



**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO

DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

**RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN PROCESO  
POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTOR EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

PRESENTA:

**ZABDIEL QUINTANA SALVADOR**

ASESOR: DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS DEL  
SECITHI

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2025



Ciudad de México, a 28 de agosto de 2025

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **QUINTANA SALVADOR ZABDIEL** con matrícula **210928004**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR"**. Para obtener el Título de la **DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS**

Jurado	Nombre
Presidente	<b>DRA. MONICA LOZANO MEDINA</b>
Secretario	<b>DR. ANDRES LOZANO MEDINA</b>
Vocal	<b>DR. LUIS GABRIEL ARANGO PINTO</b>
Suplente 1	<b>DRA. LETICIA ROCHA HERRERA</b>
Suplente 2	<b>DR. RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE</b>

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

**el miércoles 24 de septiembre de 2025 a las 1:00 pm**  
**EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**ANDRES LOZANO MEDINA**

RESPONSALBE DEL DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

Cadena Original:

||1532|2025-08-28 15:09:38|092|210928004|QUINTANA SALVADOR ZABDIEL|P|DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS|4|M|3|13|RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR|DRA.|MONICA LOZANO MEDINA|DR.|ANDRES LOZANO MEDINA|DR.|LUIS GABRIEL ARANGO PINTO|DRA.|LETICIA ROCHA HERRERA|DR.|RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE|2025-09-24|13:00|1327|2|EruqYzTDeA||

Firma Electrónica:

EKx2i8jBi+Oi1tR/pr2Uujxh7dDn7sTOyQ3FLDleN4jRMXSzBOa5q9RVJ8aAsaPKhel0NTmq4sme4TOs9shBvjnP+Zyx/mi7vEP4n+5GXIXP6DMf1idPFXuZ7PH2BzTGVXT69qHC21IxHVRPDah9q2i+fZ4OM/iZIEES1negP/1QJN6Po84UTan1Jp92IM8daWAZem1DX2aWpTrX17GdxnHT1eDDoUWGI3Q2vV6zI8oE8I4pr5uYtzWEOq4vQmW7T9/8+6s4UE9p85AUNKryn9KEg9OF7HA80HCQa gPmxGprLbu6GneNKcd6oS5ZLxi5kyxcYoe77fhWu+MNkQcMVzKmg/Wu4rqMgd78IXhKxovccUuwjFitGQqVap8DPWL+Qr2 Mf1N/BxSZ58E1m7IHbDIhvkfjCRPHW0AYp7vteAFaYS3MpEMukajUIQWGX482TPviEDrzh92pe71s07j/EdjDGKr5mr7EBq9SnS rkc4h36uEyejEMpWBh0jA/6ojdrZr65ou8XEyxLByuummnoADMNsCbEdColrrBbO8cXP8ckdHyxm7NPNwgHFnrBtNehAhI5y B0/GAhTMuA/dLAHQVTDxK0M+mdj72Dg/3WNy+AwqmX/USfgh7KeMzQpLBeDokc79e991Au6hh9fxnUCBw1D6DE4p9/OK DpZjP9KhM=

Fecha Sello:

2025-08-28 15:33:01



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Heroes de Padilla, Alcaldía Iztapalapa C.P. 14200, Ciudad de México.  
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA:  
UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS  
DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Zabdiel Quintana Salvador

Universidad Pedagógica Nacional, 2025.

*Nota del autor*

Mtro. Zabdiel Quintana Salvador, Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos,  
Universidad Pedagógica Nacional. La correspondencia en relación con  
esta investigación debe dirigirse a: Zabdiel Quintana Salvador.

Correo: [zabdiel.quintana@gmail.com](mailto:zabdiel.quintana@gmail.com)

Universidad Pedagógica Nacional.

## AGRADECIMIENTOS

Mi mamá una vez me dijo que agradecer no es solo cortesía, sino un ejercicio de memoria y humildad. Te ayuda a recordar que ningún logro es completamente individual, que detrás de cada éxito hay una red de personas que, de maneras grandes o pequeñas, hicieron posible ese momento.

Primero, quiero agradecer a mi asesor y director de tesis, Dr. Andrés Lozano Medina, por su valiosa dedicación y confianza en esta investigación.

Un especial reconocimiento al distinguido jurado de esta tesis, conformado por:

Dra. Mónica Lozano Medina, quien me ha guiado con mucho empeño y entusiasmo en este recorrido.

Dr. Luis Gabriel Arango Pinto, por aportar enfoques diferentes, señalar conexiones que no se habían considerado y enriquecer el análisis.

Dr. Raúl Enrique Anzaldúa, por compartir su experiencia y conocimientos acumulados a lo largo de su carrera.

Dra. Leticia Rocha Herrera, por ayudar a fortalecer la argumentación con señalamientos que enriquecieron el trabajo y por brindar confianza en momentos de incertidumbre, motivar cuando el trabajo parecía estancado y recordar que las dificultades son parte normal del proceso.

Agradezco a Cristian y a mis padres por su apoyo incondicional, comprensión y motivación durante todo el tiempo. Su cariño fue mi fortaleza en los momentos más difíciles.

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo económico brindado para la realización de esta investigación. Sin este respaldo financiero, el desarrollo de este trabajo no habría sido posible.

A todos ellos, mi más profundo reconocimiento y gratitud.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>2</b>
<b>1.    CAPÍTULO I. RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA</b>	
<b>MEXICANA COMO OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1    PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>8</b>
1.1.1    EL PROBLEMA .....	13
<b>1.2    LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3    LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4    CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>15</b>
1.4.1    METODOLOGÍA MIXTA: LA COMPLEMENTARIEDAD DE LO CUALITATIVO Y LO	
CUANTITATIVO.....	16
<b>1.5    FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>19</b>
1.5.1    PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETO DE	
INVESTIGACIÓN .....	19
1.5.2    SEGUNDA FASE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
1.5.2.1 <i>Participantes y escenarios</i> .....	24
1.5.2.2 <i>Los instrumentos</i> .....	26
1.5.2.2.1 <i>El cuestionario</i> .....	29
1.5.2.2.2 <i>Guion de entrevista</i> .....	35
1.5.3    TERCERA FASE: TRABAJO DE CAMPO .....	35
1.5.3.1 <i>Aplicación de encuestas</i> .....	36
1.5.3.2 <i>Aplicación de entrevistas en profundidad</i> .....	37
1.5.4    CUARTA FASE: ANÁLISIS DE DATOS.....	38

1.5.4.1	<i>Análisis cuantitativo</i> .....	39
1.5.4.2	<i>Análisis cualitativo</i> .....	40
1.5.4.3	<i>Triangulación de datos</i> .....	42
1.5.4.4	<i>Presentación de resultados</i> .....	43
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO II. PODER Y POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN: HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER LAS DINÁMICAS DE LA NEM</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1</b>	<b>CATEGORÍA ANALÍTICA: PODER</b> .....	<b>53</b>
2.1.1	LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS .....	56
2.1.2	DISPOSITIVOS DE PODER Y CONTROL.....	59
2.1.3	PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y DESUBJETIVACIÓN .....	64
<b>2.2</b>	<b>CATEGORÍA ANALÍTICA: POLÍTICA</b> .....	<b>67</b>
2.2.1	REFORMA EDUCATIVA .....	70
2.2.2	POLÍTICA DE LO EDUCATIVO .....	72
<b>2.3</b>	<b>CATEGORÍA ANALÍTICA: RECONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	<b>73</b>
2.3.1	LAS POLÍTICAS COMO TEXTO.....	75
2.3.2	LAS POLÍTICAS COMO DISCURSOS.....	77
<b>2.4</b>	<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	<b>78</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO III. POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: TRANSFORMACIÓN DE PROCESOS Y ESTRATEGIAS</b> .....	<b>82</b>
<b>3.1</b>	<b>RECETAS GLOBALES PARA POLÍTICAS LOCALES</b> .....	<b>83</b>
3.1.1	MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS .....	88
3.1.2	EL PRINCIPIO DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	89
<b>3.2</b>	<b>POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS QUE INTERVINIERON EN EL PROFESOR..</b> <b>90</b>	

3.2.1	RIEMS .....	90
3.2.2	REFORMA 2013 .....	98
3.2.3	CONSIDERACIONES FINALES: .....	99
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO IV. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE EL DOCENTE.....</b>	<b>105</b>
4.1	LA NEM Y SUS DISTINTAS ESTRATEGIAS.....	106
4.2	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS: EL GIRO HACIA LO SOCIAL, LO HUMANO Y LO COMUNITARIO.....	107
4.2.1	LA DIGNIFICACIÓN DOCENTE .....	112
4.3	ESTRATEGIAS LEGISLATIVAS: DE LAS CONSULTAS A LA OBLIGATORIEDAD EN LAS AULAS.....	114
4.4	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS .....	121
4.4.1	LA PROFESIONALIZACIÓN.....	121
4.4.2	EL MARCO CURRICULAR COMÚN 2022 .....	126
4.4.3	EL PERFIL DOCENTE .....	128
4.5	CONSIDERACIONES FINALES .....	129
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO V. RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: RESPUESTAS Y EFECTOS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE ...</b>	<b>133</b>
5.1	PARTICULARIDADES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....	134
5.1.1	MATRÍCULA .....	135
5.1.2	SUBSISTEMAS.....	136
5.2	CONDICIONES PREVIAS A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NEM EN LA EMS.....	139
5.2.1	ACCESO Y COBERTURA .....	139

5.2.2	ESTUDIANTES.....	145
5.2.3	PLANTA DOCENTE .....	146
<b>5.3</b>	<b>LOS PROFESORES PARTICIPANTES Y SUS CONTEXTOS.....</b>	<b>149</b>
<b>5.4</b>	<b>DOCENTES QUE ACEPTAN, NEGOCIAN O RESISTEN A LOS DISPOSITIVOS DE LA NEM. 152</b>	
5.4.1	¿CÓMO ES PERCIBIDO EL PERFIL DOCENTE? .....	154
5.4.2	LA PROFESIONALIZACIÓN PARA IMPLEMENTAR LA NEM.....	155
5.4.3	EL MCCEMS PUESTO EN ACCIÓN.....	161
5.4.3.1	<i>El giro hacia lo social no significa lo mismo para todos los profesores.</i> <i>161</i>	
5.4.3.2	<i>Del bienestar al malestar: Cuando lo socioemocional se convierte en carga para los docentes.....</i>	<i>168</i>
<b>5.5</b>	<b>CONDICIONES QUE COMPLEJIZAN LA PUESTA EN ACTO DE LA NEM .....</b>	<b>171</b>
5.5.1	EL ACCESO Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS CURSOS DE LA NEM ENTRE LOS PROFESORES MÁS JÓVENES.....	172
5.5.2	LOS CURSOS DE LA NEM PARA LOS PROFESORES MÁS EXPERIMENTADOS	172
<b>5.6</b>	<b>¿LA NEM SE TRATA DE UN ROMPIMIENTO CON LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES?</b> <b>175</b>	
5.6.1	CONTINUIDADES EN LAS PRÁCTICAS ADMINISTRATIVAS Y GERENCIALES.	175
<b>5.7</b>	<b>LOS EFECTOS DE UNA POLÍTICA QUE INTENSIFICA LO QUE DICE COMBATIR ...</b>	<b>182</b>
5.7.1	HACIA LA CONFIGURACIÓN DEL OUTSOURCING EDUCATIVO .....	182
<b>5.8</b>	<b>EN RESUMIDAS CUENTAS.....</b>	<b>187</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>190</b>

7	REFERENCIAS.....	195
	ANEXOS.....	205

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Resumen de enfoques empleados .....	24
<b>Tabla 2.</b> Matriz de congruencia.....	27
<b>Tabla 3.</b> Ámbito 1: Sociodemográfico .....	29
<b>Tabla 4.</b> Ámbito 2: Conocimiento e implementación de la Nueva Escuela Mexicana.....	31
<b>Tabla 5.</b> Ámbito 3: Valoración de los cambios y dinámicas de la Nueva Escuela Mexicana .....	33
<b>Tabla 6.</b> Ámbito 4: Recontextualización.....	34
<b>Tabla 7.</b> Descripción de las técnicas cuantitativas de análisis empleadas .....	39
<b>Tabla 8.</b> Técnicas elaboradas para el análisis cualitativas .....	41
<b>Tabla 9.</b> Matriz de congruencia metodológica.....	44
<b>Tabla 10.</b> Competencias acuerdo 444 .....	91
<b>Tabla 11.</b> Competencias docentes RIEMS.....	93
<b>Tabla 12.</b> Módulos PROFORDEMS.....	95
<b>Tabla 13.</b> Proyectos para acreditar el CERTIDEMS .....	96
<b>Tabla 14.</b> Los 8 principios de la NEM.....	108
<b>Tabla 15.</b> Propuesta curricular NEM .....	127
<b>Tabla 16.</b> Principales cifras EMS: docentes, alumnos y planteles (2018 - 2024).....	136
<b>Tabla 17.</b> Matrícula nacional EMS, por servicio y modalidad .....	137
<b>Tabla 18.</b> Principales cifras: alumnos, docentes y planteles CDMX.....	148
<b>Tabla 19.</b> Distribución de los docentes participantes por subsistema y áreas.....	151
<b>Tabla 20</b> Respuesta de los profesores encuestados sobre la implementación de la NEM en el aula.....	164
<b>Tabla 21.</b> Docentes en actividades de formación.....	173
<b>Tabla 22</b> Nivel de información obtenida previa a la NEM .....	178



## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<b>Ilustración 1.</b> Áreas en las que se desempeñan los docentes participantes. ....	25
<b>Ilustración 2.</b> Partes de un dispositivo.....	63
<b>Ilustración 3.</b> Conceptos principales de la NEM.....	110
<b>Ilustración 4.</b> Ejes fundamentales de la NEM.....	116
<b>Ilustración 5.</b> Procesos políticos en la construcción de la NEM .....	120
<b>Ilustración 6.</b> Articulaciones de la NEM en la práctica docente .....	124
<b>Ilustración 7.</b> Oferta de cursos y diplomados para implementar la NEM .....	125
<b>Ilustración 8.</b> Tránsito escolar en el sistema educativo 2007-2008 a 2023–2024.....	135
<b>Ilustración 9.</b> Subsistemas de educación media superior .....	138
<b>Ilustración 10.</b> Porcentaje de la población nacional de 15 a 17 años que asiste a la escuela. ..	140
<b>Ilustración 11.</b> Porcentaje de la población de 15 - 17 años CDMX que asiste a la escuela .....	142
<b>Ilustración 12.</b> Distribución de planteles EMS - CDMX ciclo escolar 2023 - 2024.....	144
<b>Ilustración 13.</b> Matrícula EMS 2018 - 2024.....	145
<b>Ilustración 14.</b> Docentes EMS 2018 - 2024 .....	147
<b>Ilustración 15.</b> Ubicación de los planteles visitados.....	150
<b>Ilustración 16.</b> Cuando se inició la NEM, se tenía toda la información al respecto.....	156
<b>Ilustración 17.</b> Creo que la NEM es demasiado teórica y no tiene en cuenta las realidades prácticas del aula.....	158
<b>Ilustración 18</b> Nivel de conocimiento de los docentes sobre lo socioemocional por áreas.....	162
<b>Ilustración 19.</b> Niveles de conocimiento sobre el MCCEMS .....	167
<b>Ilustración 20</b> Me siento desalentado porque el esfuerzo que hago no se reconoce .....	184

<b>Ilustración 21.</b> Distribución porcentual de docentes de EMS por tipo de sostenimiento según antigüedad (2018 - 2023).....	185
<b>Ilustración 22.</b> Distribución porcentual de docentes de EMS por tipo de sostenimiento según tipo de contratación (2018 - 2023).....	187

## **RESUMEN**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), iniciada en 2019, busca transformar la educación en México promoviendo equidad, inclusión y humanismo. En la educación media superior, introduce un nuevo perfil docente, formación profesional y el Marco Curricular Común, pero su implementación varía en las aulas. Los docentes recontextualizan estas políticas según sus experiencias y contextos, mostrando aceptación, negociación o resistencia. Esta investigación muestra que las políticas educativas no son procesos lineales, sino procesos políticos que generan relaciones de poder. La tesis analiza cómo los profesores de 3 bachilleratos reconfiguran la NEM, entre tensiones, estrategias y dinámicas de poder en su implementación.

## INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), que arrancó como la propuesta de cambio hacia “otra educación” en 2019, es más que una apuesta ambiciosa por transformar y subsanar los problemas históricos que han aquejado a la educación en México: falta de equidad, abandono, exclusión y desigualdad, entre otros. Busca construir un sistema basado en la equidad, la inclusión y un humanismo que ponga en el centro a las personas. En la educación media superior (EMS), esto se traduce en medidas concretas, como un nuevo perfil docente, los programas de formación profesional y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), que intentan redireccionar las prácticas educativas hacia la excelencia.

Pero la realidad es que, en las aulas, estas ideas no aterrizan de manera uniforme. Los maestros no simplemente adoptan lo que se les propone; lo hacen suyo de formas muy distintas, es decir, recontextualizan las políticas. Algunos las abrazan, otros las adaptan, y hay quienes, con razón, se resisten a ellas. Todo depende de quiénes son, de dónde vienen y en qué condiciones trabajan. Esta variedad de respuestas hacia una reforma visibiliza algo profundo: las políticas educativas no son procesos lineales, en ellas influyen los actores que les dan forma y sentido, que, en este caso, son los profesores, y en esa lectura, discusión, apropiación, negociación o resistencia, es que se complejiza y se configura la arena de lucha, es decir, el campo de lo político.

¿Por qué importa tanto entender cómo los maestros dan forma a la NEM? Para empezar, los maestros no son solo quienes aplican las políticas y los programas; son quienes las transforman, las moldean según sus experiencias, sus creencias y las limitaciones de sus escuelas. Y es que las políticas educativas suelen plantearse como si todos los contextos fuesen iguales; como si un solo modelo pudiera funcionar en cualquier lugar. El análisis de estas dinámicas permite estudiar a las políticas educativas, que a menudo ignoran las complejidades de los contextos locales, como procesos que generan y perpetúan relaciones de poder, a veces con mayor o menor grado de intensidad, pero, a estos ejercicios, siempre hay una reacción por parte de los profesores.

En ese sentido es que esta investigación tuvo como **pregunta general de investigación:** ¿De qué manera los profesores de educación media superior recontextualizan las políticas educativas de la Nueva Escuela Mexicana? Y, ¿cómo estas adaptaciones hacen visibles las dinámicas de poder que se generan en el proceso de implementación?

A partir de este cuestionamiento, el **problema de investigación** se centra en cómo los docentes de EMS recontextualizan la NEM, y cómo esta recontextualización está influenciada por variables individuales y estructurales que generan tensiones, continuidades o transformaciones en las relaciones de poder. Este fenómeno pone en evidencia que no todos los docentes cuentan con las mismas herramientas para aceptar, negociar o resistir los lineamientos. Este proceso no es solo técnico; está lleno de tensiones, de luchas de poder, de momentos en que las políticas chocan con la realidad.

De este modo, el **objetivo general** de esta tesis fue el de analizar cómo un grupo de profesores de educación media superior recontextualiza las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, examinando los procesos políticos involucrados, las relaciones de poder que emergen y las estrategias que desarrollan al tratar de implementarla.

Para lograrlo, se propuso tres **objetivos específicos**: primero, analizar los procesos políticos involucrados en el diseño y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en la educación media superior, con énfasis en las relaciones de poder generadas en dicho contexto; segundo, identificar las estrategias y mecanismos implementados en la Nueva Escuela Mexicana que intervienen en la subjetivación y las prácticas de los docentes de EMS; y tercero, analizar cómo un grupo de profesores de EMS interpreta y recontextualiza los dispositivos de la Nueva Escuela Mexicana, con énfasis en las diversas formas de aceptación, negociación o resistencia frente a esta política. Todo esto se apoya en las **categorías analíticas** como la de política (Tello y Popkewitz), poder (Foucault, Deleuze, Agamben) y recontextualización (Ball, Bernstein). La tesis está organizada en cinco capítulos. La estructura que se sigue para la exposición de esta tesis y sus resultados es la siguiente:

En el **primer capítulo** se desarrolla el proceso de construcción del problema de investigación, los objetivos y las consideraciones metodológicas. Dichos elementos aportan a la investigación la cuadratura suficiente para entender la relevancia y sentido de la investigación, así como el porqué de las elecciones ejercidas durante el desarrollo de este estudio.

El **segundo capítulo** desarrolla las categorías teóricas a partir de las cuales se nutre este análisis. De este modo, se hace una revisión de los trabajos más importantes de Foucault, Stephen Ball, Bernstein, Tello, entre otros, cuyas líneas de pensamiento permiten tener una mejor

comprensión, enriqueciendo el análisis aquí propuesto sobre la NEM como un ejercicio de poder político sobre los docentes mediante diversos dispositivos, entre ellos, el perfil docente, el MCCEMS y los cursos para la profesionalización de su saber. Las categorías poder, política y recontextualización se proponen para visibilizar el entramado de relaciones de poder en ese proceso político de intervención, pero más interesante aún, cómo son recontextualizados esos dispositivos de poder.

La categoría poder se desarrolla a partir de los postulados de Michel Foucault. Desde esta categoría interesa rescatar los planteamientos metodológicos propuestos por este pensador para dar cuenta de las relaciones de poder producidas como parte del despliegue de una política, refiriendo igualmente a las estrategias y los mecanismos empleados a modo de intervención. Se trata de diversas formas de poder ejercidas que van desde la proclamación de unos determinados discursos, leyes, disposiciones y acuerdos, etc., hasta las estrategias a partir de las cuales se validan, se solidifican o generan resistencias en los maestros. Son distintas relaciones que es preciso analizar y con ello entender cómo se dan esas relaciones de poder desde estos procesos políticos.

La categoría política se desarrolla a partir de los postulados de Tello y Stephen Ball, quienes proponen ver nuevas relaciones múltiples que intervienen y modifican las políticas, donde el Estado no puede ser el único centro de análisis. De tal manera que, en esa diversidad de relaciones, se propone analizar la relación política – poder para identificar cómo, en una política educativa como lo es la NEM y los procesos que de ella derivan, son intencionados, sufren cambios, desplazamientos, conforman nuevos poderes y dan continuidad a otros. Para ello es útil emplear las herramientas propuestas por Stephen Ball sobre las políticas como textos y como discursos que, además de ser instrumentos del Estado, están sujetos a las posiciones y valoraciones de quienes las recontextualizan. Por ello, las políticas también son discursos, puesto que definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo inapropiado y desubicado o no válido al construir y cambiar prácticas educativas.

La tercera categoría, por tanto, será la de recontextualización propuesta desde algunos autores como Stephen Ball y Basil Bernstein, quienes aportan una serie de categorías desde las cuales se enriquece el análisis de la decodificación que hacen los profesores en contextos de

reforma y cambios políticos. Estas políticas son recontextualizadas con base en una trayectoria, experiencia y condiciones específicas de los profesores y de esta manera, la respuesta de ellos frente a estas políticas es distinta. De esta manera, vemos que las relaciones que se dan como parte de estos procesos no son lineales ni están dadas, son dinámicas y en constante construcción.

En el **tercer capítulo** se desarrolla el contexto que le antecede a la NEM, es decir, un orden mundial y determinados organismos que participaron en la producción de políticas educativas en un periodo denominado como neoliberal, bajo los principios económicos de productividad, eficiencia y eficacia a principios de la década de 1990 y que pronto influyeron en las políticas educativas nacionales. Para la educación media, fue desde la introducción del modelo educativo por competencias y el discurso de la calidad educativa, cuyos planteamientos influyeron en las reformas educativas de los últimos 30 años como principios rectores desde los que se implementaron estrategias de actualización, formación continua y evaluación a los docentes para elevar su rendimiento y cumplir con los estándares propuestos en el contexto mercantil y global.

En todo este tiempo, estas lógicas neoliberales y capitalistas se han afianzado y encarnado en todas las prácticas políticas e institucionales de las escuelas y sus instancias, al grado de establecer todo un dispositivo de poder y control que hace posible hoy administrar y gobernar al Sistema Educativo Nacional.

En el **cuarto capítulo** se muestra que la Nueva Escuela Mexicana es un proceso político de intervención sobre el docente, puesto que despliega determinados discursos, estrategias y acciones para implementar sus dispositivos: el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), un nuevo perfil docente y la profesionalización de su saber. Con ello, se instaaura todo un ordenamiento para las escuelas en pro de consolidar a la NEM como "la nueva" racionalidad desde la que se ha de organizar y gestionar toda experiencia escolar. Ante estos dispositivos, el docente se vislumbra como un agente que debe desplegar una serie de acciones en torno a sí mismo y su práctica para compaginarlos con los propósitos y aspiraciones de una política educativa. Por ello es por lo que la NEM es un proceso de múltiples intervenciones sobre el docente debido a los distintos procesos políticos que forman parte de su desarrollo y que a su vez provocan y articulan relaciones de poder. Por eso, este análisis es pertinente, ya que la Nueva Escuela Mexicana, que a la letra dice ser un rompimiento frente a las reformas educativas de corte

neoliberal, pero al analizar sus orígenes, sus estrategias y la forma en la que se hace llegar a los maestros, deja ver claramente que, lejos de ser una reforma de cara al neoliberalismo, en muchos sentidos, es una continuidad del mismo.

En el **quinto capítulo** se muestran los posicionamientos de los profesores de educación media superior quienes laboran en tres bachilleratos de la Ciudad de México, ubicados en las alcaldías de Iztapalapa, Tlalpan y Gustavo A. Madero. El reporte presentado en este apartado profundiza en lo que este grupo de profesores ha vivido, cómo se posicionan, actúan o resisten frente a los dispositivos de poder que buscan cambios en su práctica para implementar la NEM.

Para ello, se aplicaron encuestas a 30 docentes, de los cuales se seleccionaron 10 para trabajar entrevistas a profundidad. Los hallazgos muestran la diversidad de posiciones de los profesores frente a estos procesos. Al llegar a este punto, se encuentra que las políticas educativas no bajan a los actores y súbitamente éstos las aplican; hay un proceso de reinterpretación y de recontextualización entre lo que la política dicta y lo que ellos realizan en las condiciones de sus contextos. De igual manera, se visibiliza cómo estos ejercicios de poder tienen implicaciones para los profesores en términos de su trabajo y su identidad; se trata de una serie de efectos que desde los enfoques hegemónicos se niega o se invisibiliza.

El trabajo concluye con los resultados donde se responde de manera breve a las preguntas planteadas de investigación en relación con los hallazgos y las reflexiones derivadas de los análisis ya emprendidos. Los resultados apuntan a que efectivamente, la multiplicidad de respuestas de los profesores ante la NEM da cuenta de la complejidad de la política puesto que no es recibida uniformemente, las múltiples formas en las que aceptan, negocian o se resisten abren la discusión a mirar cómo el entrecruzamiento de los dispositivos y las condiciones de los profesores, tensan, dan continuidad o generan otro tipo de relaciones de poder, como resultado de lo que esta política configura, es decir, sus efectos, pues no solo se manifiestan en la forma en la que se norman y regulan las prácticas educativas, sino que se trata de expresiones donde los individuos son contruidos o construyen a propósito del poder. Son las configuraciones en donde los sujetos juegan un papel importante en la continuidad, modificación y a veces hasta la ruptura de las redes de poder.

# **1. CAPÍTULO I. RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA COMO OBJETO DE ESTUDIO**

## **INTRODUCCIÓN**

El sistema de Educación Media Superior (EMS) en México ha atravesado una serie de modificaciones como parte de las distintas reformas y sus procesos políticos orientados al mejoramiento de sus contenidos y servicios. La más reciente, la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), introducida en 2019 para los sistemas de educación básica y media superior, planteó la reorganización y transformación del bachillerato mexicano a través de tres estrategias principales: la definición de un nuevo perfil docente, la modificación al existente Marco Curricular Común de 2008, ahora denominado Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS) y la profesionalización de los docentes como parte de un sistema de carrera para las maestras y maestros.

La NEM propuso cambios en la narrativa y justificación de las acciones emprendidas que van más allá de los planteamientos pedagógicos, didácticos y curriculares para reorientar la práctica de los docentes. Estamos hablando de la implementación de varios dispositivos, cuyos mecanismos y estrategias, al fusionarse, se conjugan en relaciones de poder que algo generan. Estos entrecruzamientos posibilitan diversas dinámicas que, de una forma u otra, impactan a los docentes, generando algo en ellos como consecuencia de esta política educativa.

Esta investigación se propuso analizar a la Nueva Escuela Mexicana en la educación media superior y los procesos políticos involucrados como parte de su desarrollo, identificando las relaciones de poder que emergen como parte del diseño e implementación de los diversos dispositivos y estrategias empleados al implementar esta reforma, así como la recontextualización que hacen de ella un grupo de profesores, es decir, cómo la leen, significan y recontextualizan en sus diversos contextos y condiciones.

Nos enfocamos en los procesos políticos de la NEM, es decir, las condiciones que hacen posible su conformación como política en el contexto actual; de dónde viene, cómo se definen los problemas que pretende atender, qué actores participan y con qué estrategias se impulsa esta reforma.

Todo ello para **comprender a esta serie de procesos desde una dimensión de lo político, es decir, desde el ángulo del poder; cuáles son los discursos con los que se sustenta, qué estrategias despliega desde su diseño hasta su implementación, y qué articulaciones nuevas emergen, vistos estos últimos no solo como las consecuencias de la política que los sujetos únicamente padecen, sino como el conjunto de fuerzas múltiples que provocan algo en los sujetos y que, ante estos ejercicios del poder, ellos responden de maneras múltiples.** De esta manera, es posible dar cuenta de la forma en la que el poder se mantiene, se rompe o se transforma.

Por último, para indagar la forma en la que profesores recontextualizan esta reforma, se acudió a 4 escuelas públicas de nivel medio superior ubicadas en la Ciudad de México para aplicar encuestas y, para casos más particulares, después se aplicaron entrevistas. Esto permitió, por un lado, contar con elementos tangibles que ayudaran a caracterizar quiénes son los profesores que implementan la NEM y, por el otro, analizar cómo se posicionan, actúan, participan, negocian o se resisten frente a los procesos políticos de la NEM.

Se parte del supuesto de que los profesores no asimilan ni obedecen las políticas de manera súbita ni lineal. Por el contrario, hay distintas respuestas que se traducen en múltiples expresiones, posiciones como modos específicos de actuación que complejizan y configuran de manera particular esa arena de lucha en la que se desenvuelven las políticas, es decir, “lo político”. Las variadas formas en las que responden y recontextualizan los profesores a la NEM es un ejemplo claro de que los sujetos no solo "padecen" estas políticas.

## **1.1 Planteamiento del problema**

Las políticas no son simples enunciaciones textuales ni mucho menos entidades neutrales, al contrario, se trata de arenas en las que se disputa el ordenamiento de lo social, lo económico, lo educativo, pero, sobre todo, el modo de gobernar y dirigir a los actores que intervienen y participan en esa arena. La política educativa despliega medios de acción que tienden a disponer y producir elementos conceptuales, ideológicos, discursivos, pedagógicos e incluso normativos. Dicho lo anterior, dada su complejidad, no es un objeto de estudio cuyas características sean fijas y fáciles de categorizar o un proceso al que se le pueda realizar una aproximación apresurada. Más bien se trata de un complejo que nos demanda plantearle preguntas desde otros ángulos posibles para después hacer visibles relaciones que a primera instancia no resultan obvias.

Esto implica hacerse de las herramientas teóricas con las que se emprende este proceso de problematización, pero que nutren y conforman una estrategia analítica para las distintas fases de la investigación, cuestiones de orden más metodológico, si se quiere ver así, y que después se desarrolla y discute en capítulos posteriores. Así, lo que se describe en estas líneas es el resultado del cuestionamiento a acontecimientos sociohistóricos en el contexto actual con relación a lo educativo, específicamente a los procesos suscitados por el desarrollo de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior.

En los últimos 15 años se han introducido reformas educativas en el nivel medio superior, caracterizadas por su complejidad en la diversidad de mecanismos y estrategias empleadas para que estas lleguen a las escuelas. Desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, las escuelas de EMS adscritas a la SEP han atravesado por diversos procesos políticos y pedagógicos en pro de elevar la llamada “calidad educativa”. Estos incluyeron la definición de los atributos que los docentes debían desarrollar en un perfil, la implementación de un Marco Curricular Común y distintos mecanismos de profesionalización que se desplegaron para que los docentes pudieran aterrizar estas directrices en un modelo de educación por competencias.

Tiempo después, con la reforma de 2013, se integraron nuevos actores, instituciones y formas específicas de gestión escolar para concretar los aspectos que la RIEMS introdujo, de nuevo, con una tendencia centralidad en conceptos como “calidad educativa”, “idoneidad” y diversos mecanismos de evaluación centrados en cuantificar lo que los maestros hacen o dejan de hacer. Entre estas acciones se modificó el artículo 3° constitucional, introduciendo la evaluación al desempeño docente y haciendo obligatoria su “idoneidad” mediante la estandarización de parámetros e indicadores de la práctica docente como expresión del logro de dicha calidad. Esta evaluación cuantificó la práctica de los docentes con atributos y desempeños a los que debían llegar, lo que trajo modificaciones en las condiciones laborales y sus derechos ganados.

Con la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) en 2018, se materializaron los compromisos de campaña relacionados con la cancelación de la Reforma Educativa de 2013, que, hasta entonces, había resonado dentro del magisterio debido a sus acciones punitivas. Una vez ganadas las elecciones, la administración de la 4T planteó un proyecto educativo prometedor, distinguiéndolo de las reformas precedentes, pero, sobre todo, en la cancelación de las medidas que afectaron los derechos laborales de los docentes. En este contexto,

uno de los objetivos centrales fue subsanar los aspectos que habían generado malestar en el gremio docente, prometiendo eliminar aquellas medidas que fueron percibidas como perjudiciales y punitivas para los profesores.

Así, el gobierno de AMLO buscó concretar el proyecto para dar al sistema educativo un rumbo diferente y acorde a los ideales de este nuevo periodo en la política mexicana. Es así como comienza a desarrollarse una serie de consultas y foros de los que nació la "Nueva Escuela Mexicana", la cual basa su narrativa en una educación de excelencia, humanista y de corte social para concretar lo que las reformas educativas anteriores no pudieron lograr. Se centra en la modificación a los principios que han regido a las escuelas, los contenidos curriculares y la formación que se ofrece a docentes, de forma tal que los objetivos y las razones del cambio de la NEM se ofertan como “distintos” y fuera de una “lógica neoliberal”, como ellos mismos la han catalogado.

Aunque oficialmente no se llama a la NEM como una reforma educativa, para ella se redefinieron de nuevo los contenidos, acuerdos, estrategias y formas de organización escolar que buscan concretar cambios significativos en el sistema educativo y así iniciar un nuevo periodo en la producción de políticas y líneas de acción para impactar en las escuelas, donde los docentes vuelven a tener un papel protagónico. Siendo así, es que se puede advertir que, si se trata de una reforma educativa, puesto que toda reforma busca cambios y los obtiene mediante diversos mecanismos y estrategias que se detallan en el capítulo 4.

Sin embargo, al analizar su trayecto (ver capítulo 4), es decir, la forma en la que se opera y desarrolla la NEM, el docente vuelve a ocupar un lugar central con la responsabilidad y compromiso de hacer que esta reforma llegue a las aulas, lo que coloca su formación y práctica como objetivo de las estrategias y mecanismos nodales de su propuesta: la redefinición del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), la definición de un nuevo perfil docente y, por último, la formación y actualización de los maestros bajo los postulados y discursos acuñados por esta política.

De forma similar, se introducen discursos de pedagogías latinoamericanas o decoloniales para la dignificación docente, cuya narrativa promete mejorar las condiciones profesionales y laborales del gremio.

En la revalorización de maestras y maestros, mejoran los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio; se reforman los esquemas de actualización y capacitación para transformarlos en ofertas que recuperan verdaderamente las preocupaciones pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas de las maestras y los maestros (SEMS, 2019a, p.11).

Aunque las intenciones de la NEM se proyectan y condensan desde una problemática diferente de las reformas anteriores, en realidad, al darle seguimiento a sus procesos, es decir, de dónde viene la NEM, quiénes participan en ella y mediante qué mecanismos se hace llegar a las escuelas y a los profesores, en realidad, se trata de un proceso político en el que confluyen diferentes procesos, disposiciones, actores, instituciones y mecanismos que tienden a sustentarse a través de discursos sobre cambio y mejora, cuyas supuestas bondades redundan en beneficios para los distintos actores educativos, pero que al final toda esta compleja red de mecanismos hacen posible la intervención sobre el profesor en distintos planos de su vida profesional y laboral.

Es por ello por lo que se plantea que la NEM es un proceso político complejo compuesto de diversos elementos que, al entrecruzarse, conforma lo que Foucault (1980) nombra *dispositivos de poder*, que se trata del ejercicio de este en red, es decir, que no se trata de un ejercicio de arriba abajo, más bien es una red de relaciones de poder para la intervención sobre los sujetos a partir de distintas estrategias. Estos dispositivos tienen su base y sustento en discursos, leyes, acuerdos, fundamentos pedagógicos, disposiciones legales, medidas reglamentarias, mecanismos de evaluación, estándares de trabajo, roles y estrategias que limitan y encauzan distintas prácticas. Lo paradójico de estos procesos es que se plantean como estrategias de cara al neoliberalismo desde las cuales se busca dignificar el trabajo de los profesores, pero en la práctica intensifican las cuestiones que supuestamente buscan erradicar.

Es decir, esta problemática hace visible cómo operan los dispositivos de poder contemporáneos: a través de articulaciones paradójicas que generan efectos contradictorios a sus propósitos declarados. Se trata de dar cuenta de la particularidad de las configuraciones del sistema educativo en la actualidad, aunque estas reconfiguraciones no siempre son liberadoras; a veces, refuerzan o sofistican las estructuras de poder existentes.

Ahora bien, como se ha mencionado ya, este es un problema educativo construido, es decir, no está dado en una determinada realidad, más bien se construye a partir de mirar desde una óptica alterna a los enfoques hegemónicos y lineales comunes en el campo de la política educativa. Se busca superar esas racionalidades técnicas cuyas preocupaciones se centran en los procesos de diseño, implementación y cumplimiento de una política. El interés de esta investigación no es el de evaluar la viabilidad de esta reforma, mucho menos el de defender una postura política en particular; se trata de un proceso mucho más amplio que solo la adhesión a una preferencia por un partido. Se busca hacer visible lo que está en la sombra, aquello que se niega o se deja de percibir: los ejercicios de poder que se suscitan durante y mediante el desarrollo de estos procesos políticos, por un lado, pero por el otro, cómo los actores, específicamente los docentes, se posicionan, actúan o se resisten a ella como parte de la recontextualización de una política educativa.

Por eso, es imprescindible mostrar la complejidad de estas relaciones de poder que se generan como parte de las estrategias políticas empleadas por la NEM (o, en términos más teóricos, los dispositivos de poder), pero más interesante aún, cómo los docentes de EMS recontextualizan esta política; qué relaciones de poder se generan en ese proceso y qué efectos se producen de ello.

La Nueva Escuela Mexicana, aunque se anuncia como una propuesta nueva y diferente, cuenta con antecedentes y diversos procesos que la posibilitan y configuran en el periodo actual. No es una política aislada, sino que forma parte de reformas anteriores que provocan continuidad y refinamiento en las estrategias y mecanismos que le permiten legitimar y llegar a todos los actores. Sin embargo, con el tiempo, la continuidad y la repetición de las estrategias, mecanismos y líneas de acción provenientes de estas reformas "instalan nuevos lenguajes y categorías para comprender y definir al docente, cuyas prescripciones operan como una matriz ordenadora de la subjetividad docente" (Fardella y Sisto, 2015).

