el término *autonomía* no se expresó tan frecuentemente como las palabras anteriores, es interesante notar cómo los participantes la recrean en su discurso. Desde los documentos normativos y pedagógicos, la autonomía profesional parte de “una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en donde

realizan su enseñanza” (Guía para la Fase Intensiva del CTE, ag. 2022, p. 39). Se define en el *Plan 2022* como la capacidad del magisterio para llevar a cabo una lectura de la realidad, en consecuencia, decidir sobre el currículo (con base en los programas de estudio), sobre su ejercicio didáctico, y sobre el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes. Tiene la finalidad abonar a la transformación de la sociedad que comparten con las y los estudiantes desde los procesos educativos.

Como comentamos en el capítulo 6 “Textos pedagógicos”, la autonomía profesional no es un concepto nuevo para el profesorado, sin embargo, a la luz de su traducción del discurso de los textos pedagógicos de la propuesta curricular, ha adquirido nuevas significaciones y/o contextos de uso. Por un lado, en la tabla 46 se muestran extractos de las entrevistas en donde el profesorado asocia, tradicionalmente, la *autonomía* con agencia; es decir, apelan a su derecho y capacidad para tomar decisiones en los ámbitos laboral y profesional. No obstante, la nueva noción de *autonomía* puntualiza la tarea de incidir sobre el currículo: los contenidos, su integración y vinculación con otros elementos transversales, la dosificación y la didáctica.

Tabla 46. *Significados situados. Autonomía*

Participantes	Significados situados
	<i>Autonomía</i>
Ma9-S/R/M	“okay eres autónomo sí pero una autonomía desde la empatía, desde el humanismo, desde ponerme del otro lado, del alumno, de la familia”
M2-TJ/U/G	“sería una parte importante para tomar en cuenta el destinar un tiempo para la autonomía en cuanto a la preparación académica personal”
Ma7-TJ/U/G	“hubo quienes todavía sentían esa autonomía como maestro de que yo soy quien estoy al frente y muchas veces pues nada más los papás los citábamos para reuniones de evaluación”
Ma8-E/UM/G	“dicen y nos comentan y es un dicho muy del magisterio: “es que los maestros pedían autonomía curricular”. ¿Quiénes? Me acuerdo de que así dijo una maestra me dio mucha risa: “Quiero saber quién fue el individuo que dijo qué lo quería, a ese déjenle la autonomía curricular”
M11-E/UM/G	“a veces los maestros dicen “es que yo no voy a usar esto porque tengo mi autonomía curricular y voy a utilizar este otro material”, que a lo mejor ni siquiera pertenece al modelo educativo vigente”
M3-TJ/UM/G	“ahora tenemos autonomía curricular. Una autonomía real, no ficticia que nada más esté plasmado en papel”

Este tipo de *autonomía* representa para algunos un cierto tipo de libertad o agencia sustantiva, aplicable de manera real a las tareas y rutinas diarias del profesorado, y no sólo como

un elemento retórico que se ha visto en discursos político-educativos anteriores. No obstante, para otros, este significado de *autonomía* es una imposición, ya que representa tareas no solicitadas que implica trabajo adicional no remunerado y requiere formación adicional para aprender a instrumentarla.

Conclusiones analíticas

El presente apartado tuvo como objetivo responder a la pregunta específica de investigación: ¿cuáles son los significados situados que las y los docentes traducen e interpretan en torno a la propuesta curricular de la NEM? Esta herramienta teórica tiene como finalidad la observación de los factores involucrados en las elecciones y conjeturas, así como el cuestionamiento de las opciones convencionales, rutinarias y habituales involucradas en los actos de lenguaje. Ahora bien, la forma en que llevamos a cabo dichas “distinciones significativas” depende de marcos de creencias y valores entendidos como *modelos culturales* (Gee, 2005). Con base en el análisis discursivo de las entrevistas, consideramos relevante discutir los siguientes: escuela, niños/alumnos, trabajo, comunidad/contexto, plan de estudio/reforma/NEM y autonomía.

Escuela. Para el profesorado rural, la *escuela* ha estado siempre vinculada con la comunidad; en cambio, para el de entornos urbanos representa una forma diferente de relacionarse con el entorno. No obstante, en el discurso de la mayoría de las y los participantes observamos la resignificación de la noción de *escuela* desde una perspectiva que coincide con la propuesta curricular de la NEM, en la que no solamente se amplía la mirada, y el campo de acción, fuera de los límites de la institución, sino que al mismo tiempo se reconoce un nivel de agencia de los sujetos sociales para decidir sobre lo que se enseña en ella. Es importante mencionar que dicho significado convive de manera simultánea con otros más tradicionales, y que difícilmente ha alcanzado el enfoque crítico para llevar a cabo la lectura de la realidad escolar como se propone en el *Plan de estudio 2022*.

Niños y alumnos. La elección de la palabra *alumno(s)*, en lugar de niños, no tiene implicaciones evidentes en el significado, pero se utiliza de manera menos frecuente. En todo caso, podemos observar que su uso está vinculado al lenguaje social institucional del profesorado en el ámbito escolar. Podemos encontrar algunas coincidencias con la noción *NNA* o *estudiantes* en el *Plan de Estudio*, en donde se definen en tanto sujetos individuales, fundamentales de su propio proceso educativo, como sujetos colectivos, al pertenecer a diferentes grupos en el marco de la

escuela, y sujetos históricos, ya que construyen su identidad a partir de su vínculo con una comunidad (DOF, 2022).

Trabajo. El significado de trabajo desde las y los participantes coincide con la noción de *trabajo* docente desde el *Plan de Estudio 2022*, el cual debe ser colegiado, pero también debe enfocarse en construir un diálogo permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad. Aunque las y los docentes son conscientes de la configuración de estilos de *trabajo* propios a lo largo de su trayectoria profesional, también son críticos en cuanto a las demandas de adaptación o modificación implícitas con los planes de estudio emergentes, las cuales consideran como tareas adicionales por las cuales no reciben remuneración económica.

Comunidad y contexto. El significado situado de comunidad es similar al de *contexto*, entendido como una serie de características socioeconómicas y culturales pertenecientes al lugar en donde se ubica la escuela y donde residen los estudiantes, sus familias, e inclusive los mismos maestros. No obstante, para muchos docentes de contextos urbanos, la comunidad sólo incluye a las y los estudiantes y otros actores dentro de la institución. Esto resulta problemático para el profesorado al momento de abordar la propuesta curricular, ya que se exige que se involucren diferentes esferas (aula, escuela, comunidad) para integrar los programas de estudio y los proyectos. En consecuencia, el profesorado enfrenta retos para distinguir y abarcar la esfera comunitaria, ya que está habituado a considerar solamente la áulica y escolar.

Además, la misma noción de *comunidad*, como se plantea desde los textos pedagógicos, también implica desafíos durante la puesta en acto de la propuesta curricular. En opinión de Reyes Toxqui y González Ávila (2024), el concepto de *comunidad* en el proyecto educativo de la NEM utiliza el discurso decolonial para justificar la reconstrucción de la agenda educativa; no obstante, extirpa el componente crítico, fundamental para este paradigma, ya que elude señalar los procesos de dominación que la modernidad y el capitalismo han impuesto en la consolidación de la sociedad. De acuerdo con los autores, esto deviene en un discurso meramente ideológico (Reyes Toxqui y González Ávila, 2024). Entonces, a pesar de basarse en el enfoque de diversidad e interculturalidad, el discurso romantiza la idea de las comunidades como entidades naturalmente solidarias y recíprocas, lo cual ocasiona disonancias en el proceso recontextualización del profesorado.

Plan de estudio, reforma y NEM. Para las y los participantes, los términos *plan de estudio*, *reforma* y NEM son intercambiables, por lo que se asume que les otorgan el mismo significado en esta situación comunicativa. Como se discutió en el capítulo 6 “Textos pedagógicos”, la definición

de la NEM ha sido incierta: se le ha visto como denominación de la reforma educativa, un modelo educativo, una política educativa, un paradigma o una propuesta curricular. Hemos determinado que la NEM constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones socioculturales, políticas, económicas e ideológicas de la educación. En todo caso, en el contexto discursivo en cuestión, significa una *reforma* más para el profesorado, de la que pueden valorar aspectos positivos e innovadores pero que implica la imposición de nuevos enfoques y formas de trabajo incompatibles con sus identidades y estilos.

Autonomía. Encontramos que la *autonomía* no es un concepto nuevo para el profesorado; sin embargo, a la luz de su traducción del discurso de los textos pedagógicos de la propuesta curricular, ha adquirido nuevas significaciones y/o contextos de uso. El profesorado asocia, tradicionalmente, la *autonomía* con agencia; es decir, apelan a su derecho y capacidad para tomar decisiones en los ámbitos laboral y profesional. No obstante, el nuevo sentido de la noción puntualiza la tarea de incidir sobre el currículo: los contenidos, su integración y vinculación con otros elementos transversales, la dosificación y la didáctica. Lo cual representa tareas no solicitadas que implica trabajo adicional no remunerado y requiere formación adicional para aprender a instrumentarla.

Al respecto, coincidimos con el estudio Bremner et al. (2024), en donde se encontró que las y los docentes no siempre saben cómo gestionar dicha autonomía; si bien, no parece implicar un cambio drástico comparado con lo que ya venían haciendo, estos lo consideran como algo diferente a lo que se promovía con reformas anteriores. Se considera como un ideal difícil de alcanzar, ya que no es suficiente la voluntad del profesorado, sino que también se requieren experiencias formativas para concretar en la práctica docente (Hernández Hernández y Gómez Galindo, 2024).

Finalmente, consideramos importante retomar que desde los cambios por la descentralización de los servicios educativos en México en 1993 ya se reportaba que son pocos los maestros que se apropiaban discursiva y productivamente de los nuevos enfoques (Loyo Brambila, 2002; Yurén y Aráujo-Olivera, 2003). No obstante, a partir del cambio en 2013 se mostró evidencia del aporte de lingüísticos-discursivos mediante la introducción de las reformas (Cabrera y Cruz Vadillo, 2015). Particularmente, Tiburcio Esteban y Jiménez Lobatos (2020) señalan que después de una década de reformas donde circularon términos y políticas sobre educación bicultural, intercultural e inclusiva, actualmente los profesores vuelven a ser receptores de discursos que deben

apropiar y retomar en sus prácticas didácticas. Para ello, es necesario que formen para sí una perspectiva crítica que dialogue con los principios de la NEM.

7.5 Discursos con D

En palabras de López-Bonilla (2010), para que un individuo pueda ser reconocido como miembro de algún grupo debe poner en práctica un discurso distintivo que se asume al formar parte de una comunidad de práctica y, en el proceso, aprender o adoptar los *modelos culturales* (Gee, 2005) relevantes en dicha práctica social. Debido a lo anterior, el ser-estar-hacer de las identidades y prácticas situadas no es estable ni estático, cambia de acuerdo con la historia y las circunstancias dadas en un grupo (Gee, 1999). Además, las personas tienen acceso diferenciado a actividades e identidades de acuerdo con ciertos estatus y bienes sociales.

Los Discursos con D se definen como “prácticas sociales, entidades mentales y realidades materiales” (Gee, 1999, p. 83). Engloban a las diferentes formas en que se integra el lenguaje con los aspectos no lingüísticos (maneras de pensar, actuar, interactuar, valorar y creer). A su vez, contemplan la interacción con símbolos, herramientas y objetos en lugares y momentos determinados, así como la representación y reconocimiento de identidades y actividades, que dan al mundo material ciertos significados. Determinan la forma en que se distribuyen los bienes sociales, establecen conexiones significativas en nuestra experiencia, y privilegian ciertos sistemas simbólicos y formas de conocimiento sobre otras.

De acuerdo con Gee (1999), una de las claves de los Discursos es el reconocimiento y sincronía entre miembros de un grupo en cuanto a la identidad social que ostenta el lenguaje en el momento y el lugar en que se lleva a cabo una acción única o repetida a través del tiempo. Otro factor clave es que los Discursos siempre están incrustados en una mezcla de instituciones sociales, e involucran objetos y dispositivos como libros y revistas, laboratorios, salones, edificios, tecnología, entre otros. Algunos puntos importantes sobre los Discursos son los siguientes (Gee, 1999):

- No tienen límites definidos y no pueden contabilizarse, porque los hablantes constantemente crean nuevos, transgreden los límites de los preestablecidos, y algunos dejan de existir.
- Se pueden dividir en dos o más subDiscursos.
- Evolucionan con el tiempo.

- Se definen en relación con otros discursos, como contestatarios a estos o en complicidad.
- No tienen que ser de grupos grandes para ser considerados como tal.

En este sentido, es interesante destacar que los nuevos Discursos pueden tomar mucho tiempo en instaurarse y compiten de cierta manera con los discursos dominantes que les preceden y se traslapan entre sí (Gee, 1999, como se citó en López-Bonilla).

En suma, el énfasis en la *D* mayúscula se debe a la diferenciación establecida por el autor: el discurso con *d* minúscula refiere al lenguaje en uso, a cadenas de lenguaje que tienen sentido, como conversaciones, informes, argumentos, entre otros. Mientras que los *Discursos con D* mayúscula, recreados comúnmente por instituciones, “son formas de exhibir, mediante palabras, acciones, valores y creencias, la pertenencia a un grupo o red social” (Gee, 2005, p.141). Los Discursos se integran con posturas sociales o *modelos culturales* desde los cuales o a través de los cuales las personas detentan diferentes identidades sociales (Gee, 2005), por lo que permiten a los usuarios del lenguaje participar y reconocerse de forma activa en una determinada comunidad.

Análisis

Siguiendo las pistas lingüísticas sugeridas en las *building tasks*, buscamos los Discursos puestos en juego. Para ello, se integraron los resultados de los análisis previos en torno a la identidad, los modelos culturales, los enunciados en primera persona y los significados situados.

El Discurso del profesorado. En términos de identidad, actividades y relaciones, ¿qué Discurso es relevante en la situación y cómo lo ponen de manifiesto y en qué formas? El modelo cultural de las y los participantes se exhibe o recrea a través de un Discurso que vincula su identidad profesional con la institución escolar. En síntesis, se compone por ciertos rasgos o características (creencias, valores y actitudes) compartidas entre los miembros de su grupo social. De manera general, estos se relacionan con la vocación y el compromiso del profesorado en torno a su labor, la valoración del trabajo colectivo-colaborativo, actitudes relevantes en torno a la actualización y al cambio, y el reconocimiento de la capacidad de resiliencia ante los retos o conflictos profesionales. Así también, identificamos SubDiscursos, como el del docente normalista, el del docente novel y el del experimentado, así como el del docente rural. A pesar de reconocerse como parte del mismo gremio, señalan las diferencias frente al otro, lo cual refuerza sus afinidades al interior de los grupos.

Por otro lado, en el uso del lenguaje de las y los participantes encontramos de manera predominante oraciones con verbos de pensamiento o conocimiento, así como aquellos que refieren a acciones, en contraste con la poca frecuencia de oraciones de percepción o con significados afectivos. En cuanto a las elecciones significativas de conceptos relevantes, hemos señalado que en el discurso del profesorado conviven, de manera simultánea, nociones tradicionales y novedosas de la escuela, el estudiantado, el trabajo, la comunidad, el plan de estudios y la autonomía profesional.

El Discurso del profesorado frente a la NEM. Ahora bien, tratamos de identificar qué instituciones y/o Discursos se reproducen en esta situación y cómo se establecen o transforman en el acto. En cuanto al Discurso docente, consideramos que han habido adiciones o modificaciones relacionadas con las interpretaciones del enfoque de la propuesta curricular de la NEM, así como con el reformismo. Inferimos que el cambio constante ha fortalecido la capacidad de adaptación y resiliencia en el profesorado, no sin alimentar su actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Con relación a la NEM, más allá de la reducción de su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación, se ha fortalecido su capacidad de agencia. Además, se ha sumado la centralidad del trabajo colectivo-colaborativo, así como diálogo horizontal como elemento clave.

Particularmente, observamos que el subDiscurso del profesorado rural también se ha configurado, ya que gracias a la cercanía territorial e identitaria con la población que atienden, consideran que el *Plan de Estudios 2022* es más afín a su perspectiva educativa y a su manera de trabajar en el aula. No obstante, esto también puede implicar el distanciamiento identitario de las y los docentes de contextos escolares urbanos, en donde la configuración del territorio atraviesa por fenómenos socioculturales que afectan la integración de las poblaciones.

En el discurso de la mayoría de las y los participantes observamos algunos indicios de la resignificación de diferentes conceptos comunes en el lenguaje social del magisterio, ahora orientados hacia la propuesta curricular de la NEM. Por ejemplo, la *escuela* se transforma discursivamente por su vínculo con la *comunidad*, así como por cierto nivel de agencia del profesorado para decidir sobre lo que se enseña en ella. Al respecto, el significado situado de comunidad transita hacia su similitud con el *contexto*, entendido como una serie de características socioeconómicas y culturales pertenecientes al lugar en donde se ubica la escuela y donde residen los estudiantes, sus familias. Por su parte, la nueva noción de *autonomía* puntualiza la tarea de

incidir sobre el currículo en diferentes niveles, lo cual contrasta la práctica común del docente de instrumentar las indicaciones precisas dictadas por las estructuras institucionales.

Al enfocarnos en las prácticas de recontextualización (que implica procesos de interpretación y traducción de lo textual y abstracto a acciones contextualizadas) para la puesta en acto de la propuesta curricular, observamos que el profesorado se enfrentó con tareas retadoras que implicaron espacios y tiempos de trabajo adicionales. De ahí que el CTE como nuevo dispositivo de actualización y formación continua también modificó la manera en que las y los participantes se relacionan con el mismo. Debido a la percepción de la primera etapa de apropiación del *Plan de Estudio 2022* como un proceso discontinuo y opaco, las y los docentes han llevado a cabo diferentes acciones para subsanar por su cuenta las dudas o necesidades específicas de formación.

En la configuración progresiva o evolución del Discurso docente, encontramos significados disímiles de la propuesta curricular de la NEM. En gran parte, se coincide con la postura sobre la NEM como transformación, en donde se revaloriza la autonomía del magisterio, la cual propone enfoques pedagógicos para reforzar el vínculo escuela-comunidad. De manera simultánea, también se reconoce como un proyecto en construcción, con aspectos favorables, incompletos y otros ajustables. No obstante, también encontramos la recreación del discurso sobre el proyecto de la NEM como una utopía, ya que se considera que sus demandas son irrealizables bajo las condiciones y circunstancias del contexto educativo mexicano.

Discursos antagónicos. Siguiendo las pistas lingüísticas, también indagamos sobre el tipo de conexiones que se hacen con ideas, textos, imágenes, instituciones y otros Discursos. En este sentido, hemos puntualizado el diálogo con el Discurso en torno a la calidad, la eficiencia, los aprendizajes clave y las competencias, en ocasiones desde un enfoque contestatario, estableciendo una relación antagónica, o con la finalidad de crear andamiajes para la configuración de nuevos significados.

7.6 Conclusiones del capítulo

El presente capítulo tuvo el objetivo de presentar los hallazgos de la segunda etapa del estudio correspondiente al trabajo de campo, la cual respondió las preguntas específicas de investigación a través de los siguientes objetivos: analizar las identidades situadas y modelos culturales que representan las y los docentes como sujetos de desarrollo curricular; analizar los

significados situados que las y los docentes traducen e interpretan en torno a la propuesta curricular de la NEM, e identificar los Discursos que el profesorado recrea.

Hemos articulado dichas herramientas de análisis por su capacidad para explicar los significados en una *situación* determinada. De acuerdo con Gee (1999), cuando las situaciones involucran interacciones sociales comunicativas, siempre abarcan aspectos interrelacionados o *building tasks*. Como se ha mencionado, todos estos aspectos juntos constituyen un sistema de significado interrelacionado y reflexivo.

Particularmente, en el *identity and sociocultural building*, las relaciones e identidades en juego, con su respectivos conocimientos y creencias personales, sociales y culturales, y valores relevantes en la situación discursiva, así también, el Discurso es relevante en la situación. En cuanto al *world building*, determinamos los significados situados de algunas palabras importantes en la situación, así como los modelos culturales y redes de modelos relacionados con estos. Además, explicamos cómo los Discursos se reproducen en esta situación y cómo se establecen o transforman en el acto. Sobre el *political building*, identificamos algunos de los bienes sociales relevantes. En cuanto al *connection building*, señalamos diálogos con Discursos anteriores y la forma en que, en conjunto con los significados situados y modelos culturales, constituyen un tipo de coherencia en la situación.

Por otro lado, hasta este punto hemos observado las diferentes arenas del proceso continuo de política. En cuanto al contexto de influencia, se mostró durante el capítulo 3 “Marco contextual” que, en la narrativa del reformismo educativo mexicano, la presentación de un nuevo proyecto de alcances nacionales comúnmente desemboca en un momento coyuntural donde, por un lado, existen voces e influencias del sector político y empresarial, además de las de la arena educativa.

Al entender la *política* como un proceso continuo, se entiende que no solamente el Estado y sus agentes tienen que ver con la forma en que esta se configura y se disemina, sino que existen otros actores que pueden llegar a ser determinantes en la promoción, interpretación y puesta marcha de cualquier iniciativa gubernamental, en especial aquellas que implican a lo educativo, por tratarse de un tema que tiene detrás a diversos grupos de interés dispuestos a participar en el acontecimiento de una nueva reforma.

Concluimos que en el caso de la NEM, desde la primera etapa inaugurada por el Acuerdo Educativo Nacional y su socialización, hasta finales de 2023, las opiniones vertidas sobre su naturaleza, finalidades y las circunstancias de su proceso dejaron ver diversas posturas, enfoques

de análisis y conversaciones relacionados con sus avances. Al no haber una propuesta curricular definitiva, establecida de manera inicial por las autoridades, muchos docentes o una buena parte del sector magisterial recurrió a diversas voces y medios de comunicación para entender el rumbo de las discusiones, lo cual contribuyó a diseminar discursos contrastantes que han influido de alguna manera en su interpretación de la propuesta.

En cuanto al contexto de producción de textos de pedagógicos, abordado durante el capítulo 6 “Los textos pedagógicos de la propuesta curricular de la NEM” se constató que existe un contraste entre los conceptos que conforman discursivamente el plan 2022 frente a aquellos que edificaron el reformismo latinoamericano y mexicano desde finales del siglo XX, cuando se priorizó la gestión, la eficiencia, la selección y la certificación en torno al parámetro de calidad. Por tanto, es notoria la postura contestataria de la propuesta curricular ante el discurso pedagógico productivista e instrumentalista (Cruz, 2019), debido a que esta transita del individualismo y lo global a lo comunitario y territorial, de la calidad y la eficiencia a la justicia curricular, del instrumentalismo al enfoque crítico.

Particularmente, se estima que los insumos para CTE de 2019 a 2024 sentaron las bases del discurso institucional de la nueva escuela mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos para un tipo de gestión y organización escolar esperada. Asimismo, acompañaron un proceso de formación, que tuvo como finalidad la apropiación del *Plan de Estudio* por parte del magisterio, el seguimiento del codiseño y la integración curricular, así como la construcción de los programas de trabajo. Finalmente, se constató que los documentos sugieren un cambio en el rol de los docentes como sujetos sociales del currículo al involucrarlos no sólo en el desarrollo sino en su estructuración formal.

Ahora bien, en el contexto de la práctica, señalamos cómo los procesos de interpretación, traducción o resignificación y concreción se configuran a través de los contextos materiales, las identidades situadas y los modelos culturales. En concreto, observamos las opiniones, prácticas, recursos, restricciones y propuestas de las y los docentes frente al cambio curricular, así como en los significados situados que les han otorgado a nociones comunes en el lenguaje social de la escuela y el magisterio. Finalmente, señalamos que el Discurso docente se compone de distintos subDiscursos, y que se ha configurado durante la era reformista en México. Actualmente, frente a la propuesta de la NEM, ha sufrido algunas modificaciones en cuanto a creencias, valoraciones y prácticas en torno al cambio, el papel de la escuela, la autonomía profesional y la actualización.

8. Conclusiones

Los docentes de todo el mundo son quienes se enfrentan en las aulas a los cambios que proponen las reformas educativas. En el caso del sistema educativo mexicano, desde finales del siglo XX y hasta las primeras décadas del siglo XXI atravesó por un periodo crucial que puede denominarse como “era reformista”, la cual coincidió con la entrada del país a la OCDE en 1994 (Villalvazo, 2016). Dicho fenómeno, característico por impulsar políticas de cambio, también aconteció en gran parte de los países latinoamericanos, tuvo como detonadores los ajustes financieros, la competencia internacional y la equidad social (Carnoy y de Moura, 1997; Martinic, 2001; Guzmán, 2005; Rivas, 2015). Esto edificó conceptos centrales como la calidad, la eficiencia, la gestión, la globalización, las tecnologías y la comunicación (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Torres, 2008), que devinieron en un discurso pedagógico productivista, instrumentalista y competitivo (Cruz, 2019).