Con ello, emergen nuevos lenguajes con los que se construyen prototipos de profesionalidad y de docencia. Así es como estas políticas comienzan a delinear el campo educativo según los contornos y racionalidades de las reformas, como se muestra con mayor detalle en el tercer capítulo de esta investigación.

Por lo tanto, la NEM, en su propuesta e implementación, es un proceso político de intervención mediante diversos dispositivos que se apoyan en algunas de las estrategias que las reformas anteriores utilizaron, como, por ejemplo, la de definir una serie de propiedades con relación a la

práctica que el docente debe asumir, la de asignar un rol a su función que lo encadena a cumplir con más obligaciones, la de generar todo un marco legislativo y normativo que hace a la Nueva Escuela Mexicana obligatoria, etc. Por lo que, lejos de ser una reforma de cara al neoliberalismo, podría ser una reconfiguración de este.

### ***1.1.1 El problema***

La Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior es un proceso político histórico continuo que se vale de diversos dispositivos para su desarrollo e implementación. Aunque se presenta como una política distinta a sus antecesoras; al analizar los procesos que llevaron a su conformación (se detallan en el capítulo 4), se vislumbra cómo esta política tiende a operar simultáneamente como crítica y continuidad del neoliberalismo educativo. Se presenta como una ruptura discursiva: "Dignificar" el trabajo docente, recuperar el humanismo pedagógico, fortalecer lo público, pero sus dispositivos concretos (perfil docente, MCCEMS, esquemas de formación continua) pueden intensificar lógicas de control más sofisticadas. Se trata de un dispositivo de poder con una reconfiguración particular que busca incidir en la realidad, que establece reglas para impulsar una forma de pensar, actuar y reproducir lo educativo.

Sin embargo, a pesar de que estas políticas propician y refuerzan relaciones de poder, los profesores tienen diferentes formas de entender, opinar, discutir, implementar, resignificar y utilizar esta política en sus instituciones. La aceptan, negocian o se resisten de diversas maneras, en distintos niveles y con formas variadas de reaccionar frente a ellas. Dado que existen diversidad de contextos, formas de trabajo, apropiación y condiciones dentro de sus escuelas, formaciones y posiciones políticas, los profesores recontextualizan los dispositivos de poder de múltiples maneras.

La NEM ordena a los docentes el cumplimiento de un conjunto de atributos y procesos que ellos no asimilan de manera súbita ni lineal, sino que otorgan sentido y significado a sus acciones. Esto puede generar choques al abandonar una forma particular de trabajo en favor de otra. Los docentes desarrollan prácticas, discursos y representaciones diferenciadas entre ellos, con matices distintos que es necesario analizar como expresiones, posiciones, ejercicios políticos, formas de participación y modos específicos de relación que configuran "lo político", es decir, una praxis más allá de lo establecido (práctica), una especie de ejercicio de deliberación frente a "la política".

## 1.2 Las preguntas de investigación

### General

*¿De qué manera los profesores de educación media superior recontextualizan las políticas educativas de la Nueva Escuela Mexicana, y cómo estas adaptaciones revelan las dinámicas de poder que se generan en el proceso de implementación?*

### Específicas

- *¿Qué procesos políticos caracterizan el diseño e implementación de la Nueva Escuela Mexicana en educación media superior, y qué relaciones de poder emergen en este contexto?*
- *¿Cuáles son las estrategias y mecanismos de la Nueva Escuela Mexicana que intervienen en la subjetivación y prácticas docentes en educación media superior?*
- *¿Cómo recontextualizan los profesores de educación media superior los dispositivos de la Nueva Escuela Mexicana, y qué relaciones de poder se evidencian en este proceso?*

Con la problemática ya expuesta y las preguntas que surgen al respecto, se proponen los siguientes objetivos:

## 1.3 Los objetivos de la investigación

### Objetivo general

- Analizar cómo un grupo de profesores de educación media superior recontextualiza las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, examinando los procesos políticos involucrados, las relaciones de poder que emergen y las estrategias que desarrollan al tratar de implementarla.

### Objetivos específicos

- Analizar los procesos políticos involucrados en el diseño y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en la educación media superior, con énfasis en las relaciones de poder generadas en dicho contexto.
- Identificar las estrategias y mecanismos implementados en la Nueva Escuela Mexicana que intervienen en la subjetivación y las prácticas de los docentes de EMS.

- Analizar cómo un grupo de profesores de EMS interpreta y recontextualiza los dispositivos de la Nueva Escuela Mexicana, con énfasis en las diversas formas de aceptación, negociación o resistencia frente a esta política.

#### **1.4 Consideraciones metodológicas**

Con base en los objetivos establecidos, se describe a continuación el desarrollo metodológico de la presente investigación, siguiendo una estructura que permita transparentar el proceso llevado a cabo para la construcción del problema, las preguntas hechas, los objetivos establecidos, la elección de los participantes del estudio, así como los instrumentos y las técnicas empleadas para la producción y análisis de la información recabada. Todo ello, para esclarecer las decisiones realizadas durante este proceso de investigación.

Uno de los compromisos en la construcción de conocimiento para la educación y, en general, de las disciplinas sociales, es que este conocimiento no se genere como actividad contemplativa del mundo, desde un posicionamiento crítico, el conocimiento producido sobre lo social debe contribuir a liberar la racionalidad instrumentalista propia del contexto neoliberal para enfrentar problemas actuales. Claro que ello demanda primero un cuestionamiento al propio pensamiento. Zemelman (2021) al respecto advierte: “No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta: ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?” (p. 234).

Pensar de manera crítica y reflexiva es esencial para comprender y abordar los problemas políticos y sociales de la época. Arendt creía que el pensamiento es una actividad fundamental que nos permite evaluar la realidad presente, cuestionar las normas establecidas y buscar soluciones creativas a los desafíos contemporáneos. Para Arendt (1978), el pensamiento implica la capacidad de detenerse y reflexionar sobre lo que está sucediendo en el mundo, no como una actividad en solitario o un monólogo interno, sino como una actividad que demanda a quien se lo propone “aportar nuevas respuestas a las cuestiones que nacen de todo esto” (p. 93).

La actividad del pensamiento en la investigación no es una producida desde el mundo de las ideas o en un mundo ideal donde la teoría tiene función, pero que al contrastarse con la realidad no termina por encajar con esta. Por eso es necesario pensar problematizando nuestro presente como actividad emancipadora de las complejas cuestiones que suceden hoy. Se trata de hacer una

aproximación novedosa que revele ciertas dinámicas, algunos ejercicios de poder complejos que, a la luz de las ideas producidas, nos permitan entender sus movimientos, sus articulaciones, sus estrategias, sus tácticas, objetos de intervención, pero, sobre todo, sus efectos.

Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo (Zemelman, 2021, p. 240).

Pero problematizar demanda, en primer lugar, reconstruirse a sí mismo desde la duda, el cuestionamiento a las certezas, las explicaciones ya acabadas. Pero también demanda hacerse de las herramientas analíticas para cuestionar ese presente y con ellas explorar nuevas dimensiones y revelar relaciones no evidentes a primera vista. Sacar de uno mismo aquellas ideas que damos por sentadas, la creencia de que ya es así y no puede cambiar. Estos modos de pensamiento restringidos son los que obstaculizan el desarrollo de una teoría crítica y emancipadora. Solo así es que creemos firmemente que este ejercicio de problematizar a su vez contribuye a la generación de un conocimiento socialmente pertinente, capaz de desestabilizar las estructuras que dan sustento a las dinámicas de poder y sometimiento. Como vemos, más que una actividad, es un compromiso con el mundo con la esperanza de que este mejore.

#### ***1.4.1 Metodología mixta: la complementariedad de lo cualitativo y lo cuantitativo.***

En ciencias sociales, el enfoque cualitativo se ha usado por su pertinencia para dar cuenta de los procesos históricos y sociales en el mundo que nos acontece (Veyne, 1984).

Según Tarrés (2013), la investigación con un enfoque cualitativo es un sistema de ideas y prácticas organizadas para encarar el conocimiento de lo social, definido por su carácter reflexivo, en tanto el examen y reformulación constante de estas ideas está presente en el desarrollo de toda la investigación. El enfoque cualitativo se caracteriza por una amplia variedad de formas de investigar.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), el investigador que se asume en esta perspectiva emplea y arma sus propias herramientas y técnicas de investigación según lo necesite; la elección dependerá del problema de investigación formulado y de la profundidad a la que desea llegar. Cabe

señalar que, desde este enfoque, el investigador no privilegia una sola práctica de investigación; en vez de ello, echa mano de las que le sean útiles.

Aquí vale la pena decir que no hay una teoría fija o una que sea la más idónea; hay diversas que el investigador elige. Es así como la investigación, entonces no es una camisa de fuerza; hay varias maneras de indagar. Es un espacio de múltiples prácticas o, como diría Rabotnikoff (1989), que “en ella existe un pluralismo metodológico” (p.74). Sin embargo, no podemos combinar por combinar; una articulación o ensamblajes de aportes teóricos deben ser compatibles, de modo que en cada articulación que se realiza, sea consistente.

La metodología que se emplea no tiene el fin de establecerse como “la meta-metodología”, tampoco es el de establecer leyes universales, más bien es un proceso que busca la comprensión a profundidad para la reconstrucción de la realidad político - social, por un lado, pero también la emancipación, la transformación y la mejora de las condiciones de los sujetos con los que se investiga y de la realidad donde están insertos.

La realidad que se aborda en el ámbito de la investigación social no es un ente monolítico ni estático, sino una entidad compuesta por una multiplicidad de elementos que interactúan de manera compleja y dinámica. Esta complejidad nos desafía a ir más allá de las explicaciones simplistas, que buscan reducir la realidad a principios universales o a categorías rígidas. En su lugar, nos invita a develar las nuevas relaciones que emergen entre los diversos componentes de este entramado.

Al reconocer la multiplicidad de elementos que componen la realidad, debemos entender que estos elementos no existen de manera aislada. Por el contrario, están inmersos en un proceso continuo de interacción y mutua influencia. Las relaciones que se establecen entre ellos no son estáticas ni predeterminadas; se mueven, reflejan y generan cambios en los elementos y en la estructura que conforman.

Este dinamismo implica que cualquier análisis que se emprenda debe estar atento a la transformación y a la contingencia. No se puede asumir que las relaciones observadas en un momento dado permanecerán inalteradas en el tiempo. Por el contrario, hay que estar preparados para identificar y analizar cómo estas relaciones evolucionan, cómo surgen nuevas conexiones y cómo se reconfiguran las existentes en respuesta a cambios tanto internos como externos.

Además, es esencial reconocer que esta red de relaciones no solo se transforma en el tiempo, sino que también es heterogénea en su composición. Las relaciones que emergen no son

uniformes; varían en intensidad, en forma y en efectos. Algunas relaciones pueden ser más visibles o directas, mientras que otras operan de forma sutil o subterránea, influyendo en la realidad de maneras que no siempre son evidentes.

Por lo tanto, la tarea de investigar no se limita a identificar y describir los elementos que componen la realidad, sino que debe ahondar en la comprensión de cómo estos elementos se relacionan entre sí de formas novedosas y, muchas veces, inesperadas. Esto implica, por un lado, dar cuenta de las especificidades del contexto histórico y, por otro lado, comprender a los individuos que experimentan esas condiciones materiales e históricas del momento.

Este enfoque no busca certezas absolutas, sino que se compromete con la tarea de descubrir y entender las nuevas configuraciones que surgen de la interacción dinámica de los elementos que componen la realidad. De esta manera, no solo se enriquece nuestra comprensión de los fenómenos sociales, sino que también se potencia nuestra capacidad de intervenir en ellos de manera más informada y eficaz.

Adoptar una postura crítica significa reconocer la complejidad y la conflictividad inherentes al entorno, lo que nos lleva al terreno de la comprensión. Mirar lo particular implica problematizar desde la perspectiva del sujeto y reconocer las dimensiones, eventos, contextos y prácticas que lo rodean. Cada práctica está arraigada en una intención y un contexto histórico. No existen hechos aislados ni prácticas causales; todo está interconectado, por lo que debemos considerar el conjunto.

Para Parrilla (2000), esta forma de investigación se centra en entender cómo las personas experimentan y construyen el mundo a su alrededor desde su punto de vista personal. En lugar de buscar respuestas fijas o datos absolutos, la investigación cualitativa se preocupa por comprender la diversidad de perspectivas y realidades que existen. En ese sentido, el compromiso principal es estudiar y analizar el mundo desde la perspectiva de las personas que participan en la investigación. Esto significa escuchar sus historias, sus opiniones y sus experiencias para obtener una comprensión más profunda y rica de cómo ven y viven el mundo. Por eso es decisivo analizar las prácticas, sentires y posicionamientos de los sujetos y sus contextos a partir de instrumentos racionales que nos ayuden a construir una teoría crítica. Más que un debate conceptual, se trata de aportar ideas que contribuyan a generar un cambio. Por ello, a continuación, se presenta una serie de reflexiones y elecciones metodológicas acorde con lo que hemos planteado.

Se ha repetido que esta investigación está posicionada desde un ángulo alterno al enfoque hegemónico del ciclo de la política; no la vemos como un ciclo homogéneo y lineal del que se pueda aproximar a sus procesos desde una perspectiva simplista como acción del Estado. Desde esta perspectiva crítica nos posicionamos desde la dimensión de lo político, es decir, el análisis de los procesos sociopolíticos donde la dimensión del poder atraviesa, moldea y reestructura nuevas y emergentes relaciones de poder que se presentan como intersecciones y tejidos complejos como parte de los distintos desarrollos de las políticas. Esto incluye identificar múltiples ejercicios de poder complejos (y a veces hasta poliformes) que surgen por la propagación de discursos específicos, la implementación de mecanismos particulares y la adopción de formas de intervención "ocultas". Sin embargo, al considerar estas ideas, se nos brinda la oportunidad de comprender su funcionamiento, sus interconexiones, sus tácticas, los objetos de su intervención y, sobre todo, sus implicaciones. Por ello, la analítica del poder es relevante como una herramienta que se emplea para encarar el conocimiento y comprensión de los procesos sociales y, sobre todo, los políticos.

## **1.5 Fases de la investigación**

En el primer año de formación doctoral, se nos instó constantemente a problematizar nuestros objetos de estudio, por lo que el individuo que se embarca en el proceso tendrá que estar al tanto de los desafíos del presente. Es un ejercicio que no solo demanda una mirada aguda hacia el presente, sino también la capacidad de situar los hechos en un marco más amplio, reconociendo su génesis histórica y su inserción en el entramado de la vida cotidiana. Esto, claro, requiere de un proceso complejo que no aparece de un día para otro; se trata de un proceso que, además de investigar, demanda crear.

A riesgo de ser anecdótico, pero convencido de que la descripción de la ruta emprendida ayudará a esclarecer las decisiones tomadas, las construcciones realizadas, así como las herramientas empleadas, me permito develar y exponer a quienes se dispongan a leer estas líneas lo siguiente:

### ***1.5.1 Primera fase: Construcción del problema y objeto de investigación***

Comúnmente, el tema de investigación emerge de una preocupación o un interés que al investigador le preocupa o le interesa. En los textos de metodología encontramos que la

investigación es una serie de pasos que se siguen y persiguen, una especie de ruta o camino al cual el investigador se aventura. Sin embargo, me parece que el asunto no es tan simple como parece, pero tampoco tan imposible y técnico como en los libros de metodología se nos presenta. Si lo ponemos en perspectiva, el proceso de elaboración de una tesis se trata más de un proceso de creación que de un proceso de seguimiento a pautas y aplicación de técnicas. En la elección del tema está de por medio el interés del investigador, es decir, hay una dimensión subjetiva que permite mantenerse involucrado; implica sus vivencias, lo que ha leído como parte de su formación, compagina con sus preferencias teóricas disponibles para explicar, profundizar o bien las herramientas analíticas disponibles con las que aborda la realidad.

En esta investigación se decidió trabajar con los docentes, ya que me he formado y trabajado como uno; reconozco que, como tal, la realidad que me interesa es una en la que he estado implicado y me comprometo a mejorar las condiciones que la configuran. Por eso, las reformas educativas y las políticas de actualización, profesionalización, entre otras vinculadas directamente a los docentes, me han incitado a la profundización de estos procesos en cuanto a lo que provocan en los profesores. Aclarado este punto, me dispongo a narrar este proceso de investigación - creación.

Inicialmente, se realizó una revisión de la literatura pertinente, abarcando investigaciones producidas de 2011 a 2021 en la educación media superior. Este acercamiento bibliográfico se hizo consultando plataformas especializadas como Google Académico, Redalyc, RIE, IISUE y otros repositorios académicos de instituciones universitarias como la UPN, UNAM, UAM para identificar en los estudios e investigaciones encontradas sobre este nivel educativo las tendencias, enfoques y vacíos existentes.

En este primer ejercicio de búsqueda de investigaciones y producciones académicas, nos dimos cuenta de que la literatura existente con relación a las reformas educativas y los profesores de EMS es todavía escasa. La mayoría de los estudios son producidos en y para las instituciones federales o estatales. Conscientes de estas limitaciones en la literatura existente, se procedió al análisis de los estudios existentes.

Al respecto, se analizaron 15 estudios al calor de los efectos de estas políticas de reforma, por lo que los resultados obtenidos, detallados en el capítulo 3 de esta tesis, revelaron que los profesores de educación media superior trabajan en condiciones que progresivamente se

introducen en la implementación de reformas **educativas** cuyas pautas y regulaciones se condensan en la práctica docente.

Al analizar y dar un seguimiento profundo a estas reformas de RIEMS de 2008 y Reforma 2013, un primer eje de análisis que planteamos es cómo se construyen las subjetividades con estas políticas educativas a partir de los diversos procesos de su desarrollo. Sin embargo, como parte de las disposiciones del gobierno de AMLO, se derogan ambas reformas para dar paso a la Nueva Escuela Mexicana y su MCCEMS.

Esto obligó a replantear completamente las posibilidades de análisis, teniendo en cuenta que estábamos frente a una nueva política que aún se encontraba en desarrollo; aun así, se le dio seguimiento a este proceso mientras se iba construyendo. Este proceso de seguimiento desde su diseño permite posicionar el foco de análisis de una política; no se da una vez implementada, sino los diversos procesos que la configuran, es decir, su construcción sociohistórica. Sin embargo, para no perder de vista los análisis ya emprendidos de las reformas anteriores, se decidió retomarlos como parte del contexto y las condiciones de posibilidad de la NEM, lo que supuso entonces ver las diferencias, continuidades y novedades entre una y otra. (Se desarrolla con mayor detalle en el capítulo 3).

Ahora bien, ya teniendo en cuenta lo antes mencionado, se optó por analizar los procesos que se dan como parte del desarrollo de la política educativa propuesta, la Nueva Escuela Mexicana. Aunque entonces era una política en construcción, se decidió dar seguimiento a los acontecimientos y movimientos que la configuraron como la política actual en vigor. Esto supuso comprender sus procesos desde otro ángulo, donde la política educativa debe estudiarse hasta que ya está implementada, sino que hay que considerar los procesos que le anteceden y los anteriores para comprender mejor su conformación sociohistórica.

De esta manera, se fijó arrancar el análisis de esta política utilizando las herramientas analíticas propuestas por el enfoque del ciclo de las políticas, que, aunque desde un principio se dijo que esta investigación se desmarca de este enfoque por sus limitaciones, fue fundamental contar con los elementos mínimos sobre los cuales se pudiera identificar movimientos, cambios y condiciones de posibilidad para entender la lógica de construcción del Estado.

Hasta este punto, se pudo identificar que las regulaciones las encausa el Estado, que dispone y combina determinados recursos (normativos, humanos, financieros y tecnológicos) y los

traduce en políticas, programas y servicios públicos para lograr determinados resultados. Por lo que se puede afirmar que las políticas, independientemente de sus objetivos declarados, son procesos intencionados, buscan intervenir en algo y esa intervención producirá algo. El ciclo de la política pública (*policy cycle approach*) como un método analítico permitió identificar momentos clave en el desarrollo de la política.

Por supuesto, este enfoque no fue suficiente para el tipo de análisis que nos propusimos, pero sí nos aportaba algunos elementos para entender cómo se está produciendo esa intervención. En ese sentido es que las políticas educativas como la NEM realizan esta intervención a través de diversos mecanismos y estrategias (se explica con mayor detalle en el capítulo 2). Con esta nueva aproximación, se emprendió la construcción del marco teórico abordando los distintos conceptos de diferentes niveles de abstracción que, articulados entre sí, enriquecen la discusión y comprensión de los procesos de nuestro interés.

Lo dicho hasta aquí supone que, durante esta primera etapa, se analizaron los procesos de la Nueva Escuela Mexicana como procesos históricos continuos, cuyos discursos, estrategias y mecanismos se articulan como fuerzas múltiples que permiten la intervención sobre el docente. De manera que esta investigación cobra relevancia teórica y metodológica, ya que se coloca desde otro ángulo, el del poder, para hacer visible la forma en la que hacen posible esa intervención: Sus dispositivos. Pero no se queda únicamente en ese nivel. Puesto que, aunque se reconoce que en las políticas se despliegan diversos dispositivos con la intención de intervenir, no nos quedamos con la idea reduccionista de las políticas como una estructura determinista de la cual solo padecemos sus efectos.

Recordemos que los docentes ante los ejercicios del poder reaccionan y siempre harán ante estos algo. En la forma en que responden al poder, se pueden identificar varias respuestas por parte de ellos, considerando que los docentes no asimilan linealmente las políticas educativas, sino que se apropian, resignifican y se posicionan frente a ellas. Dicho lo anterior, al hablar de recontextualización de la política, implica entender que los actores educativos no simplemente aplican las políticas tal y como se diseñan, sino que las interpretan, transforman y adaptan a sus propias realidades, intereses y capacidades.

Con esta construcción mucho más matizada, se propuso captar la forma en que leen, discuten, se apropian, resignifican y reinterpretan a las políticas estos profesores. La variedad de

respuestas ante una política como la NEM da cuenta de la recontextualización que se lleva a cabo en el marco de una política.

### ***1.5.2 Segunda fase: Diseño de la investigación***

De acuerdo con Reichardt (1986), los métodos cualitativos y cuantitativos no son, como a veces se piensa, dos modos de investigación enfrentados para el conocimiento de lo social; más bien, se complementan. Y es que, al combinarlos, más conocidos como métodos mixtos o multimétodo, los investigadores logran plasmar una comprensión más honda y matizada de los acontecimientos sociales, subsanando los posibles sesgos que hay entre cada enfoque. No todo es perfecto, claro; integrar ambos métodos requiere tiempo, esfuerzo y, a veces, lidiar con tensiones entre lo medible y lo intangible. Sin embargo, ese movimiento entre lo concreto y lo humano es lo que hace que el análisis social no solo sea más robusto, sino también más cercano a la verdad que intentamos desentrañar.

Se recurrió a un enfoque mixto porque se decidió combinar técnicas propias del enfoque cuantitativo, como es la encuesta, para contar con datos que permitieran captar algunas propiedades de los sujetos: dimensiones sociodemográficas, niveles de conocimiento y actitudes frente a la NEM, pero también se emplearon técnicas de investigación cualitativas, como la entrevista a profundidad, para entender a cabalidad la dinámica de distintos procesos que se dan durante y a propósito de la NEM.

Se optó por esta combinación ya que, como sugieren Roa, Herrera y Guerrero (2001), el aporte del enfoque cuantitativo a lo cualitativo es que, por ejemplo, si se emplean encuestas previo a las observaciones o entrevistas, se pueden identificar casos recurrentes, informantes clave o incluso se puede encontrar el modelo de teoría que mejor aporte a la discusión de lo investigado (p. 44). Por otra parte, el aporte de lo cualitativo a lo cuantitativo, en particular, el uso de entrevistas después de aplicado el cuestionario, brinda al proceso de investigación una exploración profunda del contexto y las experiencias individuales, enriqueciendo la interpretación de los resultados cuantitativos.

Por ello, como mencionan Adu, et al. (2022), la integración de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos ha hecho posible una comprensión más profunda de fenómenos complejos, ofreciendo así a los lectores una mayor seguridad en los resultados y conclusiones de la investigación (p. 3). Se trata de una complementariedad metodológica entre las técnicas de la

tradición cualitativa y cuantitativa, un multimétodo si se quiere ver así. Como se ha dicho antes, no se busca la representatividad, se busca la profundización.

**Tabla 1.**

*Resumen de enfoques empleados*

<b>Enfoques</b>	
<b>Lo cualitativo</b>	Para este estudio hemos enfocado el uso de las metodologías cualitativas a la profundización de la realidad social. Particularmente, este enfoque se aplicó mediante la técnica de la entrevista a profundidad para explorar las percepciones y experiencias de los docentes.
<b>Lo cuantitativo</b>	Este enfoque se empleó para producir información detallada sobre nuestros sujetos participantes mediante la recolección y análisis de datos numéricos para identificar patrones y relaciones estadísticas. En este caso, se aplicaron técnicas como la encuesta y escalas de Likert para medir actitudes y niveles de conocimiento sobre la NEM.
<b>Lo mixto</b>	Se combinan ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) triangulando y haciendo los cruces necesarios para obtener una visión más completa del problema estudiado. En esta investigación, esta triangulación ayuda a comprender de forma más específica en qué condiciones se acentúan, se rompen o se transforman las relaciones de poder.

Fuente: elaboración propia con base en Reichardt (1986), Adu et al. (2022).

### **1.5.2.1 Participantes y escenarios**

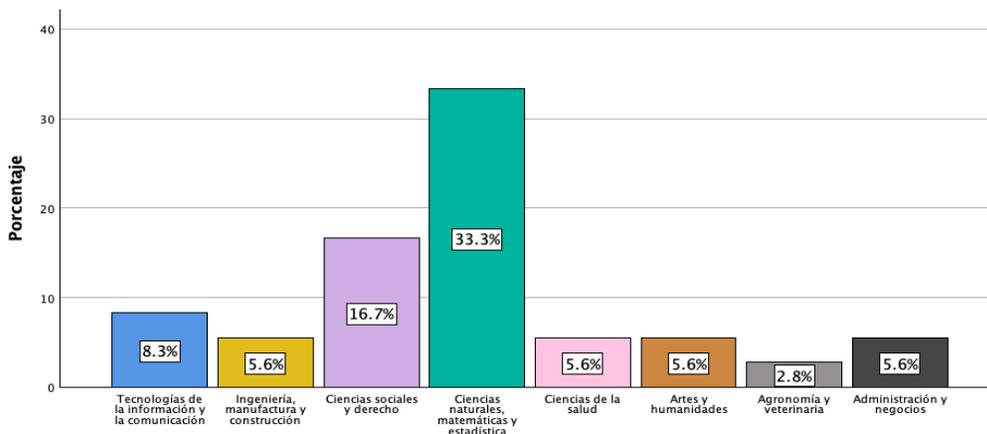
Se eligió trabajar directamente con los profesores de educación media superior para explorar y comprender la forma en la que responden a estos procesos políticos. Esto implicó ahondar, por un lado, en la forma en la que recontextualizan la NEM en los diversos contextos en los que laboran, pero también desentrañar la compleja red de relaciones de poder que se producen al tratar de implementarla en las escuelas. Aunque estos profesores pueden representar la realidad de muchos casos, esto no implica que este grupo sea representativo de todos los maestros ni que

los hallazgos de este colectivo puedan generalizarse. Asimismo, no se les considera como una muestra, sino como informantes o participantes clave (Stake, 1998), ya que el objetivo no es establecer la representatividad, sino profundizar en la comprensión del problema de investigación de manera exhaustiva, precisa y cercana.

Se decidió trabajar con 30 profesores <sup>1</sup>del nivel medio superior que laboran en 4 escuelas localizadas en la Ciudad de México. Los participantes cuentan con diversas formaciones y dan clases sobre distintas áreas de conocimiento como, por ejemplo, ciencias naturales, matemáticas y estadística; luego le siguen ciencias sociales y derecho, tecnologías de la información y comunicación, ingeniería y construcción, administración, ciencias de la salud, artes y humanidades y, por último, agronomía y veterinaria. El área con mayor representación son los profesores de "Ciencias naturales, matemáticas y estadística" (33.3%), mientras que la segunda área más representada (16.7%) es "Ciencias Sociales", como se observa en la ilustración 1.

### Ilustración 1.

*Áreas en las que se desempeñan los docentes participantes.*



Fuente: elaboración propia.

<sup>1</sup> En el presente estudio, se contó con la participación de 30 profesores que respondieron a la encuesta. De este grupo, 10 docentes accedieron posteriormente a participar en las entrevistas en profundidad, lo cual permitió obtener información más detallada sobre sus experiencias y perspectivas.

Se buscó que estos profesores cumplieran con un conjunto de características de modo que pudieran ser informantes clave para los objetivos de esta investigación y al menos contaran con los siguientes criterios:

- Docentes en servicio de EMS
- Docentes que hayan impartido alguna materia de la NEM

Cabe subrayar que, aunque se logró el apoyo de muchos profesores mediante el muestreo de bola de nieve, no todos habían impartido cursos con base en los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana. En cuanto a la elección de los escenarios, se escogió trabajar con 4 escuelas que se localizan en las orillas de la CDMX de 3 subsistemas de EMS: CONALEP, COLBACH y CETIS. Estos subsistemas se eligieron porque fueron los primeros en implementar NEM y su accesibilidad, el tiempo disponible y la disposición de los informantes para participar en la investigación.

### **1.5.2.2 Los instrumentos**

El diseño de los instrumentos para producir datos fue crucial porque debían recopilar información suficiente para entender a quiénes llega esta reforma, cómo conocen las dinámicas de la NEM y la gama de posiciones, reacciones y formas de recontextualizar esta política.

Por lo que, previo al diseño de los instrumentos, se emprendió un análisis exhaustivo del nivel de avance y concreción entre los distintos momentos y elementos de la investigación. La estrategia que mejor sirvió para realizar esto fue el diseño de un diagrama que condensa los puntos más relevantes de la investigación: los objetivos, las preguntas, las categorías teóricas y las subcategorías que se desprenden. Este paso permite reacomodar algunas ideas, colocar otras y con ello tener en cuenta el trabajo hasta ahora producido. Por otra parte, este ejercicio permitió contemplar incluso el orden de las categorías y su jerarquía en términos de su importancia para explicar las formas de intervención de esta política, pero también considerando la reacción de los docentes, que, como reiteradamente, no son sujetos pasivos frente a estos procesos.

**Tabla 2.**

*Matriz de congruencia*

<b>RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.</b>					
<b>Objetivo general:</b> Analizar cómo un grupo de profesores de educación media superior recontextualiza las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, examinando los procesos políticos involucrados, las relaciones de poder que emergen y las estrategias que desarrollan al tratar de implementarla.					
<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Preguntas específicas</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Eje analítico</b>	<b>Categoría teórica</b>	<b>Subcategoría Teórica</b>
<i>¿De qué manera los profesores de educación media superior recontextualizan y adaptan las políticas educativas de la Nueva Escuela Mexicana, y cómo estas adaptaciones revelan las dinámicas de poder que se generan en el proceso de implementación?</i>	¿Qué procesos políticos caracterizan el diseño e implementación de la Nueva Escuela Mexicana en educación media superior, y qué relaciones de poder emergen en este contexto?	Analizar los procesos políticos involucrados en el diseño y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en la educación media superior, con énfasis en las relaciones de poder generadas en dicho contexto.	Procesos políticos de intervención.	<b>Política</b>	Política educativa
					Reforma educativa
					Política de lo educativo
	¿Cuáles son las estrategias y mecanismos de la	Identificar las estrategias y mecanismos	Las relaciones de poder que se producen, pero,	<b>Poder</b>	Discurso
				Dispositivo	

	Nueva Escuela Mexicana que intervienen en la subjetivación y prácticas docentes en educación media superior?	implementados en la Nueva Escuela Mexicana que intervienen en la subjetivación y las prácticas de los docentes de EMS.	sobre todo, cómo se materializan esas intervenciones en los docentes.		Subjetivación
	¿Cómo recontextualizan los profesores de educación media superior los dispositivos de la Nueva Escuela Mexicana, y qué relaciones de poder se evidencian en este proceso?	Analizar cómo un grupo de profesores de EMS interpreta y recontextualiza los dispositivos de la Nueva Escuela Mexicana, con énfasis en las diversas formas de aceptación, negociación o resistencia frente a esta política.	La recontextualización que hacen los docentes de una política	<b>Recontextualización</b>	Los sujetos
					Los contextos
					Las reacciones
					Las continuidades
					Los efectos

Fuente: elaboración propia con base en: Tello (2015), Foucault (1980), Ball (1993).

### 1.5.2.2.1 El cuestionario

Ya con este nuevo orden de ideas, el siguiente paso consistió en pensar el tipo de información y el uso que se le podría dar, esto es, ¿qué es lo que se debe recuperar mediante los instrumentos?

El primer instrumento consistió en un cuestionario (ver anexo I). Este instrumento permitió obtener información sobre las personas en estudio de manera sistemática y ordenada. Por lo que, para agilizar el proceso, se comenzó a diseñar una serie de dimensiones, las cuales, condensan información específica sobre los docentes encuestados. Este paso fue fundamental porque contribuyó a caracterizar e identificar algunas propiedades que se relacionan con los participantes que implementaron la NEM. Al respecto, estas dimensiones se describen mejor en las tablas 3, 4, 5 y 6.

**Tabla 3.**

#### *Ámbito 1: Sociodemográfico*

#	Sección		Pregunta			
	Dimensión	Descripción	VARIABLES o indicadores	Núm.	Indicadores	Tipo de datos
1	GENERAL	Nombre del sujeto que contesta el cuestionario.	Sujeto	1	Nombre	Texto de respuesta corta.
2	DEMOGRÁFICA	En un cuestionario dirigido a docentes, la dimensión sociodemográfica puede incluir diversas variables que permitan recopilar información relevante sobre la población de docentes encuestados. Estas variables sociodemográficas pueden ayudar a comprender mejor el perfil de los docentes.	Edad	2	Fecha de nacimiento	Fecha
			Género	3	Ciudad de residencia	Texto de respuesta corta.
			Ubicación geográfica o ubicación de residencia	4	Hombre/mujer/otro	Marca una casilla.
3	LABORAL	Esta dimensión es fundamental para comprender su situación en el ámbito profesional y	Actividades laborales	5	Número de empleos	Marca una casilla.

	cómo influyen las condiciones laborales en su desempeño y satisfacción.	Antigüedad		Años de servicio	Número
		Tipo de plaza		Tipo de plaza	Marca una casilla.
		Institución		Subsistema	Marca una casilla.
		Sector	6	Público o privado.	Marca una casilla.
		Mecanismo de ingreso		Colegio de Bachilleres Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS) CONALEP	Marca una casilla.
		Carga horaria	7	Horas clase	Número
		Asignatura(s) impartida(s)	8	Materia(s) que imparte	Respuesta corta.
				Nivel	Marca una casilla.
		Escolaridad	9	Institución de procedencia	Respuesta corta.
				Año de conclusión	Marca una casilla.
4	ACADÉMICA	La dimensión académica en un cuestionario dirigido a docentes se enfoca en aspectos relacionados con su formación académica, los procesos de formación, así como las actividades que realiza o atiende en términos de su profesionalización.			
		Profesionalización	10	Estrategias de actualización y formación	Marca opciones múltiples.
		Actividad actual de formación continua	11	Estrategias de actualización y formación	Marca una casilla.
		Especificar.	12	Especifica cuál.	Texto corto.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4.**

*Ámbito 2: Conocimiento e implementación de la Nueva Escuela Mexicana*

#	Sección	Pregunta			
Dimensión	Descripción	VARIABLES O INDICADORES	Núm.	Indicadores	Valores
5	PERCEPCIÓN, CONOCIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE LA NEM	Difusión de la NEM	13	Describe cómo se enteró de la Nueva Escuela Mexicana (NEM):	Marca una casilla.
			14	Describe su nivel de conocimiento en relación con los cambios propuestos por la Nueva Escuela Mexicana.	Marca una casilla.
		Conocimiento de la NEM	15	Indica su nivel de conocimiento sobre los principales rubros de la NEM.	Escala Likert
			16	Indica su nivel de conocimiento sobre los siguientes elementos con relación al Marco Curricular Común de la educación media superior.	Escala Likert
	Grado de participación de los docentes en la planificación y diseño de la NEM. Posibilidad de los docentes para expresar sus opiniones y preocupaciones en la construcción de la NEM.	Participación	17	Describe su nivel de participación en el proceso de construcción de la Nueva Mexicana.	Marca una casilla.

---

Recursos y capacitación que los docentes recibieron para implementar la NEM.	Implementación del MCCEMS	18	Capacitación para la implementación de la NEM	Marca una casilla.
------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	----	-----------------------------------------------	--------------------

---

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5.***Ámbito 3: Valoración de los cambios y dinámicas de la Nueva Escuela Mexicana*

#	Sección	Pregunta			
Dimensión	Descripción	Variables o indicadores	Preg.	Indicadores	Tipo de datos
	Se ahonda en lo que los docentes opinan con relación a este nuevo perfil en términos de los requerimientos de su práctica.	Perfil docente en el contexto de la NEM	19	Opinión acerca de los atributos del nuevo perfil.	Marca una casilla.
	Capacitación proporcionada a los docentes para implementar la reforma.	Capacitación recibida para implementar la NEM	20	Grado de satisfacción	Marca una casilla.
6	<b>VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS Y DINÁMICAS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA</b> Los docentes valoran de forma general los principales rasgos de la NEM.	Posicionamiento frente a la NEM	21	Medida en que está de acuerdo con afirmaciones referidas a la Nueva Escuela Mexicana	Marca una casilla.
	Cambios observables en las estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza. Evaluación de los efectos del MCCEMS en la práctica docente	Posicionamiento frente al MCCEMS	22	¿En qué medida está de acuerdo con afirmaciones referidas al MCCEMS?	Marca una casilla.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6.***Ámbito 4: Recontextualización*

#	Sección	Pregunta			
Dimensión	Descripción	Variables o indicadores	Núm .	Indicadores	Tipo de datos
7		Tensiones y conflictos	23	¿En qué medida está de acuerdo con afirmaciones referidas a situaciones conflictivas?	Marca una casilla.
14	<b>ACEPTACIÓN, NEGOCIACIÓN O RESISTENCIA</b>	La resistencia de los docentes se evalúa a partir de afirmaciones en 3 niveles.			
15		Sus experiencias previas con el cambio educativo. Su confianza en sus propias habilidades para implementar la NEM Su percepción del apoyo de los directivos y de los colegas para implementar la NEM.	Resistencias	24	¿En qué medida está de acuerdo con situaciones de resistencia?

Fuente: elaboración propia.

A partir de estas dimensiones es que se diseñó la encuesta final. Esta fue subida al servidor de *Google Forms* para que los docentes pudieran contestar desde la comodidad de sus dispositivos móviles.