En la esfera nacional, lo anterior se tradujo en una serie de políticas, proyectos y programas educativos que persiguieron diferentes objetivos, algunos de los cuales se cumplieron, otros quedaron inconclusos o sus efectos fueron distintos a los planteados. A saber, tres reformas integrales se han instrumentado en el siglo XXI: una en 2011, la segunda en 2017 y, la más reciente en 2022. Las tres han traído consigo una reorganización del aparato educativo en el momento de su instauración, no solamente a nivel administrativo, sino curricular y de desarrollo profesional. También debe señalarse que las dos últimas fueron impulsadas por gobiernos emanados de diferente partido político.

En consonancia con Díaz-Barriga Arceo (2010), consideramos que los sistemas educativos continuamente han adoptado recomendaciones internacionales de forma irreflexiva, justificados por un discurso que promueve la necesidad de cambio e innovación. A esto se suma que los proyectos de reforma regularmente se gestan desde arriba, dejando de lado la capacidad de decisión del magisterio en el entramado institucional y en la participación del diseño de las reformas, lo cual ha afectado su recepción por parte magisterio (Loyo, 2002; Hernández y Arzola, 2015).

En las políticas de cambio identificamos posturas recurrentes, entre las que persiste el reconocimiento de una crisis del sistema educativo. A través de los diferentes mecanismos diseñados para gestionar y evaluar los aparatos educativos, se hace latente la insuficiencia sostenida a lo largo del tiempo en el cumplimiento de los fundamentos y objetivos planteados por las políticas

gubernamentales, que provoca una evolución negativa durable que llamamos crisis (Hude, 2021). La crisis como forma de categorizar una circunstancia producto de una serie de fenómenos relacionados intrínseca y extrínsecamente es nueva, ya que desde hace varias décadas ha permeado en las discusiones entre los agentes involucrados, y ha encabezado la lista de preocupaciones de las agendas políticas que, de alguna manera, nutren el reformismo.

Desde hace décadas hemos presenciado el declive del programa institucional escolar clásico. Desde un punto de vista considerado como tradicional, se ha culpabilizado a factores externos como el capitalismo, los medios de comunicación, la pobreza y la crisis de la familia, mientras que la institución escolar permanece “inmaculada”. No obstante, lo que subyace es el deterioro del proyecto moderno que legitima y da fuerza al modelo occidental, lo cual ha alterado el orden simbólico del proceso de socialización institucional, así como la formación de los sujetos y los modos de ser instituidos bajo ciertos marcos y procedimientos (Dubet, 2010). De ahí que cuando se hace una crítica de la escuela actual nos preguntamos, siguiendo a Vincent (1994), si lo que se anuncia es el fin del modelo institucional fundado por el proyecto moderno de la escuela republicana, o de la forma escolar en tanto configuración socio-histórica.

En todo caso, se destacó que a pesar de la recurrencia a la crisis y transformaciones pedagógicas constantes que se impulsan en la institución escolar, se han conservado ciertos rasgos que permanecen inmutables a través del tiempo, entre los que se puede mencionar la relación pedagógica maestro-estudiante que requiere un espacio y un momento delimitados, así como mobiliario y materiales que pueden ser más o menos suficientes para cumplir con el propósito. Así pues, Thyack y Cuban (2001) explican que la gramática básica de la escolaridad, basada en la forma escolar, se ha mantenido estable con el paso de las décadas, ya que, a pesar de los esfuerzos por parte de diversos movimientos reformadores por innovar en las prácticas estandarizadas, el modo en que las escuelas se organizan para impartir una instrucción, en el fondo, permanece inalterable. Por otra parte, coincidimos con Vincent (1994) al estimar que lo que decae es la institución misma, con su “monopolio pedagógico y el de los docentes”. Dado que sus márgenes se encuentran rebasados, ya no se constituye como un espacio delimitado con características imprescindibles para contener la forma escolar.

Así, se infirió que el paradigma de lo que conocemos como escuela continúa inalterable desde el siglo pasado, a pesar de las múltiples políticas innovadoras, que más que modificar los elementos o rasgos esenciales de la forma, pueden percibirse como intentos de resarcir y reorientar

a una institución que se declara en constante crisis. Esta permanencia del estado de conflicto ha devenido en una de las principales justificaciones y punto de partida de las reformas (una nueva forma), las cuales no carecen de complejidad y responden a las exigencias económicas e ideológicas de un contexto social y un régimen político determinado.

Con la finalidad de profundizar sobre la articulación entre las políticas, el currículo y el magisterio, en la presente investigación hemos asentado que tanto las reformas como las políticas educativas pueden verse como un *proceso continuo* (Ball, 1993) compuesto por etapas y niveles de negociación y conflicto, en el que intervienen e interactúan múltiples grupos y agentes. Entonces, se entiende que no solamente el Estado tiene que ver con la forma en que estas se configuran y diseminan, sino que los sujetos individuales o colectivos son determinantes en su configuración, interpretación y puesta en marcha.

En este caso, asumimos que los primeros interlocutores de las políticas educativas son las y los docentes en tanto sujetos de desarrollo curricular; incluso, que en ellos se ha depositado la responsabilidad de su éxito o de su fracaso. Por tanto, consideramos fundamental analizar las formas en que el profesorado como grupo social experimenta dichos procesos, mediante los sentidos y valores que le otorgan las innovaciones, ya que esto determina en gran medida el impacto de las mismas. En este sentido, consideramos que la experiencia y la configuración de significados son aspectos indisociables que deben observarse de manera recíproca.

Ante este escenario, partimos de la idea de que las reformas a la educación surgen, por un lado, como propuestas político-educativas que sugieren modificaciones al funcionamiento, administración y/o gestión de las instituciones hacia el trabajo docente y los aspectos curriculares. No obstante, también implican el replanteamiento por parte de las y los docentes sobre su propia identidad profesional, su quehacer pedagógico y los sentidos que le otorgan a los cambios curriculares. Se estima que, a partir de procesos como la *interpretación y traducción*, que conlleva la *recontextualización* (Ball et al., 2012) por parte de los agentes educativos sobre los textos normativos, vistos como *aspectos estructurales-formales* de una propuesta curricular (De Alba 1998), se configuran nuevos significados.

Con la introducción de la NEM en 2019 y la puesta en marcha de su propuesta curricular nos dimos a la tarea de explorar dicha configuración de sentido. La NEM se definió inicialmente desde la LGE como el dispositivo mediante el cual el Estado mexicano tiene intención de reformar el currículo de la educación básica y reorientar el Sistema Educativo Nacional. Actualmente,

constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones de lo que se entiende por educación en un proyecto curricular amplio, el cual no solo incluye a los planes y programas de estudio, sino a los libros de texto, el proceso de integración curricular y la gestión escolar (DOF, 2022).

Nos interesó puntualizar que desde el *Plan de Estudio* se formula una crítica al anterior currículo nacional y básico mexicano, que contemplaba para todas y todos los mismos aprendizajes sin tomar en cuenta el contexto o su aceptabilidad, ya que lo considera afín a un sistema político y económico que ha contribuido a las desigualdades y exclusiones sociales, basadas en clase, género, grupo étnico, sexo y condición física (DOF, 2022). Incluso, se argumenta que las diferentes reformas a la educación de las últimas décadas han agregado contenidos al currículo poco pertinentes o relevantes, sin impactar la estructura, sentido y finalidad de los aprendizajes. En consecuencia, se estima que han contribuido a la reproducción del programa moderno anclado en el nacionalismo, el mestizaje, el positivismo y el patriarcado.

En la etapa de indagación en la literatura científica, encontramos que la NEM ha transitado por una configuración discursiva a la vez que ha incidido en el proceso de identificación y significación de la función docente, lo cual ha evidenciado tensiones político-discursivas en torno a la reforma (Guerrero, 2021). Asimismo, Gutiérrez y Cáceres (2023) afirman que dicho cambio también ha implicado modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales. Por otro lado, se ha encontrado que, para desarrollar estrategias concretas, las y los docentes aún requieren capacitación y actualización; por tanto, se requiere fortalecer los espacios de discusión docente (Ortiz et al., 2021), en especial el CTE.

A partir de la publicación del *Plan de Estudio 2022* fue posible advertir algunos retos que la propuesta curricular ha traído para el profesorado de diferentes entidades del país, así como reacciones a favor y en contra de los cambios que se han suscitado con la puesta en acto de la reforma. Por ejemplo, se ha puesto atención a las sesiones de los consejos en las que Luna (2022) observó la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Por otro lado, Martínez (2023) indicó que, a pesar de los pronunciamientos de discursos novedosos sobre equidad, en las escuelas y las aulas aún no son latentes oportunidades de aprendizaje para profesores y estudiantes.

De ahí que Ventura (2023) concluyó que a pesar de su importante carga metodológica y su nuevo diseño curricular, la NEM debe considerar las necesidades reales de las instituciones y de

los actores educativos, en contextos interculturales y con altos niveles de rezago. Recientemente, diversos estudios documentaron la inconformidad del profesorado sobre la estrategia de actualización y formación proporcionada por las autoridades educativas, al considerarla insuficiente para apropiarse e instrumentar de manera satisfactoria las demandas de la propuesta curricular (Ventura et al., 2023, Valenzuela, et al., 2023; Bremner et al., 2024; Meneses y Sánchez, 2024; Ramírez, 2024).

Así también, se rastrearon y analizaron perspectivas y opiniones de académicos, investigadores y comentaristas sobre el proyecto educativo en medios de divulgación periodística. Concluimos que, en el caso de la NEM, desde la primera etapa inaugurada por el Acuerdo Educativo Nacional y su socialización, hasta finales de 2023, las opiniones vertidas sobre su naturaleza, finalidades y las circunstancias de su proceso dejaron ver diversas posturas, enfoques de análisis y conversaciones relacionados con sus avances. Al no haber una propuesta curricular completa, establecida de manera inicial por las autoridades, muchos docentes o una buena parte del sector magisterial recurrió a diversas voces y medios de comunicación para entender el rumbo de las discusiones. Lo cual contribuyó a crear discursos antagónicos que han influido de alguna manera en la interpretación del profesorado.

En estos medios de divulgación encontramos tres posturas generales en torno a la NEM como proyecto educativo. Una postura crítica que enfatiza en los aspectos que considera no realizables de la reforma; expresa descontento, animadversión o insatisfacción hacia las diversas políticas, lineamientos y estrategias incluidos en el proyecto. Como resultado, se configuró un discurso sobre la NEM como representación de utopía. Una postura mesurada; desde una mirada crítica, se destacan puntos favorables o viables, pero se mantiene un tono escéptico. De ahí se configuró un discurso de la NEM como proyecto en construcción. Una postura informativa, que se dedicó primordialmente a exponer y/o analizar los elementos de la reforma y respalda opiniones de conformidad, agrado o semejanza hacia las diversas políticas, lineamientos y estrategias incluidos en la NEM. Como resultado, se formó el discurso de la NEM como transformación (en línea con el gobierno en turno), revalorización del magisterio y el nuevo modelo de escuela.

Además, como espacio de diseminación institucional, consideramos al CTE y los talleres intensivos como las arenas de interpretación y traducción de los conceptos clave. Esto se constata en el ámbito local, con los hallazgos del estudio de Cordero et al. (2023). Estos muestran que los colectivos docentes de Baja California realizaron esfuerzos por participar en la apropiación de la

propuesta curricular; sin embargo, valoraron que el trabajo en CTE no fue suficiente acompañamiento para abordar la innovación curricular del *Plan de Estudio*. Por ende, al ser un órgano colegiado destinado originalmente a la gestión escolar, el CTE se ve rebasado en sus capacidades al ser abordado como dispositivo de formación continua. Aunque también está enfocado al desarrollo profesional, a nivel normativo no existe claridad en cuanto a la regulación de dichas atribuciones (Cordero et al. 2023).

Particularmente, el testimonio de las 12 personas participantes nos permitió constatar la diversidad de perfiles profesionales del profesorado; la docente de menor antigüedad cuenta con 5 años y la de mayor antigüedad 25 años. Ocho egresaron de instituciones formadoras de docentes para el nivel primaria; otros dos de la universidad estatal en una licenciatura en ciencias de la educación, y dos de la Universidad Pedagógica Nacional, uno de ellos cursó una licenciatura para el medio indígena y la otra docente, en educación.

Asimismo, fue posible identificar aspectos importantes de la diversidad presente en las escuelas del estado. Además de pertenecer a municipios diversos (Tijuana, Ensenada, Mexicali, San Quintín y Tecate), las escuelas contempladas se ubican en contextos geográficos contrastantes: cuatro están en zonas rurales, y ocho en áreas urbanas, aunque en cuatro casos, los informantes señalaron que son localidades marginales, debido a que no cuentan con todos los servicios públicos y/o reportan altos índices de violencia, crímenes, problemas de adicciones y vandalismo.