#### **1.5.2.2 Guion de entrevista**

El guion de entrevista (ver anexo II) se diseñó previamente a la entrada de campo, como una herramienta propia de la tradición cualitativa que complementa la encuesta que ya se había aplicado. Su propósito fue claro: ir más allá de los datos iniciales y sumergirse en los aspectos clave de la investigación para lograr una mirada más cercana, más humana, que no solo se conociera a partir del dato. La encuesta, por ejemplo, nos dio una visión amplia de lo que piensan y saben los docentes. Pero la entrevista, en cambio, se pensó para captar matices, para entender cuáles son las diversas formas en las que un grupo de profesores de educación media superior interpreta, adapta o incluso reconfigura los elementos de la Nueva Escuela Mexicana. Y es que no se trata solo de saber si están de acuerdo o no; queríamos explorar las distintas maneras en que estos docentes aceptan, negocian o, en algunos casos, resisten esta política educativa. Por ejemplo, ¿cuáles considera que son los desafíos más significativos que ha enfrentado al tratar de compaginar su práctica docente con lo que busca la NEM?

La entrevista nos permitió escuchar esas historias, esos dilemas, que los números de una encuesta simplemente no pueden contar. Claro, no es un proceso perfecto; a veces, las respuestas pueden ser contradictorias o difíciles de desentrañar, pero esa complejidad es justo lo que hace tan valioso el usar este instrumento.

#### **1.5.3 Tercera fase: Trabajo de campo**

El trabajo de campo realizado se narra a continuación con la descripción de pasos meticulosamente planificados y ejecutados para asegurar la recolección de datos relevantes y fiables. A continuación, se describen en detalle los procedimientos realizados para la aplicación de encuestas a docentes de Educación Media Superior (EMS) cuyo trabajo desempeñan en los subsistemas de CONALEP, COLBACH y CETIS.

El primer paso fue asegurar que esos 30 profesores quisieran participar. Esto significó abrir el diálogo y la negociación con los directores de cada plantel. Se les enviaron oficios donde explicábamos el propósito de la investigación: por qué era importante, cómo la voz de los docentes podía marcar la diferencia y, sobre todo, cómo íbamos a proteger la confidencialidad de lo que nos compartieran. Los directores, ante esta formalidad, no respondieron como se esperaba. Fue hasta que se decidió ir en persona a vender la idea del proyecto y, de igual manera, asegurar que se dieran

la oportunidad de conocerme como profesional de la educación. Ya con estas visitas a los planteles, ellos no solo nos abrieron las puertas de los planteles, sino que también nos ayudaron a conectar con los profesores. Ya una vez concretados los permisos para acceder a los planteles, lo que siguió fue convencer a los profesores, y aquí es donde nos encontramos con retos muy cruciales para la investigación. En realidad, no todo fue tan fluido como suena; hubo momentos de espera, de ajustar agendas y de convencer a algunos profesores que dudaban sobre el tiempo que esto tomaría. Aun así, esa negociación inicial fue fundamental para que el trabajo de campo arrancara con buen pie, y el esfuerzo valió la pena cuando vimos la disposición de los docentes a compartir sus experiencias.

### **1.5.3.1 Aplicación de encuestas**

Tras la aprobación de los directores y la disposición de los docentes a participar, se aplicaron las encuestas. Estas se estructuraron en un formulario digital mediante la plataforma *Google Forms*, comprendiendo un total de 33 preguntas (ver anexo I) que abordaban varios ámbitos, como se detalló en el apartado anterior. El formulario fue enviado electrónicamente a los profesores, proporcionándoles instrucciones claras sobre su llenado y la importancia de su participación para la investigación, así como un consentimiento informado que hace explícito el uso de los datos y la confidencialidad de estos.

Pese a los esfuerzos iniciales, se observó una baja tasa de respuesta en el formulario enviado. Ante esta situación, se consideró realizar un seguimiento directo. Se planificaron visitas a cada uno de los planteles para interactuar personalmente con los docentes. Durante estas visitas, se persuadió a los profesores para participar. Se conversó individualmente con cada uno para explicar los objetivos del estudio, la importancia de sus respuestas y la confidencialidad de sus datos. Así, se ofreció apoyo técnico para acceder y llenar el formulario si presentaban problemas para su llenado. Esta estrategia se condensó en la satisfactoria respuesta por parte de ellos, ya que pronto se consiguió que contestaran el cuestionario.

Cabe señalar que al final del cuestionario (ver anexo I) se invitó a los docentes a participar en entrevistas posteriores, explicando cómo sus respuestas en las encuestas servirían como base para una discusión más profunda en las entrevistas. Este esfuerzo adicional garantiza una tasa de respuesta completa y significativa, permitiendo la obtención de datos cuantitativos y cualitativos.

### **1.5.3.2 Aplicación de entrevistas en profundidad**

Ahora bien, un segundo momento del trabajo de campo fue la aplicación de entrevistas, la cual fue fundamental para profundizar en las experiencias, opiniones y actitudes de los docentes hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su recontextualización. A continuación, se describe detalladamente el procedimiento llevado a cabo:

El guion de la entrevista se diseñó cuidadosamente previo a su implementación. Se estableció los momentos cruciales que permitieran a los entrevistados expresar sus experiencias, opiniones, actitudes y prácticas relacionadas con la NEM como política educativa. Se consideró esencial que el guion facilitara una conversación fluida, por lo cual se elaboraron 16 preguntas (ver anexo II) base que servían como guía para la entrevista. No obstante, se mantuvo la flexibilidad para formular preguntas adicionales u omitir algunas, según la dirección de la charla. El objetivo era permitir una narración libre y auténtica por parte de los docentes.

Tras la culminación del cuestionario, se solicitó a los docentes su participación voluntaria en entrevistas para profundizar en las cuestiones abordadas en la encuesta. Esta invitación fue formulada de manera individual. De los 30 docentes encuestados, 12 respondieron positivamente a la solicitud. Se logró trabajar con 10 de ellos, que se mostraron dispuestos a compartir sus experiencias de manera más detallada.

Las entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente de confianza y respeto, con una duración que osciló entre 45 minutos y 1 hora con 50 minutos, siendo esta última la más extensa. Durante cada entrevista, se mostró una actitud de atenta escucha hacia los docentes, facilitando un espacio donde se sintieran cómodos para compartir sus pensamientos y experiencias. Las entrevistas fueron grabadas con el apoyo de un dispositivo móvil, asegurando una captura precisa de la información para su posterior análisis.

Al finalizar cada entrevista, se expresó un agradecimiento sincero a los participantes por su tiempo y disposición. Algunos docentes manifestaron que el proceso de la entrevista les resultó terapéutico, al permitirles reflexionar sobre las dinámicas de su labor docente y las implicaciones de las políticas educativas en su práctica diaria.

#### ***1.5.4 Cuarta fase: análisis de datos***

El análisis de los datos de esta investigación se diseñó para examinar las respuestas de los docentes de educación media superior ante la Nueva Escuela Mexicana (NEM), considerando las categorías de aceptación, negociación y resistencia, así como las dinámicas de poder emergentes en su recontextualización de la reforma. Este proceso se realizó con un enfoque mixto que integró datos cuantitativos y cualitativos, recolectados mediante encuestas y entrevistas, para triangular para una comprensión profunda y multidimensional de los fenómenos estudiados.

La información se obtuvo inicialmente mediante una encuesta aplicada a docentes de diversos subsistemas de educación media superior (CETIS, CONALEP, COLBACH), diseñada para capturar tanto respuestas estructuradas (cuantitativas) como abiertas (cualitativas). La encuesta incluyó ítems relacionados con las percepciones sobre los dispositivos de la NEM — perfil docente, profesionalización y Marco Curricular Común (MCC)— y las condiciones laborales, así como preguntas abiertas que permitieron a los docentes expresar sus experiencias y posturas. Posteriormente, se complementó esta información con entrevistas semiestructuradas a una muestra seleccionada de 10 participantes (D1 a D10), cuyas respuestas se transcribieron y se integraron al análisis para profundizar en los hallazgos iniciales.

Los datos recabados en la encuesta se trasladaron a una base de datos en Microsoft Excel para su sistematización y manejo eficiente. Este proceso implicó los siguientes pasos:

**Codificación cuantitativa:** Las respuestas cerradas de la encuesta, como las escalas numéricas sobre el conocimiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se organizaron en columnas específicas de la base de datos. Cada opción recibió un código numérico: 1 para “muy bajo”, hasta 5 para “muy alto”. Este sistema de escalas facilitó cálculos estadísticos básicos, como promedios y frecuencias, que ofrecieron una visión clara de tendencias generales. Por ejemplo, los datos permitieron identificar cuántos docentes se sentían familiarizados con la NEM y cuántos no, aunque siempre se tuvo presente que cada número representaba una experiencia individual.

**Codificación cualitativa:** Las respuestas abiertas de la encuesta y las transcripciones de las entrevistas se registraron en celdas independientes, ordenadas por docente (identificados como D1, D2, etc.). Estas se vincularon a variables sociodemográficas (edad, antigüedad), profesionales (formación, subsistema) y contextuales (interacciones con alumnado o padres). Con este enfoque se logró identificar no solo el contenido de las respuestas, sino también los factores que podrían influir en ellas. Por ejemplo, se observó que las percepciones sobre la NEM podían variar según

la experiencia o el subsistema (CONALEP, COLBACH o CETIS), lo que enriqueció la interpretación de los datos y dio pie a la estrategia de análisis e datos que más adelante se detalla.

**Estructura de la base:** La base de datos se dividió en hojas separadas según categorías de análisis (aceptación, negociación, resistencia) y los dispositivos de la NEM. Esta organización simplificó la detección de patrones y la comparación entre subsistemas o perfiles docentes. Por ejemplo, la hoja dedicada a “resistencia” ayudó a identificar que, en muchos casos, las críticas a la NEM surgían de preocupaciones prácticas, como la insuficiencia de recursos o capacitación. Todo esto se detalla en el anexo III. Sin embargo, no estuvo exento de desafíos: las categorías a veces se cruzaban, y ciertas respuestas requerían un análisis más profundo para captar su significado. Pese a ello, esta estructura resultó esencial para abordar la complejidad de las percepciones docentes con claridad y rigor.

#### 1.5.4.1 Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo se centró en procesar las respuestas estructuradas para identificar tendencias generales y diferencias significativas entre grupos de docentes. Se emplearon las siguientes técnicas, como se describe en la tabla 7.

**Tabla 7.**

*Descripción de las técnicas cuantitativas de análisis empleadas*

<b>Estadística descriptiva:</b>	Se calcularon promedios, porcentajes y frecuencias para variables como los niveles de conocimiento sobre determinados aspectos de la NEM, los niveles de satisfacción de la formación recibida para implementar la NEM, etc. De estos se manejaron promedios en una escala de 1 a 5. También se trabajaron escalas de tipo Likert como, por ejemplo, en qué tan de acuerdo estaba con relación a un listado de afirmaciones.
<b>Cruces de variables:</b>	Se realizaron tablas de doble entrada cruzadas (tablas dinámicas) en Excel para examinar cómo las respuestas variaban según antigüedad (por ejemplo, <2 años vs. >9 años), formación

---

### **Representación visual**

(pedagógica vs. técnica) y subsistema (CETIS vs. CONALEP). Esto permitió identificar, por ejemplo, que los docentes jóvenes mostraban mayor aceptación (D6: "Nos toca hacerlo") frente a la resistencia de los mayores (D4: "Se ha desvirtuado"). Los resultados se sintetizaron en tablas y gráficos generados en Excel, como una tabla que mostrara la distribución de respuestas por categoría (aceptación: 40%, negociación: 35%, resistencia: 25%, hipotéticamente), para facilitar la interpretación.

---

Fuente: elaboración propia.

*Nota.* Las técnicas empleadas son procedimientos aprendidos y generados en el proceso de investigación que no se atribuyen específicamente a ningún autor en particular, más bien es la contribución que se hace desde este estudio.

#### **1.5.4.2 Análisis cualitativo**

Para el análisis de la información cualitativa generada por la aplicación de entrevistas a profesores, se inició con un sistema categorial abierto, el cual permite establecer un primer acercamiento al testimonio de los profesores al hablar sobre la NEM. Esto incluye la forma en que describen sus procesos, los términos y conceptos que utilizan y cómo interpretan y comunican sus implicaciones. Su posicionamiento se manifiesta en el momento en el que brindan argumentos y justificaciones para apoyar o criticar la reforma a partir de sus experiencias personales.

Para la segunda categoría, se empezó por examinar las respuestas de los profesores en las entrevistas para identificar temas recurrentes relacionados con sus percepciones y actitudes hacia la NEM, prestando suma atención a las expresiones emocionales presentes en las respuestas de los profesores. ¿Utilizan un lenguaje positivo, negativo o neutro al hablar sobre su experiencia en el contexto de esta reforma? Se identificaron fragmentos de su testimonio que indican entusiasmo, tensión, resistencia, aprehensión, esperanza u otras emociones relacionadas.

De esta manera se obtuvieron distintas posiciones y experiencias que dan cuenta de la diversidad de respuestas frente a esta reforma, por lo que se compararon esas percepciones y actitudes de diferentes grupos de profesores de acuerdo con su antigüedad, subsistema o área. ¿Existen diferencias basadas en la edad, la experiencia docente, la asignatura que enseñan u otros factores demográficos y profesionales?

Por último, se hizo el comparativo de las respuestas de los profesores, es decir, entre un proceso de reforma y otro. Se observa que las percepciones y actitudes de los profesores hacia las distintas reformas a lo largo del tiempo varían en unos cuantos elementos, pero en la mayoría se mantienen. ¿Qué factores pueden haber contribuido a estos cambios (por ejemplo, capacitación profesional, experiencia práctica, cambios en políticas educativas)?

El análisis cualitativo se enfocó en las respuestas abiertas de la encuesta y las entrevistas, utilizando un enfoque de análisis de contenido temático (teoría fundamentada) guiado por las categorías teórico-metodológicas de aceptación, negociación y resistencia. El procedimiento se describe en la tabla 8.

**Tabla 8.**

*Técnicas elaboradas para el análisis cualitativas*

Codificación inicial:	Se revisaron las transcripciones y respuestas abiertas en Excel, asignando códigos preliminares a segmentos de texto según las categorías predefinidas. Por ejemplo, "No me da la vida" (D6) se codificó como resistencia ligada a sobrecarga, mientras "Son cosas que ya hemos hecho" (D10) como negociación estratégica.
Identificación de temas emergentes:	Se agruparon los códigos en temas más amplios, como precariedad laboral ("Necesito dos o tres trabajos" - D7), desvalorización por padres ("Te desvaloriza" - D9) y abandono institucional ("No te apoya" - D2), que enriquecieron el análisis más allá de las categorías iniciales.
Interpretación teórica:	Los temas se interpretaron con base en conceptos y categorías del marco teórico como subjetivación (Foucault, 19), pero también se complementaron con otros emergentes que pudieran nutrir el análisis (política de lo educativo).

Fuente: elaboración propia con base en Strauss & Corbin (2002)

### 1.5.4.3 Triangulación de datos

La triangulación se llevó a cabo combinando los datos cuantitativos y cualitativos producidos en la investigación de campo para responder a las preguntas propuestas en la base de datos de triangulación (Anexo III), como, por ejemplo, ¿qué factores influyen en la aceptación, negociación o resistencia a la Nueva Escuela Mexicana (NEM)? Este proceso, aunque metódico, buscó captar la complejidad de las percepciones docentes sin reducirlas a meros números o frases. A continuación, se describe cómo se realizó, con un enfoque claro pero sensible a las dinámicas humanas detrás de los datos.

**Convergencia:** Se cruzaron los datos cuantitativos, como el bajo nivel de conocimiento sobre la NEM o el área en la que se desempeñan los docentes, con los cualitativos, como las frases de las docentes extraídas de las entrevistas. Este cruce de datos permitió confirmar patrones concretos. Por ejemplo, se observó que los docentes de disciplinas técnicas enfrentaban mayores dificultades para aceptar la NEM, quizás porque los lineamientos no se alinean fácilmente con su práctica diaria. Este tipo de hallazgos no solo valida los datos, sino que pone en evidencia los retos prácticos que enfrentan.

**Complementariedad:** Los datos cualitativos dieron profundidad a las estadísticas, añadiendo matices que los números por sí solos no podían mostrar. Por ejemplo, un alto porcentaje de docentes reportó sobrecarga laboral en la encuesta, pero fueron las palabras de uno de ellos, “Evaluar a 400 alumnos no me da la vida” (D6), las que revelaron el peso emocional y práctico de esa carga. Este tipo de citas permitió entender no solo el “qué” de los datos, sino el “por qué” detrás de ellos, haciendo que el análisis se sintiera más humano y menos abstracto.

**Contraste:** También surgieron discrepancias que enriquecieron el análisis. Por ejemplo, algunos docentes jóvenes mostraban en las encuestas una aparente aceptación de la NEM, como lo expresó uno: “No me gusta, pero nos toca hacerlo” (D7). Sin embargo, en las entrevistas, esos mismos docentes dejaban ver una resistencia profunda, marcada por frases como “Nos avientan al ruedo” (D1), que señalaban un sentimiento de abandono institucional. Estas tensiones internas, aunque desafiantes de analizar, fueron clave para entender las contradicciones en la implementación de la NEM como política.

**Matriz de triangulación:** Para organizar todo esto, se diseñó una matriz en Excel que cruzaba las categorías de análisis (aceptación, negociación, resistencia) con variables como edad, subsistema o dispositivos de la NEM. En esta matriz se integraron citas textuales junto con

porcentajes, lo que permitió sintetizar los hallazgos de manera clara. Por ejemplo, se podía ver cómo la resistencia en ciertos subsistemas estaba vinculada a la falta de capacitación, respaldada tanto por datos numéricos como por las voces de los docentes. Todo esto se detalla en el Anexo III. Claro, el proceso no estuvo libre de dificultades: a veces, las categorías no encajaban perfectamente, y las contradicciones obligaban a repensar las interpretaciones. Pero, precisamente, esa complejidad fue lo que permitió acercarse a una visión más completa y honesta de la realidad docente.

#### **1.5.4.4 Presentación de resultados**

Los hallazgos se organizaron en un capítulo de resultados (Capítulo 5) estructurado por dispositivos de la NEM y dinámicas de poder, utilizando tablas cuantitativas (por ejemplo, distribución de respuestas por subsistema) y citas textuales de los testimonios de los docentes entrevistados para ilustrar las respuestas ante estos procesos de la política. Esta integración permitió responder cómo los docentes recontextualizan la NEM y cómo las condiciones laborales y las interacciones con padres y autoridades configuran sus respuestas.

En la siguiente tabla (tabla 9), se puede observar la condensación y cuadratura de los objetivos con las preguntas, así como las categorías teóricas que le dan sentido y alineación a las elecciones metodológicas que se han empleado. Cabe resaltar que esta matriz se reformuló continuamente con base en el avance del proceso de investigación.

**Tabla 9.**

*Matriz de congruencia metodológica*

<b>Relaciones de poder en la Nueva Escuela Mexicana en educación media superior: un proceso político de intervención sobre la práctica docente.</b>	
<b>Objetivo general:</b>  Analizar cómo un grupo de profesores de educación media superior recontextualiza las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, examinando los procesos políticos involucrados, las relaciones de poder que emergen y las estrategias de recontextualización que desarrollan al tratar de implementarla.	<b>Objetivos específicos:</b>  Analizar los procesos políticos involucrados en el diseño y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en la educación media superior, con énfasis en las relaciones de poder generadas en dicho contexto.
	Identificar las estrategias y mecanismos implementados en la Nueva Escuela Mexicana que intervienen en la subjetivación y las prácticas de los docentes de EMS.
	Analizar cómo un grupo de profesores de EMS interpreta y recontextualiza los dispositivos de la Nueva Escuela Mexicana con énfasis en las diversas formas de aceptación, negociación o resistencia frente a esta política.

<b>Ejes analíticos</b>	<b>Categoría teórica</b>	<b>Subcategoría Teórica</b>	<b>Preguntas guía</b>	<b>Unidades de análisis</b>	<b>Referentes</b>
<p>Procesos políticos, es decir, acciones deliberadas realizadas para influir en las prácticas educativas.</p> <p>Metodológicamente, se trata del análisis de cómo las <b>relaciones de poder</b> se dan</p>	<b>Política</b>	Política educativa	<p>¿Cuáles son los procesos políticos y educativos que se generaron como parte del desarrollo de la Nueva Escuela Mexicana en educación media superior y cómo estos procesos hacen posible la intervención?</p> <p>¿Quiénes están involucrados?</p>	<p>Procesos de diseño e implementación</p> <p>Actores e instituciones</p>	<p>Mainardes</p> <p>Tello</p>
		Reforma educativa	<p>¿Cuáles son las formas específicas en las que se desarrolla la política educativa?</p> <p>¿Qué elementos convergen en el desarrollo de una reforma?</p>	<p>Estrategias de circulación</p> <p>Mecanismos de apropiación</p>	<p>Popkewitz</p> <p>González,</p> <p>Rivera y</p> <p>Ferreiro</p>

tanto en el diseño como en la implementación de estas reformas educativas.				Afectaciones, efectos y producciones	
		Política de lo educativo	¿Cómo analizar la política desde el ángulo del poder?	Contexto de producción Las políticas puestas en acto Las reformas como dispositivos productores de sujetos	Stephen Ball Popkewitz
Las formas en las que se regula y controla al	<b>Poder</b>	Discurso	¿Cómo se elaboran y justifican las estrategias y mecanismos	Formaciones discursivas	Foucault Deleuze

<p>sistema educativo, las relaciones de poder que se producen, pero, sobre todo, cómo se materializan en intervenciones que posibilitan la construcción de un determinado tipo de docente.</p>		introducidos por esta reforma educativa?	Regímenes de verdad	Agamben
	Dispositivo	¿Cuáles son los elementos constitutivos del dispositivo NEM y cómo se articulan sus elementos pedagógicos, curriculares, legales y políticos para llevar a cabo ese ejercicio de intervención?	<p>Mecanismos</p> <p>Tácticas</p> <p>Estrategias</p>	
	Subjetivación/ desubjetivación	¿Qué producen estos dispositivos en la subjetividad e identidad de los docentes?	Tecnologías del yo	

<p>Metodológicam ente, se trata del análisis de cómo el poder opera y la forma en la que los distintos procesos, mecanismos y estrategias se encauzan para intervenir y construir al sujeto.</p>					
<p>La recontextualizac ión de la política</p>	<p><b>Recontextualización</b></p>	<p>Codificación</p>	<p>¿Qué interpretación hacen de los textos y discursos de la NEM los docentes?</p>	<p>Decodificación</p>	<p>Stephen Ball</p>

<p>se centra en la forma en la que interpretan, se apropian, negocian o se resisten a las reformas educativas.</p> <p>Metodológicamente, se trata de dar cuenta de las características de los sujetos,</p>		<p>Los sujetos y los contextos</p>	<p>¿Quiénes son los sujetos que recontextualizan las políticas educativas?</p> <p>¿En qué condiciones se recontextualizan?</p>	<p>Las particularidades de los que recontextualizan las políticas y los contextos de la práctica.</p>	Bernstein
		<p>Las reacciones</p>	<p>¿De qué manera actúan los profesores frente a los dispositivos?</p>	<p>Aceptación</p> <p>Negociación</p> <p>Resistencia</p>	
		<p>Las continuidades</p>	<p>¿</p>		

<p>sus contextos,  las reacciones y  los efectos que  suscita como  parte de la  implementación  de una reforma  educativa.</p>		<p>Los efectos</p>	<p>¿Qué efectos provocan?</p>	<p><i>*Se detallan en  el capítulo 5</i></p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------	-------------------------------	--------------------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

## 2 CAPÍTULO II. PODER Y POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN: HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER LAS DINÁMICAS DE LA NEM

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se desarrollan las herramientas teóricas empleadas que fundamentan y amplían el análisis sobre los ejercicios de poder que forman parte del desarrollo de la Nueva Escuela Mexicana, en tanto que se trata de un proceso político de intervención. Las categorías de poder, política y recontextualización se abordan desde las perspectivas propuestas por pensadores de la sociología, filosofía y política para nutrir el análisis emprendido en este estudio.

La categoría analítica **poder** se desarrolla a partir de los postulados de Michel Foucault con las herramientas propuestas por este filósofo que contribuyen a entender cómo ciertas formas de ejercer el poder son condición de posibilidad de unas formas de saber, prácticas y modos de subjetivación. Interesa, en primer lugar, establecer qué se entiende por poder y la forma estratégica en la que se despliegan y articulan diversos elementos que conforman lo que él denominó *dispositivos*; entramados complejos de poder, compuestos por unos determinados discursos, leyes, disposiciones, normatividades y acuerdos. Establecen mecanismos a partir de los cuales se validan, se solidifican o se legitiman y que provocan algo en los sujetos que los padecen. En estos entramados del poder, lo que está en juego es la construcción del sujeto, como resultado de articulaciones múltiples. Esta categoría permite dilucidar tres cuestiones claramente relevantes para entender el desarrollo de la Nueva Escuela Mexicana en este estudio:

- Cómo se ejerce el poder.
- Cómo se transforman los modos de ejercerlo.
- Cómo los sujetos son construidos como parte de estos ejercicios de poder.

La categoría analítica **política** se desarrolla a partir de los postulados de Tello y Mainardes, quienes proponen ver nuevas relaciones múltiples que intervienen y modifican las políticas donde el Estado no puede ser el único centro de análisis. De tal manera que, para ampliar este concepto

de política, se propone pasar a la dimensión de *lo político*, como una dimensión mucho más compleja en la que se ha de reconocer que toda política y los procesos que de ella deriven sufren cambios, desplazamientos, conforman nuevos poderes y afianzan otros. Partiendo de ello, es que las políticas educativas no son procesos unilaterales, más bien son procesos históricos e intencionados.

Sabiendo esto, resulta útil avanzar en la discusión empleando las herramientas propuestas por Stephen Ball sobre *las políticas como textos y como discursos*. Este autor enfatiza que las políticas siempre están sujetas a las posiciones y valoraciones de los sujetos que las reciben, por ello es por lo que las políticas también son discursos, puesto que definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo inapropiado y desubicado o no válido al construir y delimitar prácticas educativas. Aunque, como todo texto, siempre está sujeto a la interpretación de quienes las leen, discuten y resignifican.

Por tanto, la tercera categoría será la de recontextualización, propuesta desde algunos autores como Stephen Ball y Basil Bernstein, quienes aportan reflexiones sobre las políticas educativas desde las cuales se enriquece la explicación de la respuesta de los profesores en contextos de reforma y cambios políticos. Estas políticas sufren modificaciones y son recontextualizadas por los distintos actores que las ponen en acto. De esta manera, vemos que las relaciones que se dan como parte de estos procesos no son lineales ni están dadas, son dinámicas y en constante construcción.

Desde estas categorías se nutre el análisis emprendido en los capítulos anteriores de este trabajo de investigación, que funcionaron para construir la problematización, las preguntas y los objetivos. Por ello, cuando se analiza la Nueva Escuela Mexicana a la luz de las herramientas teóricas aquí propuestas, podemos ver que se trata de un proceso político e histórico que busca intervenir sobre una serie de elementos, sujetos y prácticas; hace visible una forma particular de concebir e instrumentalizar distintas estrategias para la atención a una serie de problemas. caracterizados como de interés público; sin embargo, al momento de desplegar sus discursos, acciones y estrategias, instala un terreno problemático al que denominamos el campo de “lo político”, una especie de arena de lucha donde se libran los conflictos. Es en esta arena en la que se producen una serie de efectos que es preciso visibilizar y analizar.

Grosso modo, este apartado constituye más que un ejercicio reflexivo sobre ciertas categorías teóricas; es la movilización de estas herramientas con las que se entró al análisis de los ejercicios de poder sobre los docentes en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana para develar nuevas configuraciones de poder. Desde los aportes de distintos pensadores, se propone una mirada actual que visibiliza los entramados políticos que se suscitan en el desarrollo de una reforma educativa como lo es la NEM, contribuyendo así a la comprensión de los procesos sociopolíticos de la educación y al debate metodológico para el análisis de las políticas educativas contemporáneas.

## **2.1 Categoría analítica: Poder**

El poder se ha abordado desde diversas perspectivas teóricas. La discusión desde la perspectiva jurídico-política comenzó con Maquiavelo (1975) con su obra “El príncipe”, en la cual se vierten una serie de recomendaciones sobre cómo mantener el poder soberano. Más adelante, los postulados de Hobbes (2008) en su obra "Leviatán" examinan el concepto del poder enmarcado en el contrato social que se establece entre los individuos y el Estado. Según este autor, es el ciudadano que cede ese poder al soberano para defender la sociedad. De esta forma se había conceptualizado el poder, como algo exclusivo del soberano con sus formas de coacción para asegurar la obediencia de los súbditos, visión que llevó a contemplar al poder como un elemento que se puede obtener y heredar.

Posteriormente aparece la discusión desde la perspectiva marxista economista, encabezada principalmente por Karl Marx, según el cual el poder tiene una función económica porque permite relaciones de dominación y de producción. A partir de estos postulados es que Michel Foucault desarrolló una visión mucho más dinámica y provocativa sobre el poder al alejarse de las concepciones jurídicas y economicistas que ven al poder como una entidad estática o como algo que poseen ciertos individuos o grupos que pueden emplearlo como un derecho o que lo pueden transferir a otros como si este fuera un bien.

Cuando el poder se manifiesta de manera explícita, es más inmediato identificar y comprender su dinámica. Puede tomar la forma de leyes, regulaciones gubernamentales, instituciones de autoridad claramente definidas, como por ejemplo el Estado. En este caso, la conceptualización del poder se centra en su estructura formal y su ejercicio abierto. Sin embargo, cuando el poder no es tan evidente, cuando se ejerce de manera furtiva, se vuelve más difícil de

percibir todo el entramado y las relaciones que produce, de modo que el poder puede estar presente incluso en espacios menos pensados, como en prácticas sociales, discursos dominantes y prácticas cotidianas.

En estos casos, la conceptualización del poder se vuelve más compleja, ya que implica analizar cómo estas influencias invisibles afectan nuestras vidas y decisiones. Deleuze (1987), por ejemplo, describe aún mejor esta complejidad cuando menciona que “el poder más que reprimir produce realidad, y más que ideologizar, más que abstraer y ocultar, produce verdad” (p.55).

Las aportaciones de Foucault contribuyen a mirar más allá de las estructuras de poder obvias y nos muestran cómo nosotros, los sujetos, estamos conformados y moldeados por el poder. Esto es crucial en dos sentidos porque nos ayuda a comprender, por un lado, cómo el poder puede ser sutil y ejercerse de manera encubierta, y por el otro, cómo somos contruidos como parte de esos ejercicios de poder.

Cuando Foucault (1991) analiza el poder, no nos está ofreciendo una teoría sobre él; más bien, aporta «herramientas» para acercarse y desentrañar asuntos que han permanecido ocultos y, como él mismo señala, “...si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder ...”. (p. 88).

De aquí en adelante, se presenta al lector un ejercicio aproximador con relación a la compleja configuración del poder, su ejercicio y su influencia en la producción del saber y la identidad de los sujetos. Recordemos que el poder no es simplemente una estructura de dominación vertical, sino más bien una red de relaciones sociales y discursivas que atraviesa todos los aspectos de la vida.

Me parece que por poder hay que entender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que, por medio de luchas y enfrentamientos incesantes, las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de forma que formen cadena o sistema (Foucault, 1977, p. 112).

El primer señalamiento que realiza Foucault con relación al poder es que no se adquiere, se ejerce. No se trata de un ente único y uniforme, sino que se manifiesta de diversas maneras a través de relaciones sociales, instituciones y discursos como efecto de él...

El poder no es algo que uno simplemente "adquiere" y guarda en reserva, sino algo que se ejerce activamente en situaciones y contextos específicos. "El poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias..." (Foucault, 1986, p. 114).

Otro señalamiento revelador sobre el poder es que en su análisis no tendríamos que caer en el nivel de la intención, es decir, en la laberíntica pregunta de ¿quién lo tiene y qué intención tendrá? (Foucault, 1992a, p.31), puesto que el poder no se ejerce desde arriba hacia abajo de manera coercitiva, más bien es una red de relaciones sociales y prácticas discursivas que atraviesan todas las esferas de la vida. El mismo Foucault nos aclara: "Las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor..." (Foucault, 1986, p. 114).

A propósito de esto último, cabe aclarar que para Foucault el poder se ejerce en relación, es decir, que, al hablar sobre el poder, este no cuenta con una fuente de la cual provenga o un punto inicial desde el que parta, como, por ejemplo, un rey, un gobernado o el propio Estado. En contraposición con esta visión, se esclarece que el poder se configura como una red de relaciones en la que toda acción afecta a otra acción, generando una dinámica en la que cada fuerza es a la vez afectada y afectante. Por ejemplo, en el ámbito educativo, un docente ejerce una forma de poder sobre sus estudiantes a través de la evaluación, pero al mismo tiempo, los alumnos también influyen en el docente mediante sus respuestas, su actitud y su resistencia a ciertas normas escolares.

Con este ejemplo vemos cómo las relaciones de poder no van hacia una sola dirección, no es una cuestión únicamente de "arriba hacia abajo", sino que estas relaciones se despliegan en un campo de fuerzas interconectadas o entrecruzadas una con otra. El mismo señala al respecto:

Me parece que no se debe hacer una especie de análisis ("deductivo") que parta del centro del poder y lo siga en su movimiento reproductivo hacia

abajo, llegando hasta los elementos moleculares de la sociedad. En cambio, me parece que se debe hacer un análisis ascendente del poder: partir de los mecanismos infinitesimales (que tienen su historia, su trayecto, su técnica y su táctica) y después ver cómo estos mecanismos de poder (que tienen su solidez y su tecnología específica) han sido y son aún investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, trasladados, extendidos por mecanismos cada vez más generales y por formas de dominación global (Foucault, 1992c, p. 32).

Por eso es que no se habla de un poder que se ejerce exclusivamente desde un polo o grupo dominante hacia un grupo de dominados; más bien, se manifiesta en relaciones donde cada actor, en mayor o menor medida, participa en su reproducción o transformación.

Si bien el poder es difuso y se encuentra distribuido en múltiples relaciones, ello no significa que carezca de puntos en los que se condensa o concentra. Foucault en sus obras reconoce la existencia de instituciones como el Estado, la escuela, la cárcel o el hospital psiquiátrico que funcionan como nodos en los que el poder se materializa con mayor intensidad. Sin embargo, estas instituciones no deben considerarse fuentes autónomas del poder, sino más bien el resultado de dinámicas y relaciones que las atraviesan. No son la fuente originaria del poder, sino que en ellas se encuentra su expresión visible en determinados momentos y contextos históricos específicos.

### ***2.1.1 La construcción de los discursos***

No puede haber ejercicio del poder sin los discursos que lo posibiliten. Este ejercicio está íntimamente ligado a la producción de enunciados, proposiciones, teorías y demás textos que de una forma u otra se sustentan como «verdades» y están intrínsecamente entrelazados. No es posible ejercer el poder sin controlar o influir en la producción y circulación de discursos de verdad a modo de narrativas, conceptos y representaciones que se consideran como verdaderos en una sociedad y que influyen en cómo las personas comprenden el mundo. Cuando Foucault menciona estas «verdades», no se refiere a ellas como un conjunto de enunciados a aceptar, más bien las entiende como el conjunto de reglas que funcionan como reglas para separar lo que se considera verdadero de lo falso.

No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad [...] estamos sometidos a la producción de la verdad desde el

poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (Foucault, 1980, p. 148).

Esta economía de discursos se desarrolla en una determinada sociedad en un momento específico y con unas condiciones muy particulares que le permiten emerger, circular y legitimarse. Esto implica que estas verdades no son absolutas, sino que son construcciones que cambian a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Al respecto, Foucault (1992c) continúa explicando: “Después de todo somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder” (p.148).

A menudo se nos evalúa, condena, etiqueta y presiona para vivir de cierta manera o encajar con ciertas normas basadas en discursos verdaderos, lo que puede tener un poder significativo y generar efectos concretos en nuestras vidas. Cuando estos discursos se consideran "verdaderos" o legítimos, a menudo pueden influir en la percepción de lo que es correcto o incorrecto, normal o anormal, digno de mantenerse o de ser desechado. Esto puede llevar a la conformidad con ciertas normas o a la marginalización de aquellos que no se ajustan a ellas.

Estos discursos y prácticas establecen normas, valores y modos de ser y actuar que influyen en la forma en que los individuos se ven a sí mismos y se relacionan con los demás. Esta voluntad de verdad ha sido tan profundamente incorporada en nuestros valores, concepciones y hábitos, que a veces somos incapaces de percibirla como una construcción (Anzaldúa, 2017, p.123).

Según Foucault, los objetos del discurso (locura, maestro, calidad, excelencia) tienen su presencia y funcionalidad por un conjunto organizado de condiciones y reglas que definen su forma de ser y operar. Es decir, su existencia y manera de funcionar están determinadas por un conjunto particular de normas o estructuras que los sustentan y les dan sentido.

Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad [...] El poder [...] la exige [y] la necesita para funcionar: tenemos que decir la verdad; estamos obligados o condenados a confesar la verdad o encontrarla (Foucault, 1980:140).

Estos son los objetos de los que se habla, los que circulan, los que son considerados legítimos. Pero también existen los objetos que, al contrario de los primeros, son “penados”; no se puede hablar de ellos, pero no por ello dejan de existir. (Navia, 2007)

Las narrativas o discursos de verdad que circulan establecen criterios para juzgar y evaluar a las personas, sus acciones y sus identidades; no sólo comunican información, sino que también desempeñan un papel en la limitación del pensamiento. La verdad es una construcción social que lleva efectos de poder; es un conocimiento desde una determinada ubicación imbricada en relaciones de poder-saber, lo que significa que ciertas narrativas son legitimadas y presentadas como verdaderas, mientras que otras son excluidas o desplazadas. Estas relaciones de poder-saber determinan qué conocimientos y perspectivas son aceptados y considerados válidos en una sociedad dada (Castro, 2004). Por lo que los discursos no solo transmiten información, sino que también ejercen poder al establecer lo que es legítimo, conocido y posible en una sociedad.

Por lo tanto, los discursos son instrumento y efecto del poder, ya que “poder y saber se articulan en el discurso”. Los discursos son elementos tácticos en el campo de relaciones de fuerza. "En toda sociedad, la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida" (Foucault, 1979, p. 112). Los discursos son legitimados y presentados como verdaderos cuando están respaldados por instituciones, expertos y autoridades que poseen el poder para establecer una jerarquía en la que ciertos discursos tienen un estatus más alto que otros.

Así, hay que considerar que el poder no es simplemente represivo, sino productivo, ya que moldea, crea sujetos y realidades sociales. Con discursos y prácticas, el poder moldea identidades y determina lo que se considera normal, válido o digno de conservarse. Las palabras y las representaciones en el lenguaje tienen el poder de dar forma a cómo pensamos, qué valores sostenemos y cómo nos comportamos.

Estas formas de poder no solo están arraigadas en las instituciones, las políticas y las sociedades, sino que también están internalizadas en la subjetividad y el comportamiento de los individuos. El mismo Foucault nos recuerda:

“Me parece que es un error, a la vez metodológico e histórico, considerar que el poder es esencialmente un mecanismo negativo de represión; que su función esencial es proteger, conservar o reproducir relaciones de producción... (Foucault, 2001, p. 57). “...las relaciones de poder no se

hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor" (Foucault, 1986, p. 114).

Con el paso del tiempo, Michel Foucault desarrolló el concepto de dispositivo con el cual plantea el problema del poder desde tres macro instancias o fuerzas:

- Instancias del saber
- Instancias del poder
- Instancias de subjetividad

### **2.1.2 *Dispositivos de poder y control***

Michel Foucault, en varias obras, desarrolló el concepto de "dispositivo de poder" como una herramienta genealógica para comprender cómo se ejerce el poder en la sociedad moderna.

Según Foucault, un dispositivo de poder es una red compleja y en constante evolución de instituciones, prácticas, discursos y técnicas que trabajan juntas para regular y controlar a los individuos y las poblaciones. Los dispositivos de poder son mecanismos y sistemas que operan en la sociedad para establecer, mantener y perpetuar relaciones de poder. Estos dispositivos no solo ejercen control directo y coercitivo, sino que también organizan y estructuran las prácticas sociales, los comportamientos y las interacciones entre individuos.

En primer lugar, trato de situar bajo ese nombre a un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1984, p. 127).

El autor menciona la existencia de una relación entre elementos discursivos y no discursivos, que implica cambios de posición y modificaciones de funciones, o sea, cómo las relaciones de poder se despliegan y reconfiguran según los diferentes elementos que interaccionan

y cambian. Esto se alinea con la idea que él mismo había planteado, que el poder es relacional y está en constante flujo, operando en distintos niveles y en diversas formas.

En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes (Foucault, 1984, p. 127).

Es preciso recalcar que estos dispositivos de poder no son estáticos, sino que se desarrollan en función de las condiciones y necesidades históricas. Los dispositivos son respuestas institucionales y discursivas a circunstancias concretas, por lo que su naturaleza es históricamente contingente y su función es estratégica.

En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene, pues, una posición estratégica dominante (Foucault, 1984, p. 127).

El dispositivo, en tanto red de relaciones, tiene la capacidad de generar efectos específicos para lograr objetivos políticos predefinidos. En esta relación, el poder opera en consonancia con un orden específico y depende de un conjunto de saberes que describen, explican y legitiman ese poder en su funcionamiento.

Dado que esa red dispone de determinados efectos y no otros para lograr un objetivo político, se deduce que lo que está en juego en esta relación es un poder que dispone y necesita un orden determinado para funcionar, así como de un conjunto de saberes que describen, explican, legitiman, aseguran o respaldan la autoridad de ese poder para funcionar de una manera y no otra (García Fanlo, 2011).

De esta manera, los dispositivos no solo ejercen control, sino que también moldean las formas en que las personas piensan, actúan y se relacionan. Además, funcionan para garantizar la obediencia a través de la regulación y la normalización de los comportamientos y las acciones. Establecen normas y patrones que las personas siguen en su vida cotidiana. Influencian la forma en que las personas se relacionan entre sí y cómo se estructuran esas relaciones. Estos dispositivos trabajan en el nivel micro de las interacciones diarias y en el nivel macro de las estructuras sociales más amplias. Por lo que estos dispositivos han posibilitado la existencia y perpetuidad de las relaciones de poder.

Así pues, analizar los dispositivos de poder ayuda a comprender la dinámica del poder en una dimensión mucho más amplia en la que este ya no es solamente represivo o coercitivo, sino que también es activo y constructivo apoyado en mecanismos de:

- *Producción de conocimiento: mediante los discursos y las prácticas que generan; definen lo que se considera válido, legítimo y verdadero en cierta época y contexto; influyen en cómo los individuos se ven a sí mismos y a los demás, y en cómo actúan en el mundo.*
- *Normalización: A través de procesos de vigilancia y disciplina, establecen normas, reglas y estándares de comportamiento, lo que lleva a la exclusión y la marginación de aquellos que no se ajustan a los estándares establecidos y sanciona a aquellos que se desvían de ellos.*
- *Vigilancia: mediante técnicas y tecnologías de vigilancia cada vez más sofisticadas que permiten el control y la intervención en la vida cotidiana de las personas, moldeando sus comportamientos y limitando su autonomía (Deleuze, 1987).*

Deleuze (1989) elabora una concepción de dispositivo que lo reconoce como una especie de madeja de hilos que van en direcciones distintas. Estas líneas o hilos crean procesos que siempre están cambiando y no están en equilibrio. A veces las líneas se acercan entre sí y otras veces se alejan (p. 155). Deleuze (1989) identifica cuatro tipos principales de líneas que conforman lo que él llama un dispositivo:

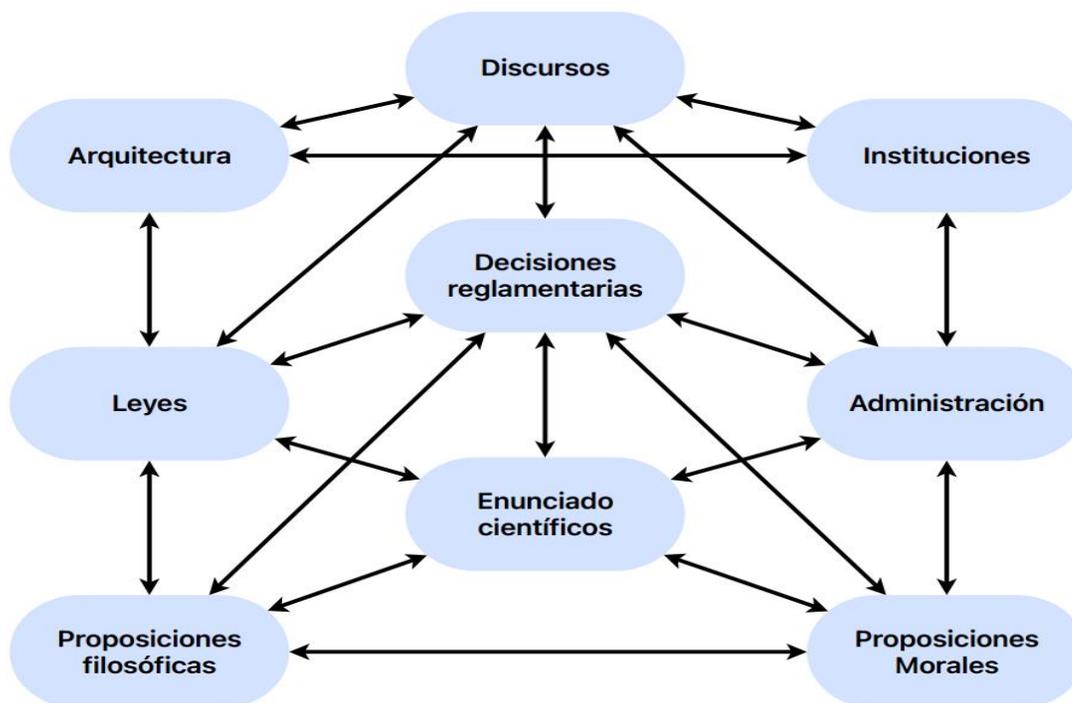
- *Líneas de visibilidad:* Los dispositivos tienen como tarea principal hacer ver. Al iluminar, crean una especie de estructura en la realidad, haciendo que algunas partes sean muy visibles y otras queden en la oscuridad.
- *Líneas de enunciación:* Estas líneas posibilitan la creación de un modo específico de hablar. Determinan qué se puede decir y en qué espacio o espacios es posible enunciar.
- *Líneas de fuerza:* Agregan una especie de tercera dimensión al dispositivo, permitiéndole ocupar un lugar en el espacio y tomar una forma particular. Estas líneas recorren el interior del espacio del dispositivo y regulan el tipo de relaciones que pueden surgir.
- *Líneas de subjetivación:* Estas líneas se centran en la persona individual y describen las condiciones en las que alguien se convierte en un sujeto u objeto de conocimiento.

Deleuze nos recuerda que estas líneas también pueden ser como brechas o grietas en las estructuras establecidas, a través de las cuales pueden surgir nuevas posibilidades y formas de ser.

Estas líneas forman la estructura y la dinámica de un dispositivo, creando un mapa o red en el que las líneas se cruzan como elementos, fuerzas y relaciones que trabajan juntos para producir efectos o resultados en diferentes ámbitos de la vida, la cultura y el poder. El término *dispositivo* para Deleuze se utiliza para describir cómo las instituciones, las prácticas sociales, las tecnologías y los discursos se combinan e interactúan para crear y mantener ciertas formas de orden, control y subjetividad, que trabajan en conjunto para moldear el modo en que entendemos el mundo, cómo nos relacionamos con los demás y cómo se ejerce el poder sobre nosotros. Estos dispositivos no son simplemente estructuras estáticas, sino que también involucran procesos dinámicos y relaciones en constante cambio, como se observa en la ilustración 2.

## Ilustración 2.

### *Partes de un dispositivo*



Fuente: elaboración propia con base en Foucault (1980), Deleuze (1989), Fanlo (2011).

La noción de dispositivo ayuda a entender que el poder se ejerce en red y esa red consta de elementos diversos que es preciso considerar. De igual manera, es necesario entender que estos dispositivos operan y se imbrican a la par que otros con efectos múltiples. Por lo que "...un dispositivo no se reduce exclusivamente a prácticas discursivas, sino también a prácticas no discursivas". Los dispositivos también van produciendo formas de subjetividad; construyen a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser". (García Fanlo, 2011, p. 5).

Metodológicamente, la noción de dispositivo abre la posibilidad de esclarecer qué elementos se forman en esa red de relaciones de poder. En el caso de los procesos políticos que se pretenden analizar, cuyas acciones principalmente se despliegan mediante estos dispositivos, es preciso rastrear cuáles son, cómo se conforman, de qué manera operan y cuáles son sus movimientos, transformaciones y evoluciones. Históricamente, las reformas educativas han construido este tipo de dispositivos, como lo es el caso de los dispositivos de gestión, la

profesionalización y la evaluación. Lo primordial de la analítica del poder es identificar sus discursos, mecanismos, estrategias y tácticas, implicaciones y relaciones con otros dispositivos de poder, pero, sobre todo, cómo el sujeto se construye y construye a partir del poder.

A continuación, se desarrolla otra categoría para pensar y analizar el poder desde una dimensión más profunda: la subjetivación, la cual nos muestra que las relaciones de poder no solo son de fuerza y los dispositivos no solo provocan la dominación y legitimación de ellos, se diseminan en las subjetividades e identidades de los sujetos, provocando en ellos también la disposición para ver, hablar y pensar desde ciertos contornos.

### ***2.1.3 Procesos de subjetivación y desubjetivación***

Indudablemente, el punto nodal en el trabajo de Foucault sobre el poder es la construcción del sujeto. Aunque la mayor parte del tiempo se le ha atribuido a Foucault las aportaciones a la reflexión sobre el poder, la cuestión que a él le preocupaba más bien estaba colocada desde los procesos que han posibilitado la transformación del ser humano en sujeto.

Ya sea desde la locura, el castigo, la sexualidad o, en nuestro caso, las políticas, lo importante aquí es dar cuenta de los procesos que contribuyen a la configuración de un sujeto en *loco, prisionero, homosexual, buen maestro*, etc. Son los encauzamientos de los dispositivos de poder mediante el uso de unas estrategias, tecnologías y disciplinas que permiten su construcción.

Si bien en los procesos de subjetivación ya no se habla de un poder que reprime, condena y castiga, ya es una dimensión del poder mucho más profunda, con efectos en la producción de deseos, aspiraciones, imágenes e identidades, así como en las disposiciones del individuo al emprendimiento de sí mismo dentro de los procesos que Foucault señala como “tecnologías de sí”, perspectiva que ofrece una visión más completa de cómo el poder opera en la sociedad contemporánea, trascendiendo su mera manifestación en estructuras institucionales o decisiones de alto nivel. Se trata de un enfoque que reconoce que el poder no es meramente coercitivo, sino que también actúa de manera sutil y moldea nuestras aspiraciones, valores y percepciones.

El poder, en este sentido, se manifiesta en la habilidad de configurar lo que consideramos deseable y aspiracional, moldeando así nuestras elecciones y comportamientos. Las estructuras sociales y las normas culturales influyen en la forma en que percibimos el mundo, en nuestras actitudes hacia los demás y en nuestras respuestas emocionales ante situaciones específicas. El

poder se ejerce al establecer los límites de lo que es aceptable o inaceptable, y al influir en cómo nos relacionamos con las diferencias y las desigualdades. Por ejemplo, las narrativas dominantes pueden normalizar ciertas jerarquías sociales, lo que afecta nuestras percepciones sobre el mérito y la justicia.

Por lo tanto, al considerar los efectos del poder en la producción de deseo y en las disposiciones y sensibilidades de los individuos, Foucault nos insta a mirar más allá de las estructuras formales y a reconocer la penetración del poder en los aspectos más íntimos de nuestra vida cotidiana como efecto de las políticas. Algo que más adelante él nombraría biopolítica.

Esta comprensión más profunda del poder nos brinda las herramientas necesarias para cuestionar, resistir y transformar las dinámicas de poder que pueden ser opresivas o injustas. Además, nos permite tomar decisiones informadas y conscientes sobre lo que valoramos y deseamos como individuos y como sociedad, contribuyendo así a la construcción de una comunidad más equitativa y justa.

La subjetivación es otro concepto central en el pensamiento de Michel Foucault y se refiere al proceso mediante el cual los individuos se constituyen como sujetos y construyen su identidad en relación con las estructuras y prácticas de poder en la sociedad. A diferencia de la concepción tradicional de la subjetividad como algo inherente y autónomo, Foucault plantea que la subjetividad es un producto social e histórico que está en constante cambio y construcción.

Foucault sostiene que la subjetivación no es simplemente un proceso individual, sino que está inmersa en relaciones de poder y en discursos sociales y culturales más amplios. El poder no solo se ejerce sobre los individuos de manera coercitiva, sino que también se entrelaza con su propia constitución como sujetos.

El análisis de la subjetivación según Foucault implica una crítica a la idea de que los individuos son sujetos autónomos y libres. En cambio, argumenta que los sujetos son producidos y moldeados por una variedad de prácticas y discursos en la sociedad. "Si [el discurso] consigue algún poder, es de nosotros de quien lo obtiene" (Foucault, 1979, p. 10).

Uno de los conceptos clave relacionados con la subjetivación en la obra de Foucault es el de "tecnologías del yo". Estas tecnologías se refieren a las prácticas y técnicas a través de las cuales los individuos se autogobiernan y se constituyen como sujetos. Esto implica el uso de técnicas

disciplinarias, como la vigilancia, la autoobservación, el autoexamen y la autorreflexión, para ajustar su comportamiento y sus pensamientos de acuerdo con las normas y valores sociales dominantes.

Foucault también destaca la importancia de los discursos en el proceso de subjetivación. Los discursos, que pueden producir instituciones como la familia, la educación o los medios de comunicación, son cruciales en la construcción de identidades y en la configuración de cómo los individuos se perciben a sí mismos y a los demás; en el sentido de que seducen, incitan, tientan y alientan con ideales, convicciones, deseos.

Al respecto, González Villarreal (2010) advierte:

El poder es un conjunto de acciones que estructuran un campo posible de acciones. Posibilidades de acción, no imposición de conductas, menos aún aceptación de conductas, sino campo de acciones posibles, en las que la elección, la resistencia, la negativa, el apoyo, el consenso, son todos posibles resultados, más aún, contemplados en los objetivos del poder. Las relaciones de poder pueden incitar, inducir, seducir, provocar, hacerlas más difíciles o fáciles, más o menos aceptadas. El ejercicio del poder consiste en guiar las posibilidades de conducta de acuerdo con un resultado estimado (p. 21).

Cabe destacar que Foucault no considera la subjetivación como un proceso unidireccional o determinista. Los individuos no son objetos pasivos de poder, sino que pueden resistir y reconfigurar las estructuras de poder en la medida en que se reconozcan como sujetos de acción.

Resumidamente, el análisis de la subjetivación según Michel Foucault nos lleva a repensar la noción de subjetividad como algo fijo y dado, y nos invita a comprenderla como un proceso social, histórico y político. La subjetivación implica la interacción compleja entre las estructuras de poder, los discursos y las prácticas sociales, que influyen en la construcción de identidades y en la forma en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás.

Debemos considerar que las relaciones de poder se inscriben en el interior de las luchas, pero por otra parte abren un espacio donde se desarrollan estas luchas. Así, debemos entender que el poder no es una fuerza opresiva que se ejerce sobre los individuos, sino también un campo de

acción donde se desarrollan y se desarrollan las luchas por el cambio y la resistencia. Las luchas sociales y políticas no solo son una respuesta a la opresión, sino que también ocurren dentro del ámbito del poder. Las luchas pueden surgir como intentos de resistir, reformar o reconfigurar las estructuras de poder existentes. Las luchas sociales y políticas son un componente inherente a la dinámica del poder, y a la vez, puede moldearse y transformarse mediante estas luchas.

La noción de que el poder no es sólo represivo, sino también productivo, es especialmente intrigante. Esto significa que el poder no solo actúa para mantener el *statu quo*, sino que también crea realidades sociales y moldea la identidad de los individuos. Con la influencia en discursos de verdad, el poder puede definir lo que se considera normal, legítimo o válido en una sociedad. Esta capacidad para dar forma a las creencias y valores de las personas es una muestra poderosa de cómo el poder puede ser ejercido de manera sutil pero profunda.

El poder no es solo represión, sino que también crea espacios donde las luchas pueden emerger y desarrollarse. Estos espacios pueden considerarse terrenos de resistencia y transformación. Las personas y los grupos pueden aprovechar estos espacios para cuestionar las normas, cambiar discursos y desafiar las estructuras de poder establecidas. Los actores involucrados pueden llevar a la reconfiguración y la negociación de nuevas formas de poder y, en las luchas, pueden establecer nuevas relaciones de poder, construir alianzas y redes de apoyo, y redefinir las dinámicas existentes.

## **2.2 Categoría analítica: Política**

Las relaciones de poder en la política están de igual manera presentes y se dan en un entramado de acciones, interacciones e influencias. Hemos de coincidir con Giovine (2015), quien afirma que la política se formula en una arena en torno a los significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido como representaciones que se encarnan en la construcción subjetiva de los diversos actores. Este fenómeno ha ido incrementando, por ejemplo, en los procesos de reforma educativa, pues el Estado ya no es el único que determina las directrices, sino que intervienen varios actores que entran a esa arena donde participan, negocian o se resisten a estas políticas.

Se trata de una perspectiva en la que la política se estudia como un proceso de configuración, o como Tello y Mainardes (2012) identifican; el ángulo de la política como la acción de los sujetos como un aspecto crucial para la comprensión de estas y la fluidez del poder

en manos de los diferentes y múltiples actores. (p. 16). Las políticas no son implementadas en el contexto de la práctica uniformemente; estas sufren modificaciones, son recontextualizadas; las relaciones que se dan como parte de estos procesos no son lineales, ni están ya dadas, son dinámicas y en constante construcción. En su proceso de conformación se generan tensiones y conflictos que surgen al calor de estas relaciones, pues los sujetos que la padecen son reaccionarios a ella. Por eso es que desde esta perspectiva es de suma importancia el análisis de los contextos, textos y las consecuencias.

De allí que sea necesario entender que estos procesos políticos no solo tienen como fin último la dominación de los sujetos; se trata más bien de las múltiples prácticas que hacen posible el ejercicio del poder. Es el conjunto de objetivos, medios, fines, recursos y ensambles que forman parte de las técnicas de poder en un momento histórico determinado.

La mayoría de los estudios sobre política educativa en México se han investigado desde el enfoque de las políticas públicas, donde se procede a mostrar cómo son instrumentadas las reformas en distintos ámbitos de las escuelas y sus actores. Los estudios regulares los emprenden y financian las instituciones federales interesadas en ahondar en procesos específicos, desde el diseño de una política, su implementación y la evaluación, de forma que la información obtenida contribuya a tomar decisiones y con ello emprender modificaciones.

La política educativa, desde esta perspectiva, se aborda bajo el lente de las políticas públicas, bajo las cuestiones relacionadas con la dimensión normativa como facultad única del Estado. Desde este ángulo, los temas y problemas en la agenda de la investigación educativa giran hacia la implementación y evaluación de resultados, sin revisar los objetivos que estas políticas persiguen, las estrategias que emplean, los sujetos sobre los que intervienen, las racionalidades que las sustentan y, peor aún, sin problemas con relación a las condiciones históricas posibles y los efectos que producen.

Es lo que se llama el enfoque hegemónico y dominante que ha permeado la investigación sobre la política educativa, que, según González Villarreal (2022), es un dispositivo de poder cognitivo que genera realidad, dirige la producción y aplicación de conocimientos, introduce reglas que impulsan una forma de pensar, actuar, percibir y producir subjetividades, métodos y procedimientos. Genera un marco ideológico y cognitivo desde el que limita las posibilidades de estudio a las disposiciones y acciones del gobierno.

Sin embargo, hemos de coincidir con Tello (2015), quien afirma que es difícil sostener ese enfoque hegemónico como el único debido a que el campo de la política cada vez es más diverso, pues se han conformado nuevas relaciones múltiples que intervienen y modifican las políticas donde el Estado no puede ser el único centro de análisis.

De esta manera, uno de los aspectos que complejiza el estudio de la política educativa es la cantidad de diversos actores que intervienen en su diseño e implementación. En los últimos años hemos apreciado cómo se han generado nuevas formas de participación donde el Estado ya no es el único con dicha facultad, sino que ahora intervienen instituciones, corporaciones, organismos internacionales, colectivos y empresarios en la definición y desarrollo de los discursos, iniciativas y decretos oficiales. Incluso, se han hecho de sus propios críticos y expertos, los cuales han contribuido para legitimar y reproducir esas racionalidades y posiciones hegemónicas a través de informes, recomendaciones, convenciones y producciones académicas.

Si no se mira desde otro ángulo a la política, se corre el riesgo de caer en simples descripciones o reduccionismos; peor aún, se puede estar reproduciendo las formas hegemónicas de pensamiento que vienen enmarcadas por los grupos de poder. Caer en una especie de cárcel cognitiva donde los temas, los problemas, las formas de investigar, las críticas y hasta las resistencias están dadas por ese dispositivo cognitivo de poder. De esta manera, el estudio de la política no solo implica el seguimiento y evaluación de los procesos de su diseño o implementación; es necesario ampliar el campo de análisis a las relaciones y articulaciones de estos procesos en un campo más amplio que las cuestiones de su instrumentalización.

Desde el enfoque del análisis de las políticas públicas, se considera que estas dependen de las acciones que emprende el Estado. En ese sentido, los análisis que se realizan desde esta perspectiva se acotan a las decisiones de gobierno, los partidos políticos y las elecciones electorales. De acuerdo con Roth Deubel (2002), desde esta perspectiva la política (*policy*) es vista como producto y resultado de la actividad política del Estado (*politics*), por lo que su análisis se centra en contribuir al diseño de mejores políticas que den como resultado mejores gobiernos. Con el paso del tiempo, se comenzó a desarrollar los análisis de políticas públicas, centrando su foco en cómo gobernar, así como los actores que influyen en su desarrollo.

Por ello es por lo que la siguiente categoría que se deriva de ello es la de reforma educativa, puesto que desde estos procesos es posible enriquecer el análisis de las relaciones de poder en el

campo de la política educativa, situando el foco en los procesos, mecanismos, dispositivos y estrategias que se desarrollan en los contextos de las reformas educativas.

### **2.2.1 Reforma educativa**

Hemos de coincidir con Popkewitz (1994) cuando advierte que las reformas educativas no son meramente una estrategia que describe con objetividad los resultados de la práctica educativa. En ellas se encuentran discursos políticamente aceptados que organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes; de apropiación y de exclusión. Son de este modo estrategias políticas del Estado para la administración y la regulación legal a través de las categorías y distinciones que se emplean para determinar un sistema de valores desde los que se construye su sentido y su fundamento. De esta manera, nos insta a ver las reformas educativas como procesos que son parte del ámbito educativo, pero, sobre todo, al margen de los procesos de producción social, regulación y creación de capacidades humanas (p.109).

Por lo que no se puede tomar a ninguno de estos procesos como natural o dado por sentado; más bien, se inscriben dentro de las estrategias políticas de gobierno que producen relaciones de poder con tendiente intervención que... “Confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean” (Popkewitz, 1994).

Para González, Guerra y Ferreiro (2017), una reforma educativa es...

Un proceso, no un acto. Involucra cuestiones conceptuales, institucionales, legislativas, organizativas, económicas, políticas y retóricas... Desde una perspectiva gubernamental, la reforma ha sido cuidadosamente planeada desde hace muchos años; sus fundamentos político-rationales están a la vista, forman parte de corrientes globales, de fuerzas conceptuales y políticas de largo alcance, transfronterizas, pero que se adaptan a las condiciones locales y le otorgan vigencia y particularidad. (p. 20)

En ese sentido, la advertencia es clara: esto invita metodológicamente a examinar los procesos de estas reformas, los discursos que las sustentan, los saberes que promueven y cómo se

pone en marcha todo este dispositivo, ya que, al analizar estos cambios, se manifiestan sus efectos, como desplazamientos que producen poder, no solo represivo ni punitivo, también productivo.

Lo político de las políticas se refiere a la dimensión de poder y conflicto que está presente en la formulación, implementación y efectos de las políticas públicas. Aunque las políticas a menudo se presentan como neutrales y objetivas, en realidad reflejan las relaciones de poder y las decisiones políticas que subyacen en su proceso de creación y aplicación.

En primer lugar, las políticas son el resultado de procesos de toma de decisiones que involucran a diferentes actores políticos y grupos de interés. Estos actores tienen intereses y objetivos divergentes, y buscan influir en la dirección y contenido de las políticas de acuerdo con sus propias agendas. Esto implica la existencia de conflictos y negociaciones que determinan qué problemas se abordan, qué soluciones se proponen y cómo se asignan los recursos.

Además, las políticas tienen implicaciones distributivas y de poder. Las decisiones sobre qué políticas se implementan y cómo se implementan pueden tener efectos desiguales en diferentes grupos de la sociedad. Algunos grupos pueden beneficiarse o ser favorecidos por las políticas, mientras que otros pueden ser perjudicados o marginados. Las políticas también pueden reproducir y perpetuar desigualdades existentes en la sociedad.

Al mismo tiempo, las políticas pueden ser utilizadas como instrumentos de control y dominación. El poder político se manifiesta en la capacidad de establecer las agendas políticas, de definir los problemas públicos y de influir en la forma en que se abordan. Las políticas pueden ser utilizadas para mantener el orden social, regular el comportamiento de los individuos y grupos, y ejercer control sobre la vida cotidiana.

Al lado de ello, las políticas pueden ser el resultado de luchas y resistencias por parte de grupos marginados o excluidos. Estos grupos pueden cuestionar y resistir las políticas que perpetúan su opresión, y pueden luchar por el reconocimiento de sus derechos y demandas en el proceso político.

En resumen, lo político de las políticas implica reconocer que las políticas públicas no son meramente técnicas o neutrales, sino que están atravesadas por relaciones de poder, conflictos de intereses y distribución desigual de recursos. Comprender esta dimensión política es fundamental

para analizar críticamente las políticas, cuestionar las desigualdades y luchar por una mayor justicia social en la toma de decisiones y en la implementación de políticas públicas.

### **2.2.2 *Política de lo educativo***

Como hemos visto, las políticas educativas son procesos intencionados que buscan intervenir en algo; por tanto, no es un terreno neutro y lineal. No se trata de un espacio tranquilo donde todas y todos están de acuerdo. Al contrario, es un terreno vivo, lleno de tensiones, donde distintos actores (el séquito de académicos con sus teorías, los maestros en las aulas, los sindicatos con diversos intereses y organismos internacionales como la OCDE empujando sus agendas) pelean por definir cuál es la educación que se requiere para estos tiempos y cómo debería de llevarse a cabo en las escuelas. Efectivamente, no es solo una discusión de ideas; es una lucha de poder, donde cada grupo busca que su visión sea la que mande (Bourdieu, 1984).

Imaginemos una mesa donde todos quieren decidir el menú: unos quieren un platillo tradicional, otros uno internacional, y los maestros, que son quienes cocinan, a menudo tienen que lidiar con ingredientes que no eligieron. Pero, aun así, todos quieren imponer su menú, aunque no existan los recursos ni los ingredientes necesarios para cocinar todo lo deseado. Esta dinámica, cargada de intereses y prioridades distintas, define cómo se construye la educación en la mayoría de los países, y México no es la excepción.<sup>2</sup>

Teniendo en cuenta que la educación es un campo de lucha, es importante resaltar que la política juega un papel preponderante, pues más allá de sus declaraciones e intenciones, lo cierto es que sus procesos se configuran en diversas y múltiples relaciones de poder, las cuales son siempre cambiantes. Lo que la hace una dimensión conflictiva, esta propiedad es lo que denominamos política de lo educativo, pues sale de la mera formalidad de su construcción para pasar a un terreno donde el poder está intrínsecamente presente.

Desde este ángulo, los temas y problemas en la agenda de la investigación educativa giran hacia la implementación y evaluación de resultados, sin revisar los objetivos que estas políticas persiguen, las estrategias que emplean, los sujetos sobre los que intervienen, las racionalidades que

---

<sup>2</sup> Esta forma en la que se ha definido el rumbo de la educación en nuestro país, se detalla con más precisión en el capítulo III de esta investigación.

las sustentan y, peor aún, sin problemas con relación a las condiciones históricas posibles y los efectos que producen.

Esto es lo que se denomina el enfoque hegemónico y dominante que ha permeado mayormente la investigación sobre la política educativa, que, de acuerdo con González Villarreal (2022), se trata de un dispositivo de poder cognitivo que genera realidad, dirige la producción y aplicación de conocimientos, introduce reglas que impulsan una forma de pensar, actuar, percibir y producir subjetividades, métodos y procedimientos. Genera un marco ideológico desde el que limita las posibilidades de estudio a las disposiciones y acciones del gobierno.

Una forma de fugarse de ese marco delimitador es el cuestionamiento crítico a estas políticas, pero sobre todo a sus procesos; sobre lo que intervienen, los objetivos que se proponen, las racionalidades que introducen y los medios mediante los cuales circulan. Hay que expandir el planteamiento de lo que entendemos por política educativa; se tiene que complejizar la relación, ya que, como hemos visto, no solo son los actos jurídicos administrativos aislados, son los problemas y las relaciones de poder que se configuran dentro de ella en tanto proceso histórico continuo.

Pero otra dimensión igual de importante es el análisis de lo que estas políticas configuran en el ámbito de los sujetos. De ahí que las voces de los actores y los contextos en donde se implementan estas políticas sean cruciales, pues de otra forma, se podría estar generando ideas desde el escritorio que poco o nada coinciden con la realidad de las personas que las viven y las llevan a la práctica, que, dicho sea de paso, es una dimensión mucho más rica y poco estudiada.

### **2.3 Categoría analítica: Recontextualización**

Hemos desarrollado una serie de postulados que nos permiten entender de qué manera las políticas se configuran como ejercicios de poder que se valen de múltiples dispositivos. Si bien hay intervención sobre el profesor y su trabajo, es necesario entender que esto no significa que no haya una respuesta por parte de los sujetos que viven esa estructura. Cabe señalar que las políticas no son únicamente ejercicios de poder jerárquicos que fluyen de arriba a abajo, imponiendo dominación a través de aparatos del Estado. Nos parece que una visión mucho más matizada y compleja, como lo es la noción de recontextualización, destaca el carácter multifacético y dinámico que tienen estos procesos, donde los actores locales (en este caso los docentes) reinterpretan y

adaptan estas políticas según sus contextos, generando una multiplicidad de significados y prácticas.

La recontextualización no se limita a la traducción mecánica de una política en acciones concretas ni a su adopción pasiva por parte de los docentes. Ball (1994) declara que las políticas educativas "no son solo textos que se implementan, sino procesos que se transforman en la práctica según los contextos sociales, culturales y económicos" (p. 10). Este proceso implica una reelaboración activa por parte de los actores, quienes, al interactuar con la política, la resignifican en función de sus realidades. La manera en que se interpreta y traduce una política depende de múltiples factores y no solamente de lo que estas digan o enuncien.

Claro, este movimiento epistémico también implica repensar al poder desde otro ángulo, pues este poder es relacional y se negocia en la práctica. Los docentes, al recontextualizar, ejercen agencia, modificando la política y generando tensiones que desafían su imposición original. Entonces, si las políticas se recontextualizan, ¿cómo se da ese proceso entre los sujetos?

Al respecto, Hargreaves y Fullan (2012) advierten que los profesores son fruto de las circunstancias, producto de su entorno laboral. Lo que se siente ser profesor y hacer el trabajo cada día varía. Depende de lo que se quiera conseguir en él, de si se es capaz de cumplir las expectativas propias y ajenas, de cómo esté configurado su trabajo, de cómo sean sus contactos y relaciones con los colegas y de en qué condiciones se trabaje.

En ese orden de ideas, no debe darse por sentado que cada vez que se promulgan nuevas reformas, los docentes las aceptan completamente. Los profesores pueden rechazarlas cuando estas se inician sin tener en cuenta sus puntos de vista, cuando son impulsadas por personas ajenas al funcionamiento de las escuelas, o se perciben como la última moda entre una serie de políticas temporales e irrelevantes; ahí es cuando entonces los educadores mostrarán resistencia.

La simulación entre los docentes más experimentados se manifiesta cuando, para hacer frente a las crecientes demandas y responsabilidades, recurren a estrategias habituales que reflejan las realidades de su entorno laboral. Esta tendencia conlleva una falta de transformación en sus prácticas educativas y, en última instancia, una ausencia de acción colectiva para influir en las políticas educativas. Es decir, en lugar de innovar y adaptarse a nuevas metodologías o enfoques pedagógicos, estos profesores optan por seguir métodos convencionales que no contribuyen a un

cambio significativo en la enseñanza ni a una participación conjunta en la formulación de políticas educativas.

### **2.3.1 *Las políticas como texto***

Según Ball (1990), las políticas educativas son un "texto", es decir, una construcción social y cultural que refleja las relaciones de poder y las ideologías dominantes en una sociedad determinada. Este texto no solo se refiere a los documentos oficiales, como leyes, decretos y programas educativos, sino también a las prácticas y discursos cotidianos que tienen lugar en el ámbito educativo.

El análisis del discurso permite a Ball identificar las formas en que el texto político es construido y transmitido, así como los efectos que tiene sobre la práctica educativa. Para ello, se centra en tres dimensiones del análisis del discurso: la producción, la circulación y la recepción del discurso político.

- **Producción:** Ball examina cómo se construyen las políticas educativas y cómo se establecen las agendas políticas y educativas. Identifica las estrategias discursivas utilizadas por los actores políticos para legitimar sus propuestas y para establecer su posición frente a otras perspectivas y demandas sociales.
- **Circulación:** Esta dimensión da cuenta de cómo se transmiten las políticas educativas a través de distintos canales y cómo se negocian y adoptan en los diferentes niveles del sistema educativo. Examina los procesos de mediación y de traducción de los textos políticos, así como los efectos de las tensiones y contradicciones que surgen en este proceso.
- **Recepción:** Los actores educativos interpretan e implementan las políticas educativas en la práctica. Se identifican las formas en que los discursos políticos son interiorizados y reproducidos por los actores educativos, así como las tensiones y resistencias que surgen en este proceso.

En su análisis, Ball destaca la importancia de examinar las relaciones de poder que se expresan en el discurso político y de identificar las formas en que las políticas educativas pueden reproducir y reforzar las desigualdades y exclusiones sociales. Asimismo, propone la necesidad de desarrollar una conciencia crítica de la producción, circulación y recepción de las políticas

educativas para poder cuestionar y transformar las prácticas educativas en el sentido de la justicia social y la democracia.

El análisis de las políticas educativas ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, particularmente a través de enfoques alternativos que las conceptualizan más allá de la acción estatal o de simples enunciaciones textuales. En este sentido, el estudio y análisis de estas no solo son “las intenciones oficiales de un gobierno, o un ciclo uniforme de decisiones”, sino que también se trata de textos que poseen una materialidad específica y ejercen efectos concretos en los contextos donde se despliegan.

Stephen Ball ha desarrollado una serie de herramientas con las cuales se problematiza para encarar el conocimiento y aplicación de las políticas. Desde su perspectiva, concebir a la política educativa como texto implica entenderla como representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas de modo igualmente complejo. (Ball, 1993, p. 21). Esta aproximación que hace Ball resulta pertinente en términos metodológicos, puesto que revela la naturaleza dinámica e interpretativa de las políticas.

Noción que nos parece provocadora y pertinente, ya que coincidimos en que estas intervenciones constituyen codificaciones multifacéticas que se materializan en documentos escritos diversos: leyes, resoluciones, decretos, acuerdos, manuales, protocolos de actuación, etc. Cada uno de estos formatos textuales no representa simplemente un vehículo neutro de transmisión de información, sino que configura campos de posibilidad e interpretación específicos.

La relevancia de esta perspectiva teórica radica en su aplicabilidad en esta investigación, puesto que estos procesos de traducción, negociación y recontextualización ocurren de múltiples maneras cuando las políticas transitan desde su formulación inicial hasta su implementación en contextos específicos. Por tanto, el análisis textual de las políticas educativas permite examinar no únicamente qué se dice, sino también cómo se dice, qué silencios emergen y cuáles son las condiciones de posibilidad que los textos habilitan o restringen.

Además, esta aproximación metodológica reconoce que los textos de política no son meramente enunciaciones, sino que adquieren significados distintos según los contextos de recepción y los sujetos que los interpretan. En consecuencia, el estudio de las políticas como textos requiere atender tanto a los procesos de producción como a los de consumo, interpretación y reelaboración que realizan los diversos actores educativos en sus prácticas cotidianas.

Esta perspectiva teórica resulta particularmente valiosa para comprender cómo las reformas educativas contemporáneas operan a través de múltiples mecanismos textuales que, lejos de funcionar como meros instrumentos técnicos, constituyen dispositivos de poder que configuran subjetividades, definen prácticas legítimas e ilegítimas y establecen marcos de referencia para la acción pedagógica y administrativa en el ámbito educativo.

### **2.3.2 *Las políticas como discursos***

Otra de las nociones pertinentes que plantea Ball es la de entender a las políticas como discursos; esto, por supuesto, implica verlas como instrumentos para difundir una visión específica acerca de la escuela y la educación. Un arquetipo, por así decirlo. Desde esta perspectiva, las políticas son un ejercicio de poder que produce "verdad" y "saber".

El discurso impone límites a lo pensable y restringe el espacio discursivo dentro del cual pueden darse las interpretaciones. Los discursos definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo desviado, inapropiado o insano, como lo pudimos ver líneas atrás. Influyen en lo que los actores ni siquiera "llegan a pensar" o imaginar. Los discursos pueden entenderse como la conjunción de poder y saber. A través del discurso, tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder.

Entender las políticas como discursos implica verlas como instrumentos para difundir una visión específica acerca de la escuela y la educación. El cómo estos discursos son constituidos es una parte, pero lo más importante es entender que a través del discurso, tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder. Los discursos tienen una materialidad que puede rastrearse no solo en textos, sino también en prácticas cotidianas, procesos, recursos, materiales y hábitos que organizan el trabajo y la vida escolar. Una especie de "micro tecnologías"

El mismo Ball (1993) advierte que estudiar la política como discursos exige hacerse la pregunta por lo que los actores de la política "no piensan" y lo que ellos no pueden imaginar, decir o hacer. Más allá de ser un sistema de significado y poder, el discurso también puede ser un punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta.

**¿Cómo se diferencian de los textos de los discursos?** La diferencia fundamental radica en su nivel de operación: Los textos son la forma material y codificada de la política. Son los

documentos escritos que especifican acciones, restricciones y responsabilidades. Serían algo así como el producto visible y tangible del proceso de formulación, sujeto a interpretación y traducción en la práctica, mientras que los discursos son el sistema subyacente de significado, poder y saber que moldea y limita lo pensable y lo decible sobre la educación. Operan a un nivel más profundo, definiendo el marco conceptual y las "verdades" dentro de las cuales se crean y se entienden los textos de política. Los discursos se materializan no solo en los textos mismos, sino también en las prácticas cotidianas y las subjetividades de los actores.