También influyó el tipo organización, ya que nueve son graduadas, dos multigrado y una multinivel (preescolar multigrado, primaria completa y secundaria multigrado). En ocho casos, los planteles cuentan con mayores recursos humanos y materiales: subdirectores, maestros de educación física, música, para atención a diversas capacidades y apoyo técnico pedagógico. Por su parte, las escuelas rurales que son multigrado no tienen suficientes recursos, infraestructura ni maestros especializados.

Gracias a esto tuvimos la posibilidad de observar la incidencia de las culturas profesionales y los contextos materiales escolares sobre sus valoraciones simbólicas, recodificaciones y prácticas de recontextualización de la propuesta curricular.

¿Cómo construyen los docentes de educación primaria de Baja California significados en torno a la propuesta curricular de la NEM? Para responder esta pregunta general, nos guiamos por el proceso continuo de políticas, por lo que primero exploramos la arena de influencia de la

reforma. De ahí, reconocimos la importancia de contemplar los textos normativos y de orientaciones pedagógicas ya que permiten analizar la producción, el desplazamiento, la circulación y la interpelación de la política educativa actual.

No obstante, también consideramos necesario confrontar los discursos textuales de la NEM con las formas en que se diseminan en los contextos escolares y las lecturas de los sujetos, específicamente del profesorado, para comprender con mayor profundidad la complejidad del proceso continuo de configuración de la propuesta curricular. Entonces, con la finalidad de observar el contexto de producción de textos y el de la puesta en acto, el estudio se dividió en dos etapas.

En la primera se analizó el *Plan de Estudios 2022* y otros textos pedagógicos—como las *Orientaciones*— emitidos por las autoridades educativas que han tenido como función socializar, informar y orientar a los docentes sobre los lineamientos, enfoques, perspectivas de la propuesta curricular de la NEM, en el marco de los CTE (ciclos 2019-2020, 2022-2023 y 2023-2024). Esto con el objetivo de identificar y describir los conceptos fundamentales de la propuesta curricular, los sujetos sociales del currículo, así como las demandas explícitas e implícitas en los documentos dirigidos al profesorado.

Para el análisis de los conceptos, distinguimos tres dimensiones, la cultural amplia, la institucional y la áulico-didáctica. En el análisis de la dimensión cultural amplia del *Plan de Estudio* encontramos que la noción de la NEM constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones socioculturales, políticas e ideológicas de lo que se entiende por *educación* en el proyecto curricular amplio. De ahí se desprenden conceptos clave como *comunidad, territorio y diversidad*, que se articulan para proponer un cambio de orientación de la escuela y la educación desde un enfoque ético y político, el cual implica reforzar el vínculo entre la comunidad diversa y el territorio con el ámbito educativo tiene la finalidad de articular los contextos sociales a lo que se enseña en las escuelas.

Destacamos la noción de *lo común*, la cual alude a un principio orientador de la pedagogía y la vida institucional desde la que se renuncia a la unificación para integrar la cultura y de los intereses de todos los sujetos, y así para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. No obstante, mantiene un carácter *nacional*, por lo que se enfoca en las problemáticas internas, así como en el aprovechamiento de recursos, y la defensa de la soberanía e independencia política. Por otra parte, es notoria la perspectiva sociocrítica de la propuesta curricular; se tiene

como motores ideológicos a la restitución de derechos y como finalidad la emancipación y el sentido transformador basado en los educadores populares. Así también, destaca el enfoque de *derechos humanos*, en el cual se refuerza el ejercicio del derecho a la educación, garantizado por el Estado, la restitución de la *dignidad humana* y la *igualdad sustantiva*.

Entre tanto, postulamos que los *ejes articuladores* corresponden a perspectivas éticas para aproximarse a los contenidos y campos formativos del programa de estudios de manera transversal. Incluso se han interpretado como marcos curriculares orientadores de las prácticas educativas, que estructuran a partir del enfoque humanista, el vínculo de valores y la apropiación de conocimientos para que las y los estudiantes se relacionen con el entorno desde la responsabilidad y conciencia social.

En torno a la dimensión institucional, encontramos que, en la propuesta curricular de la NEM, la *escuela* es el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como un punto de encuentro que se inscribe dentro del espacio social, cultural, político, productivo y simbólico que conforma la comunidad. Por su parte, el *Plan de Estudio* se basa en un modelo curricular deliberativo (Díaz-Barriga, 2023) que consiste en un proceso de *integración curricular*; abarca y vincula tanto al *perfil de egreso*, como los *campos formativos*, los *ejes articuladores*, así los *contenidos* fundamentales de estudio.

Los *campos formativos* se antepone a la disección por asignaturas de la enseñanza y el aprendizaje, y proponen binomios como el de *saberes y pensamiento científico*, que tienen la intención de propiciar el reconocimiento de la diversidad epistemológica más allá de los modelos científicistas legitimados. Las capacidades a desarrollar durante los años escolares no solamente consisten en habilidades, conocimientos, sino en aptitudes para llevar una vida digna, saludable y sensible, así como para ejercer el autoconocimiento y la reflexión crítica.

El paso de los *programas sintéticos* a los *programas analíticos* implica para el profesorado un proceso de diseño curricular (Malaga-Villegas, 2024) que parte de la lectura y problematización de la realidad escolar y comunitaria (Ramírez, 2024), necesaria para *contextualización* de los conocimientos y saberes del currículo, para concluir con un *codiseño*, mediante el cual los colectivos pueden integrar contenidos locales necesarios a los programas. De esta forma los *programas analíticos* tienen la impronta de contribuir a la construcción de su propia identidad institucional dentro de un sistema diverso (Castañeda, 2024) mediante la *autonomía profesional*, la cual tiene como fin el reconocimiento de la capacidad del magisterio para llevar a cabo una

lectura de la realidad de sus escuelas y comunidades, y en consecuencia participar en el proceso de integración curricular.

En torno a la dimensión áulico-didáctica, observamos la centralidad del *trabajo docente*, el cual debe ser colegiado y construir un diálogo permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad. De acuerdo con el documento analizado, el trabajo docente en el aula comprende, a grandes rasgos, los procesos de *evaluación*, los de *enseñanza-aprendizaje*, y la estrategia didáctica.

La *didáctica* es el punto fundamental de conexión entre contenidos y ejes articuladores, ya que a través de ella se le da *sentido* a los temas o problemáticas abordadas. Los *proyectos* de servicio a la comunidad constituyen la propuesta clave para vincular a la escuela con la sociedad; a través de esta modalidad se pretende promover una formación integral a través de procesos formativos situados en los contextos de aprendizaje de los estudiantes e integrar conocimientos de múltiples contenidos curriculares.

En el marco de la NEM, el aprendizaje se entiende desde el desarrollo subjetivo y su condición histórica. No es un hecho anclado en la mente de los estudiantes ni es individual; más bien es una acción que se ejerce en relación con otras personas, en contextos situados, a través del uso de diversos objetos y símbolos culturales. Por tanto, se prioriza la evaluación formativa como contraparte de la acreditación basada en la calificación como representación completa del proceso de aprendizaje (Oviedo et al., 2024).

Por otro lado, encontramos que los insumos para CTE del ciclo escolar 2019-2020 sentaron las bases del discurso institucional de la nueva escuela mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos para un tipo de gestión y organización escolar esperada. La centralidad inicial en el *humanismo* transitó a conceptos como *participación*, *transformación social y educativa*, *justicia social* y *emancipación*, los cuales pueden relacionarse con una postura crítica decolonial basada en los supuestos de la Educación popular.

También descubrimos que el CTE se pensó de manera inicial como un espacio para la socialización del proyecto educativo y para la gestión y organización interna de la escuela. Más adelante, partir del ciclo 2022-2023, con el Taller Intensivo de Formación Docente, los documentos acompañaron un proceso de formación, que tuvo como finalidad la apropiación del *Plan de Estudio* por parte del magisterio, el seguimiento del codiseño y la integración curricular, así como la construcción de los programas de trabajo.

Asimismo, en el último ciclo analizado se observa el abordaje de los *LTG*. Aunado a la polémica que causó su nuevo formato entre el profesorado, de acuerdo con Silberberg (2024), su lanzamiento también provocó una crisis política, ya que algunos estados prohibieron su distribución, apoyados por organizaciones de la sociedad civil y agrupaciones de padres de familia, quienes argumentaban que los *LTG* tenían finalidad de adoctrinar a los estudiantes en la ideología izquierdista y la diversidad sexual y de género.

En el nivel áulico, destaca la mención de las metodologías para el trabajo por *proyectos*, que tienen que ver con las modalidades de trabajo participativas y con la integración curricular. De ahí que se prefiguren términos como *aprendizaje colaborativo*, entendido como un proceso que busca desarrollar la habilidad de trabajar entre pares, la corresponsabilidad, considerando el entorno. Asimismo, la *implementación* y la *planeación didáctica* progresivamente cobran importancia, una vez concluido el proceso de integración curricular. Finalmente, destaca la priorización de la *evaluación formativa* en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyas actividades implican procesos de reflexión y metacognición, por lo que recurren a instrumentos de carácter cualitativo.

Al respecto de los sujetos sociales implicados en el proceso de determinación curricular, encontramos la mención reiterada de aquellos involucrados en el desarrollo curricular. La *autoridad escolar, personal administrativo, supervisores y directivos* se plantean como partícipes de las acciones implicadas en la puesta en marcha de la propuesta curricular, especialmente en las tareas de re-traducción y disseminación de los documentos oficiales durante las sesiones de CTE. Sin embargo, *maestras y maestros* son los interlocutores centrales del discurso; se modifica su rol como agentes que sólo participan en el desarrollo curricular (apropiación y puesta en práctica), ya que, en el marco de la NEM, estos también cumplen una función en la fase de estructuración formal.

Finalmente, la comunidad escolar aparece como sujeto revalorizado; al igual que las y los docentes, también participa en el proceso de determinación curricular, tanto en los contenidos, en la forma de saberes locales, como en el desarrollo o puesta en acto del currículo. Las NNA continúan en el centro de la escuela; se asumen como sujetos individuales —fundamentales en su propio proceso educativo—, colectivos, al pertenecer a diferentes grupos en el marco de la escuela, e históricos, por su vínculo identitario con su contexto cultural. Desde una perspectiva amplia, la *familia* se enuncia como figuras sociales clave en los procesos contemplados en el proyecto

pedagógico. Asimismo, se hace un énfasis sustantivo a las *personas indígenas y afrodescendientes* como sujetos de derecho y actores de la educación.

En cuanto a las demandas que las y los docentes, en tanto sujetos de desarrollo curricular, adquieren con la propuesta curricular de la NEM, descubrimos que son ellas y ellos los interlocutores centrales del discurso. Como colectivo, se les exhorta a asumir una serie de actitudes, habilidades y actividades que son fundamentales, no sólo para la apropiación y desarrollo final del currículo en las aulas, sino para el diseño y concreción de este. Entonces, se pretende modificar su rol como sujetos en el proceso de determinación curricular, ya que, en el marco de la NEM, estos también cumplen una función en la fase de estructuración formal antes reservada para grupos de técnicos y académicos especialistas vinculados al sistema educativo.

Así también, se constató que los documentos pedagógicos de la reforma interpelan a los docentes, al perfilar sus identidades profesionales mediante la sugerencia de modalidades de trabajo colaborativo y habilidades de pensamiento encaminadas al diálogo, la participación, al diseño e integración curricular. De esta forma se estima que el proyecto educativo actual sugiere la revalorización del profesorado al apelar a su autonomía profesional y depositar en ellos la responsabilidad de contextualizar y codiseñar los programas de estudio.

Mediante los hallazgos del estudio documental, en el que exploramos el contexto de producción de textos, se abonó a la siguiente etapa del estudio, la cual se interesó por los procesos de interpretación, traducción y recodificación que los agentes educativos experimentan sobre las políticas que implican al currículum en el ámbito de puesta en acto. Por tanto, se consideró necesario indagar sobre los significados construidos por parte del profesorado de educación básica de Baja California en torno a la propuesta curricular del proyecto político-educativo vigente, a partir del análisis de sus contextos, identidades situadas, modelos culturales, significados situados y Discursos.