Grosso modo, los textos son los vehículos a través de los cuales se expresa la política formal, mientras que los discursos son el terreno de significado, poder y posibilidad en el que operan esos textos y se materializan en la práctica educativa. El discurso limita las posibilidades de interpretación y acción, mientras que el texto es la instancia específica de esa interpretación y acción, que a su vez es decodificada y recodificada en el contexto de la práctica.

En términos metodológicos, estas herramientas sobre las políticas como texto y discurso incitan a indagar sobre ellas, especialmente en relación con los sujetos que las viven; ofrecen una comprensión profunda de su complejidad y sus efectos en las prácticas educativas. Permite ver que las políticas no son simplemente directivas externas y acabadas que los actores deben obedecer. En cambio, son procesos que se definen y "ponen en acto" en la micro institucionalidad, es decir, en las escuelas y aulas. Se reconoce que las escuelas (los contextos) y sus docentes (sus actores) "hacen a las políticas" al mismo tiempo que las políticas "las hacen a ellas". Los sujetos no son simples "robots encargados de implementarlas", sino actores activos en la producción de políticas.

Y ante estas, los sujetos las aceptan, negocian o resisten de múltiples maneras. El cómo se dan esas respuestas se verá con más detalle en el capítulo 5 de esta investigación.

## 2.4 Consideraciones finales

Como hemos visto, **el poder** no es simplemente una estructura vertical de dominación, sino un entramado de dispositivos y estrategias que operan en diversos niveles, desde lo macro hasta lo micro, dando forma a las prácticas educativas y las relaciones de poder dentro de las escuelas. Mirar al poder desde este ángulo resalta su dimensión conflictiva, es decir, su dimensión *de lo político*, donde las relaciones de poder se manifiestan en la lucha por el control y la regulación de los discursos, las prácticas y las identidades en el campo de lo educativo.

Las categorías aquí propuestas se emplearon para realizar un acercamiento meticuloso que permita hacer entender el ejercicio de poder que se da en el desarrollo e implementación de una política educativa. Se mira a este aglomerado de procesos como condición de posibilidad de ciertas formas de conocimiento, de prácticas y formas de subjetivación que acontecen según lo que ocurre en nuestro presente; viendo cómo se transforman, se mantienen, rompen, pero, sobre todo, considerando sus efectos, producidos por el despliegue de estrategias y mecanismos con los que opera.

Se trata de aproximaciones o formas de problematizar la emergencia y el desarrollo de las estrategias políticas en tanto ejercicios de poder. Las tácticas empleadas localizan, jerarquizan, señalan, inducen y conducen a los individuos al disciplinamiento del alma y el cuerpo. Crean un individuo específico: que sea útil y dócil, formado en las disciplinas, las cuales definen los comportamientos y los niveles de intervención no desde las leyes, sino desde el saber y la normalización de los individuos y sus conductas, aspiraciones y deseos.

Lo que se pretende con estas categorías es emprender una analítica del poder en un momento específico de nuestro presente con relación a la NEM, describir cuáles son las formas del poder en estos procesos políticos que emprende la NEM, de modo que ello haga visible, por un lado, los procesos que hacen posible su emergencia en el contexto actual, pero también, analizar las diversas formas que adopta su ejercicio, sus desplazamientos, las estructuras que lo sostienen, así como los procesos que dan legitimidad al poder.

Metodológicamente, no se fija en los espacios donde se aplica, sino en sus articulaciones, donde se acentúan las relaciones de poder presentes e impactan en el sentido y significado de la educación y la escuela, y también en las prácticas y en las luchas por el espacio escolar entre sujetos y actores.

El poder político no es simplemente una entidad separada, sino que se entrelaza con otros sistemas de poder; tienen una historia, son intencionados, sufren cambios, desplazamientos, conforman nuevos poderes y afianzan los ya existentes. En su conjunto y articulados son dispositivos de poder. Hay que considerar que todas las acciones no se limitan a la regulación o la delimitación de las conductas, sino que ellas estructuran un campo de acciones posibles en las que la aceptación, la resistencia y la negociación son posibles efectos de este poder.

De esta manera, es preciso pensar en la multiplicidad de dispositivos puestos en marcha donde el poder y el saber se cruzan para gobernar y al mismo tiempo producir conductas, incitar acciones, establecer prioridades, definir estrategias. Esto incluye de igual forma las instituciones, los discursos y otros aparatos de gobierno que han posibilitado el desarrollo y un conjunto de saberes, que implican técnicas de poder, formas de saber y tipos de subjetivación. Reutiliza otros dispositivos ya existentes, que en conjunto generan nuevas mecánicas de poder y de saber.

El poder político no sólo se articula con otros poderes, sino que se caracteriza por su capacidad de abarcarlos, de "...remodelarlos en su conjunto o de neutralizarlos parcialmente en vista de la reproducción o transformaciones de las relaciones sociales vigentes" (Giménez, 1989, p. 27).

Asimismo, hemos visto cómo es que **las políticas educativas** no son procesos lineales; su desarrollo e implementación están marcados por conflictos y negociaciones entre diversos actores, incluyendo aquellos quienes las diseñan e implementan, pero también a aquellos que las leen y discuten en sus distintos entornos escolares. En esta dimensión de política encontramos "lo político": el espacio donde se confrontan diferentes relaciones de poder. Por ejemplo, una reforma educativa que promueva la enseñanza basada en el humanismo puede generar tensiones entre quienes la diseñan (debido a sus diversas concepciones e intereses) y los docentes que deben implementarla en contextos locales (debido a su formación, recursos y posiciones).

Por eso, como se ha mencionado, **la recontextualización** es el proceso mediante el cual los docentes leen, interpretan y adaptan las políticas educativas según sus contextos, experiencias y conocimientos. Este proceso no es pasivo; los docentes ejercen agencia al decidir cómo incorporar (o resistir) las directrices políticas.

Este proceso refleja una praxis dialéctica entre la regulación impuesta por las políticas y la construcción activa que los docentes realizan, evidenciando su capacidad para ejercer poder dentro de las estructuras que los constriñen. Esta complejidad implica que las políticas no se aplican de manera uniforme. En cambio, son reinterpretadas y negociadas en cada contexto, lo que puede llevar a resultados inesperados.

El empleo estratégico de estas categorías excede el uso tradicional de la teoría como bases a ser comprobadas; se emplearon estas herramientas para problematizar y proponer nuevos ángulos de análisis para traspasar lo que se ha documentado como oficial y la racionalidad instrumental

con la que se tiende a plantear los objetos de estudio en la política educativa. Son cuestiones las que se deben analizar porque alteran y rompen los marcos conceptuales e ideológicos que imposibilitan proponer nuevas formas de investigación y de formación; es una praxis emancipadora que busca encaminar a docentes e investigadores a otros modos de participación y existencia.

### **3 CAPÍTULO III.**

## **POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: TRANSFORMACIÓN DE PROCESOS Y ESTRATEGIAS**

### **Introducción**

En este capítulo se abordan los distintos procesos que han formado parte del desarrollo de la política educativa en el nivel medio superior. Se detallan una serie de principios y lógicas provenientes del sistema global y mercantil que han configurado ciertas prácticas de gestión y organización de la educación en los últimos 35 años. Este análisis se enmarca en una visión crítica para comprender el desarrollo de la política educativa en el nivel medio superior como un proceso político e histórico, articulado por diversas relaciones de poder donde lo global, lo neoliberal y lo local entran en tensión debido al desarrollo de estrategias y mecanismos que permiten su continuidad, ruptura y transformación en lo que respecta a la educación. En los últimos años, estos procesos han sido mayormente a través de reformas educativas.

Se comienza esta exposición con el contexto mundial y los organismos internacionales que participaron en la producción de políticas educativas neoliberales, basadas en los principios económicos de productividad, eficiencia y eficacia a principios de la década de 1990, y su influencia en la construcción de políticas educativas nacionales y locales. Para la educación media superior, fue a partir de la introducción del modelo educativo por competencias y los discursos de la calidad educativa, cuyas propuestas impregnaron como principios rectores desde los cuales se implementaron distintas estrategias en términos del gobierno de los sistemas educativos, así como sus contenidos y recursos.

Después se presenta un análisis de las últimas dos reformas en la EMS: RIEMS de 2008 y Reforma 2013, ambas guiadas por los principios de calidad y competencias, dando continuidad a ciertos aspectos, pero configurando a su vez mecanismos y estrategias como la profesionalización y la evaluación de los profesores de este nivel. Estos procesos en conjunto redireccionan y reorientan los modos de gobernar la educación y al maestro.

Sin embargo, este recorrido por las reformas de la EMS deja ver cómo las lógicas neoliberales marcadas por un interés creciente en la productividad y el acumulamiento de aptitudes

para el mercado se han arraigado en todas las prácticas políticas, institucionales e incluso en las educativas.

### **3.1 Recetas globales para políticas locales**

Cuando se habla de la globalización, pareciera que se trata únicamente de un periodo histórico particular; sin embargo, esto es más complejo aún, puesto que se trata de un proceso sociohistórico donde predomina la supremacía del capital, crisis económicas mundiales y problemas ecológicos globales con vertiginosos cambios que afectan las relaciones tanto del Estado – nación, así como las instituciones, pero particularmente a los sujetos en su vida diaria (Lozano, 2009, p.82).

Con el auge de la globalización en distintos ámbitos de la vida en sociedad, la educación también se vio vinculada con las proyecciones y objetivos mercantiles en la producción de recursos humanos para alcanzar estándares altos de eficiencia y eficacia a nivel producción y mano de obra. Aunado a ello, organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (BM) diagnosticaron a distintos sistemas educativos con deficiencias en los aprendizajes y formas de gestionar a las escuelas. Entre los innumerables reportes emitidos por estas organizaciones, se sugirió la adopción de un modelo educativo que produjera cambios significativos en la escuela, tanto a nivel formativo como operativo. Cambios que en su conjunto deberían reflejar mejoras en el nivel de vida de la población y en el desarrollo económico de la nación.

En todo este tiempo se han construido retóricas sobre la educación, utilizadas para avanzar en agendas particulares de políticas públicas. Por ejemplo, que se declare a la educación como "prioridad nacional" o como herramienta para el "desarrollo y bienestar" es un uso que se ha hecho en la política desde ya hace varios años al asignarle funciones adicionales a la educación. Sin embargo, el sentido que cada concepto tiene varía y significa de una forma distinta según la época y según las intenciones declaradas en los documentos oficiales. Tales declaraciones son una forma de ejercer el poder a través del discurso, dando forma a lo que es considerado importante y legítimo en la sociedad.

Así, la educación se ha convertido en una preocupación internacional, dando paso a la creciente estandarización y homogeneización de los sistemas educativos en respuesta a esa preocupación. El Banco Mundial ha mantenido una postura firme al enfatizar la dimensión

económica de la educación, considerándola un componente esencial para la generación de riqueza y el progreso.

El Banco Mundial ha sido uno de los actores más influyentes en la configuración de políticas educativas en América Latina. Su capacidad de influencia se basa principalmente en los préstamos condicionados que ha otorgado a países como México, vinculando el financiamiento a la implementación de reformas específicas (Coraggio, 1995). A partir de los años 80, tras la crisis de la deuda latinoamericana, el BM intensificó su papel en el sector educativo, promoviendo una visión economicista de la educación fundamentada en la teoría del capital humano.

Esta posición se fundamenta en la arraigada teoría del capital humano, que conceptualiza la educación como un mecanismo para la creación de riqueza. Según esta perspectiva, la inversión en educación tiene el potencial de capitalizar a las personas en el mercado laboral, ya que incrementa y mejora el conocimiento que se pone a disposición al buscar empleo. En consecuencia, tanto a nivel individual como colectivo, invertir en educación se percibe como una acción rentable y beneficiosa. Además de promover la adquisición de habilidades y competencias, la educación contribuye a fortalecer las bases de desarrollo socioeconómico de las sociedades. (Martínez Bonafé, 2012)

El surgimiento de la educación como una pieza clave para el futuro es una manifestación de cómo las estructuras de poder operan a través del discurso, las políticas y las instituciones. Como hemos visto, las motivaciones detrás de estas declaraciones entusiastas no son solo buenos deseos, es el modo que permite la perpetuación y expansión de políticas neoliberales en todos los sistemas educativos.

El ámbito educativo no ha quedado exento de estas lógicas modernas. El resurgimiento en la valoración de la educación como un elemento central en la construcción del futuro, particularmente en la última década del siglo XX, es una tendencia que se manifiesta en diversas formas y se respalda con diferentes argumentos. Algunos de estos argumentos incluyen la educación como prioridad nacional, como base para el desarrollo y bienestar, como impulsora de transformaciones productivas y equidad social, y como parte integral de modelos económicos emergentes en el siglo XXI. Esta perspectiva entusiasta sobre la educación lleva a afirmaciones que resaltan la importancia de considerar la educación como una meta que afecta a todos los estratos de la sociedad, a nivel global.

Desde finales de la década de 1980, los sistemas educativos han experimentado la introducción de reformas y modelos que tratan de concretar cambios significativos en la transformación de la escuela a partir de modificaciones a sus fines y contenidos, pero sobre todo en los procesos de gestión y regulación de los recursos tanto materiales como humanos. Estas tendencias reflejan cambios en la forma en que se concibe la educación y cómo se estructuran las políticas educativas en el contexto de la economía global y la ideología neoliberal.

Por consiguiente, durante la década de 1990, la mayoría de los gobiernos de América Latina desplegaron reformas para implementar proyectos de modernización. En este periodo, la modernización del Estado y la gestión de la administración pública, especialmente en el ámbito de la educación, se vio vinculada con los cambios y actualizaciones que se hacen en la forma en que el gobierno y sus instituciones funcionan para adaptarse a las necesidades y desafíos actuales.

Básicamente, la acción estatal se enfocó en emprender cambios en los principios jurídicos y las estructuras organizativas de la administración pública para la eficacia en la forma en la que se gestiona el gobierno y se prestan servicios públicos (governabilidad) y con ello aumentar la capacidad del Estado para gobernar de manera efectiva, promoviendo la participación del mercado en la toma de decisiones y la responsabilidad compartida entre el gobierno, el mercado y la sociedad.

En el ámbito educativo se trajeron estos cambios a partir de reformas educativas, adopción de nuevos modelos pedagógicos, desarrollo de nuevos referentes didácticos, metodológicos, profesionalización del saber docente, entre otros.

Las influencias neoliberales en y sobre la educación pública en América Latina son evidentes en el aumento del gasto en programas de formación "profesionalizantes" preparados por corporaciones y empresas de presencia internacional, la adhesión a los principios y valores marcados por los organismos internacionales, así como el séquito de académicos y expertos en el ámbito educativo cuyos discursos sirven de sustento y apoyo a los cambios propuestos, además de la recientemente (y creciente) dependencia del sector de la tecnología y sus servicios.

De acuerdo con Vázquez Olivera (2015), las reformas educativas a partir de la década de 1990 en Latinoamérica prácticamente se han regido en torno a cuatro ejes:

- *La descentralización administrativa*: considerada como vía por la cual lograr mayor eficacia en los servicios educativos.
- *La calidad educativa*: vinculada a la competitividad, que involucra formar sujetos competentes para responder al imperativo de incrementar la productividad de las economías.
- *La evaluación de los resultados*: para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad.
- *La profesionalización de los docentes*: bajo parámetros de acreditación (p. 100).

Con ello, se instaura toda una racionalidad con base en modelos de productividad que orientan distintos ámbitos de la escuela y su gestión, pero también los recursos y prácticas para su desarrollo: perfiles docentes, sistemas de ingreso, permanencia y carrera docente, etc.

El objetivo final de la política educativa es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobreénfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa. (Torres, 2008, p. 219)

Asimismo, emergieron discursos pedagógicos con los que se sustentaron y legitimaron estos cambios, produjeron nuevas concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el alumno y, sobre todo, del papel del maestro con una excesiva vinculación a la medición de la productividad bajo estándares y modelos de gestión propios de modelos empresariales y de la economía global para dar continuidad a la producción de capital incesante.

Para Torres (2008), la influencia de la globalización neoliberal en la formulación de políticas educativas en Latinoamérica impactó primordialmente en tres aspectos:

- En la economía política del financiamiento educativo.
- En las vinculaciones entre educación y trabajo.
- En la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior o formación docente. (p. 220)

A partir de estos acontecimientos, en las últimas tres décadas, las tendencias de los sistemas educativos han sido modificadas a partir de reformas educativas sustentadas en los 4 puntos mencionados. En nuestro país, el sistema educativo de nuestra nación ha experimentado reformas que han llevado a escuelas y docentes a enfrentar transformaciones que van desde cambios pedagógicos y curriculares hasta proclamar leyes, acuerdos y modificaciones a la constitución.

En la contemporaneidad, la influencia de los organismos internacionales en la formulación de políticas educativas ha adquirido una relevancia innegable. Dichos entes, como catalizadores de una suerte de globalización normativa, delinear estrategias de solución a problemáticas previamente diagnosticadas en el ámbito educativo. Esta prescripción de soluciones se materializa en recomendaciones específicas destinadas a configurar la política educativa a nivel nacional, las cuales, posteriormente, se incorporan de manera sinuosa en los entramados de los paquetes de reformas.

La emanación de informes por parte de estos organismos constituye un componente esencial de esta dinámica. Estos documentos, dotados de una sobresaliente profusión de datos, tablas e índices, no solo configuran un compendio de la situación educativa global, sino que, paradójicamente, generan una nueva capa de problemáticas que los sistemas educativos nacionales se ven compelidos a resolver. Es en la tensión entre el diagnóstico propuesto y las realidades particulares de cada contexto educativo donde se gesta un complejo escenario de adaptación.

Los informes, al ser vehículos de una narrativa cuantitativa, se convierten en mecanismos de introducción de metas y objetivos que, irremediamente, impulsan una serie Estas disposiciones, en su ejecución, no solo aspiran a la mejora continua de los sistemas educativos, sino que, de manera insidiosa, alinean sus propósitos con las aspiraciones gubernamentales. Esta alineación, permeada por una lógica de rendición de cuentas y eficiencia, incide directamente en los objetivos y propósitos originales de las instituciones educativas, subsumiéndolos en una narrativa más amplia de homogeneización y estandarización.

Así, el proceso, en apariencia benigno, de recepción e implementación de recomendaciones internacionales desencadena una serie de transformaciones que afectan la esencia misma de la educación a nivel nacional. La permeabilidad de las políticas educativas a estas influencias externas no solo constituye un desafío para la autonomía de los sistemas nacionales, sino que plantea interrogantes acerca de la verdadera eficacia y pertinencia de las reformas sugeridas. En

última instancia, este fenómeno desemboca en una compleja trama donde convergen intereses globales, aspiraciones gubernamentales y los propósitos intrínsecos de las instituciones educativas.

Como hemos visto, las tendencias globales y las políticas educativas neoliberales han influido en todo el sistema educativo mexicano y en todos sus niveles: desde el nivel básico hasta la educación superior.

### ***3.1.1 Modelo educativo basado en competencias***

Aunque los organismos internacionales han moldeado las políticas educativas de América Latina desde la segunda mitad del siglo XX, promoviendo paradigmas de modernización, calidad y competitividad, en México estas influencias se han traducido en reformas estructurales, pero su implementación ha enfrentado tensiones locales.

El enfoque por competencias en la educación tiene sus raíces en diversas iniciativas internacionales que fueron posteriormente adoptadas y adaptadas en México. De acuerdo con Andrade Cázares y Hernández Gallardo (2010):

En la década de los ochenta la palabra competencia no se encontró vinculada con ningún currículum; sin embargo, es hasta los noventa donde empieza a aparecer la palabra competencia ligada a los currícula del sector de educación técnica, como es el caso del Conalep (p. 488).

El cambio de enfoque en la educación hacia la promoción de competencias y aprendizajes significativos en lugar de simplemente reformar la escuela tuvo su auge en nuestro país en la década de 1990 con la introducción de los proyectos modernizadores propuestos por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari (1989–1995).

Hasta ese entonces, al menos en la educación media superior, lo importante era que el profesor contara con una sólida formación en su campo disciplinar, por lo que las opciones de formación para los profesores se basaban en el perfeccionamiento y actualización de los saberes disciplinares.

Con el modelo por competencias, además de que el docente debía conocer sólidamente la materia que enseña, debía aterrizar un tipo de educación con énfasis en lo que Coll (2007)

menciona como “una educación basada en los resultados y en la rendición de cuentas de los servicios públicos, incluidos los educativos”.

Se puede advertir que los orígenes de la educación basada en competencias, al menos en educación media superior, tienen su origen con el Proyecto Tuning (2000), ya que tuvo una influencia significativa en América Latina y particularmente en México. El Proyecto Tuning definió competencias genéricas y específicas para diversas áreas disciplinarias en educación superior, y posteriormente se extendió a América Latina como "Tuning América Latina" en 2004. Según Beneitone et al. (2007), el proyecto Tuning para América Latina abarcó aspectos fundamentales que marcaron un esfuerzo enorme por transformar la educación superior. Se colocó el foco en varios ejes clave, cada uno con su propio peso y complejidad.

Primero, las competencias, tanto genéricas como profesionales, se colocaron en el centro y en el sentido de la discusión pedagógica. No se trataba solo de llenar cabezas con datos, sino de formar personas capaces de pensar críticamente, resolver problemas y adaptarse a contextos diversos. Luego, se abordaron los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esas competencias. Aquí los desafíos fueron complejos, porque no basta con definir qué se quiere enseñar; hay que decidir cómo hacerlo y cómo medir si realmente se logró.

Otro punto fue el sistema de créditos, que buscaba estandarizar y facilitar la movilidad estudiantil. Por último, la calidad de los procesos (p. 15) se puso como prioridad. Esto implicaba revisar desde la planificación de los programas hasta cómo se evalúa el aprendizaje, asegurando que todo tuviera coherencia y un propósito claro.

### ***3.1.2 El principio de la calidad educativa***

A continuación, se presenta un repaso de los principales procesos políticos que han establecido estrategias de implementación de reformas educativas en la EMS. En el contexto de los subsistemas que forman parte de la Secretaría de Educación Pública, se han aplicado reformas de diversa índole, cada una con sus propios modos de ejercer poder.

El análisis propuesto en este capítulo no se trata simplemente de la historia de la educación media superior ni de la instrumentalización de sus políticas de reforma a través de actos jurídicos o administrativos aislados. Lo que se busca presentar a partir de este punto es la continuidad en

sus procesos, la conformación de ciertos discursos y mecanismos, pero, sobre todo, la forma en la que se introducen y se conforman lógicas que algunas de ellas hoy en día continúan.

### **3.2 Políticas y reformas educativas que intervinieron en el profesor.**

Si bien es cierto que cada reforma busca intervenir en algo, la forma en que lo hacen y las acciones de las cuales se valen para hacerlo son diferenciadas entre una y otra. Para el caso de la EMS, se aborda aquellas desde las cuales hay una fuerte participación del Estado en la modificación e intervención sobre el trabajo de los docentes. A continuación, se detallan.

#### **3.2.1 RIEMS**

En 2008, se inició la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) con el propósito de abordar y resolver una serie de cuestiones pendientes en los subsistemas públicos de educación media. Estas cuestiones abarcaban problemas históricos de cobertura, calidad y equidad que habían caracterizado a este nivel educativo. Además de esto, se establecieron metas ambiciosas para mejorar la formación y actualización de los profesores, con el fin de transformar sus prácticas.

Además, se buscó establecer un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) para estandarizar los diversos subsistemas pertenecientes al sistema de educación pública, a pesar de las diferencias contextuales y organizativas de cada escuela. Con este propósito, se introdujeron nuevas directrices y cambios, incluyendo la gestión, el enfoque pedagógico, la organización curricular y la estructura institucional. Esto se impulsó a través de diferentes estrategias políticas y mecanismos para concretar los 4 principales ejes de esta reforma:

- I. Creación de un Marco Curricular Común (MCC).
- II. Definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la EMS.
- III. Profesionalización de los servicios educativos.
- IV. Certificación nacional complementaria. (SEMS, 2008)

Estos ejes se presentaron como las nuevas reglas a seguir para la organización y funcionamiento de las escuelas y los docentes. Esto incluía las competencias que los profesores debían desarrollar para asegurar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de los servicios educativos, así como el enfoque pedagógico a implementar en el aula.

La implementación de un sistema nacional de bachillerato se pensó para beneficiar principalmente a los alumnos, permitiéndoles desarrollar competencias comunes que facilitarían su transición entre diferentes subsistemas. Esta aspiración de homogeneizar aspectos de la educación media dio origen y sustento a los ejes previamente mencionados. En este contexto, se enfatizan los ejes relacionados con los docentes y la mejora de su profesionalización.

De acuerdo con Villa Lever (2014), el MCC “representó la adaptación mexicana de marcos internacionales como el Proyecto Tuning, pero incorporando elementos específicos del contexto nacional, particularmente en lo referente a la diversidad de subsistemas de educación media superior” (p. 56).

El Marco Curricular Común (MCC) de 2008 estableció los atributos que los alumnos debían desarrollar al concluir sus estudios de educación media. Para lograr esto, los profesores tenían que adquirir una serie de competencias que les permitieran articular los objetivos de la RIEMS. Estas competencias, definidas en el acuerdo 444, estaban vinculadas con las orientaciones didácticas y curriculares de los planes y programas, así como la labor que los profesores tenían que realizar para concretarlas.

Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. (SEMS, 2008).

Estas competencias pretendían dar identidad y cohesión a las modalidades de bachillerato de la SEP, beneficiando principalmente a los estudiantes y colocando a los profesores como responsables de impulsarlas. A través del acuerdo 444, se hacía obligatoria la educación por competencias con énfasis en garantizar que los alumnos se apropiaran de un esquema de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, como se puede apreciar en la tabla 10.

#### **Tabla 10.**

##### *Competencias acuerdo 444*

---

#### **Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato**

---

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
Genéricas	<i>Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.</i>
	<b>Básicas</b> <i>Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la <b>base común de la formación disciplinar</b> en el marco del SNB.</i>
Disciplinares	<i>No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. <b>Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas</b> de la EMS.</i>
	<b>Extendidas</b> <i>Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.</i>
	<b>Básicas</b> <i>Proporcionan a los jóvenes <b>formación elemental para el trabajo.</b></i>
Profesionales	<i>Preparan a los jóvenes con una <b>calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.</b></i>
	<b>Extendidas</b>

Fuente: elaboración propia con base en: SEP, Acuerdo 444

La diferencia de perfiles y formaciones caracteriza a los maestros de educación media, no son profesores con una formación pedagógica de base para la enseñanza como ocurre en educación básica, más bien, en su mayoría, son profesionistas que de alguna forma se encuentran dando clases. Dado este fenómeno en la educación media, la RIEMS estableció un tercer eje: la profesionalización de los servicios, que son aquellos procesos por los cuales se garantiza su cumplimiento y concreción en distintos ámbitos de las escuelas, entre los cuales se encuentra la capacitación y actualización de los maestros.

De acuerdo con la SEP (2008), “los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje”. Para ello se definirá el perfil del docente constituido por un conjunto de competencias”.

En el acuerdo 447 se caracteriza al profesor que se espera de la RIEMS en términos de sus competencias. De acuerdo con la SEP (2008), “...las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil”. Estas competencias se expresan como

necesarias para la concreción del SNB y el aterrizaje del modelo educativo basado en competencias en el aula. En ese sentido, los profesores tienen que desarrollar 8 competencias que integrarán a lo largo de su trayectoria, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

**Tabla 11.**

*Competencias docentes RIEMS*

---

<b>Competencia</b>	
1	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional.
5	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

---

Fuente: elaboración propia con base en: SEMS (2008).

Las competencias docentes propuestas por la RIEMS son atributos que expresan las aspiraciones del tipo de profesor y trabajo que se desea concretar. Sin embargo, enlistar estos atributos no fue lo único que realizó la RIEMS. Con la participación de la SEMS, la ANUIES y distintas IES del país, como la Universidad Pedagógica Nacional, pronto desplegaron acciones relacionadas con la capacitación, actualización y formación de los maestros para hacerse cargo de esas competencias y modificaron su trabajo conforme a las aspiraciones de la RIEMS.

Dado este panorama, la RIEMS encauzó diversos mecanismos de profesionalización para garantizar la implementación efectiva de la RIEMS en diferentes aspectos de las escuelas, incluida la capacitación y actualización de los maestros.

Si algo caracteriza a la EMS, es la diversidad de perfiles y formaciones de la plantilla de sus profesores; la mayoría no tiene una formación de base para la enseñanza, sino que son profesionistas inmersos en la docencia. Si los propósitos de la RIEMS tenían que ver con la concreción de un modelo educativo basado en competencias y el cambio metodológico de los profesores, entonces se requería de una estrategia que permitiera conducir a los profesores hacia las nuevas formas de trabajo propuestas por esta reforma.

Así, desde 2008 se impulsó el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) para la profesionalización de los docentes. Son cursos y diplomados pensados en la actualización y formación de los profesores para hacer llegar los preceptos de la RIEMS y concretar las competencias del perfil del docente que se buscaba en esta reforma.

La actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa. Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. Los profesores, como actores clave en la EMS, deberán integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su experiencia contribuyan a la Reforma Integral. (SEP, 2008)

La primera versión de los diplomados del PROFORDEMS contó con dos opciones: el primero fue un diplomado impartido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y el segundo lo constituyeron siete especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las cuales fueron:

- Competencias docentes para la educación media superior
- Educación centrada en el aprendizaje
- Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales
- Matemáticas y tecnología

- Competencias comunicativas
- Enseñanza y aprendizaje de la historia y la ciencia
- Aprendizaje de las ciencias

**Tabla 12.**

*Módulos PROFORDEMS*

<b>Estructura curricular</b>	
<b>Módulos</b>	<b>Horas</b>
<b>Módulo I:</b> La Reforma Integral a la Educación Media Superior	40
<b>Módulo II:</b> Desarrollo de competencias docentes en educación media superior.	100
<b>Módulo III:</b> La planeación didáctica vinculada a las competencias.	60
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>

Fuente: elaboración propia con base en: ANUIES (2015).

Sin embargo, como señala Macías (2009), "la implementación del PROFORDEMS evidenció las tensiones entre el modelo de competencias importado y las tradiciones pedagógicas arraigadas en los docentes mexicanos" (p. 124). Durante casi 10 años, el desarrollo profesional de los maestros de EMS estuvo a cargo del PROFORDEMS desde diversas instituciones. Durante ese tiempo se expandió la oferta de diplomados; otras instituciones participaron en el diseño e implementaciones de opciones de formación para los profesores con nuevos contenidos y nuevas modalidades de acreditación. Como es de esperar, hubo cambios y reestructuraciones en los contenidos de los cursos que inicialmente despegaron con la ANUIES; sin embargo, en todo este tiempo se priorizó comunicar y reiterar a los profesores "las nuevas reglas del juego", es decir, las formas institucionales y normativas de la RIEMS que después se instituyeron como la práctica docente que se tenía que desarrollar en cada uno de los planteles.

Una vez que los profesores hubiesen acreditado los cursos y diplomados del PROFRODEMS, la autoridad educativa les solicitó evidenciar las competencias obtenidas en dichos cursos a través de un proceso de certificación del CERTIDEMS. Esto para dar fe de que quienes aprobaron los cursos podían desarrollar el modelo educativo por competencias y, además, asimilaban los preceptos con los que se sustenta la RIEMS.

La Certificación de Competencias Docentes en Educación Media Superior (CERTIDEMS) consistió en desarrollar un proyecto fundamentado en su relevancia para la concreción del MCC, según las características del contexto escolar de los estudiantes donde se aplicaría dicha propuesta. Los participantes podían elegir entre tres opciones para certificar el nivel de dominio de las competencias docentes obtenidas, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 13.**

*Proyectos para acreditar el CERTIDEMS*

---

<b>Opciones de temas para la elaboración de los trabajos con propuestas y aportaciones para el mejoramiento de la educación media superior en el contexto de la RIEMS.</b>	
<b>Propuesta didáctica</b>	<p>Planeación escrita, comunicable, argumentada y reflexiva de una ruta o trayecto de aprendizaje y enseñanza que organiza lógicamente los contenidos a trabajar en el espacio escolar; advierte los vínculos y las acciones esperadas de los actores e incorpora modalidades de valoración o evaluación del proceso.</p>
<b>Evaluación, adaptación o creación de material educativo</b>	<p>Es un documento que toma como objeto un material educativo para su uso o evaluación en un plan de estudios que se desarrolla bajo el MCC de la RIEMS. En esta opción el autor deberá seleccionar una de las siguientes variantes: (a) la evaluación de (b) la adaptación con modificaciones de un material educativo, su uso y evaluación y (c) la creación, puesta en práctica y evaluación de un material educativo.</p>

---

---

El diseño de curso definirá las competencias genéricas y disciplinares que desarrollarán los estudiantes, los procesos y productos que serán las evidencias para identificar la medida en que los estudiantes desarrollan esas competencias.

**Diseño o rediseño  
de un curso**

También se requiere definir de manera precisa los contenidos del curso, mismos que serán organizados en “unidades de competencia”; se definirán de manera clara las actividades de aprendizaje que facilitarán el logro de las competencias disciplinares y genéricas, así como los recursos, mediaciones y evaluaciones que se propone emplear en cada unidad.

---

Fuente: elaboración propia con base en: ANUIES (2015).

La transición hacia un currículo basado en competencias implicó una profunda reconfiguración de los planes y programas de estudio en todos los subsistemas de educación media superior. Esta reconfiguración curricular implicó:

- El establecimiento de perfiles de egreso expresados en competencias
- La reorganización de contenidos en función de su contribución a competencias específicas.
- La inclusión de metodologías activas y situadas (aprendizaje basado en problemas, proyectos, etc.)
- La implementación de evaluaciones basadas en desempeños y evidencias

Pero más allá de los cambios curriculares y pedagógicos, los cambios fueron otros en términos de lo que esta reforma provocó en los profesores, puesto que...

...en los últimos 20 años, se ha vuelto cada vez más común que las políticas educativas de reforma definan las características del trabajo docente, a partir de un listado de atributos y funciones con las que se ha de llevar a cabo la práctica en la escuela y en el aula. Su éxito se documenta a través de reportes oficiales que engloban las acciones llevadas a cabo con miras a los objetivos establecidos por la reforma. Luego estos reportes se convierten en insumos para las subsecuentes

políticas que conducen a la producción de “nuevas” concepciones sobre la docencia con otras características y más funciones sobre lo que los docentes tienen que ser y hacer como parte de lo que se asume como educativo. Así lo específico del trabajo docente se va perdiendo. Ya no es definida por quienes la llevan a cabo en concordancia con los contextos en los que se realiza y los saberes que se requieren, sino que la docencia es un eslabón más de todo el engranaje de acciones colectivas, producto de replicar métodos, estrategias y normas institucionales en el aula. Así el trabajo docente se regula y transforma en una función más de las políticas y pedagogías en boga. (Quintana, 2020, p. 121)

### **3.2.2 Reforma 2013**

La reforma educativa de 2013, al igual que la RIEMS, priorizó elevar la calidad de la educación a partir del desarrollo de un modelo educativo basado en competencias y la profesionalización del saber docente. Con esta reforma se incorporaron elementos, procesos y normatividades que no existían hasta entonces:

- Calidad educativa como criterio constitucional
- La evaluación del docente para su permanencia
- La idoneidad del profesor expresada en perfiles, parámetros e indicadores

En 2013 se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual evaluó la idoneidad de los profesores mediante la aplicación de instrumentos de valoración de la práctica y los códigos normativos. Con ello la LGSPD determinó quiénes podían enseñar a partir de un modelo de docente idealizado. Se pueden rastrear al menos los siguientes elementos que permiten entender su desarrollo:

La estabilidad laboral de la que gozaba el gremio docente pronto se vio diluida. Ante estos hechos, era de esperarse que el magisterio se sintiera confundido, desinformado y amenazado. Aunado a ello, la campaña mediática de desprestigio hacia los docentes iba en aumento, se les señaló como responsables del deterioro educativo a través de mensajes publicitarios que los colocaban como “irresponsables”, “revoltosos” y “rebeldes del sistema” con actitud de resistencia a la evaluación, de actos corruptos, de marchas que atentan contra el futuro de los niños y niñas de México.

Este nuevo ordenamiento supuso la incorporación de algunos conceptos propios del esquema económico como principios constitucionales que dan continuidad al asunto de la calidad educativa, pero, además, la hicieron obligatoria.

La reforma de 2013 es un proceso político que se suma y articula con otros procesos para gobernar el sistema educativo. Al respecto, González, Rivera y Guerra (2017) advierten que esta reforma comprometió la estabilidad laboral de los maestros, sus ingresos y reconocimientos debido a que modificó su perfil profesional con una evaluación cuyas tácticas y estrategias afectaron a distintos actores, prácticas e instituciones del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, la reforma de 2013 fue un acontecimiento político-educativo.

En nombre de la calidad educativa se han activado un sinnúmero de disposiciones que se configuran como modos específicos de gobernar el sistema educativo. En ellas están implícitas estrategias que mantienen y perpetúan lógicas neoliberales, ya sea en sus fundamentos o en las maneras en las que se implementa y llega a las escuelas. Los discursos oficiales con los que se impone el nuevo orden proclaman bondades a partir de las pedagogías en boga; son el sustento y pretexto para el diseño e implementación de mecanismos más complejos y con los cuales se espera que los maestros accedan a la profesionalidad. Esto en las reformas se traduce en acciones que van desde periodos formativos en cursos y diplomados sobre cuestiones didácticas o disciplinares, hasta procesos de promoción, evaluación diagnóstica del desempeño que condicionan su salario y permanencia laboral.

### ***3.2.3 Consideraciones finales:***

Estas estrategias específicas, cuando se combinan, generan formas particulares de ejercer el control y la autoridad. Este conjunto de medidas se podría considerar un dispositivo, según describe Foucault (1980), que ha evolucionado con el tiempo y ha ido refinando la manera de dirigir las prácticas de los maestros.

Este dispositivo, a medida que ha evolucionado, ha influenciado cómo los docentes realizan sus prácticas pedagógicas. Influyó en la implementación de un modelo específico en el aula, en la participación de los maestros en cursos de actualización y en la acreditación de evaluaciones que miden su desempeño. En el caso particular de la EMS y sus maestros, la profesionalización fue entendida como el conjunto de acciones encaminadas a mejorar la práctica

docente en términos de dotarlos de unas habilidades, destrezas y competencias para mejorar su desempeño en aspectos y metodologías muy puntuales de su quehacer.

No se pretende hacer un recuento de las políticas desarrolladas, ni instrumentalizar sus reformas; a través de este análisis se muestran la materialidad, las condiciones de posibilidad de una política educativa, el carácter continuo en sus discursos, en sus mecanismos, los cambios producidos y cuyos efectos al analizarse dan cuenta de las relaciones de poder generadas en el despliegue de un dispositivo, que estructuran, definen y condicionan las prácticas y subjetividades de los actores.

En definitiva, el neoliberalismo se ha vuelto hegemónico como forma de discurso. Posee penetrantes efectos en los modos de pensamiento, hasta el punto de que ha llegado a incorporarse a la forma natural a la que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo. (Harvey, 2005, p. 8)

Las reformas y procesos políticos por los que ha atravesado la EMS permiten hacer visibles ciertas lógicas, tácticas, rupturas, continuidades y evoluciones en las formas en las que se ejerce el poder desde estas políticas. Se plantea a estas políticas de reforma como procesos históricos con maneras de modificar distintos ámbitos escolares a partir de estrategias que, en su conjunto y con el tiempo, se han transformado y refinado en el modo en el que los maestros asimilan preceptos, realizan prácticas, identifican con discursos, teorías y modelos pedagógicos al construir ideas sobre su trabajo y sobre sí mismos.

En los últimos 15 años se han llevado a cabo diversas reformas educativas en el nivel medio superior en México, desde la implementación de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), pasando por la Reforma de 2013, hasta llegar a la actual Nueva Escuela Mexicana (que es analizada con mayor detalle en el siguiente capítulo).

En general, estas reformas se han introducido bajo intereses y propuestas muy distintas, todas ellas centradas en mejorar la educación introduciendo cambios en aspectos curriculares, normativos, pedagógicos e incluso legislativos. Al tener en cuenta el contexto en el que emergen y los procesos con los cuales se conforman, es posible encontrar similitudes, continuidades, transformaciones y rupturas entre una y otra, pero lo que es mejor aún, es evidente que en todas ellas hay una manera particular de instaurarse y de intervenir sobre los objetos que se proponen.

Desde una perspectiva crítica, es crucial examinar estos trayectos desde una dimensión de lo político, es decir, cómo estas reformas se enmarcan en dispositivos de poder que buscan controlar y normalizar la práctica docente, puesto que esto refleja sus efectos a corto y largo plazo.

Estas reformas educativas en su conjunto han aumentado la presión sobre las escuelas y los docentes en relación con el logro de resultados y el cumplimiento de estándares construidos desde lógicas mercantiles y neoliberales. Este aumento se inscribe en un modelo de poder disciplinario que busca controlar y regular el comportamiento de los actores involucrados en la escuela, imponiendo estándares de medición del rendimiento, por lo que sus procesos enfatizan la consecución de resultados y estándares que pueden normalizar y homogeneizar la diversidad de prácticas y experiencias posibles.

Recordemos que el poder no solo opera de manera coercitiva, sino también productiva, creando identidades y formas de subjetividad que se ajusten a los objetivos del poder dominante. En este caso, estas reformas han establecido discursos y categorías que definen al docente y su labor, creando prototipos de profesionalidad y docencia al mismo tiempo que estos se trasladan a formas particulares de gestión y administración propias de un sistema normativo y regulatorio de las escuelas.

El recorrido hasta ahora presentado tuvo por intención proporcionar una visión crítica con relación a las políticas educativas en el nivel medio superior en México, destacando el análisis de aquellos procesos que permiten hacer visible cómo estas reformas son ejercicios de poder que tienden a construir sus dispositivos para controlar las prácticas escolares. Es relevante seguir analizando y problematizando estas dinámicas para comprender mejor cómo se configura el poder en el campo educativo y cómo afecta a los docentes y al sistema en general.

Las implicaciones de estos programas están referidas por los investigadores reiteradamente como “pobre en su planeación e instrumentación” (López Bonilla y Tinajero, 2009), “insuficiente” (Bracho y Miranda, 2015), “descontextualizada” (Díaz Méndez, 2011), con “falta de claridad en las metas y la falta de planeación” (Lozano Medina, 2015), “pendiente de ofrecer opciones relevantes para los maestros” (Razo, 2018). Son medidas de formación compensatorias o remediales, dejando de lado las demandas reales que requieren los docentes en sus espacios educativos. Este aspecto lo reportan más a detalle Olaskoaga, Mendoza Sepúlveda y Espinosa (2018) cuando encuentran que:

La mayoría de los encuestados que, habiendo declarado que la competencia es importante, no declararon que la formación recibida en esa competencia fuera suficiente. Participar en el PROFORDEMS incrementa la probabilidad de que un individuo dado considere que está en disposición de tres competencias RIEMS: la organización de su propia formación continua, el manejo de sus conocimientos para generar experiencias de aprendizaje significativo y su capacidad para colaborar en procesos de mejora institucional (p. 30).

Como se aprecia, parece que la formación que se recibe se trata más de un esquema de asimilación que de transformación de la práctica. Hemos de coincidir con Lozano Medina (2017), quien encuentra que todo este esquema de profesionalización

...se centra en una lógica instrumental en la que limita el rol docente a un simple manejo de estrategias, de tecnologías bajo la idea de que esto da un sentido de innovación y cambio (p.80).

Sin embargo, sus efectos se reportan en las investigaciones como una forma de trabajo de la que no todos tienen la suficiente preparación académica para transmitir a sus alumnos las competencias básicas, disciplinares y profesionales y los conocimientos que les permitan lograr el egreso. Esto se debe a que los profesores aún no concretan los conocimientos base de la reforma (Díaz Méndez, 2015); esta alteró sustancialmente la forma cotidiana de trabajo, afectando la vida escolar. En ese sentido, la RIEMS se considera como una imposición porque obliga a modificar la práctica, discurso y posición laboral de los profesores y directores, utilizando para ello distintos dispositivos. (Chávez Gómez, 2014). O como lo demuestran Mena y Montesinos (2016), que, al encuestar a los profesores, 44% de ellos expresa haber experimentado depresión o ansiedad por asuntos de la nueva reforma y la evaluación.

Como parte de estos procesos de reforma, los docentes muestran posturas distintas; algunos la asumen como un instrumento político. Los contextos en los que se desenvuelven los interpelan, motivándolos a adoptar posturas frente a la reforma, la concepción de sus alumnos y de su práctica. Los elementos que rodean a los docentes y las formas como ellos se colocan visibilizan cierta identidad.

Se empieza a ver cómo los profesores comienzan a generar distintas representaciones que están ligadas a los principios de calidad y eficiencia con los que las políticas de profesionalización se basan. Por ejemplo, Macías Esparza (2013) reporta que los profesores entrevistados usan conceptos teóricos aprendidos en PROFORDEMS para nombrar lo que hacen en sus prácticas. Se dan cuenta de que lo que realizan de manera cotidiana corresponde a conceptos o principios teóricos de un modelo de enseñanza particular contenido en la RIEMS. De eso deriva que haya cambios en la concepción de sus alumnos y que, en consecuencia, el profesor cambie de prácticas y estrategias. Así los profesores asumen un papel relacionado con significados sobre el docente ligados a la creatividad y la innovación en el uso de metodologías y técnicas encarnadas en el aula. Al modificar los significados que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, adaptan sus acciones cotidianas: ponen especial cuidado en la planeación, diversifican las metodologías y recursos de aprendizaje; favorecen el monitoreo y la evaluación desde distintos momentos y con diferentes técnicas; y priorizan la atención a la formación integral del alumno.

Vemos cómo los docentes “aprenden” distintas cosas que se traduce en nuevas y otras prácticas como procesos de identificación sobre los cuales Martínez y de Ibarrola (2018) encuentran que los profesores transitan de un saber que provenía de su ejercicio profesional a uno derivado de los mecanismos, cursos, diplomados y documentos de la RIEMS. Para ahora ya aprendieron a realizar planeaciones, seleccionar las actividades que realizarán en el aula, aprenden a usar el tiempo de manera eficiente y a dosificarlo; ya no les sobra ni les falta. Algunos se consideran con buenos referentes en cuanto al rubro de estrategias aplicadas (Cerrillos, 2018) y otros se autonombran como idóneos y aptos para la función (Albores y Porras 2016).

Sin embargo, frente a estas políticas, los profesores entienden, opinan, aplican, resignifican y las utilizan en sus instituciones de distinto modo. Las reformas educativas han ordenado a los docentes el cumplimiento de un conjunto de desempeños que ellos no asimilan de manera súbita ni lineal, sino que otorgan sentido y significación a sus acciones a partir de información que se les hace llegar (Pérez Cerón, 2014), aunque esas disposiciones provoquen que los profesores la consideren como una imposición porque les obliga a modificar la práctica, discurso y posición laboral (Chávez Gómez, 2014).

Por ello, hay desencuentros entre los ideales que plantean estas políticas y la realidad por la que atraviesan los profesores. Se producen tensiones y resistencias derivadas de las acciones

con las que se impone, porque se establece una nueva racionalidad que afecta las condiciones de su trabajo y las formas impositivas de ejercer poder y control (Díaz Méndez, 2015).

De ahí que no sea de extrañar que continuamente se reporte que los diplomados en competencias no responden a sus necesidades de formación, pues no aportan a sus contextos y tampoco ayudan a que el docente tenga elementos para comprender y ejecutar los requerimientos de la reforma. (Gutiérrez Ponce y Rivera Morales, 2012; Díaz Ordaz y Pons, 2015).

Los procesos que se acaban de detallar, así como los estudios presentados, muestran cómo es que ha habido un redireccionamiento no solo de prácticas, sino también de prácticas y subjetividades como formas de intervención política sobre los docentes. Los desencuentros, resistencias y diversas opiniones reflejan también que las políticas educativas no bajan directamente a los docentes y ellos las aplican. Más bien, se posicionan, se resisten o se sedimentan; asumen algunos roles, a veces a la fuerza, a veces muy convencidos, pero siempre hay una actitud frente a ello.

Vemos también cómo estas políticas han mantenido una serie de lógicas, discursos, preceptos, mecanismos y estrategias durante un largo periodo. Parece que estamos frente a un engranaje discursivo, estratégico y político; un dispositivo, como diría Foucault, que busca el control y regulación de los sujetos, pero también construye nuevos discursos sobre la docencia que afecta y trastoca las condiciones más profundas como la identidad y la subjetividad. Estamos frente a formas particulares de ejercer el poder que "...conduce al maestro hacia un repertorio de conocimientos, prácticas y saberes acerca de la docencia, que encuentran su base en una determinada noción de profesional". (Fardella, 2012).

Pero estas formas de regulación e intervención no aparecieron de la nada, tienen una historia, se van construyendo. Emergen gracias a formas particulares y reiterativas de ejercer el poder, como veremos con más detenimiento en el siguiente capítulo para el caso de la Nueva Escuela Mexicana.

## **4 CAPÍTULO IV.**

# **LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE EL DOCENTE**

### **INTRODUCCIÓN**

La Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior se ha desarrollado como parte de la política educativa del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) y su Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), a razón de ir en contra de lo que el propio AMLO ha llamado «las reformas educativas neoliberales de las administraciones neoliberales». En efecto, las reformas educativas anteriores se habían caracterizado, como lo vimos en el capítulo anterior, por instaurar todo un sistema normativo y regulatorio para alcanzar la deseada “calidad educativa” que trajo consigo procesos de evaluación y medición de los docentes con tendencia a vincular el éxito o fracaso de la educación de nuestro país a lo que los docentes hacen o dejan de hacer.

Desde 2018 se impulsó la NEM como nuevo proyecto educativo, cuyo planteamiento y razón de ser nace del deseo de configurar una nueva lógica en la educación, distinta a las reformas educativas anteriores y con ello implementar un nuevo paradigma de manera progresiva a las escuelas adscritas a la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el caso de las escuelas de educación media superior, se hace a partir de tres procesos fundamentales:

- La redefinición de un nuevo perfil docente
- El rediseño del Marco Curricular para la Educación Media (MCCEMS) y
- La profesionalización de los docentes

Con la NEM, el docente vuelve a ocupar un lugar central en el cumplimiento de una reforma como "agente de transformación social", quien adquiere el compromiso social de incidir en la realidad social de sus alumnos y es responsable de lograr estos cambios, con una propuesta distinta en términos pedagógicos y las bases que sustentan sus contenidos y su organización. curricular, lo que coloca su formación y práctica como temas de discusión, objetivos y proyecciones de una política educativa que busca desmarcarse de las lógicas anteriores.

El propósito de este capítulo es presentar un análisis detallado sobre los procesos, discursos y acciones emprendidas a nombre de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Partimos de que, aunque

se pronuncia como un cambio y rompimiento en la política educativa, lo cierto es que se trata de un proceso político en el que intervienen múltiples fuerzas en su definición y ejecución, mismas que provocan diversas estrategias que hacen posible la intervención, reforzando el ejercicio de dominación y regulación de los diversos actores en el sistema educativo, pero, sobre todo, en los docentes.

#### **4.1 La NEM y sus distintas estrategias**

En México, las políticas educativas se han caracterizado por la fuerte participación del Estado como agente con mayor influencia en su producción y difusión para la gestión y control del sistema educativo. Ello no es exento de que últimamente otras organizaciones y grupos han estado al tanto del debate y desarrollo de la política, pero a nivel gestión es el Estado el que termina por definir y regular la producción de disposiciones y medidas reglamentarias, al mismo tiempo que participa en la propagación e interiorización de un marco conceptual y hasta ideológico sobre lo educativo.

La Nueva Escuela Mexicana, como cualquier otra reforma educativa, no se exime de esa función. Como se ha desarrollado en la discusión de capítulos anteriores, toda reforma educativa busca intervenir en algo; se trata de un proceso político que ejerce una intervención significativa a través de diversos medios, haciendo uso de un arsenal importante de estrategias, discursos, disposiciones, reglamentaciones, actores e instituciones.

Visto desde esta arista, se trata entonces de un ejercicio político intencionado donde la emisión de las políticas como de sus formas de intervenir no se trata de procesos lineales encerrados en un círculo bien definido o una línea recta de decisiones, sino que se trata de un campo con múltiples relaciones de poder, por lo que es preciso pensar en diversas aristas y los diferentes hilos que confluyen y desde los que se cruzan, flexionan o se tensionan estas relaciones de poder. De igual manera, este ejercicio reflexivo invita a identificar el funcionamiento de los dispositivos desde los que se ejercen los medios para influir en las acciones de los distintos actores educativos, posibilitando un intrincado entramado de relaciones de poder.

Para su consolidación como proyecto que rige y norma la escuela y sus actores, ha sido construida con base en una narrativa discursiva y legal que permite su funcionamiento y obligatoriedad. La comprensión de estos procesos es fundamental para analizar las relaciones de poder y control que operan en el ámbito educativo, pero también hace visible las nuevas

articulaciones y modos en los que la política educativa se mueve, se mantiene, se rompe o da continuidad a lo ya establecido.

La Nueva Escuela Mexicana no se coloca únicamente como un proyecto de lucha contra el neoliberalismo, el colonialismo y los preceptos del mercado, claro que no. Hay todo un entramado de procesos, actores, disposiciones e instituciones con las que se ha legitimado, como se detalla a lo largo de este escrito, que ejerce y produce relaciones de poder. Una parte esencial de este capítulo se dedica al análisis de los distintos procesos y mecanismos desde los que se ha constituido la NEM; sin embargo, otra parte esencial es el dar cuenta de las estrategias desplegadas para la intervención sobre los diversos actores, y que para el caso particular de esta reforma se encuentran al menos 3 tipos:

- Estrategias discursivas
- Estrategias legislativas
- Estrategias pedagógicas

A continuación, se detallan cada una de estas estrategias y la forma en la que se han desplegado a lo largo de este proceso político. Lo importante de este último apartado es el develar cómo se ejerce el poder a través del lenguaje, la ley y el discurso pedagógico.

#### **4.2 Estrategias discursivas: El giro hacia lo social, lo humano y lo comunitario**

La introducción de una perspectiva social con un enfoque desde lo decolonial y epistemologías del sur representó un giro discursivo de gran significación e incluso polémica como parte de los cambios que trajo consigo la NEM, ya que se reiteró que esta nueva etapa en la educación buscaba desmarcarse de las lógicas globales y neoliberales que, de acuerdo con los defensores de la NEM, habían permeado en las reformas educativas anteriores. Este cambio en el discurso puede interpretarse, según Bernstein (1990), como una transformación profunda del discurso pedagógico dominante. Este cambio implica una reconfiguración de los códigos pedagógicos que han caracterizado la educación mexicana durante las últimas décadas, particularmente desde las reformas neoliberales iniciadas en los años 90.

Este giro hacia una educación social y humanista representa una ruptura explícita con el modelo anterior, fundamentalmente orientado hacia el desarrollo de competencias específicas y

medibles, heredero de las reformas empresariales que culminaron con la controvertida Reforma Educativa de 2013.

La Nueva Escuela Mexicana está construida sobre un marco normativo, filosófico y pedagógico cuya propuesta gira en torno a la educación como un derecho humano universal y un medio para la transformación social previsto como un proceso de al menos 23 años.

La NEM es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluyan sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (SEMS, 2019a, p. 3)

A través de un lenguaje formal y normativo, se articula la misión de la NEM en torno a la inclusión, la equidad y la formación integral, destacando valores como el respeto a la diversidad cultural, el compromiso con el desarrollo sostenible y la promoción de la paz.

Como se puede advertir, la construcción narrativa desde la que fundamenta su razón de ser deviene de un cambio paradigmático e incluso pedagógico, puesto que el centro de los problemas desde los que constituye su justificación está basado en 8 principios que se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 14.**

*Los 8 principios de la NEM*

<b>Principio</b>	<b>Característica</b>
<b>Identidad con México</b>	Destaca valores como el amor a la patria, el aprecio por la cultura, así como el compromiso con los valores plasmados en la constitución.
<b>Honestidad</b>	Como un comportamiento que posibilita la responsabilidad social y la sana convivencia para el desarrollo de la sociedad.

---

<b>Respeto de la dignidad humana</b>	Considera al sujeto como un ser moral, autónomo, político, económico que tiene derecho a una vida digna y justa.
<b>Cultura de paz</b>	Valores que propician una sana convivencia como ciudadanos que permitan la solución de conflictos de una forma no violenta.
<b>Responsabilidad ciudadana</b>	Se trata de la aceptación de derechos y deberes personales y comunes, bajo el respeto de los valores cívicos esenciales. Los estudiantes son formados para construir el bienestar social, respetar y exigir sus derechos y los de los demás.
<b>Participación en la transformación de la sociedad</b>	Es el sentido social de la educación que busca educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación a través de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos.
<b>Interculturalidad</b>	La NEM fomenta su comprensión y aprecio a partir de una dimensión integral desde la cosmovisión de cada cultura.
<b>Respeto por la naturaleza.</b>	Busca la conciencia ambiental que favorece la protección y conservación del entorno, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible.

---

Fuente: elaboración propia con base en: SEMS (2019a)



- Humanismo y transformación social: El humanismo se presenta como la base filosófica de la NEM, cuyo objeto es la educación como derecho y un proceso para formar ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su comunidad.
- Participación y corresponsabilidad: El discurso subraya la importancia de la colaboración entre los diferentes actores educativos, la comunidad y las autoridades.
- Diversidad y equidad: Se promueve la atención a las necesidades específicas de grupos en desventaja con un enfoque social sobre la justicia para combatir la discriminación y el racismo.
- Fines educativos: Utiliza una narrativa prospectiva, enfatizando reiteradamente el bienestar como capacidad de la educación para superar desigualdades y fomentar una sociedad justa.

El discurso con el que se presenta la NEM se ha propagado como la “contraparte” o el contraataque a una serie de políticas educativas de corte neoliberal; al menos es así como insistentemente se ha declarado desde que se envió la iniciativa de reforma al artículo 3º constitucional. Sin embargo, lo que encontramos en la mayoría de los documentos rectores pareciera más... “...una necesidad de identificarse como de izquierda, de identificarse con el modelo del Estado de bienestar y de marcar distancia con el llamado modelo neoliberal” (Ramírez Argote, 2019).

A pesar de que los conceptos con los que se describe y fundamenta la NEM están investidos de ideales sociales y humanistas que incluso se reconocen como un discurso de oposición frente a la narrativa neoliberal de las reformas educativas antecesoras, desde estos contornos se trató de construir algo que continuamente señalaron como “una pedagogía mexicana” con aportaciones de los teóricos y pensadores académicos que han tenido gran influencia en la producción del saber sobre el currículo, la docencia y la pedagogía en Latinoamérica. Estos conceptos, además de apelar a las funciones de la educación, apelan de igual manera a intervenir sobre el trabajo de los profesores.

Los profesores son los que enfrentan el desafío más complejo de esta transformación: condensar este nuevo discurso pedagógico en prácticas concretas de aula que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos y transformadores de su realidad, al mismo tiempo que

mantienen un aprecio por su patria y contribuyen al bienestar de su comunidad. Este proceso, en primer lugar, implica una reconceptualización profunda de su rol y su quehacer en el aula.

Además de eso, implica:

Desarrollar una comprensión crítica de su función social como agentes de transformación, superando la concepción técnica de su trabajo que predominó durante las décadas anteriores, implementar prácticas pedagógicas que incorporen elementos de la educación popular y la pedagogía crítica, promoviendo el diálogo, la problematización de la realidad y la construcción colectiva del conocimiento, garantizar que los contenidos curriculares se conecten sistemáticamente con las problemáticas sociales, económicas y culturales, al mismo tiempo que se garantice la construcción de proyectos educativos integrales que involucren a toda la comunidad escolar.

Como vemos, los cambios esperados, al menos enunciados, son bastantes y complejos. La pregunta aquí sería: ¿en qué momento los docentes van a llevar a cabo todos estos cambios? Y es que, aunque aparentemente se trata de una renovación en el modo de diagnosticar y justificar los cambios emprendidos, se construye la posibilidad de intervención sobre determinados roles al asignar responsabilidades como, por ejemplo, la de ser un “agente social de cambio”. Una declaración muy comprometedora, puesto que se trata de una responsabilidad que incluso el propio Estado no ha podido lograr.

Aunque esta declaración podría parecer un reconocimiento al papel fundamental de los maestros en la sociedad, su vaguedad y falta de concreción la convierten en una carga desproporcionada y potencialmente opresiva para los docentes. Al no especificar hacia dónde se orienta esa transformación, cuáles son sus propósitos específicos, los métodos para lograrla o los plazos en los que debería concretarse, la propuesta no solo resulta ambigua, sino que refleja una dinámica de poder que somete a los maestros a expectativas poco realistas mientras exime a las autoridades de responsabilidades claras.

#### ***4.2.1 La dignificación docente***

Ahora bien, el concepto de "dignificación docente" sobresale en su propuesta, puesto que promete revertir las condiciones de precarización laboral heredadas de reformas educativas previas, especialmente aquellas implementadas en administraciones pasadas (como la Reforma

Educativa de 2013 bajo Enrique Peña Nieto). Sin embargo, esta retórica no es solamente un reflejo de los compromisos asumidos en épocas electorales o intenciones nobles, sino una intervención textual estratégica que ejerce un poder enunciativo.

La NEM, al prometer "dignificar" a los docentes, apela a un ideal humanista que resuena con valores de justicia social: mejorar las condiciones laborales, reconocer el valor que no se había dado al magisterio y restaurar su prestigio como pilar de la sociedad. Sin embargo, el poder enunciativo de este supuesto no solo describe una intención, sino que construye una realidad simbólica que buscó legitimar la propuesta educativa del gobierno en turno. Al posicionar a los maestros como sujetos dignificados, el discurso crea una narrativa de redención frente al pasado, pero no necesariamente se traduce en cambios materiales concretos.

Lo preocupante de esto es que estos discursos han sido utilizados meramente como herramientas de manipulación para ganar apoyo popular, en lugar de reflejar verdaderos compromisos para ser cumplidos. Incluso en sus documentos rectores encontramos una serie de paradojas, una especie de radiografía de la situación con relación a las reformas educativas previas que a la letra cuestiona la lógica que ha operado en estas.

¿por qué históricamente han sido tratados como simples ejecutores de políticas centrales? ¿por qué han sido consultados excepcionalmente para dar su visto bueno, como una forma de legitimar propuestas, pero no para realizar de manera conjunta proyectos o marcos curriculares? (SEMS, 200c)

Lo que encontramos es una responsabilización de los profesores hacia funciones de gran envergadura. El discurso de la NEM construye al maestro como un agente de cambio, pero lo hace de manera que limita su autonomía. Al no proporcionar herramientas, recursos ni una visión definida, se somete a los docentes a un poder disciplinario: se les interpela como responsables de una misión grandiosa, pero se les deja solos para descifrar cómo ejecutarla.

Hay que tener en cuenta que las resistencias son complejas e incluso las luchas por el cambio pueden generar nuevas formas de poder y dominación. Cuando se intenta desafiar las estructuras de poder mercantil, un proyecto, por más decolonial o humanista que se declare, puede, paradójicamente, crear sus propias estructuras de poder.

Hasta este punto cabe preguntarse: ¿cómo operan las palabras centrales como mecanismos de legitimación del proyecto político de la NEM? Pues bien, esta pregunta se responde a continuación al ver las estrategias legislativas desde las que se construye y se valida a la NEM como la política educativa en vigor y que se ve a continuación.

### **4.3 Estrategias legislativas: De las consultas a la obligatoriedad en las aulas**

El Estado es el primer agente recontextualizador de los discursos de reforma, mediante los acuerdos, leyes y decretos es que dicta, pero también estos discursos habilitan la posibilidad de intervenir en los diversos agentes sobre los cuales hace mención. En ese sentido es que es un texto performativo: no solo refleja un deseo, sino que busca producir un efecto de aceptación o cumplimiento entre los docentes.

En adelante se da cuenta de los procesos legislativos y normativos que hacen posible la conformación de la Nueva Escuela Mexicana en el contexto actual como la política que rige el sistema educativo. También se visibilizan sus movimientos, transformaciones y nuevas conformaciones en términos de lo que se crea, deroga y establece como parte de esa intervención.

Este proceso se inició con las consultas realizadas por el presidente Andrés Manuel López Obrador en 2018, las cuales condujeron a una cuestión pendiente en la educación para este sexenio: “¿Qué hacer con ella?” Posteriormente, se identificaron los problemas prioritarios planteados por esta política y con ello la promulgación del acuerdo 17/08/22, estableciendo como obligatorio, para gran parte de los subsistemas de educación media superior, pertenecientes a la SEP, la adopción del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS). Este marco se ha convertido en la norma oficial que propone la construcción de un nuevo perfil docente, así como la profesionalización de sus conocimientos. Así, el docente se compromete a ajustar su práctica según las disposiciones del proyecto NEM y de la política educativa instituida.

Los procesos con que se consolida la NEM y su propuesta de un MCCEMS se detallan a continuación; se advierte desde qué posición y de qué manera se construye esta política, así como las estrategias empleadas para legitimar sus disposiciones. Ahora se emplea la apropiación y uso de los discursos decoloniales, la promesa de dignificar al docente como sustento de una propuesta que termina por ser obligatoria bajo acuerdos, disposiciones, perfiles docentes y todo un entramado conceptual, pedagógico, curricular y normativo que ordena a escuelas y profesores una manera determinada de ser y estar en la escuela.

Esto muestra cómo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece un marco normativo para escuelas y docentes para afianzarse como la "nueva" racionalidad desde la que se organiza y gestiona toda la experiencia escolar. En este contexto, se evidencia que este proyecto constituye un proceso político que interviene en la labor del docente y su práctica, debido a la manera en que se implementan los mecanismos y estrategias políticas, así como a las diversas dinámicas de poder que se generan. Desde aquí, se describen los procesos, mecanismos y estrategias que han propiciado la consolidación de esta política como obligatoria para todas las escuelas de la SEP.

Entre el 27 de agosto y el 29 de octubre de 2018, se realizaron los Foros Estatales como parte de los procesos de consulta para construir un Acuerdo Nacional por la Educación con Equidad y Calidad para el Bienestar de los mexicanos. Este acuerdo tenía como objetivo principal “escuchar la voz y experiencia de los actores vinculados con la educación, en especial la del magisterio” (López Obrador, 2018). Estas consultas se dividieron en tres modalidades: una digital con registro abierto a ponencias y propuestas, una consulta a nivel estatal a través de 32 foros estatales y un diálogo social que involucró visitas a hogares por parte de brigadistas (López Obrador, 2018).

A principios de octubre de 2018, se llevaron a cabo las mesas de trabajo *Dialoguemos sobre los planteamientos del MCCEMS*, que contaron con la participación de diversos actores, como docentes, padres de familia, investigadores, estudiantes y otros interesados en temas educativos. Estas mesas contaron con el apoyo del subsecretario de Educación Media Superior, Juan Pablo Arroyo, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y representantes sindicales. En estos encuentros se debatió la necesidad de reconstruir un nuevo Marco Curricular como parte de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para todos los subsistemas de educación media adscritos a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En esencia, se presentaron los fundamentos, características y directrices que guiarían el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). A partir de los foros, las consultas y las mesas de trabajo, se definieron los siguientes aspectos que darían soporte y estructura al nuevo Marco Curricular.

Recordemos que una de las promesas de campaña de López Obrador fue la de cancelar la reforma educativa de 2013, sobre todo en las disposiciones que se centraron en medir la calidad de la educación mediante evaluaciones punitivas de la labor docente. Fue en diciembre de 2018

que AMLO envió la iniciativa a la Cámara de Diputados, *Proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, para su análisis, discusión y dictamen.

Para enero de 2019, el subsecretario Juan Pablo Arroyo, en acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, emitió el documento "Líneas de Política Pública para la Educación Media", en el cual se detallan los cinco ejes que respaldan la propuesta de la NEM y dan origen al MCCEMS, como se aprecia en el siguiente esquema:

**Ilustración 4.**

*Ejes fundamentales de la NEM*



Fuente: elaboración propia con base en SEMS (2019b).

Estas líneas de política educativa fueron los ejes fundamentales para el diseño del nuevo MCCEMS, presentado a docentes y directivos de los diferentes subsistemas para discutirse en las mesas nacionales bajo el título "Dialoguemos sobre los planteamientos del MCCEMS".

Sin embargo, estos procesos hasta entonces habían transcurrido como propuestas, meras declaraciones con la intención de emprender cambios. No fue hasta el 15 de mayo de 2019 que se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Entre los principales cambios encontramos que:

- La educación debe ser universal, equitativa y de excelencia.
- Se reconoce a los docentes como agentes de transformación social.
- Se abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente y con ello se cancelan las evaluaciones a los docentes que afectan su permanencia.
- Desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2022)
- En su lugar, se crea un Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros que administra los procesos de selección, evaluación y promoción. (DOF, 15/05/2019)

Como parte de los cambios propuestos, el 30 de septiembre de 2019 se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Con la cual se expiden las disposiciones para la revalorización de los docentes a través de:

- Creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) como órgano administrativo que gestiona y norma los procesos de selección, admisión, promoción y reconocimiento.
- Fortalecer el desarrollo profesional mediante la formación, capacitación y actualización.
- Corresponsabilidad del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.
- Sistema de tutoría para docentes de nuevo ingreso (DOF, 30/09/2019).

Desde febrero de 2020, se inició la revisión de las cinco líneas de política propuestas el año anterior junto a los actores de las escuelas, con las mesas "Dialoguemos sobre los planteamientos y perspectivas del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior". En estas instancias,

los puntos se presentaron a supervisores, directores, docentes y otros interesados para informarles acerca de los planteamientos y los fundamentos que guiarían el rediseño del MCCEMS.

El 30 de agosto de 2022, el entonces subsecretario de Educación Media Superior, Juan Pablo Arroyo Ortiz, presentó el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) a representantes de universidades autónomas y particulares que forman parte de la Red Nacional de Educación Media Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como a los principales directivos, supervisores y demás autoridades en el nivel medio superior.

A partir de este evento, se anunció que el nuevo MCCEMS sería implementado en el primer semestre de 2023. Posteriormente, el 2 de septiembre de 2022, se emitió el acuerdo 17/08/22 que establece el MCCEMS como obligatorio a partir del día siguiente de su publicación, derogando así la RIEMS y el antiguo MCC en cumplimiento de los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las nuevas líneas de política pública para la EMS. Con este acuerdo se establece:

- La obligatoriedad de implementar el MCCEMS en las escuelas adscritas a la SEP.
- La estructura curricular que define el tronco común, conforme a la cual se diseñarán los planes y programas de estudio del tipo medio superior que se impartan.
- Quedan derogados los acuerdos 442, 444 y 447 que establecen el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el sistema de competencias que constituyen el MCC (básicas, disciplinares y extendidas) (DOF, 02/09/2022).

Con estas modificaciones se propone una organización curricular distinta, prescindiendo de las competencias como enfoque educativo, por lo que, además de derogar la política y currículo de la RIEMS, se propone una nueva estructura interna para los planes y programas en concordancia con el proyecto NEM.

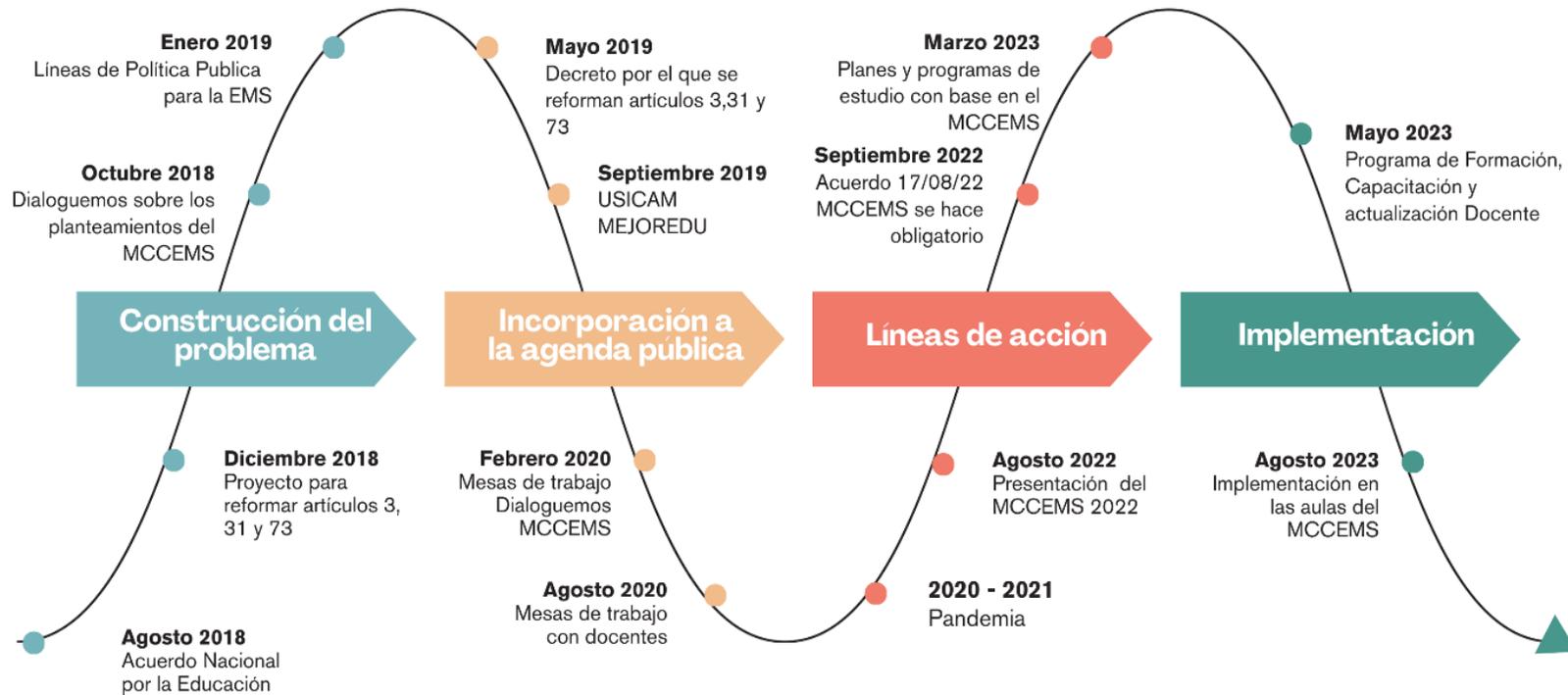
Como se puede ver, los procesos con los que se conformó este nuevo MCCEMS han atravesado distintas miradas, cuestionamientos y críticas. Efectivamente, es evidente que la NEM ha atravesado por una serie de diversos procesos políticos de negociación en la definición de lo que busca como proyecto de cambio educativo, en la confrontación de los diversos actores

implícitos en ella. Ha logrado la participación de algunos actores, algunos a favor y otros en contra; sin embargo, se ha consolidado como una política que regula y norma las escuelas.

Si la NEM y su MCCEMS tenían que operar de forma obligatoria en las escuelas, era lógico que se requería de las estrategias que forjaran los cimientos para que ello ocurriera. Por esta razón, en mayo de 2023, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), presentó el Programa de Formación, Capacitación y Actualización de las Maestras y los Maestros en la Nueva Escuela Mexicana de la Educación Media Superior. Más adelante se detallan los contenidos, el enfoque y las modalidades; sin embargo, es preciso tener en cuenta este acontecimiento, ya que desde este programa se busca difundir entre los docentes las bases sobre las que descansa la NEM y su MCCEMS y con ello emprender cambios en la práctica docente. En las siguientes líneas se detalla con mayor precisión.

### Ilustración 5.

#### Procesos políticos en la construcción de la NEM



Fuente: elaboración propia con base en SEMS, 2019<sup>a</sup>, SEMS 2019b, SEMS 2019c, SEMS 2019d

#### **4.4 Estrategias pedagógicas**

Recordemos que la educación no es solo un conjunto de libros, planes de estudio o clases; es más compleja aún. Es como lo plantea Bernstein (1993), en estos se genera el discurso pedagógico; una especie de gramática invisible que toma ideas, conocimientos y prácticas de distintos lugares, los reordena y los transforma para crear un nuevo orden cultural. No se trata solo de enseñar contenidos; es un mecanismo que moldea cómo pensamos, cómo nos relacionamos y cómo reproducimos nuestra cultura. En este sentido, el discurso pedagógico actúa como un puente (o a veces como una barrera) entre las políticas educativas y lo que realmente pasa en las aulas. Y aquí, los maestros son los protagonistas. Son ellos quienes, con sus prácticas, deciden cómo y qué aprenden los estudiantes, ubicándolos en un orden específico de conocimientos y relaciones sociales (Bernstein, 1999). Aquí cabe entonces preguntarnos, si son tan importantes los profesores para este proceso, ¿de qué manera son convocados a alinearse con los conceptos, definiciones y discursos propagados por las políticas educativas?

Si bien es cierto que la educación se libra en un campo en el que los sujetos, incluido el campo académico, funcionan como recontextualizadores de las políticas y disposiciones de reforma. Se emplean las estrategias de profesionalización mediante la inducción de los profesores a periodos formativos, tanto para los nuevos como para los que ya se encuentran en servicio.

Continuamente se le presenta al docente el cambio como un desafío, dando continuidad a esta estrategia, que implica desarrollar prácticas y saberes tendientes a responder a la urgencia de revertir modelos o estilos de enseñanza señalados como obsoletos o antipedagógicos. En la prisa de instaurar estos cambios es que se desarrolla su escaso impacto, puesto que en estos procesos lo que se instaura es un nuevo orden de la práctica, sin detenerse a pensar en la posibilidad de cambio o mejora que esto pueda significar para el docente.

##### **4.4.1 La profesionalización**

La Nueva Escuela Mexicana oferta a los maestros diplomados y cursos para actualizarse y capacitarse con un enfoque humanista acorde a los propósitos de esta propuesta y los contenidos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Se espera que los profesores sean los principales agentes posibilitadores de este cambio, por lo que la

profesionalización de su saber para realizar cambios en su práctica vuelve a ser la estrategia por la cual se pretende lograr este propósito.

En el MCCEMS se reconoce a las y los docentes como agentes de cambio indispensables para transformar la enseñanza en las aulas y en los planteles. La actualización y la capacitación cobran gran importancia y se vuelven un pilar importante para atender al cambio curricular, por lo que será fundamental sensibilizar a las y los docentes respecto a la necesidad de este cambio, así como orientarlos a una forma diferente de pensar; lo que precisará de brindarles los elementos suficientes para este cambio curricular (COSFAC, 2023).

La profesionalización que se desarrolla para esta etapa deberá atender los elementos primordiales del nuevo MCCEMS y con ello ayudar a que los profesores comprendan y resignifiquen su práctica.