Entonces, podemos decir que el profesorado configura sus significados a partir de su construcción identitaria y sus modelos culturales. Al respecto, encontramos que las y los participantes construyen, discursivamente, una identidad profesional a partir de ciertos elementos. Primero, con la descripción de sus trayectorias: las migraciones familiares, cambios de residencia, interinatos, cambio del sistema escolar privado al público, la obtención de su plaza definitiva como docentes, incluso sus experiencias durante la crisis sanitaria de 2020. Por otra parte, consideran importantes las responsabilidades institucionales adicionales al trabajo docente, si trabajan doble

turno, si a su vez son asesores técnicos o si se hacen cargo de una dirección. En este punto, la identidad desde la perspectiva natural o ideológica también contribuye a la formación de lo profesional, ya que tanto hombres y mujeres están sujetos a vínculos y relaciones en el ámbito familiar que afectan sus trayectorias.

Asumen como fortalezas las cualidades que consideran indispensables para el trabajo docente: puntualidad, disposición al trabajo, empatía, esfuerzo y motivación para la mejora. Asimismo, consideran como cualidades negativas la falta de innovación, el perfeccionismo, la falta de autogestión y la carencia de formación para el diseño curricular. También se considera importante que las y los participantes conocen y asumen una identidad profesional propia, así como un estilo de enseñanza, a pesar del cambio curricular. No obstante, se consideran abiertos a la actualización y formación continua. De igual forma, consideran al trabajo colaborativo como parte fundamental de su quehacer diario. En cuanto al trabajo con los planes de estudio, destacaron el enfoque individualista que había prevalecido en las propuestas anteriores y destacaron la centralidad del trabajo por proyectos y la perspectiva comunitaria de plan vigente.

De esta forma, el discurso docente puede dar cuenta, en un momento y contexto dado, de una identidad relacionada con el magisterio mexicano en tanto grupo/organización heterogénea que produce y reproduce modelos culturales similares y diversos al interior, a la vez que exige ciertos rasgos a sus miembros para ser considerados como tal. En cuanto a las actitudes, valores y creencias compartidas, señalamos como uno de ellos el compromiso con sus comunidades, aunque el vínculo que mantienen no es de la misma naturaleza, según el contexto sea rural o urbano. También, la valoración del trabajo colectivo-colaborativo entre los miembros del grupo profesional.

En cuanto la actitud hacia el cambio, inferimos que las y los docentes no se resisten a él, ya que son conscientes de la importancia de su contribución en la transformación social y educativa, pero también asumen que dichos procesos repercuten en diversas esferas de su identidad y quehacer profesional, en especial si la transición es poco sensible a sus contextos y circunstancias. Entonces, su actitud está condicionada por los medios, tiempos y espacios dispuestos para la actualización y la instrumentación de dichos cambios, así como por las recompensas ligadas al cumplimiento de las demandas requeridas. Por otro lado, el ideal de resiliencia también es parte del modelo cultural en cuestión; las y los docentes se perciben como capaces de superar las numerosas dificultades que se presentan en su trayectoria.

A lo largo del estudio discutimos que la modernización de la educación otorgó mayor importancia a la certificación y evaluación de la profesionalización que contribuyó a una crisis de identidad del profesorado ligada al cuestionamiento de su legitimidad. En los hallazgos del estudio observamos la prevalencia de algunas de las tensiones relacionadas con este proceso. Por un lado, aunque la evaluación y la certificación con efectos punitivos han dejado de ser preocupaciones centrales, es claro que las y los docentes se consideran abiertos a la actualización y formación continua; sin embargo, no todos adoptan los enfoques curriculares emergentes como trascendentales para la conformación de su identidad.

Por otra parte, consideramos que también han habido modificaciones a este imaginario, que pueden estar relacionados con las interpretaciones y traducciones del enfoque de la propuesta curricular vigente. Actualmente, inferimos que el cambio constante ha fortalecido la capacidad de adaptación y resiliencia en el profesorado, no sin alimentar su actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Más allá de la reducción de su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación (Jiménez Lozano, 2003; Fuentes Amaya et al., 2013; Hernández Hernández, 2013), se ha reforzado su vinculación con la agencia.

Además, como observamos en el discurso del profesorado, se ha sumado la centralidad del trabajo colectivo-colaborativo, así como diálogo horizontal como elemento clave. Gutiérrez Hernández y Cáceres Mesa (2023) apuntan que, si bien dicho elemento da sustento epistemológico a la propuesta, advierten que puede resultar ambicioso, novedoso y disruptivo en relación con las reformas precedentes, por lo que puede propiciar retos y dificultades durante la fase de implementación.

En lo que respecta a las subculturas al interior del modelo amplio, observamos que el tipo formación inicial profesional es un factor identitario que crea distinciones entre docentes según provengan de escuelas normales, programas de pedagogía o licenciaturas en ciencias de la educación. Asimismo, encontramos rasgos diferenciados entre quienes se consideran jóvenes en el servicio ya que valoran actitudes como la adaptabilidad y la apertura, en contraste con sus compañeros con mayor experiencia, a quienes perciben como más críticos de la reforma. Finalmente, señalamos que la subcultura del profesorado rural multigrado es distintiva ya que su compromiso con la comunidad excede el ámbito pedagógico, lo cual les otorga significados sociales y valores distintos.

Por otra parte, dimos cuenta de los significados construidos por el profesorado en torno a la propuesta curricular mediante el análisis discursivo de sus opiniones y/o argumentos, prácticas, recursos, obstáculos o necesidades, y ajustes o propuestas. Entre los hallazgos más relevantes, notamos que las y los participantes del estudio percibieron el periodo de socialización y apropiación inicial del *Plan de Estudio 2022* como un proceso discontinuo y poco claro. Esto se atribuye a la interrupción por la crisis sanitaria de 2020, la falta de continuidad en los documentos oficiales y la estrategia de formación en cascada de los CTE. Por tanto, el profesorado experimentó incertidumbre y consideró que la comunicación institucional fue ineficaz.

Durante el primer año de puesta en marcha, el profesorado identificó las diferencias del *Plan* con otros anteriores, particularmente en cuanto a su estructura. Asimismo, mostraron interés y afinidad sobre el enfoque humanista y comunitario, así como por los procesos reflexivos y críticos que posibilitan el trabajo con proyectos. En suma, señalaron las implicaciones del cambio curricular en sus rutinas escolares, y asumieron las necesidades de actualización y formación adicional para abordar el cambio de terminología, la integración curricular, el abordaje de las metodologías activas y la evaluación formativa.

En torno a las prácticas de recontextualización para el trabajo con el plan de estudios, encontramos que el profesorado estableció relaciones conceptuales con los programas anteriores para poder resolver dudas sobre la nueva terminología; también, modificaron los enfoques de los diagnósticos escolares para lograr la contextualización de los contenidos con base en las problemáticas comunitarias. Encontramos que mientras las y los docentes de contextos rurales vincularon de manera orgánica las metodologías basadas en proyectos comunitarios con su práctica docente, el profesorado de contextos urbanos requirió hacer ajustes para priorizar el desempeño de sus estudiantes mediante prácticas de enseñanza de programas anteriores.

Las prácticas para la actualización y formación continua, además de las actividades llevadas a cabo en las sesiones del CTE y los talleres intensivos de formación, el profesorado, de manera autónoma, ha puesto en marcha estrategias para solventar la insuficiencia del dispositivo institucional, por lo que algunos organizaron sus propios talleres y otros han aprovechado la oferta de cursos y diplomados. Los referentes empíricos revisados señalan que muchos recurrieron a otros tipos de apoyo, con sus pares en otros centros educativos y fuentes de información, principalmente en redes sociales.

Los recursos con los que cuentan durante la puesta en acto de la propuesta curricular se traducen en bienes materiales, intangibles y recursos humanos vinculados a los contextos escolares. En general, el profesorado considera como recursos intangibles su autonomía o agencia para tomar decisiones con respecto al currículo, así como sus competencias y habilidades profesionales. Para el profesorado rural, es importante su cercanía con la comunidad y la infraestructura elemental que requieren para proveer el servicio escolar. En los entornos urbanos, consideraron como recursos relevantes el personal especialista, la guía y el apoyo de directivos y autoridades educativas y materiales suficientes.

En lo que respecta a las restricciones, el profesorado identifica obstáculos externos para instrumentar el plan de estudios, como falta de infraestructura, los recursos humanos y los materiales disponibles, especialmente en los contextos escolares rurales. Por otra parte, el profesorado de escuelas en contextos urbanos y urbano marginales advierte carencias en sus propias capacidades o competencias frente a la reforma, las cuales vinculan con la falta de gestión adecuada de sus actividades laborales y, en gran medida, con la disonancia entre sus tradiciones profesionales y el proyecto educativo de la NEM.

Uno de los principales ajustes propuestos por las y los participantes tiene que ver con la inconformidad con la estrategia de actualización y formación proporcionada por las autoridades educativas, lo cual coincide con otros estudios regionales y nacionales mencionados. Por lo que existe un consenso sobre la necesidad de capacitación suficiente y adecuada para el dominio de los nuevos enfoques pedagógicos, así como la colaboración, la actitud y el compromiso entre los actores educativos y el seguimiento por parte de las autoridades educativas. Otro hallazgo relevante tiene que ver con el señalamiento sobre la capacidad del *Plan de Estudios 2022* y los LTG de ajustarse en dos aspectos considerados clave: el proceso de alfabetización inicial y la enseñanza de las matemáticas.

En suma, inferimos que existen convergencias entre los posicionamientos del profesorado participante y los discursos diseminados por los grupos de interés a través de diferentes medios periodísticos de difusión nacional durante el periodo inicial de socialización del proyecto educativo y cuando se puso en circulación el *Plan de Estudios 2022*. A saber, el discurso sobre la NEM como utopía, debido a sus propuestas irrealizables en el contexto educativo mexicano; el discurso de la NEM como proyecto en construcción, con aspectos favorables, incompletos y otros ajustables; y

el discurso de la NEM como transformación, revalorización del magisterio y el nuevo modelo de escuela, alineado con el enfoque político del gobierno en turno.

En otro aspecto, analizamos algunos significados situados, vistos como distinciones o elecciones significativas en el discurso del profesorado vinculadas a las identidades situadas y a los *modelos culturales* puestos en juego. En el análisis de la noción de *escuela*, encontramos que el profesorado rural la ha vinculado, tradicionalmente, con la comunidad; en cambio, para el de contextos urbanos representa una forma diferente de relacionarse con el entorno. No obstante, en el discurso de la mayoría de las y los participantes observamos la resignificación de la noción de *escuela* desde una perspectiva que coincide con la propuesta curricular de la NEM. Además, señalamos que dicho significado convive de manera simultánea con otros más tradicionales, y que difícilmente ha alcanzado el enfoque crítico para llevar a cabo la lectura de la realidad escolar como se propone en el *Plan de estudio 2022*.

Después, observamos el intercambio entre *niños y alumnos*. La elección de la palabra *alumno(s)*, en lugar de niños, no tiene implicaciones evidentes en el significado, pero se utiliza de manera menos frecuente. En todo caso, podemos observar que su uso está vinculado al lenguaje social institucional del profesorado en el ámbito escolar. Podemos encontrar algunas coincidencias con la noción *NNA* o *estudiantes* en el *Plan de Estudio*, en donde se definen en tanto sujetos individuales, fundamentales de su propio proceso educativo, como sujetos colectivos, al pertenecer a diferentes grupos en el marco de la escuela, y sujetos históricos, ya que construyen su identidad a partir de su vínculo con una comunidad (DOF, 2022).

El *trabajo* docente representa una forma valorada y respetada de obtener una remuneración económica. Para algunos, es una actividad que no debe mezclarse con la vida personal y, por lo tanto, debe tener sus restricciones en cuanto a tiempos y espacios. Además, es considerado como una actividad que se realiza en colectividad y en colaboración entre pares. Lo anterior coincide con la noción de *trabajo* docente desde el *Plan de Estudio 2022*, el cual debe ser colegiado, pero también debe enfocarse en construir un diálogo permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad. Aunque las y los docentes son conscientes de la configuración de estilos de *trabajo* propios a lo largo de su trayectoria profesional, también son críticos en cuanto a las demandas de adaptación o modificación implícitas con los planes de estudio emergentes, las cuales consideran como tareas adicionales por las cuales no reciben remuneración económica.