En la EMS hay una trayectoria larga de trabajo compartido entre este nivel educativo y diversas instituciones de educación superior (IES), tanto públicas como privadas, en el diseño y desarrollo de cursos y diplomados referidos a la profesionalización de los docentes. Desde el año 2020 se ofrece a los profesores esta oferta de cursos con base en una serie de criterios referidos a la NEM. Son 14 IES públicas, una organización no gubernamental pública, una privada y una asociación civil las que hasta el 2022 han participado como instancias formadoras. Entre las diversas instituciones que han participado destacan:

- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED UNAM)
- Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM X)
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)
- Educadores Somos Todos, A.C.
- Centro de Profesionalización e Innovación Educativas, A.C. (CPIE)

- Centro Mario Molina para Estudios Estratégicos sobre Energía y Medio Ambiente A.C. (COSFAC, 2023)

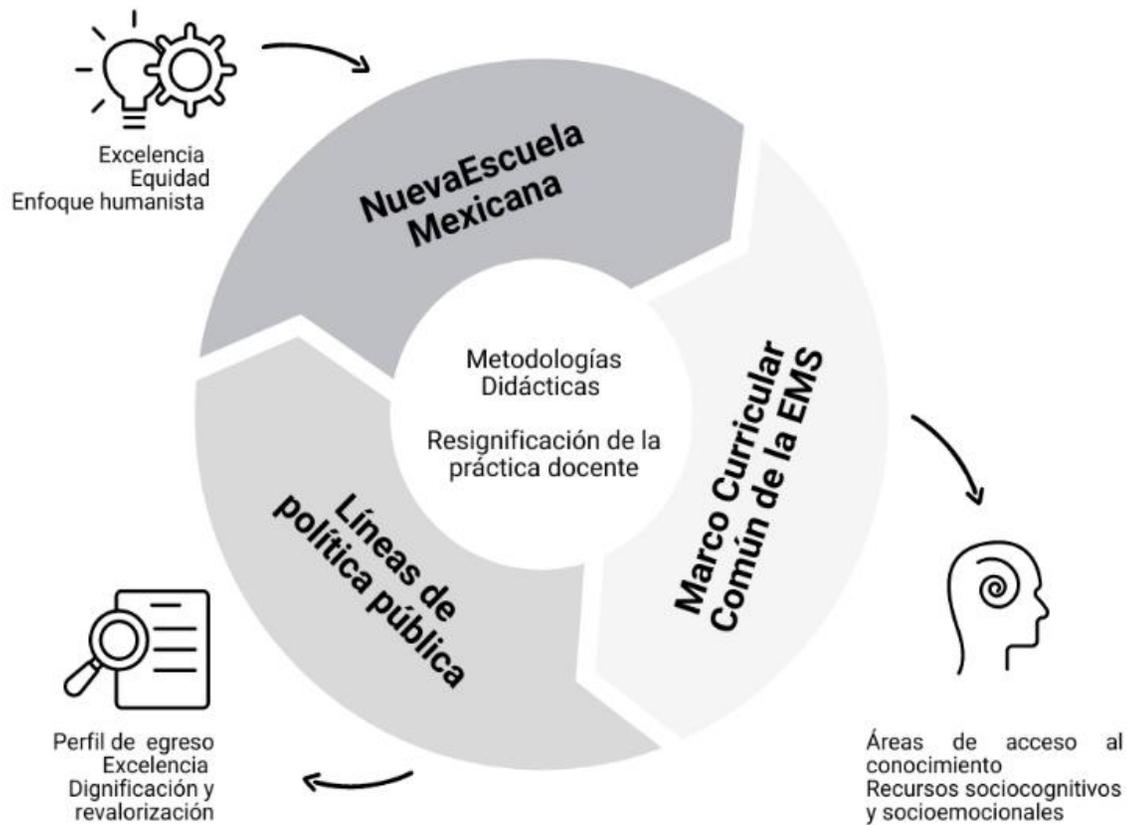
Cada instancia se convocó para diseñar, implementar y evaluar dispositivos de formación en línea que contribuyan a la formación y actualización académica y capacitación profesional de los maestros.

Así, cada instancia deberá presentar a los profesores el nuevo MCCEMS y contrastarlo con el anterior, plantear metodología y didáctica, acompañar al profesor para resignificar el MCCEMS, ofrecer estrategias didácticas acordes a la NEM, etc. Todo ello deberá estar disponible para los profesores en plataformas a las que puedan acceder las 24 horas, y además de un seguimiento y retroalimentación a cada actividad, deberá contar con recursos de aprendizaje y estudio mediante materiales de lectura, videos y foros.

Lo que se pretende con este aglomerado de cursos y diplomados es que los profesores articulen su práctica docente con los principios de la NEM, el MCCEMS y las líneas de política pública para la EMS, en donde el resultado sea la adopción y generación de metodologías y didácticas que permitan reorientar su práctica, como se ve en la siguiente figura:

## Ilustración 6.

### *Articulaciones de la NEM en la práctica docente*



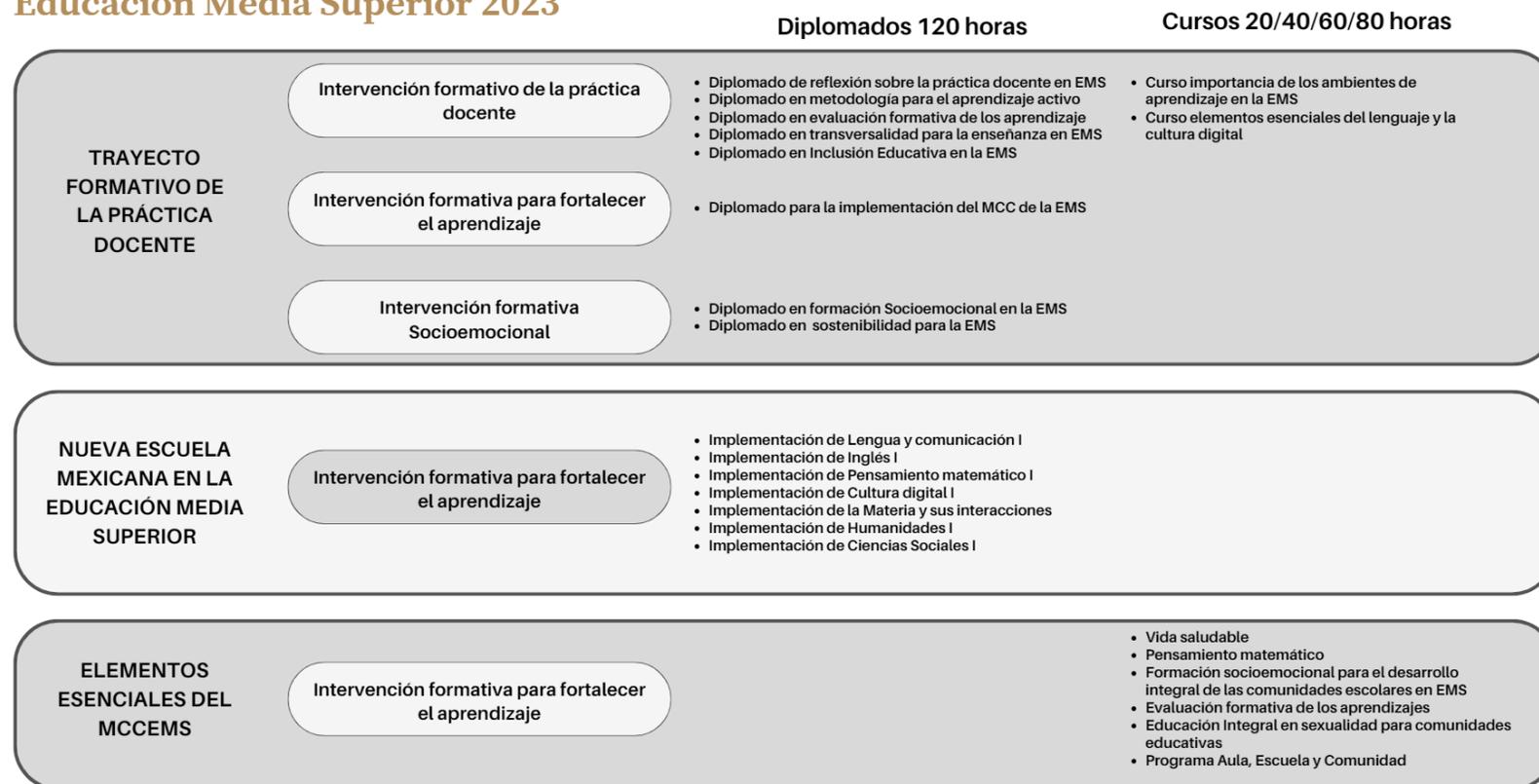
Fuente: elaboración propia con base en SEMS 2022

Como se puede apreciar, la formación que se ofrecerá a los profesores está fuertemente vinculada con los deseos y proyecciones de la NEM. Bajo el esquema de la profesionalización, nuevamente se introducen cambios en la racionalidad educativa para inducir a los profesores hacia las ideas, aspiraciones y deseos de las políticas educativas. Es una constante en términos de las estrategias y los mecanismos indicados en el trabajo y práctica de los maestros. Es un dispositivo cuyas formas de intervenir ya han definido una forma particular de hacerse operar.

## Ilustración 7.

*Oferta de cursos y diplomados para implementar la NEM*

### Programa de Formación Docente de Educación Media Superior 2023



Fuente: elaboración propia con base en COSFAC. 2023

#### **4.4.2 El Marco Curricular Común 2022**

El Marco Curricular es la base normativa con la que han operado los subsistemas de educación media superior que pertenecen a la Secretaría de Educación Pública. Empezó a operar desde el año 2008 con la introducción de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). En sus inicios, su propósito fue articular el perfil docente, los contenidos de enseñanza y el perfil de egreso de los estudiantes a partir de competencias que debían desarrollar tanto los docentes como los alumnos.

Diez años después de su implementación, en 2018 se inició un proceso de rediseño con el objetivo de alinearlo con los principios, objetivos y metas del proyecto Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se declara que tiene como finalidad la de contribuir a la formación de una nueva generación capaz de cuestionar los fundamentos de la ideología neoliberal, de comprender en su totalidad el entorno social, económico y político en el que se desenvuelve, y de hacer uso del espacio público como el escenario primordial para construir un mundo más equitativo, pacífico y sostenible (SEMS, 2020).

Por otra parte, se encuentra el eje relacionado con la parte pedagógica, didáctica y curricular. Para ello, se propone una nueva estructura curricular denominada Marco Curricular Común, cuyas orientaciones se sustentarán en un nuevo paradigma educativo con la pretensión de salirse de las tradiciones pedagógicas que han operado en la EMS durante más de 30 años: el modelo por competencias enfocado a las demandas del mercado global.

Su fin es contribuir a la formación de una nueva generación que desafíe los preceptos de la ideología del neoliberalismo, que comprenda en su complejidad el contexto social, económico y político donde se desenvuelve y haga uso del espacio público como el principal escenario para construir un mundo más justo, pacífico y sustentable (SEMS, 2022a).

Para ello se propone una base curricular que dé identidad a los subsistemas a partir de la siguiente organización curricular:

**Tabla 15.**

*Propuesta curricular NEM*

<b>Currículos</b>	<b>Recursos / Áreas / Ámbitos / Competencias</b>	<b>Componentes de formación</b>	
Currículum fundamental	Recursos sociocognitivos	Lengua y comunicación	Formación básica y formación fundamental extendida.
		Pensamiento matemático	
		Conciencia histórica	
		Cultura digital	
		Ciencias naturales, experimentales y tecnología	
Currículum laboral	Áreas de conocimiento	Ciencias sociales	Formación laboral
		Humanidades	
		Competencias laborales básicas	
		Competencias laborales extendidas	
Currículum ampliado	Recursos socioemocionales	Responsabilidad social	Formación ampliada
		Cuidado físico corporal	
		Bienestar emocional afectivo	
	Ámbitos de la formación socioemocional	Práctica y colaboración ciudadana	
		Educación para la salud	
		Actividades físicas y deportivas	
		Educación integral en sexualidad y género	
		Actividades artísticas y culturales	

Fuente: elaboración propia con base en DOF (02/09/2022).

¿Cuál es el sentido del cambio?, según la SEMS (2022d) nos menciona:

Para responder a las necesidades actuales y futuras del estudiantado: actuar frente a la incertidumbre del futuro pese a los esfuerzos previos, las escuelas de media superior actuales no han logrado el desarrollo integral:

- Resultados de evaluaciones.

- Resultados de las reformas previas.
- Concebir integralmente quiénes son las y los jóvenes, situar su educación desde un nuevo paradigma, trascender las competencias.
- Los retos de la educación remota de emergencia (COVID19).

Ante este escenario, cabe señalar que los cambios propuestos son ambiciosos, pero sigamos analizando su propuesta.

#### ***4.4.3 El perfil docente***

La práctica que los maestros deben realizar según el MCCEMS atiende al principio de transversalidad en los aprendizajes en trayectoria, las metas de aprendizaje, categorías y subcategorías y las áreas de acceso al conocimiento. Para ello se le solicita al profesor reunir una serie de características, una especie de perfil que contempla los siguientes atributos:

- Contextualiza su práctica docente.
- Vincula su contexto con los aprendizajes de trayectoria.
- Domina su área de acceso al conocimiento y los articula con los demás.
- Emplea los recursos sociocognitivos.
- Desarrolla habilidades digitales en su entorno como parte de su práctica docente.
- Desarrolla sus habilidades socioemocionales.
- Identifica la importancia de la formación socioemocional en su práctica y la integra en su enseñanza.
- Explora su creatividad en el desarrollo de actividades académicas.
- Trabaja colaborativamente.
- Planea con una visión transversal y centrada en la y el estudiante.
- Enseña contenidos de forma transversal.
- Evalúa con una visión transversal.
- Participa en comunidades de aprendizaje.

- Se forma, capacita y actualiza constantemente (SEMS, 2022b).

Aunque otras reformas educativas, como la de 2013, por ejemplo, también definieron perfiles docentes específicos alineados con un sistema de parámetros e indicadores, lo distintivo de la NEM no radica en los atributos en sí, sino en cómo estos reflejan una continuidad sobre un proyecto intencionado de política educativa que busca actuar sobre el saber, el pensamiento y la conducta de los docentes. Este proceso efectivamente no es neutral ni meramente técnico; implica una relación asimétrica de poder en la que el Estado, como enunciador, ejerce su capacidad de moldear al sujeto docente, creando las condiciones para que este se vea compelido a ajustarse al perfil establecido. El establecimiento de un perfil docente en la NEM no es un simple listado de cualidades deseables por la autoridad; es una intervención deliberada que refleja lo que Charaudeau (2002) menciona como la capacidad del poder para actuar sobre las acciones de otros, orientándolas hacia fines específicos. (p. 111).

Este perfil, aunque incluye atributos de corte social y humanista, no se presenta como una opción, sino como un ideal normativo al que los maestros deben adherir en su práctica. En este sentido, este perfil no solo describe lo que el docente "debería ser", sino que produce un sujeto docente al interpellarlo como alguien que debe modificar su saber (qué enseña), su pensamiento (cómo concibe su rol) y su práctica (cómo actúa en el aula y la comunidad).

#### **4.5 Consideraciones finales**

A diferencia de la reforma de 2013, cuya orientación fue de orden político – laboral, la NEM llega en un momento de descontento social y cuyos cambios políticos procuran un desmarque de lo que se había construido en las administraciones anteriores. En ese sentido, se encuentra que la NEM se construye desde un orden político – ideológico y moral. Con un entramado discursivo distinto, en donde las problemáticas y la justificación de este modelo son completamente distintas a las planteadas anteriormente. Con un tinte “humanista”, pero al fin y al cabo es una política y, como tal, hay formalidades y procedimientos que no deja de implementar.

La política de la NEM ha sido criticada fuertemente por diversos expertos, medios de comunicación opositores y también otros actores que se han involucrado en la arena de disputa por la definición y gobierno del sistema educativo. Más aún en tiempos reformistas, vemos cómo hay

una impronta por instaurar una reforma que no termina de entender la complejidad del sistema que se propone transformar.

De acuerdo con Reynaud (1993), la regulación se entiende como un proceso de producción de normas y pautas de conducta y comportamiento por parte de los actores o agentes en un determinado contexto social. Como se ha mencionado constantemente, la NEM es un proceso de intervención sobre el docente. Una norma puede adoptar la forma de un mandato o una prohibición que pretende determinar de forma estricta un determinado comportamiento. Pero lo más frecuente es que se trate de una directriz, algo que podemos utilizar como estándar de actuación, un modelo que nos orienta hacia determinadas acciones. De hecho, las normas no son otra cosa que su capacidad real para regir las interacciones.

En la actualidad, en los contextos de reforma, la regulación se da a través de un conjunto de acciones iniciadas por una autoridad (gobierno, institución, etc.) con el fin de guiar las acciones e interacciones de los actores que reconocen dicha autoridad. Al respecto, cabe destacar dos puntos: aquí la regulación la produce una autoridad legítima, pero existen muchas formas de esta regulación (normas, incentivos, memorandos, etc.), y llega a aplicarse a muchos niveles y en varias etapas. Esta acepción de la regulación se asemeja a la definición corriente hoy en día entre los economistas, que se refiere a las actividades de control ejercidas por un organismo estatal (o más ampliamente una «institución») sobre los agentes económicos, a quienes se supone autónomos (en cuanto a sus preferencias), libres para elegir y más o menos racionales.

De hecho, estas intervenciones gobiernan al sistema educativo con términos persuasivos y dispositivos de carácter polisémico. Con esta idea en mente, se puede advertir que dentro de estos procesos que tienden a regular, los actores no son agentes pasivos; sus posicionamientos se expresan como reacciones a los distintos dispositivos que buscan su dominación, es decir, que estos actores, antes de padecer este poder, primero entran en dinámicas distintas y diferenciadas.

Al ver esta regulación y modos de ejercer el poder como condición de posibilidad de diversas reacciones a los diversos dispositivos de control, se abre el campo de lo político, es decir, un campo con profundas implicaciones o, como dicen los estructuralistas, “efectos” que son distintos y de diverso alcance.

En líneas generales, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) forma parte del conjunto de medidas implementadas como parte de una transición del gobierno y su reconfiguración del poder,

haciendo uso tanto de elementos previamente establecidos como de innovaciones que le confieren su singularidad.

Es importante destacar que, al igual que reformas anteriores, la NEM no ha omitido aspectos legislativos ni de gestión. Esto evidencia que, aunque se haya intentado diferenciar de reformas previas caracterizadas como neoliberales, la NEM aún sigue los modelos de acción institucional mediante dispositivos que permiten su instauración y regulación en todas las escuelas.

Independientemente de sus incongruencias, fallos y retos por consolidar, es importante señalar que esta reforma deja ver en claro que en toda política educativa emergen distintas reacciones por parte de los diversos actores, mostrando, por un lado, el poder político que tiene el Estado, pero también la capacidad de agencia de los sujetos que forman parte de ella.

Asimismo, observamos un cambio significativo en relación con las formas tradicionales de legitimación de las reformas educativas, ya que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se fundamenta en nuevos discursos, al menos en el campo de las reformas y la política educativa nacional, caracterizado principalmente por una narrativa popular y moral sobre aspectos sociales.

Además, incorpora la crítica y las incongruencias de reformas anteriores, prescindiendo de las metas y objetivos educativos propuestos por organismos internacionales. A partir de esta premisa, la NEM enmarca su construcción teórica y discursiva en lo que ellos mismos denominan como "pedagogía mexicana", recurriendo a pensadores latinoamericanos y principios de la decolonialidad para orientar este nuevo enfoque en la política educativa.

Por otra parte, este ejercicio reflexivo y crítico desde el ángulo del poder nos deja ver que las reformas educativas no pasan inadvertidas; ellas demandan el conflicto. Y en ese sentido es que es oportuno entonces ahondar en lo que los docentes hacen de estas políticas, puesto que es necesario entender que estas reformas son procesos mucho más complejos que sólo la imposición desde arriba y la aceptación de sus disposiciones.

La NEM, en última instancia, se llevó de forma apresurada al aula, situación que ha sido remarcada incluso por algunos investigadores como De la Cruz et al. (2024), quienes señalan que la formación que se ofreció a los docentes... “Se dio de manera apresurada y sin sentar las bases para que el profesorado conociera bien a bien los principios pedagógicos que la sustentan” y lo que es peor aún, siguen señalando, “apenas unas semanas antes de iniciar el ciclo escolar 2023-2024, se publicaron los programas de estudio de la primera etapa” (p. 253).

### **Efectos perversos o no esperados de estas estrategias,**

Cuando se deterioran las condiciones laborales de los maestros, con mayor carga de trabajo, inestabilidad contractual y falta de incentivos, lo más probable es que difícilmente puedan desempeñar su labor con dedicación y entrega.

Deslegitimación de las reformas: Una reforma educativa impulsada con falsas promesas pierde toda credibilidad y legitimidad. Los docentes y la sociedad en general percibirán que solo es un discurso vacío y pretencioso, por lo que es probable que los distintos agentes educativos se muestren apáticos o desinteresados por las propuestas planteadas, por muy novedosas, humanistas o sociales que parezcan.

Por último, es preciso señalar que las políticas educativas no son neutrales, sino que pueden ser instrumentos para perpetuar o romper determinadas lógicas, dependiendo de su desarrollo y no tanto de su retórica.

Por ello es importante someterlas a revisión desde otros ángulos distintos al de la perspectiva hegemónica instrumental principalmente empleada por el Estado, puesto que su análisis permitirá trascender de las explicaciones simples y de sentido común. Por otro lado, también es necesario entender la forma en la que estas políticas se construyen, se discuten, pero sobre todo, en cómo los sujetos las llevan al campo de la práctica, ya que como hemos visto, no son textos en aislado, se trata de intervenciones que hacen posible la intervención sobre los sujetos a partir de múltiples dispositivos. Aunque los discursos de los que se vale la NEM parecen solo modificaciones a la esencia de los textos, sus implicaciones prácticas distan de los planteamientos.

## **5 CAPÍTULO V. RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: RESPUESTAS Y EFECTOS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE**

### **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se analizan las formas en que los docentes de educación media superior participantes del estudio recontextualizan la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una política educativa que, como se ha descrito en los capítulos anteriores, propone transformaciones prometedoras en la forma de concebir y estructurar la educación mediante diversos procesos. Sin embargo, lejos de una recepción homogénea, los profesores negocian, resisten o aceptan los dispositivos de la NEM: perfil docente, profesionalización y Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). A partir de datos obtenidos mediante la aplicación de encuestas y entrevistas a profesores de subsistemas como CETIS, CONALEP y COLBACH, se analizan diversas variables sociodemográficas (edad, antigüedad, formación), profesionales (campo disciplinar, subsistema) y contextuales (institución, alumnado, padres de familia). Con ello es que se da cuenta de las reacciones y posicionamientos contenidos en los testimonios de los participantes. Para un análisis mucho más profundo es que se empleó la triangulación de la información producida en las encuestas y entrevistas a profundidad para ofrecer una visión integral de cómo estos profesores decodifican y resignifican esta reforma.

Como se ha reiterado en esta investigación, los profesores no responden de manera lineal a las políticas educativas; en su lugar llevan a cabo una recontextualización de ellas profundamente influenciada por una serie de variables que modulan su reacción frente a los dispositivos y estrategias de la NEM.

Para ello, en un primer momento se describe el contexto en el que se desarrolla la NEM, un panorama general del sistema de educación media superior para comprender de manera más específica en qué condiciones y a quiénes llegaron los cambios propuestos.

Después, en un segundo momento, se expone las reacciones de los profesores a cada uno de los dispositivos de la NEM que, como recordaremos, para este nivel fueron 3 principalmente:

el perfil docente, la profesionalización y el Marco Curricular Común. De esta manera es que se da cuenta de la forma en la leen, codifican, resignifican y reaccionan a esta reforma.

Un tercer momento está destinado a las variables o características que modulan su reacción a la NEM. Es preciso dar cuenta de estos porque ello permite encontrar los puntos nodales en los que el entrecruzamiento de los dispositivos y las condiciones de los profesores, tensan, dan continuidad o generan otro tipo de relaciones de poder, a veces con más fuerza, a veces con menor intensidad, pero este ejercicio hace visible cómo las respuestas de los profesores están mediadas por condiciones desiguales.

Por último, se puede advertir un terreno mucho más profundo que solo la recontextualización de los profesores: el plano de lo que esta política configura, es decir, los efectos, cuestión que normalmente no se reporta desde los enfoques hegemónicos de política educativa. Estos efectos no solo se manifiestan en la forma explícita en la que se norman y regulan las prácticas educativas, sino que también se trata de expresiones donde los individuos son construidos o construyen a propósito del poder. Son las configuraciones en donde los sujetos juegan un papel preponderante en la continuidad, modificación y a veces hasta la ruptura de las redes de poder.

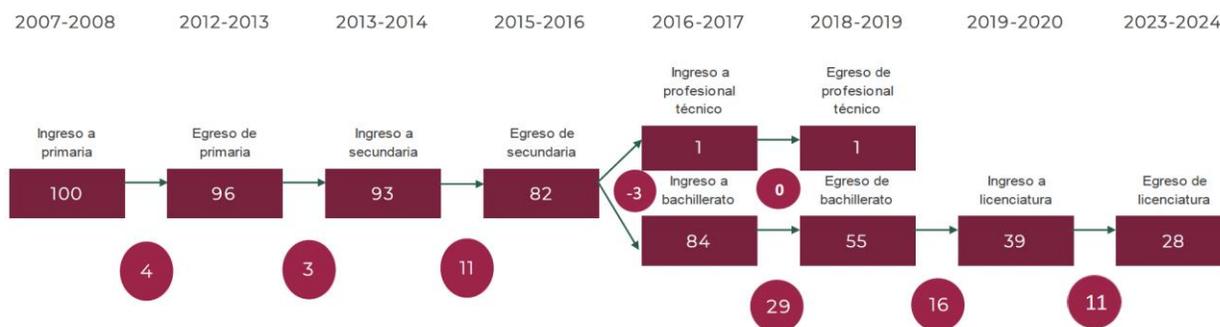
## **5.1 Particularidades del sistema de educación media superior**

El bachillerato en México constituye un trayecto esencial para la formación de jóvenes entre 15 y 17 años. De hecho, históricamente se ha tratado de un sistema muy complejo derivado de los diversos subsistemas e instituciones que se encargan de ofrecer estudios de nivel medio superior, así como de las problemáticas que continuamente se reportan: falta de cobertura, desigualdades en el acceso y la permanencia, tasas bajas de absorción a nivel superior, abandono, etc..

Sin embargo, a pesar de que se han emprendido diversas acciones para disminuir estos problemas, se trata de un nivel educativo cuyas tasas de egreso son las más bajas en comparación con los demás niveles educativos, ya que de acuerdo con datos proporcionados por la SEP (2024), de cada 100 alumnos que comenzaron sus estudios de educación básica durante el ciclo escolar 2007–2008, ingresan a bachillerato 84 y de estos, solo 55 egresan, es decir, que durante el trayecto, abandonan sus estudios en promedio 29 jóvenes, como se aprecia en la siguiente ilustración:

## Ilustración 8.

*Tránsito escolar en el sistema educativo 2007-2008 a 2023-2024.*



Fuente: DGPPEE. (2023).

De tal manera que, incluso con las reformas educativas más recientes, sigue siendo un nivel educativo con el reto de que las acciones emprendidas no solo garanticen el acceso, sino la permanencia de las y los jóvenes.

Ahora bien, como ya se ha mencionado, este nivel se caracteriza por su diversidad organizativa, ya que, al estar compuesto por distintos subsistemas, los cuales se dividen según su tipo de sostenimiento: federal, estatal, autónomo y particular, complejiza aún más el contar con un panorama claro. Aun así, se presentan los siguientes rubros para contextualizar a este nivel educativo en el contexto sociohistórico y político en que se desarrolla esta investigación.

### 5.1.1 Matrícula

De acuerdo con datos proporcionados por la SEP (2024), durante el ciclo escolar 2023 - 2024, el bachillerato mexicano de modalidad escolarizada contó con una matrícula nacional de aproximadamente 4,298,247 estudiantes distribuidos en 12,438 planteles a lo largo del país. De manera particular, en la CDMX, que es donde se concentran las escuelas de los docentes con los que se realizó la investigación, se prevé que se presta atención a una población de 381,881 estudiantes de los cuales 189,394 son mujeres y 192,487 hombres. Estos son atendidos por 32,605 docentes que laboran en los 152 planteles que componen el sistema de educación media de la ciudad.

**Tabla 16.***Principales cifras EMS: docentes, alumnos y planteles (2018 - 2024).*

Ciclo escolar	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Docentes	308,692	302,075	307,570	314,175	316,067	322,174
Alumnos	4,242,200	4,211,125	4,210,737	4,126,344	4,221,998	4,298,247
Planteles	14,212	14,251	14,284	14,308	14,334	14,375

Fuente: elaboración propia con base en: Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911, SIGED (2024).

### 5.1.2 Subsistemas

Si algo ha caracterizado por mucho tiempo a la EMS es la heterogeneidad de los subsistemas con los que cuenta y su diversidad en la oferta formativa. Dada esta complejidad, es de entender que ello también dificulta la aplicación de cualquier reforma educativa. Debido a la falta de participación verdadera y eficaz de los diferentes sectores educativos en la formulación de las políticas públicas educativas a partir de la lectura de los diversos contextos en los cuales se desarrolla el quehacer educativo. cuando ignoran las particularidades locales. En el caso de la EMS, esta tensión se observa desde el año 2008 con la implementación del MCC, que buscaba unificar contenidos, pero estos chocaban con las realidades de subsistemas tan dispares entre uno y otro, por ejemplo, como el Bachillerato Intercultural Bilingüe, donde el currículo debe adaptarse a lenguas y culturas indígenas versus los de opción técnica, cuya formación se orienta al desarrollo de competencias profesionales. (Reyes y López, 2020).

Este nivel educativo se articula a través de distintos tipos de servicio y modalidad, tanto federales como estatales, que poseen características organizativas, pedagógicas y curriculares diversas. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes son atendidos por la modalidad escolarizada con servicio educativo de bachillerato general, como se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 17.***Matrícula nacional EMS, por servicio y modalidad*

<b>Ciclo escolar 2023-2024</b>			
Servicio educativo	Escolarizado	No escolarizado	Total
Profesional técnico	48,250	352	48,602
Bachillerato general	3,182,437	402,757	3,585,194
Bachillerato tecnológico	1,872,655	2,121	1,874,776
<b>TOTAL</b>	<b>5,103,342</b>	<b>405,230</b>	<b>5,508,572</b>

Fuente: elaboración propia con base en: Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911, SIGED (2024).

Las dinámicas de poder también se ven reconfiguradas por esta complejidad. Mientras subsistemas centralizados federales enfrentan una imposición vertical desde la SEP, los descentralizados (por ejemplo, COLBACH, COBAES) disponen de mayor autonomía para negociar o resistir, aunque a menudo carecen de recursos suficientes. Esta fragmentación no solo reproduce desigualdades, sino que genera efectos profundos, como la exclusión de comunidades marginadas y la sobrecarga laboral de docentes en subsistemas rezagados.

Con esto en mente, es primordial mirar esta complejidad de los subsistemas de EMS en México, lejos de ser un obstáculo, más bien como un ámbito importante del que se hacen visibles las tensiones inherentes a la implementación de una política educativa. La diversidad de modalidades permite atender a una población heterogénea, pero también expone las limitaciones de un enfoque estandarizado frente a contextos desiguales. Comprender estas interacciones no solo aporta a la discusión sobre la complejidad de este nivel, sino que permite situar desde dónde y con qué condiciones institucionales es que se da esa recontextualización de la política.

## Ilustración 9.

### *Subsistemas de educación media superior*

<b>Subsistemas centralizados federales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI)</li> <li>• Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM)</li> <li>• Dirección General del Bachillerato (DGB)</li> <li>• Dirección General del Bachillerato Tecnológico de Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)</li> <li>• Servicio Nacional de Bachillerato en Línea Prepa en Línea-SEP</li> </ul>
<b>Subsistemas descentralizados federales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colegio de Bachilleres (COLBACH)</li> <li>• Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en la Ciudad de México y Oaxaca</li> <li>• Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)</li> </ul>
<b>Subsistemas centralizados estatales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachilleratos Estatales</li> <li>• Institutos Estatales de Bellas Artes (IEBAS)</li> <li>• Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS)</li> <li>• Bachilleratos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México</li> <li>• Telebachilleratos</li> <li>• Centros de Bachillerato de Desarrollo Comunitario.</li> </ul>
<b>Subsistemas descentralizados estatales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONALEP (colegios estatales)</li> <li>• Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)</li> <li>• Colegios de Bachilleres Estatales (COBAES)</li> <li>• Educación Media Superior a Distancia (EMSaD)</li> <li>• Telebachillerato Comunitario (TBC)</li> <li>• Bachillerato Intercultural Bilingüe</li> <li>• Prepa Abierta Estatal.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en: SEP (2024).

Bernstein (1993) sostiene que la recontextualización de las políticas educativas depende de los "recontextualizadores, es decir, los diversos agentes (docentes, estudiantes, directivos, padres

y madres de familia, etc.) y de los contextos en los que operan. La diversidad de subsistemas en México amplifica esta dinámica y pone de manifiesto que la NEM no se traslada de lleno y directo a las aulas, sino que se resignifica según las herramientas disponibles, tanto por los agentes (experiencia, formación) como por las instituciones (infraestructura, estructura organizativa).

## **5.2 Condiciones previas a la implementación de la NEM en la EMS**

Recordemos que la NEM introduce tres dispositivos clave para este nivel: el perfil docente, que redefine los atributos de la práctica docente esperada; la profesionalización, enfocada en la formación continua; y el Marco Curricular Común, que busca la estandarización de un currículo basado en una nueva gama de contenidos con enfoque humanista y social. Estos cambios llegan a un magisterio completamente heterogéneo, donde las condiciones laborales, la formación inicial y los recursos disponibles varían significativamente entre regiones y subsistemas.

### **5.2.1 Acceso y cobertura**

Durante el periodo 2018-2024, de acuerdo con base en los datos de la SEP (2024), el sistema de EMS a nivel nacional en su modalidad escolarizada y sostenimiento público ha mostrado avances moderados en términos de acceso y cobertura. La implementación de la Nueva Escuela Mexicana entre 2018 y 2024 ha impulsado un crecimiento con un aumento del 1.3% en la matrícula estudiantil y un 4.4% en el personal docente. No obstante, el incremento de solo 163 planteles<sup>3</sup> (1.1%) hace evidente que se trata de un nivel educativo con retos pendientes en el ámbito estructural: la insuficiencia de infraestructura para atender a una población estudiantil que muestra una tendencia creciente.

Ahora bien, si el número de planteles creció, es fundamental preguntarse si este incremento beneficia equitativamente a todas las regiones.

La distribución geográfica de los nuevos planteles parece sesgada hacia áreas urbanas o regiones con mayor desarrollo económico, como el centro y norte del país, dejando rezagadas zonas rurales y del sur, como Chiapas, Oaxaca y Guerrero, donde la infraestructura educativa

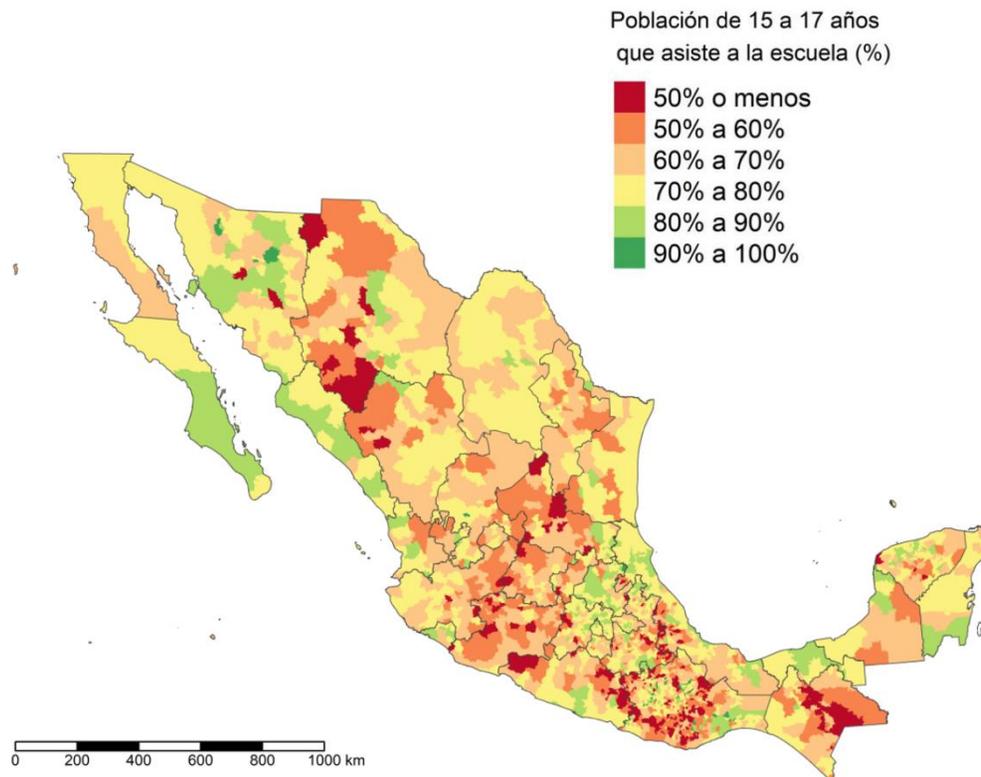
---

<sup>3</sup> La noción de plantel en las estadísticas consultadas se refiere al espacio o infraestructura que puede ser habilitado para ofrecer estudios de nivel bachillerato y no necesariamente se refiere a la construcción de una nueva instalación, por lo que una escuela puede ser habilitada para ofrecer dos servicios; uno de educación básica, por ejemplo, en las mañanas y otro de bachillerato por las tardes, contando esta instalación como dos planteles, aunque se trate de una sola construcción.

históricamente ha sido de menor alcance. Esta disparidad podría estar influenciada por factores como la priorización de proyectos en zonas con mayor densidad poblacional o mejor conectividad, lo que perpetúa desigualdades regionales.

### **Ilustración 10.**

*Porcentaje de la población nacional de 15 a 17 años que asiste a la escuela.*



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2020, INEGI (2020).

En el reciente Atlas de los servicios educativos DGPPyEE (2023), se proporciona un mapa de la población de 15 a 17 años que asiste a la escuela a nivel municipal en México. Este ofrece un panorama de las disparidades en relación con el acceso a la educación media superior en el país. Si se observa la ilustración 10, se encuentra que hay una representación significativa de municipios con baja asistencia (color rojo), especialmente en regiones del centro y sur del país, como partes de Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Michoacán, así como algunas áreas de la Sierra Madre Occidental y el norte de Puebla. Estas zonas frecuentemente están asociadas con comunidades rurales, marginadas o con altos índices de pobreza.

En la distribución se aprecia que, en estas regiones, menos de la mitad de los jóvenes en edad de asistir a la educación media superior lo están haciendo, por lo que, en términos de acceso, hay una barrera significativa para estas regiones. Mientras que, en partes del centro del país, como el Estado de México, Morelos y algunas zonas urbanas de menor densidad, muestran una asistencia moderada. Aunque la asistencia es mayor que en las zonas rojas, sigue estando por debajo de niveles deseados.