También señalamos que el significado situado de *comunidad* es similar al de *contexto*, entendido como una serie de características socioeconómicas y culturales pertenecientes al lugar en donde se ubica la escuela y donde residen los estudiantes, sus familias, e inclusive los mismos maestros. No obstante, para muchos docentes de contextos urbanos, la comunidad sólo incluye a las y los estudiantes y a otros actores dentro de la institución. Esto resulta problemático para el profesorado al momento de abordar la propuesta curricular, ya que se exige que se involucren diferentes esferas (aula, escuela, comunidad) para integrar los programas de estudio y los proyectos. En consecuencia, el profesorado enfrenta retos para distinguir y abarcar la esfera comunitaria, ya que está habituado a considerar solamente la áulica y escolar. Además, la *comunidad* como se plantea desde los textos pedagógicos, también implica desafíos durante la puesta en acto de la propuesta curricular, ya que, a pesar de basarse en el enfoque de diversidad e interculturalidad, el discurso romantiza la idea de las comunidades como entidades naturalmente solidarias y recíprocas, lo cual ocasiona disonancias en el proceso de recontextualización del profesorado.

Observamos el intercambio entre *plan de estudio*, *reforma* y *NEM*, por parte de los participantes, quienes les otorgan el mismo significado en esta situación comunicativa. Como se discutió en el capítulo 6, la definición de la NEM ha sido incierta: se le ha visto como denominación de la reforma educativa, un modelo educativo, una política educativa, un paradigma o una propuesta curricular. Hemos determinado que la NEM constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones socioculturales, políticas, económicas e ideológicas de la educación. En todo caso, en el contexto discursivo en cuestión, significa una *reforma* más para el profesorado, de la que pueden valorar aspectos positivos e innovadores pero que implica la imposición de nuevos enfoques y formas de trabajo incompatibles con las identidades y los estilos del profesorado.

Por su parte, la *autonomía* no es un concepto nuevo para el profesorado, sin embargo, a la luz de su traducción del discurso de los textos pedagógicos de la propuesta curricular, ha adquirido nuevas significaciones y/o contextos de uso. el profesorado asocia, tradicionalmente, la *autonomía* con agencia; es decir, apelan a su derecho y capacidad para tomar decisiones en los ámbitos laboral y profesional. No obstante, el nuevo sentido de la noción puntualiza la tarea de incidir sobre el currículo: los contenidos, su integración y vinculación con otros elementos transversales, la

dosificación y la didáctica. Lo cual representa tareas no solicitadas que implica trabajo adicional no remunerado y requiere formación adicional para aprender a instrumentarla.

La última parte de análisis, la cual corresponde a una de las preguntas específicas de investigación, tiene que ver con la identificación de Discursos. En síntesis, señalamos que el Discurso docente se compone de distintos SubDiscursos, y que se ha configurado y evolucionado durante la era reformista en México. Actualmente, frente a la propuesta de la NEM, ha sufrido modificaciones en cuanto a creencias, valoraciones y prácticas en torno al cambio, el papel de la escuela, la autonomía profesional y la actualización. No obstante, aun dialoga con el Discurso en torno a la calidad, la eficiencia, los aprendizajes clave y las competencias, en ocasiones desde una relación de antagonismo o con la finalidad de crear andamiajes para la configuración de nuevos significados.

A la luz de expuesto, afirmamos que el profesorado de educación primaria de Baja California construye sus significados, en primera instancia, a partir de un proceso de interpretación, individual y colectivo, de la política como texto y como discurso. Dicho proceso está condicionado por un momento histórico y un contexto situado, en el que distintas identidades profesionales, modelos culturales y condiciones materiales se encuentran en juego. Además, en el influyen voces que provienen de diferentes estratos sociales, las cuales constituyen fuerzas políticas en disputa. De manera concatenada, la traducción implica la resignificación discursiva del esquema simbólico y la puesta en marcha de acciones situadas, individuales y colectivas, en espacios escolares específicos.

Para el profesorado, la transición hacia el proyecto educativo de la NEM ha significado un cambio retador; no obstante, considerando la intermitencia de las últimas décadas, el cambio ha fortalecido su capacidad de adaptación y resiliencia, no sin alimentar su actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Incluso, más allá de la reducción de su identidad a trabajadores asalariados o profesionales de la educación, ha sido visible su capacidad de agencia, lo cual complejiza su papel como “brazo articulado” en la instrumentación de las políticas educativas.

En cuanto a la reforma de 2019, sostenemos que no planteó la transformación estructural del sistema educativo; en todo caso, propuso un modelo curricular innovador en relación con sus antecesores y tuvo la intención de reorientar a la institución educativa según ideales propuestos a través de una retórica discursiva. En efecto, a partir del análisis de los textos y del Discurso del

profesorado mexicano constatamos que el significante de calidad recreado por las reformas anteriores fue sustituido por el binomio escuela-comunidad, como centro de una tarea compartida.

Entonces, ¿nos encontramos ante una manera distinta de gestionar la institución o de una nueva *forma escolar*, conformada por un sistema discursivo y curricular, prácticas rutinarias y roles de interacción social distintos a los anteriores? Desde los hallazgos del estudio, estimamos que más que una propuesta trascendental de administración o gestión, se vislumbran modificaciones a los contornos de la forma, lo cual se observa en los cambios en el modelo cultural del profesorado mexicano y en la resignificación del esquema simbólico de la educación y la escuela. No obstante, en las aulas, la gramática escolar como configuración sociohistórica persiste.

Limitaciones del estudio

La presente investigación buscó beneficiar a docentes, investigadores y otros agentes educativos mediante el señalamiento de patrones que les ayuden a profundizar sobre la influencia de la actual reforma en su quehacer profesional e identidad social, así como su efecto en los procesos de significación en torno a la escuela y la educación actual. Aunque los objetivos establecidos se cumplieron, reconocemos algunas limitaciones de distinta índole.

Como limitaciones teórico-conceptuales, asumimos que existe una gran diversidad de enfoques para abordar los procesos de política y reformas, los cambios curriculares, las perspectivas de los sujetos educativos y el análisis discursivo. Incluso, reconocemos que las bases teóricas y herramientas analíticas elegidas para el estudio tienen la posibilidad de abarcar más aspectos del objeto de estudio o profundizar en aquellos que sí fueron previstos en la investigación. Particularmente, consideramos relevante interpretar los hallazgos desde una dimensión crítica para dar cuenta de cómo las estructuras discursivas también representan, confirman, legitiman, reproducen o desafían las relaciones de poder en un contexto determinado.

Sobre las limitaciones metodológicas, es necesario continuar el análisis de los programas de estudio de los diferentes campos formativos, así como de grupos de documentos correspondientes a los ciclos escolares posteriores, con la finalidad de reunir y analizar los cambios conceptuales que cada día se suman, modifican o actualizan, para contribuir a la comprensión de las incorporaciones a nivel sociocultural, político e institucional en el currículum y la realidad escolar, así como las formas de interpelación de los textos normativos hacia el magisterio.

Asimismo, consideramos que la pertinencia de observar el discurso produce en por sí sólo, resultados específicos, ya que al analizar el lenguaje en uso lo que se observa es la forma en que los sujetos producen sentido y desarrollan significados en torno a los fenómenos de los que son parte. No obstante, asumimos que esta perspectiva puede enriquecerse con la observación directa de, ya que puede proporcionar pistas sobre cómo el lenguaje se pone en práctica en interacción con otros sujetos, lugares y artefactos.

Por tanto señalamos reconocemos la posibilidad de triangular los aportes hechos hasta el momento con observaciones e intervenciones puntuales en los espacios escolares, no con el afán de corroborar el apego del profesorado a los lineamientos de los textos normativos y pedagógicos, sino para tener un panorama integral del encuentro entre el currículo y el profesorado en momentos coyunturales y con ello contribuir a la mejora de los procesos vinculados a la construcción de los significados y valoraciones.

Finalmente, señalamos la necesidad de considerar muestras poblacionales o selecciones de participantes más amplias y plurales, con la finalidad de recuperar la diversidad de contextos socioculturales a los que pertenece el profesorado mexicano y así ofrecer diagnósticos más puntuales de sus necesidades en tanto sujetos determinantes de la conformación de currículos comunes a sus realidades escolares. Además, dicha selección debe ampliarse a supervisores, directivos, estudiantes, familias y otros miembros clave de la comunidad.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados de la revisión de la literatura especializada y de la discusión en ambas etapas del estudio, puntualizamos algunas futuras líneas de investigación. En primer lugar, encontramos interesante la exploración de otras voces y medios en la diseminación y la interpretación de las reformas; por ejemplo, el papel que las redes sociales y otras figuras no académicas ha jugado en la configuración de posturas, estrategias y gestiones frente a la instrumentación de la propuesta curricular. Por otro lado, creemos que en adelante serán cada vez más relevantes los estudios comparativos entre diferentes contextos escolares, regiones y entidades del país. En este sentido, los ajustes sugeridos por el profesorado en cuanto a la propuesta curricular y la estrategia de actualización y formación podrán analizarse y concretarse en líneas específicas de mejora.

Recomendaciones

En sintonía con lo anterior, se propone reorganizar el CTE y el Taller Intensivo de Formación como dispositivos oficiales de actualización y formación continua docente en torno a la propuesta curricular. En efecto, en función de las preferencias del profesorado, se sugiere que el CTE permanezca como un espacio de discusión, reflexión y diálogo, combinado con espacios de formación situados.

Para ello se sugiere llevar a cabo diagnósticos por zona para identificar mecanismos y estrategias de aprendizaje de los colectivos docentes, así como potencialidades y áreas de oportunidad en cuanto a la apropiación del *Plan de Estudio*. Posteriormente, se recomienda diseñar o ajustar un modelo de formación centrado en los saberes y experiencias del profesorado, basado en el diagnóstico realizado por las autoridades educativas. Dicho modelo de formación continua deberá abordar métodos basados en técnicas de participación con enfoque dialéctico. También, es necesario incluir los aprendizajes, métodos, técnicas y herramientas que abonen a la construcción de un currículo deliberativo, así como para el desarrollo metodologías basadas en proyectos.

En paralelo, se sugiere ofrecer y habilitar con capacitación pertinente en cuanto a la elaboración y uso de recursos tecnológicos con fines de gestión educativa y diseño curricular. Durante las jornadas de formación, en fase intensiva y ordinaria, podrán enfocarse a la actualización sobre herramientas dirigidas al diseño curricular o planeación didáctica, de acuerdo con los requerimientos de la comunidad escolar. Las sesiones podrán abordar gestores de contenido, organizadores curriculares, herramientas para formar proyectos integradores, e inteligencia artificial para planificación didáctica.

El esquema de participación de esta reorganización requiere la concurrencia de una red de actores en tres niveles, que va desde las agencias centrales, a los gobiernos y organismos estatales y municipales, y la estructura que incluye supervisores, directivos, asesores, docentes, familias y otros miembros relevantes para la puesta en acto de la reforma curricular. Se recomienda insistir en la redirección de la toma de decisiones, para que los diagnósticos locales determinen la manera en que se diseñarán e implementarán las líneas de acción situadas. Se busca, cada vez más, habilitar a diversos sujetos sociales para que se organicen en beneficio de sus propias necesidades educativas, ya que no se busca el cumplimiento limitativo de indicadores, sino ganar legitimidad y participación al interior de las comunidades escolares.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1987). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Andere, E. (2025). Los maestros de México ¿ganan mucho o poco? *Voces de la educación*, 10(20), 03-35.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Siglo XXI Editores.
- Andere, E. y Villalpando, A. (17 de mayo de 2023). Errores y enredos de la reforma educativa y los libros de texto gratuitos. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/errores-y-enredos-de-la-reforma-educativa-y-los-libros-de-texto-gratuitos/>
- Avitia, J. A. (2019). El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 79-92). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf
- Backhoff Escudero, E. (2015). La evaluación de alumnos y docentes en el marco de la Reforma Educativa. En G. Guevara Niebla y E. Backhoff Escudero (Coords.), *Las Transformaciones del Sistema Educativo en México (2013-2018)* (pp. 200-215). Fondo de Cultura Económica / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff Escudero, E. (30 de agosto de 2022). El ABC de la Nueva Escuela Mexicana. *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/el-abc-de-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Backhoff Escudero, E. (13 de julio de 2023). Las dos crisis educativas mexicanas: la pandemia y la política. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/las-dos-crisis-educativas-mexicanas-la-pandemica-y-la-politica/>
- Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics in Education*. 13(2). DOI: 10.1080/0159630930130203}
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450048.pdf>

- Bowe, R., Ball, S. J. y Gold, A. (1992). *Reforming Education & Changing Schools. Cases Studies in Policy Sociology*. Routledge.
- Bremner, N., Sakata N., Bórquez Morales, L. S. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, 14(10), 1-22. 10.3390/educsci14101066
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536021.pdf>
- Buenfil Burgos, R. N. (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Cabrera, D. y Cruz Vadillo, R. (2015). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225. <https://www.redalyc.org/journal/2831/283143550010/>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018074008.pdf>
- Camacho Sandoval, S. y Díaz Guevara, J. C. (2021). Problemática de la educación media técnica en Aguascalientes frente a la Nueva Escuela Mexicana. El caso Conalep. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1352. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1352
- Carro Nava, A. (7 de junio de 2023). Del Programa Sintético al Programa Analítico. El corazón de la NEM. *Profelandia*. <https://profelandia.com/del-programa-sintetico-al-programa-analitico-el-corazon-de-la-nem/>
- Castagno, M. y Prado, M. (2010). *Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/529>
- Castañeda, L. H. (2024). Relaciones de poder y su implicación en la apropiación de la NEM: Un análisis desde la complejidad. *Unodiverso, Revista de complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades*, (4), 1-23. DOI: 10.54188/UD/04/D2/05
- Castañeda-Sánchez, C., y Tinajero, G. (2019). Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4554>

- Castillo-Alemán, G., (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3580/2694>
- Castellanos, A. (20 de julio de 2023). Alcances de la NEM desde una perspectiva de política pública. *Ruptura 360*. <https://ruptura360.mx/opinion/alcances-nem-perspectiva-politica-publica/>
- Carnoy, M. y de Moura, C. (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* En Seminario sobre reforma educativa. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/15917/que-rumbo-debe-tomar-el-mejoramiento-de-la-educacion-en-america-latina>
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.
- Comesaña-Santalices, G. M. y Galué Reyes, K. J. (2002). La crisis educativa según Hannah Arendt: novedad y tradición. *Mimesis, Bauru*, 23(2), 49-66.
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE*, 6(27), 1-10.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Cordero Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, G., Páez Cárdenas, J. y Malaga Villegas, S. (2023). Resultados del Proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023. IIDE RT 23-03. IIDE-UABC.
- Cordero-Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, M. G. y León González, P. (2025). El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, (40), 115-137. DOI: 10.25009/cpue.v0i40.2905
- Cruz Pineda, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: Una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 565-591. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200565
- Cué Brugueras, M., Díaz Alonso, G., Díaz Martínez, A. G. y Valdés Abreu, M. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34 (4), 1-11.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011

- Dankhe, G. (1986). *Investigación y comunicación*. Mc Graw Hill.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- De los Santos Urias, I. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2024). Los docentes ante las reformas educativas y la Nueva Escuela Mexicana: revisión de la literatura. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 7(14), 142–163.
<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/495>
- Denzin N. K y Lincoln Y. S. (Ed.) (2000). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.) (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Gedisa Editorial.
- Diario Oficial de la Federación (30 de septiembre de 2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (19 de agosto de 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Anexo)*. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (8 de abril de 2024). *ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0
- Díaz, I. y Rivas, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas: el proyecto educativo colonial en el África occidental francesa*. CSIC.
http://libros.csic.es/product_info.php?products_id=389
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 6-15.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292/53199
- Díaz Barriga, A. (2016). Reforma Educativa. En A. Díaz Barriga (coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 17-40). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Díaz-Barriga, A. e Inclán Espinoza, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57.
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/15>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPyEE-SEP] (01 de octubre de 2025). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*.
<https://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Dubet, F. (2010). *El declive de la institución*. Política y Sociedad
- Ducant, E. (2019). La experiencia escolar en el discurso pedagógico oficial: Análisis de la transmisión de un código educativo en el diseño curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-32.
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161609>
- Dussel, I. (27-29 de marzo del 2000). *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina* [Ponencia]. X Jornadas LOGSE. “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”. Granada, España.
- Dussel, I. (2020). The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 666-687. doi: 10.3262/ZP2005666
- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 131-145). Morata
- Dussel, I. y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022 Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Fernández, M. A., Reyes, S. y Herrera, L. N. (24 de agosto de 2022). Marco curricular general 2022: una oportunidad perdida para la educación básica. *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/marco-curricular-general-2022-una-oportunidad-perdida-para-la-educacion-basica/>

- Frade Rubio, L. (2019). El tránsito de la Nueva Escuela Mexicana: del pasado posible al futuro posible. *Revista Electrónica de Inteligencia Educativa*, 62.
https://www.academia.edu/40323564/Articulo_62_El_Transito_de_La_Nueva_Escuela_Mexicana_Frade_Rubio
- Frade Rubio, L. (27 de julio de 2022). La Nueva escuela mexicana y las epistemologías del sur. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/>
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The interview. From Structured Questions to Negotiated Text. (pp. 645-671). En N. Denzin & Y. Lincoln. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage
- Fuentes Amaya, S., Cruz Pineda O. P. y Segovia Febronio, G. (2013). *Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE (2008-2010)* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Gaeta Durán, L. O. (19 de julio de 2023). Filosofía de la Liberación en la Nueva Escuela Mexicana: contra la pedagogía de la opresión (didactismo neoliberal). *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/filosofia-de-la-liberacion-en-la-nueva-escuela-mexicana-contra-la-pedagogia-de-la-opresion-didactismo-neoliberal/>
- Gallardo, A. L. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos* 22(1), 74-82. doi: 10.4013/edu.2018.221.08
- Gallegos Cárdenas, M. A. (10 de febrero de 2022). La Nueva Escuela Mexicana: Utopía o Realidad. *Crónica*. <https://www.cronica.com.mx/academia/nueva-escuela-mexicana-utopia-realidad.html>
- García, J.L. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J.A. Trujillo, A.C. Ríos y J.L. García (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 15-24). Chihuahua: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Ediciones Morata.

- Gil Antón, M. (13 de junio de 2022). Escuela y Comunidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/escuela-y-comunidad-en-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gómez Méndez, C. A. (2024). El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 86–106. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/116>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. G. Sacristán y A. P. Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero Portilla, A. (2021). *La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana*. Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1231.pdf>
- Gutiérrez Hernández, C. E. y Cáceres Mesa, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, 19(1), 203-2011. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3120>
- Guzmán, V. C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3682779>
- Hernández Hernández, F. (2017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el estado de Tlaxcala, México [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf>
- Hernández Hernández, M. R. y Gómez Galindo, A. A. (2024). Necesidades Formativas Docentes en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana y el Desarrollo de la Controversia Sociocientífica de COVID-19. *Sisyphus Journal of Education*, 12(3), 75-97. Doi: 10.25749/sis.36561
- Hernández Quiñonez, A. M. y Arzola Franco, D. M. (2015) Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 2015, 36-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004>
- Hude, H. (2021). Para Sobreponerse a La Crisis De La Educación: To Overcome To The Crisis Of Education. *Humanitas*, 25(96), 237-241.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=150720769&lang=es&site=ehost-live>

- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Hurtado, G. (28 de mayo de 2022). Pedagogía e ideología de la Nueva escuela mexicana. *La Razón*. <https://www.razon.com.mx/opinion/columnas/guillermo-hurtado/pedagogia-e-ideologia-nueva-escuela-mexicana-484415>
- Ibarra López, F. (15 de julio de 2019). La “Nueva Escuela Mexicana”: ¿hacia dónde se dirige como Modelo Educativo en México? *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana-hacia-donde-se-dirige-como-modelo-educativo-en-mexico/>
- Ibarra Manrique, L. J. y Galván Martínez, M. G. (2017). *Los docentes de educación básica en México. Percepciones sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas. Estudio comparativo en Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato* [Ponencia]. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana*, 38(238), 27-57. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=163359386&lang=es&site=ehost-live>
- Jiménez Lozano, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 603-630. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001903.pdf>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (Coord.). *Historia de las universidades moderna en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. UNAM.
- Kraus, S., Breier, M., Lim, W. M., Dabic, M., Kumar, S., Kanbach, D., Mukherjee, D., Corvello, V., Piñeiro-Chousa, J., Liguori, E., Palacios-Marqués, D., Schiavone, F., Ferraris, A., Fernandes, C. & Ferreira, J. J. (2022). Literature reviews as independent studies: guidelines for academic practice. *Review of Managerial Science*, 16(8), 2577-2595. <https://doi.org/10.1007/s11846-022-00588-8>
- Lapatí Sarre, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En *Un siglo de educación en México* (424). México: Fondo de Cultura Económica.

- LeCompte, M. & Schensul, S.L. (1999) *Structured ethnographic data collection. Ethnographic surveys*. Altamira Press.
- Ley General de Educación [LGE], Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019), México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- López-Bonilla, G. (2010). Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia. En G. López-Bonilla y C. Pérez Frago (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 99-125). Plaza y Valdés.
- López, P. M., Medina, A., Zapata, N., Redondo, R. I. (2020). La Reforma Educativa de Carlos Salinas a Enrique Peña Nieto: Una etapa de cambios graduales. *Teczapic, Revista de divulgación científica y tecnológica*, 6(01), 56-65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7757610>
- Loyo Brambila, A. (1993). ¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo? *Revista Mexicana de Sociología*, 55(2), 339–349.
<https://doi.org/10.2307/3541115>
- Loyo Brambila, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 43(3), 37-62.
<http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60366>
- Lucas, J. (2010). Escuela y movimientos sociales. Experiencias políticas en territorios escolares. *Cuadernos de Educación*, 8(8), 153-163.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/802>
- Luna Guzmán, A., (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-882.
https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE_94.pdf
- Luna-Martínez, A. (2021). Reflexiones sobre la epistemología del Sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20), 1-20. <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342>
- Madrazo, J. (28 de agosto de 2019). Nueva Escuela Mexicana. *El Financiero*.
<https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/julio-madrazo/nueva-escuela-mexicana/>
- Madrigal Segura, R. (2020). El currículo y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(07), 43-53.
<https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/14700>

- Malaga-Villegas, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: un análisis discursivo. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, (9), 77-94.
<https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/154>
- Martínez Dunstan, S. (8 de julio de 2019). Nueva Escuela Mexicana 4T. Continente y Contenido. *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/nueva-escuela-mexicana-4t-continente-y-contenido/>
- Martínez Dunstan, S. (9 de septiembre de 2019). El enfoque pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana. *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/el-enfoque-pedagogico-de-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Martínez García, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente evolución del sistema educativo. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 1(32), 43-58.
<http://dx.doi.org/10.22136/isceem21202295>
- Martínez Zavala, L. y Tinajero Villavicencio, G. (2020). Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California. *Visioni LatinoAmericane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina*, 12(23), 66-89.
<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/30783>
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 17-33.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002702.pdf>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mendianta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
<https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Meneses Poblano, J. y Sánchez Espinosa, M. (2024). La práctica educativa en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, Un estudio exploratorio en el nivel primaria. *Revista Invedu*, (42), 5-27. https://www.ulsapuebla.mx/wp-content/uploads/2024/02/REVISTA-Edicion-Especial_2024-2.pdf

- Miranda, E. M. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. M. Miranda y A. Paciulli Bryan (Comps.), *Re-pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Universidad Nacional de Córdoba. https://des-mis.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/03/Miranda-E_Una-caja-de-herramientas-para-el-analisis-de-la-trayectoria-de-la-politica-educativa_2011.pdf
- Moctezuma, E. (2020). Presentación del Marco Jurídico del Acuerdo Educativo Nacional. En Secretaría de Educación Pública (SEP), *Marco Jurídico del Acuerdo Educativo Nacional*, (pp. 1-3). México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2011). El Compromiso Social De Las Facultades De Educación: Reflexiones pedagógicas en torno a la educación y la crisis de la modernidad. *El Ágora USB*, 11(1), 125-152.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=84357919&lang=es&site=ehost-live>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(15), 3-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001>
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI editores.
- Ornelas, C. (2022). (23 de noviembre de 2022). *Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana*.
<https://educacion.nexos.com.mx/las-etapas-de-la-nueva-escuela-mexicana/>

- Ortiz Carrillo, V. D., Saldívar Domínguez, A. y Ortiz Jaramillo, O. (2021). Inclusión en la educación: Un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2803-1701-Ponencia-doc-_.pdf
- Osuna-Lever, C., Medina-Barrios, M. y Díaz-López, K. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué es? ¿Modelo educativo, política educativa o paradigma humanista? *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-723>
- Oviedo Mandujano, A. F., Caso Niebla, J. y González Barbera, C. (2024). Planteamiento curricular en México sobre la evaluación en el aula. En E. P. Reyes Piñuelas y N. S. Corral Frías (coords.), *Innovación, evaluación y bienestar en la educación: Estrategias y desafíos actuales* (pp. 126-148). Astra Editorial. <https://doi.org/10.61728/AE20240349>
- Palacios, B., Sánchez, M. C., Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229112>
- Palacios Márquez, C. C., y Quiroz Canales, T. (2021). Reformas curriculares y sus mecanismos de apropiación. En F. Monroy Dávila y R. Mercado Bautista (coords.), *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana* (pp. 169-180). Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Pérez, M. A. (26 de agosto de 2019). Las preguntas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/las-preguntas-de-la-nueva-escuela-mexicana-nem/>
- Pérez Gomar, G. (2001). Reforma e innovación educativa. *Revista Relaciones. Serie R-Educación XVII*. http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del curriculum*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Narcea Editores.
- Pineda Luna, O. (2024). La Nueva Escuela Mexicana y el pensamiento crítico: De la parte procedimental a la sustantiva. *Mérito - Revista De Educación*, 6(18), 60–73. <https://doi.org/10.37260/merito.i6n18.5>
- Popkewitz, T. S. (2000), El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles educativos*, 22(89-90), 5-33. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000300002

- Ramírez Aguilar, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre Educación*, (30), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Ramírez López, V. (2024). Metodología para la construcción del programa analítico docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 22, 2024, 293313. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>
- Reimers, F. (1991). The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America. *Comparative Education Review*, 35(2), 319–353. <http://www.jstor.org/stable/1188166>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>
- Reyes Rojo, G. y Zannata Colin, M. E. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: entre la tradición y transformación curricular. *Curriculo sem Fronteiras*, 24, 1-14. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v24.2540>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC. http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf
- Rockwell, E. (2017). ¿Por qué se impone a la fuerza una reforma educativa en México? En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (coords.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial* (pp. 845-850). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ruiz Lopez, S., Gaytán Díaz, C. C., y Armendáriz Ponce, H. M. (2018). El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 327-336. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/294>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salas Serrano, L. M. (2018). *La construcción de una comunidad de práctica a través del discurso. Un análisis a partir de los maestros de inglés en Puebla* [Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias del Lenguaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional de la BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/678>

- Sánchez Cervantes, A. (3 de mayo de 2023). ¿Es posible una pedagogía crítica desde el poder? *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/es-posible-una-pedagogia-critica-desde-el-poder/>
- Sánchez, M. C. (2014). La calidad de la investigación cualitativa. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Investigación y tecnología de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* (pp. 241-266). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Silberberg, E. Patrón Reyes, A. L., Chagoyán García, P., Sánchez Barragán, E. M. B. (2024). Reacciones de los docentes ante las prohibiciones y biblioclastia de los nuevos libros de texto gratuitos de México en 2023: Un estudio cualitativo descriptivo. *Diálogos sobre Educación*, 15(30), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1452>
- Soto, E. (24 de julio de 2023). Los libros de la Nueva Escuela Mexicana. *El Sol de León*. <https://www.elsoldeleon.com.mx/analisis/los-libros-de-la-nueva-escuela-mexicana-10267778.html>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigeiro y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Editorial Del Estante.
- Tiburcio, C. y Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(01), 84-99. <https://doi.org/10.26694/rev.v3i01.1051>
- Tinajero Villavicencio, G. (2010). ¿Bicultural o intercultural? El Discurso oficial y su apropiación por parte de los maestros indígenas. En G. López Bonilla y C. Pérez Fragosó (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 283-316). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza y Valdés
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana, entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004814.pdf>
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana, Cuaderno de Viajes*. Paidós.
- Trujillo Holguín, J.A. (2019). Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en*

servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 59-75). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Reyes Toxqui, A. y González Ávila, P. (2024). Comunidades de conocimiento, ideología y la Nueva Escuela Mexicana: estudio de los imperativos praxiológicos e ideológicos de un modelo educativo en México. *Revista Científica de Investigación Educativa*, (10), 46-61. 10.70141/runae.10.914
- Tyack D. y Cuban L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas educativas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Urra, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2), 50-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004&lng=es&tlng=es
- Valenzuela Montaña, M. G., Caballero Acosta, D. G., Montaña Cota, A., Valenzuela Montaña, A. L. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40), 1-9. 10.46589/rdiasf.vi40.584
- Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8). 10.36260/rbr.v12i8.1996
- Villalvazo Ruiz, A. (2016). Las reformas educativas en México. *Ethos Educativo*, (49), 77-91. https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/49/49_4.pdf
- Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45955901010.pdf>
- Vincent, G. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136/1440>
- Wong, A. P. (27 de julio de 2023). Libros de texto gratuitos continúan siendo una incógnita a meses de iniciar ciclo escolar. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/libros-texto-gratuitos-incognita-meses-ciclo-escolar>

Yurén, T., Araújo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>

Apéndice 1. Libro de códigos (Ejemplo)

Libro de códigos				
Categoría	Definición	Códigos	Reglas	Ejemplos
<u>Dimensión social amplia</u>	Alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma. Engloba la dimensión <i>cultural, política, social, económica e ideológica</i> del currículo (De Alba, 1998).	Comunidad	Se aplica cuando el documento menciona el término. No codificar <i>comunidad escolar</i> . Codificar la extensión mínima de significado que contextualice al término.	Durante este año nos acercaremos al Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022, el cual supone una nueva perspectiva sobre lo que se habrá de enseñar y cómo hacerlo, al considerar a la comunidad como el punto de partida. 12:1 p 5 en 1. Guía-CTE-Primaria-Fase-Intensiva-2022-2023-v2.0.pdf
		Cultura de la paz	Se aplica cuando el documento menciona el término. Codificar la extensión mínima de significado que contextualice al término.	Promueve una cultura de la paz y convivencia democrática en las escuelas, a través de acciones para prevenir, atender y erradicar la violencia en el entorno escolar. 9:137 p 40 en Taller de Capacitación 2019-2020
		Democracia	Se aplica cuando el documento menciona el término y sus inflexiones como principio de los procesos educativos. Codificar la extensión mínima de significado que contextualice al término.	Maestras, maestros, agentes educativos y equipos de apoyo, este primer acercamiento a un CTE de todas y todos implica un compromiso distinto, pues reconoce a la escuela como el espacio en el que el aprendizaje traspasa las paredes del aula y permite la participación de quienes conforman la comunidad escolar y local desde una perspectiva más democrática. 13:17 p 6 en 2. Orientaciones-Primera-Sesion-Ordinaria-de-CTE.pdf

Apendice 2. Transcripción (Ejemplo)

Entrevistas (HP)

Meeting started: 5/7/2024, 1:52:01 p.m.

Duration: 53 minutes

Participants: HP, IS, MG

Transcript

01:48 IS: Bueno este ya ya estamos grabando vamos a a proceder a la entrevista maestro la entrevista más o menos como tiene dos focos temáticos primero, pues vamos a hablar un poco sobre cuestiones sobre su trayectoria profesional y ya la segunda parte ya este vamos a estar hablando de cuestiones que tienen que ver más con el plan de estudios y todo esto. Entonces bueno, la primera cuestión que nosotros queremos saber es así las cuestiones básicas su edad su lugar de nacimiento algún dato de su vida personal que le gustaría compartir.

02:29

Mi nombre es HP
nací en Mexicali, Baja California
Y pues tengo 22 años de servicio.
Actualmente acabo de concluir la maestría en educación.
Hemos estado frente a grupo.
Actualmente nos desempeñamos como asesores técnicos.
Trabajo en dos turnos.
Pues qué más, soy una persona que siempre trata de adaptarse a los cambios.

03:18 IS: Excelente maestro, eh? Nos podría platicar En dónde Dónde estudió usted la licenciatura o estudiar la normal?

03:26

La estude en una normal rural, el Centro de Estudios Superiores en el estado de Jalisco era una escuela particular, pero la formación que obtuvimos nosotros era enfocada al medio rural.

04:21

Era una normal experimental.
La formación pues era de docente maestro rural.
Ahí tuvimos la oportunidad de conocer, por ejemplo, trabajamos mucho los proyectos tanto comunitarios como dentro del aula.
Aunque en ese tiempo nosotros abordamos el plan 93 en nuestra formación, ya nos hablaban de la RIEB en cuarto semestre.
Y todo eso me ha sido útil actualmente con esto de la nueva escuela mexicana.

Porque todo o mucho de lo que trabajamos con los niños en el grupo había que vincularlo con la comunidad o que tuviera un impacto, o que los alumnos identificaran todo lo aprendido dentro del aula como ya en lo práctico, pues ahí está presente. Simplemente era que ellos aprendieran a dominar más esos conocimientos que ya muchos los traían. Y otros más no, porque bueno ahí hacíamos proyectos, les enseñamos a hacer leche de soya, lo que era la nutrición.

Hablábamos de proyectos productivos donde incluso a veces iniciábamos porque pues por el tiempo que íbamos a prácticas nos los podemos concluir, pero iniciamos proyectos productivos. Si en la comunidad hubiera una panadería, orientábamos a la comunidad, gestionamos con la autoridad, buscábamos algunos programas, los orientamos sobre ellos y hacemos la vinculación para que ellos le dieran continuidad.

Apendice 3. Consentimiento informado (Ejemplo)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO
DOCTORADO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado por la estudiante Ilse Stephanie De los Santos Urias, investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "Significados de docentes de primaria de Baja California sobre la Nueva Escuela Mexicana".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte de la investigadora. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo _____, acepto participar como

(Nombre completo del participante)

voluntario en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

(Usted se quedará con una copia de esta forma de consentimiento).

Firma del participante

Fecha: _ _ _ _ _

HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Título del estudio: “Significados de docentes de primaria de Baja California sobre la Nueva Escuela Mexicana”.

Responsables: Ilse Stephanie De los Santos Urias

Este documento describe los procedimientos del proyecto de investigación al que se le invita a participar, así como los posibles riesgos y beneficios de tal participación.

PROPOSITO DEL ESTUDIO

Analizar la conformación de redes de significado por parte de los docentes de educación primaria de Baja California en torno a la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar en esta investigación sucederá lo siguiente:

Será entrevistado durante 30 o 90 minutos aproximadamente, acerca de su experiencia como docente de educación primaria pública y su percepción sobre la Nueva Escuela Mexicana y el plan de estudios de 2022.

La entrevista será videograbada para asegurar la fidelidad en cuanto al reporte de sus comentarios.

Aunque la entrevista será videograbada debido al medio virtual de comunicación, ninguna imagen del entrevistado será utilizada para la investigación.

POSIBLES RIESGOS

Como en todo proceso de investigación, se corre el riesgo de perder la privacidad. Sin embargo, ni los nombres ni las identidades se usarán en los informes publicados sobre la investigación, así como ningún otro dato que pudiera servir para identificar a los participantes. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos del estudio.

Asimismo, existe el riesgo de sentir cierta incomodidad dado que se habla de una experiencia personal. Sin embargo, los participantes pueden responder sólo aquellas preguntas que deseen responder, y pueden interrumpir su participación en la investigación en cualquier momento.

4. BENEFICIOS

BENEFICIOS PARA LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

También existe la posibilidad que los participantes puedan expresarse con confianza y compartir su experiencia sabiendo que nadie sabrá quiénes son, dónde viven, ni algún dato que pueda identificar su persona, y con la certeza de que se tratará de responder, en la medida de las posibilidades, a las inquietudes que planteen.

Asimismo, los participantes podrán experimentar una sensación positiva al ser escuchados con interés, respeto y comprensión.

BENEFICIOS PARA LA SOCIEDAD

La información compartida por los entrevistados será de gran utilidad para avanzar en el conocimiento de las experiencias tanto de los estudiantes, como de profesores y coordinadores en el entrenamiento universitario en investigación dentro de la disciplina cursada.

Los resultados derivados del estudio se utilizarán para diversos productos académicos (reportes de investigación, artículos, ponencias). Cualquier resultado derivado de esta investigación es y será responsabilidad de la investigadora, no de los participantes.

Estos resultados serán de gran utilidad para todas las personas interesadas en estas temáticas: los propios jóvenes estudiantes; sus profesores; autoridades escolares; estudiosos del tema y otras personas.

PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS QUE PODRÍAN SER UTILIZADOS

La alternativa es que usted decida no participar en el estudio.

5. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La entrevista está programada para realizarse el día viernes 24 de mayo de 2024.

En cualquier momento que el participante decida dar por concluida la entrevista, podrá hacerlo.

6. COMPENSACION

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

7. LESIONES FISICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

8. A QUIEN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por la responsable del estudio.

9. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decida el participante, podrá dar por terminada la entrevista o su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con la Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. También si requiere acceder a la transcripción de su entrevista y a los productos finales de este estudio.

Para comunicarse con la responsable de esta investigación, llamar a:

Ilse Stephanie De los Santos Urias

Teléfono: 5549665170

Email: ilse.delossantos@uabc.edu.mx

IIDE-UABC

Km. 103 Carr. Tijuana-Ensenada

Ensenada, Baja California

10. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

11. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.

Firma

Fecha

12. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Ilse Stephanie De los Santos he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.

(Firma de quien entrevista)

Fecha