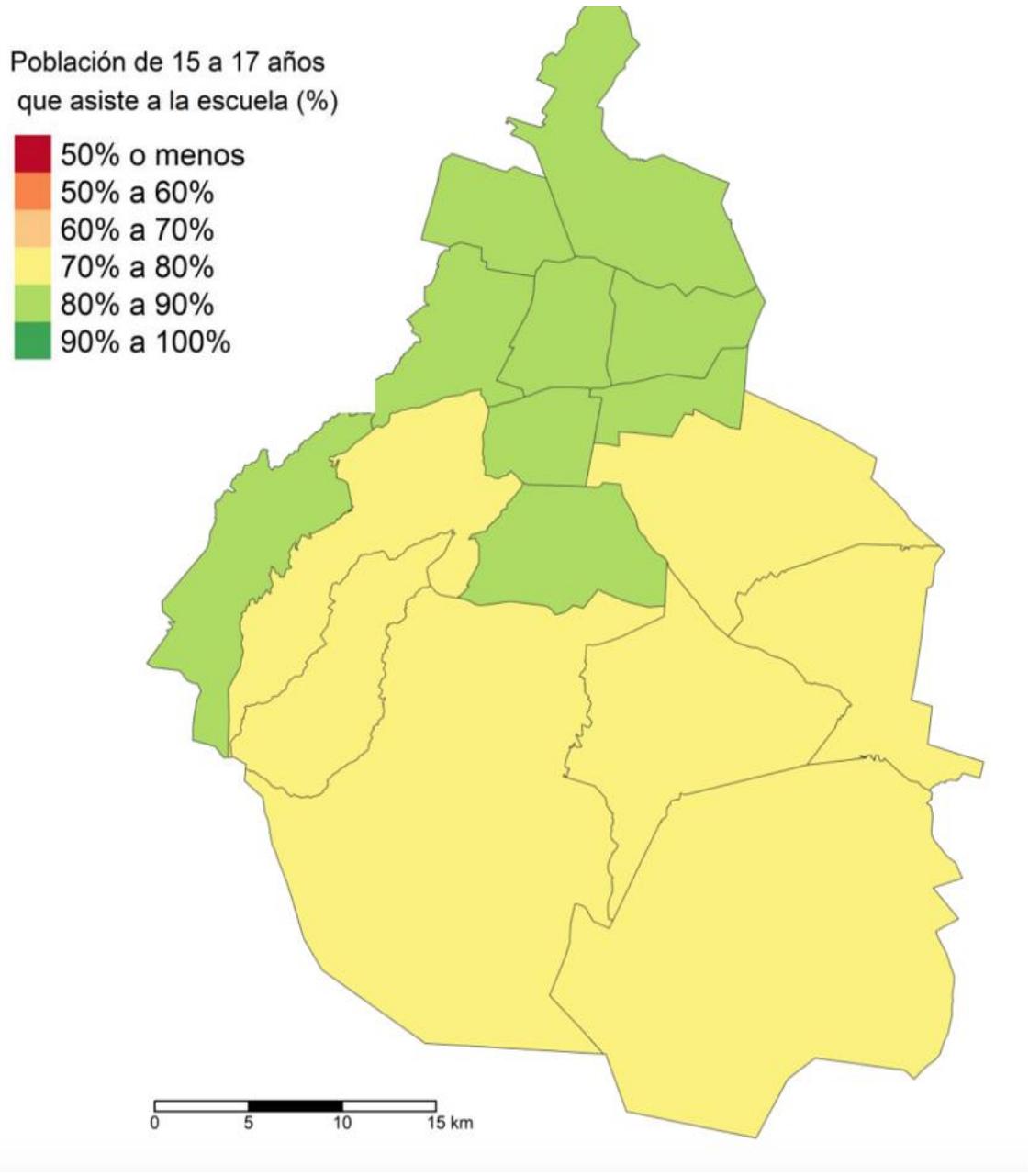
Por otra parte, los municipios con mayor asistencia (color verde) se concentran principalmente en áreas urbanas y desarrolladas, como partes de la Ciudad de México, Guanajuato, Querétaro y algunas zonas del norte como Nuevo León y Coahuila. Estas regiones suelen tener mejor infraestructura educativa, mayor densidad poblacional y acceso a recursos económicos. La alta asistencia en estas zonas indica un sistema educativo más sólido, pero también resalta la desigualdad, ya que esta realidad no se replica en todo el territorio.

Para el caso específico de la Ciudad de México, el mismo informe de la DGPPyEE (2023) proporciona datos con relación al porcentaje de la población en edad de cursar el bachillerato en la CDMX (ilustración 11).

De acuerdo con estos datos, los colores indican rangos de asistencia: las zonas en verde (de 80% a 100%) se concentran principalmente en el norte y oeste, como Azcapotzalco, Miguel

**Ilustración 11.**

*Porcentaje de la población de 15 - 17 años CDMX que asiste a la escuela*



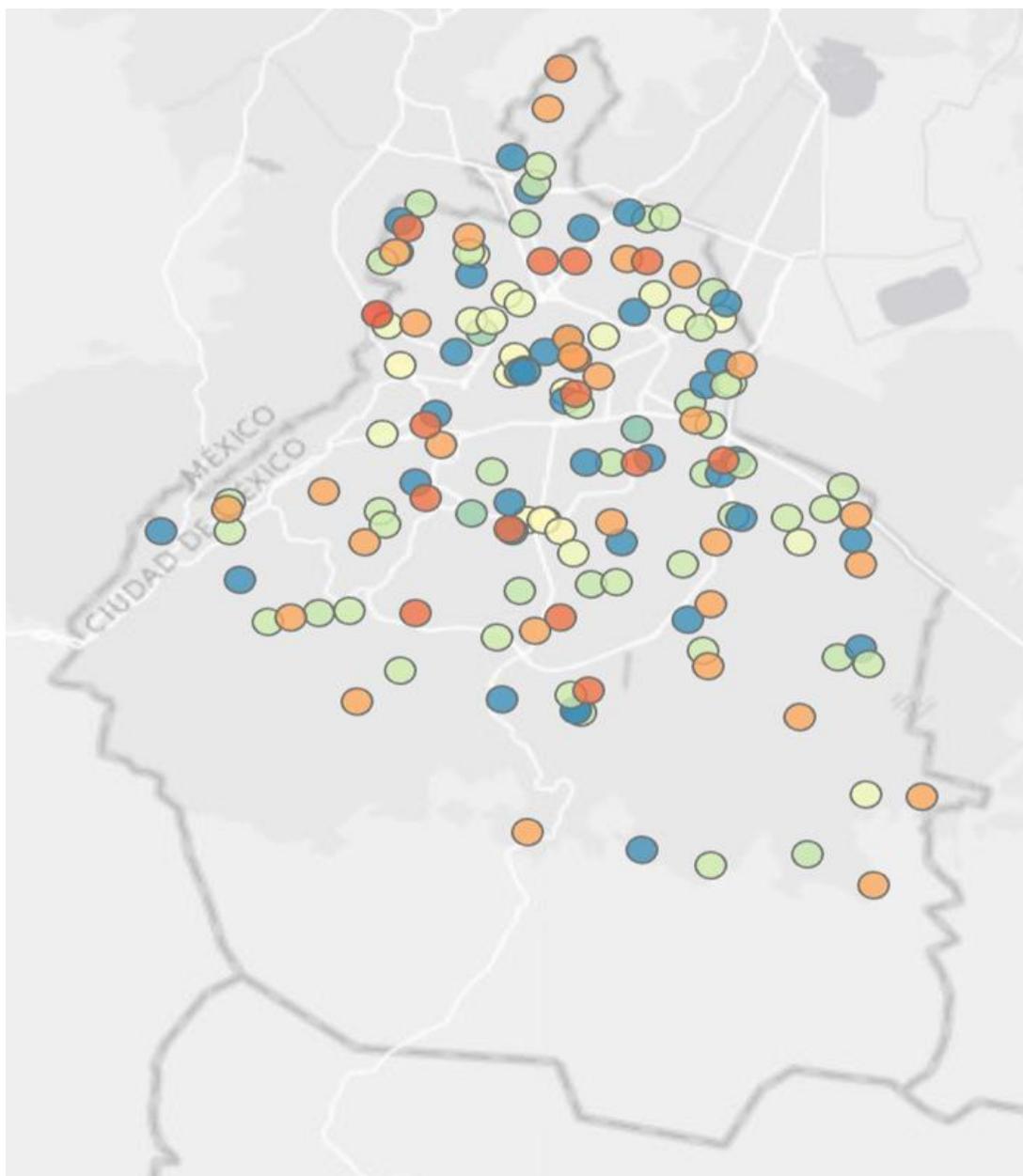
Fuente: DGPPyEE (2023).

Hidalgo y Cuajimalpa, por lo que en estas zonas hay un acceso más sólido a la educación media superior; en contraste, las áreas en amarillo (de 70% a 80%), como Iztapalapa, Tlalpan y Xochimilco, ubicadas en el sur y oriente, muestran una cobertura menor. De hecho, al observar el mapa interactivo de la distribución de los planteles en la CDMX elaborado por la DGPPyEEC (2023), se observa que los planteles están distribuidos de manera desigual: hay una mayor concentración en el centro-norte (alcaldías como Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y Azcapotzalco) y una menor densidad en el sur y oriente (Iztapalapa, Tlalpan, Xochimilco), así como en el extremo suroeste (Magdalena Contreras).

Una distribución desigual podría perpetuar la falta de acceso y, por ende, acentuar la exclusión para jóvenes en edad de cursar el bachillerato, sobre todo en comunidades rurales o marginadas, contradiciendo los principios de equidad de la NEM.

**Ilustración 12.**

*Distribución de planteles EMS - CDMX ciclo escolar 2023 - 2024*



Fuente: DGPPyEE (2023).

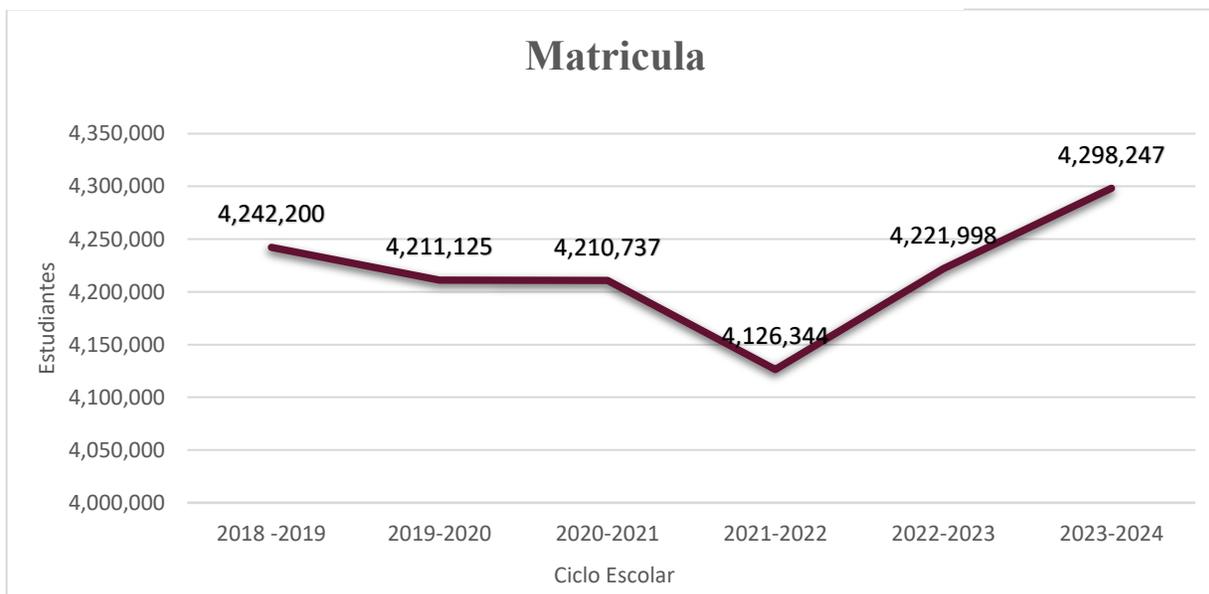
Cabe destacar entonces que las cuestiones de la cobertura y el acceso son temas aún pendientes por resolver, pero, sobre todo, se tienen en cuenta las condiciones con las que se implementa la NEM.

### 5.2.2 *Estudiantes*

No obstante, debemos tener en cuenta que durante el desarrollo de la NEM ocurrió la pandemia por la COVID-19, la cual tuvo repercusiones en todas las esferas sociales, incluyendo el ámbito educativo. En el caso de la EMS, se puede apreciar un impacto negativo en la matrícula de estudiantes al observar la ilustración 12, ya que durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, se observa una caída de 84,393 alumnos. Aunque la matrícula se recuperó parcialmente en 2023-2024, llegando a 4,298,247, persisten retos para reintegrar a estudiantes que abandonaron sus estudios.

#### **Ilustración 13.**

*Matrícula EMS 2018 - 2024*



Fuente: elaboración propia con base en Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911, DGPPyEE (2023).

De acuerdo con encuestas realizadas por el INEGI (2021), los motivos asociados al COVID-19 para no inscribirse en el ciclo escolar 2020-2021 fueron, principalmente, que se consideraron poco funcionales las clases a distancia (26.6 %), el desempleo de alguno de los padres

o tutores (25.3 %) o que se carece de algún dispositivo para conectarse a internet (21.9 %). La herramienta digital más utilizada por el alumnado en 2020 fue el teléfono inteligente (65 %), mientras que a las computadoras de escritorio o portátiles y tabletas les corresponde el segundo lugar (29 %) y la televisión digital el tercero (5.3 %).

De hecho, esta situación ha sido ampliamente explorada por diversas investigaciones con relación al contexto de pandemia en los estudiantes; los estudios coinciden en que...

...la falta de recursos económicos en los hogares, la falta de apoyo por parte de los padres/madres de familia a las actividades escolares de las/los jóvenes, así como la percepción de falta de dominio de las tecnologías y la limitada disposición de dispositivos electrónicos por parte de profesores y alumnos, fueron los principales retos que enfrentaron las directivas de la escuela preparatoria donde realizamos el estudio para transitar de manera óptima a un modelo de enseñanza híbrida. Estos resultados son consistentes con los estudios de la Torre (2021), García (2021) y Álvarez y colaboradores (2020), que subrayan cómo las desigualdades estructurales se exacerbaban en términos de vulnerabilidad educativa en el contexto de pandemia. (Chávez Llamas et al., 2021, p.18)

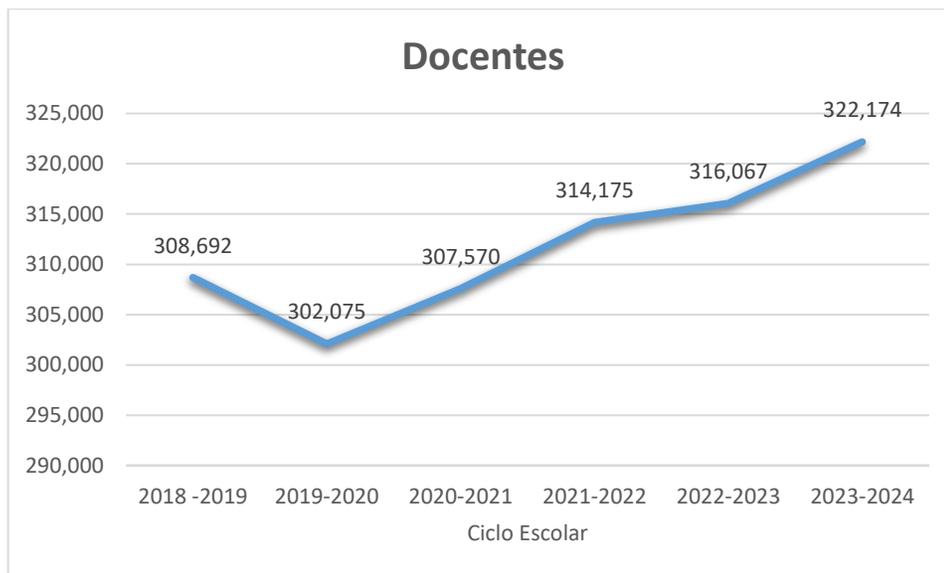
### **5.2.3 *Planta docente***

La pandemia no solo afectó a los estudiantes, también a la planta docente, pues se observa una caída de 6,617 profesores entre 2018-2019 y 2019-2020. Esto pone una disminución del 2.1% que evidencia los desafíos de la pandemia para el personal docente, sobre todo porque esta reducción puede estar vinculada con reducciones en el presupuesto educativo debido a la crisis económica global que podrían haber llevado a la no renovación de contratos temporales, jubilaciones no reemplazadas o recortes en personal. Además, a esto se suma el hecho de que la transición abrupta a la enseñanza a distancia pudo haber generado estrés, falta de recursos tecnológicos o una capacitación inadecuada para pasar de la presencialidad a la enseñanza a distancia, incentivando la salida de docentes, especialmente aquellos con contratos precarios o en regiones vulnerables. Y los que se quedaron pudieron haberse visto afectados, pues al verse

incrementada su carga laboral, se dificultó la atención individual a los estudiantes, especialmente en un contexto de enseñanza a distancia, donde se requerían mayores esfuerzos para mantener el contacto con los alumnos, adaptar materiales y resolver problemas técnicos.

#### **Ilustración 14.**

*Docentes EMS 2018 - 2024*



Fuente: elaboración propia con base en Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911, DGPPyEE (2023).

Cabe señalar que, aunque aumentó el personal docente, factor evidentemente positivo, no necesariamente se traduce en una mejora cualitativa si no va acompañado de una formación adecuada y de recursos suficientes, como aulas, laboratorios o materiales didácticos. La NEM, con su enfoque en el perfil docente y la profesionalización, busca condensar en los profesores una serie de atributos deseables para el desarrollo de su propuesta en el aula, pero la falta de planteles nuevos limita la capacidad de implementar estas iniciativas de manera efectiva.

Ahora bien, el desarrollo de la docencia es complejo en muchos sentidos. De acuerdo con el contexto actual, la diversidad de alumnos demanda interculturalidad y adaptación curricular: El MCC, diseñado para introducir una orientación de diversa índole a la EMS, no incluye lineamientos específicos para estudiantes que hablan lenguas indígenas, si acaso solo su apreciación y respeto. Sin embargo, el estudiantado diverso obliga a los docentes a recontextualizar

el currículo, incorporando elementos culturales y lingüísticos locales que no están previstos en los currículos oficiales.

Además, la NEM enfatiza la equidad educativa, pero la atención a estudiantes con discapacidad requiere más que intenciones. Por ejemplo, según datos de SEP (2024), durante el ciclo escolar 2023-2024, la EMS en la CDMX atendió a un total de 232,256 estudiantes, de los cuales 93,959 son de nuevo ingreso. El personal docente asciende a 16,074, distribuidos en 117 planteles.

Aunque la CDMX es predominantemente una zona urbana, la presencia de 339 estudiantes (ver tabla 18) que hablan una lengua indígena (como náhuatl, mixteco u otras lenguas originarias) refleja la diversidad cultural de la capital, resultado de procesos migratorios en su mayoría. Estos estudiantes requieren una educación intercultural que respete su identidad lingüística y cultural, lo que implica que los docentes deben adaptar contenidos, metodologías y materiales. Sin embargo, la mayoría de los docentes en la CDMX no están formados en pedagogías interculturales, y los subsistemas como DGB o COLBACH no cuentan con programas específicos para este grupo. Además, contamos con 10,301 estudiantes con discapacidad quienes, de igual manera, representan un desafío significativo, ya que requieren ajustes razonables en el aula, como materiales accesibles, metodologías inclusivas y, en algunos casos, apoyo de especialistas.

**Tabla 18.**

*Principales cifras: alumnos, docentes y planteles CDMX*

<b>Ciclo escolar 2023 - 2024</b>					
Estudiantes	Mujeres	Hombres	Hablantes de lengua indígena	Con alguna discapacidad.	Total
Matrícula	119,624	112,632	339	10,301	232,256
Matrícula de nuevo ingreso	47,361	46,598	125	6,893	93,959

Docentes	7,859	8,215	*	*	16.074
Planteles					117

Fuente: elaboración propia con base en: Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911, DGPPyEE (2023).

La NEM exige a los docentes un perfil reflexivo y formación continua, pero atender a estudiantes con necesidades específicas incrementa su carga laboral. Por ejemplo, preparar clases que integren a estudiantes con discapacidad y a aquellos que hablan lenguas indígenas requiere tiempo adicional, algo que los docentes, con una ratio de 14.4 estudiantes por aula, podrían no tener. Además, la profesionalización propuesta por la NEM no siempre aborda estas necesidades específicas: los cursos de formación suelen ser genéricos y no incluyen módulos sobre interculturalidad o inclusión. Esto genera una brecha entre las expectativas de la reforma y la realidad de los docentes.

Como podemos observar, la realidad escolar y cotidiana de los profesores se ve permeada por estos factores que se acaban de presentar, en algunos casos con mayor o menor intensidad, pero son realidades que están ahí y de una u otra manera condicionan y generan un aglomerado de prácticas que son preciso analizar. De esta manera, es que a continuación se proporciona un panorama mucho más específico sobre la realidad de los profesores que participaron en este estudio.

### 5.3 Los profesores participantes y sus contextos

El desarrollo de la NEM tuvo como objetivo llegar a las aulas; en el momento en el que esto sucedió, como era de esperarse, acontecieron un sinnúmero de situaciones que se vivenciaron en carne propia por los actores, llámese docentes, alumnos, directores, etc. Pero en el caso específico de los docentes, estos tuvieron la encomienda de concretar las propuestas y proyecciones de esta reforma a prácticas específicas. En ese sentido, es que para comprender de mejor manera cómo se desarrolló y qué sucedió con esta reforma, es que se recurrió a los profesores de 4 planteles ubicados en la Ciudad de México para encuestarlos y después ser entrevistados.

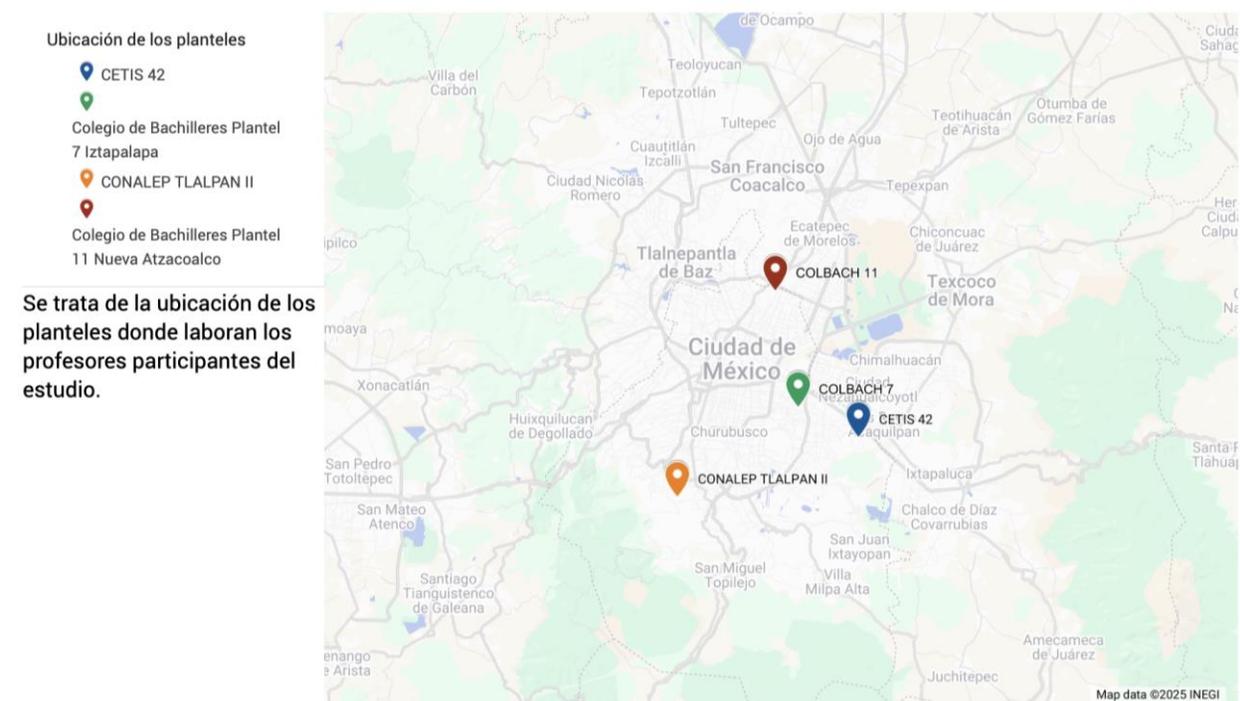
Los docentes fueron visitados en sus planteles durante horarios acordados según sus disponibilidades, puesto que sabemos que su vida laboral está fragmentada por múltiples

compromisos. Estos planteles, situados en zonas marginadas y de bajos recursos materiales, económicos y culturales. La falta de infraestructura adecuada, el acceso limitado a recursos pedagógicos y la precariedad económica de las comunidades circundantes moldean las respuestas de los profesores frente a una política educativa de manera sustancial.

Situados en zonas de bajos recursos económicos, materiales y culturales en la Ciudad de México, estos profesores se enfrentan a las duras condiciones estructurales y sociales de Iztapalapa, Tlalpan, Gustavo A. Madero y otras áreas vulnerables de Iztapalapa colindantes con el Estado de México.

## Ilustración 15.

### *Ubicación de los planteles visitados*



Fuente: elaboración propia con ilustraciones de Google Maps.

Estas ubicaciones no son casuales; reflejan una distribución histórica de la desigualdad urbana en México, donde, como señala Elsie Rockwell (2018), las escuelas no solo enfrentan carencias materiales, sino que se convierten en espacios de negociación constante entre las políticas educativas y las realidades locales. Iztapalapa, conocida por sus altos índices de pobreza

y violencia, es el escenario donde una de las profesoras entrevistadas lo describe como un entorno hostil: "*Los asaltan afuera o abusan de ellas en sus casas*". D10. En Tlalpan, por ejemplo, otra profesora menciona: "*Después de las 6 pm, esto se vuelve una zona de aún más riesgo. Ves a muchos drogadictos afuera de las escuelas. Ha habido incluso enfrentamientos con armas y la patrulla ha tenido que rondar porque ya han matado a varios de ellos por la zona*". D2

Los planteles se caracterizan por ser descritos por los docentes como faltos de infraestructura y recursos escasos. Se encuentran en comunidades donde la falta de acceso a servicios básicos y la inseguridad son parte del paisaje cotidiano, como lugares donde la escuela se convierte en un refugio precario frente a la adversidad social, pero también en un campo de batalla donde los docentes enfrentan demandas desproporcionadas. Estos escenarios moldean las subjetividades de los docentes, quienes, además de intentar compaginar su práctica con los requerimientos de la NEM, también deben lidiar con las problemáticas sociales del entorno de sus alumnos. Elsie Rockwell (2018) resalta cómo estos entornos escolares marginales son "espacios que generan tensiones que los docentes deben negociar día a día" (p. 23).

Estos docentes que accedieron a participar laboran en estos espacios antes señalados. Se trata de 30 docentes, con una distribución de 11 hombres y 19 mujeres. Por subsistema, COLBACH aporta la mayor representación con 18 docentes (5 hombres y 13 mujeres), seguido de CONALEP con 6 (3 hombres y 3 mujeres) y CETIS con 6 (3 hombres y 3 mujeres). Las áreas de especialización reflejan una diversidad disciplinar: COLBACH destaca en ciencias naturales, matemáticas y estadística (10 docentes), CONALEP en administración y negocios (1) y ciencias de la salud (2), mientras CETIS abarca agronomía, artes y humanidades, entre otras. Esta heterogeneidad se vislumbra la complejidad de las identidades profesionales en sistemas educativos fragmentados, donde las demandas de la reforma chocan con las trayectorias individuales.

**Tabla 19.**

*Distribución de los docentes participantes por subsistema y áreas.*

<b>SUBSISTEMA</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>CETIS</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
Administración y negocios		1	1

Agronomía y veterinaria	1		1
Artes y humanidades	1		1
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	1	1	2
Ingeniería, manufactura y construcción		1	1
<b>COLBACH</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>18</b>
Artes y humanidades	1		1
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	2	8	10
Ciencias sociales y derecho	2	2	4
Ingeniería, manufactura y construcción		1	1
Tecnologías de la información y la comunicación		2	2
<b>CONALEP</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
Administración y negocios		1	1
Ciencias de la salud	1	1	2
Ciencias sociales y derecho	2		2
Tecnologías de la información y la comunicación		1	1
<b>Total general</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>30</b>

Fuente: elaboración propia.

De estos 30, 10 accedieron a entrevistas, una selección que incluyó perfiles diversos: docentes jóvenes con menos de 10 años de experiencia y mayores con más de 20 años provenientes de áreas técnicas y pedagógicas. Este diverso grupo de profesores permite vislumbrar las tensiones generacionales y disciplinarias que atraviesan sus respuestas a la NEM. Los 10 entrevistados son informantes clave, quienes se caracterizan por su disposición a profundizar; ofrecen un retrato íntimo de su experiencia en la implementación de la NEM. La diversidad de áreas y perfiles formativos de estos profesores refleja desafíos únicos y respuestas diferenciadas, como se verá más adelante.

#### 5.4 Docentes que aceptan, negocian o resisten a los dispositivos de la NEM.

Como ya se ha reiterado, la implementación de la NEM no es un proceso lineal en el que los docentes simplemente adoptan los lineamientos y ordenamientos que la autoridad les comunica. Vemos más adelante en el testimonio de los profesores cómo llevan a cabo una recontextualización de los dispositivos de la NEM, un concepto que, de acuerdo con Bernstein

(1990), implica la apropiación, reinterpretación y transformación de las políticas educativas en función de los contextos y experiencias locales. Esta recontextualización se manifiesta en tres formas principales: aceptación, negociación y resistencia, las cuales no son mutuamente excluyentes, sino que coexisten y se interrelacionan en la práctica docente.

La aceptación implica una alineación con los dispositivos de la NEM, como el MCCEMS, que busca homogeneizar los resultados educativos a través de competencias genéricas, disciplinares y profesionales (SEP, 2008). Sin embargo, esta aceptación no es pasiva; los docentes la adaptan a sus realidades, reinterpretando las competencias en función de las necesidades de sus estudiantes y las limitaciones de sus contextos. La negociación, por su parte, ocurre cuando los docentes integran parcialmente los dispositivos, combinándolos con prácticas previas o ajustándolos para hacerlos viables en entornos con recursos limitados. Finalmente, la resistencia se manifiesta en el rechazo activo o pasivo a los lineamientos, ya sea por desacuerdos ideológicos, falta de formación o condiciones laborales precarias.

Estas respuestas no son homogéneas, ya que están moduladas por una serie de variables individuales y contextuales. La antigüedad docente, por ejemplo, influye en la disposición a adoptar nuevos enfoques pedagógicos. Profesores con mayor experiencia tienden a mostrar resistencia, ya que sus prácticas están arraigadas en modelos tradicionales, mientras que los docentes más jóvenes pueden ser más receptivos a enfoques basados en competencias. El campo disciplinar también juega un papel crucial: los docentes de ciencias exactas, por ejemplo, enfrentan mayores desafíos para integrar competencias genéricas en sus clases, en comparación con aquellos de ciencias sociales, quienes encuentran mayor afinidad con los enfoques humanistas de la NEM. Asimismo, la formación previa y las ideas pedagógicas construidas a lo largo de la trayectoria docente median la recepción de los dispositivos, ya que los profesores con formación en enfoques constructivistas o críticos tienden a negociar o resistir los lineamientos estandarizados de la NEM.

Más allá de los lineamientos técnicos y las orientaciones pedagógicas, las reformas educativas son vividas por los docentes como experiencias afectivas, marcadas por emociones como la esperanza, la frustración, el enojo o la resignación. En este caso, la decepción expresada no es solo personal, sino también estructural, y puede leerse como un síntoma del agotamiento simbólico del cambio educativo cuando este no está acompañado de transformaciones concretas. Los profesores, al vivenciar una reforma, dan cuenta de las tensiones existentes entre los cambios

propuestos y las formas en que discuten, se apropian, negocian o resisten a lo que estas políticas les proponen.

Esto se vincula con lo que de Certeau (1996) advierte. De acuerdo con él, los sujetos no son únicamente reproductores o productos del poder, sino que se trata de las posibilidades de acción que tienen los individuos en relación con un ordenamiento institucionalizado donde las relaciones de poder se pueden incluso llegar a revertir. Como señala Bernstein (1993), la recontextualización depende de las herramientas disponibles. Las políticas educativas son reinterpretadas de acuerdo con un bagaje de conocimientos, aptitudes, valores y formaciones que influyen en la forma en la que el profesor responde a los distintos dispositivos introducidos por la política y a su vez muestra que no todos los actores del sistema educativo cuentan con las mismas herramientas o espacios para resistir, aceptar o negociar la NEM.

La implementación de esta política ocurre en un contexto marcado por significativos cambios en la forma de conceptualizar el rol y trabajo de los profesores, pero también en los contenidos que forman parte de lo que se ha de enseñar en las aulas, así como la forma en la que se introduce a los profesores a estas nuevas pautas mediante periodos formativos para su profesionalización. De manera general, veremos cómo es que responden a cada uno de los dispositivos implementados por la NEM.

#### ***5.4.1 ¿Cómo es percibido el perfil docente?***

El perfil docente de la NEM, que enfatiza competencias socioemocionales y un rol transformador, genera respuestas diversas. Algunos docentes lo aceptan como parte de su función: “Yo no lo siento como una obligación porque, finalmente, el que seas docente es como estar trabajando en una empresa” (D6). Sin embargo, los profesores con mayor antigüedad negocian este perfil desde su experiencia: “No les preocupa hacerse de ellas [competencias] puesto que aseguran que con o sin reforma, esas competencias se van aprendiendo con el tiempo” (D2). En contraste, otros resisten al percibir una desvalorización de su labor: “Como profesores se nos daba el valor como profesores. “Ahora ya no es así, ya el valor lo tiene el papeleo” (D4). Estas reacciones varían según la formación: los docentes de humanidades lo alinean con su preparación, mientras que los de áreas técnicas, como química, enfrentan dificultades para integrar lo socioemocional (D9).

### 5.4.2 *La profesionalización para implementar la NEM*

La puesta en acto de una reforma, cualquiera que sea, necesita de condiciones básicas para que esta pueda llegar a las aulas. En el caso de los profesores entrevistados, se puede ver una serie de situaciones que se suscitaron como parte de este arranque.

Al parecer, la NEM comenzó a ser implementada de forma abrupta en las escuelas. Esta urgencia de querer iniciar sin las condiciones previas da cuenta de una falta de consideración hacia los procesos de apropiación que los docentes necesitan para integrar los nuevos enfoques pedagógicos en su práctica diaria. La ausencia de una transición más gradual y la falta de apoyo generaron en la mayoría de los profesores desencuentros y choques al no contar con el tiempo o los recursos necesarios para hacerlo de manera efectiva.

Independientemente de la experiencia que un docente tenga, siempre que se enfrenta a un nuevo enfoque o una nueva reforma, está el desafío de comprender sus planteamientos al mismo tiempo que debe transformar estos conceptos en prácticas específicas acorde al nuevo paradigma marcado, lo cual llega a ser aún más difícil cuando no hay una apropiada formación para implementar las nuevas directrices.

*Al principio fue complicado porque, bueno, antes trabajábamos con la RIEMS, que ya era un modelo totalmente adaptado, es decir, que ya lo habíamos trabajado por varios años... Pero, finalmente, todo lo nuevo te genera cierto trabajo adicional, desde el entenderlo hasta el enfocarlo e implementarlo para que los chicos también lo asimilen. Entonces es doble trabajo: que nosotros lo asimilemos y hacer que ellos [los estudiantes] asimilen esta parte de la Nueva Escuela Mexicana. D3*

Esto les genera una especie de doble trabajo, ya que implica no sólo apropiarse de manera autogestiva de los conceptos, las metodologías y los principios, sino también gestionar el proceso de aprendizaje y ajuste de los estudiantes al nuevo esquema.

Antes de que una reforma educativa se ponga en práctica en las escuelas, atraviesa por procesos y múltiples fases de aspectos formales como la presentación de los principios pedagógicos, el desarrollo de mesas de trabajo con actores clave y la creación de acuerdos que le dan legitimidad (como se advierte con más detalle en el capítulo 3). Sin embargo, existen otros componentes esenciales y mínimos que son necesarios antes de que esta llegue al aula, como, por

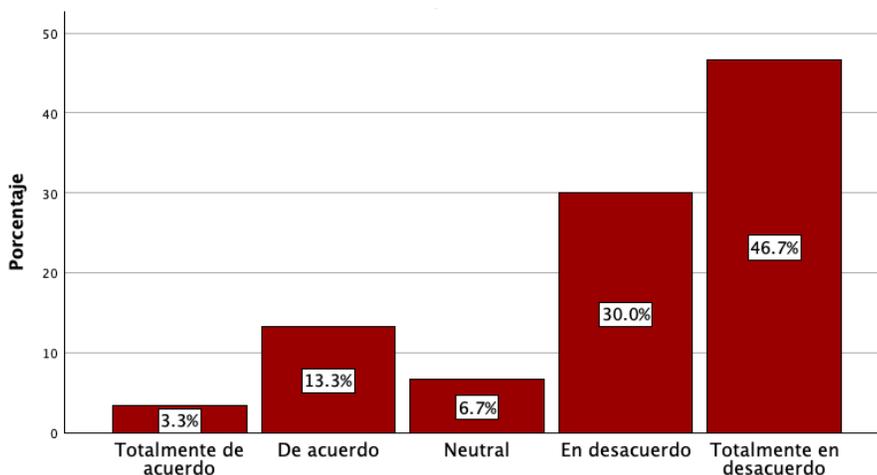
ejemplo, una inducción para conocer las principales propuestas, los nuevos cambios o la nueva estructura curricular.

En el caso de la NEM, al menos en su propuesta, se planteó que uno de los ejes fundamentales era la formación y actualización de los docentes para que estos pudieran transitar de un modelo por competencias a uno humanista y de carácter social. Se trata de un proceso que, en teoría, debía preparar a los docentes para los cambios que busca concretar la NEM.

Sin embargo, la encuesta fue aplicada a los 30 docentes participantes, en la que se les preguntó si, al iniciar la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se tenía toda la información al respecto. Los datos, expresados (ilustración 16) en porcentajes, dan cuenta de una distribución significativa de las percepciones: 3.3% totalmente de acuerdo, 13.3% de acuerdo, 6.7% neutrales, 30.0% en desacuerdo y 46.7% totalmente en desacuerdo. El gráfico siguiente evidencia que la implementación de la NEM, al no proporcionar información adecuada, generó una resistencia mayoritaria (76.7%), con una aceptación mínima (16.6%) y una negociación limitada (6.7%).

### Ilustración 16.

*Cuando se inició la NEM, se tenía toda la información al respecto.*



Fuente: elaboración propia.

Normalmente, en las reformas educativas se infunde la idea de que los profesores acuden a cursos de actualización o capacitación con la idea de formarse en ámbitos que se consideran necesarios para su función. Para el caso de los profesores del tipo de subsistema que se entrevistaron, los testimonios y experiencias se diferencian entre unos y otros de acuerdo con su tipo de formación académica y edad. Por ejemplo, para el grupo de profesores de áreas duras o exactas, al tener que encarar los cambios propuestos por la NEM, los profesores concuerdan con que en estos cursos había un interés por tomarlos, ya que en ellos encontrarían la forma de aplicar algo que apenas conocían.

*Estos cursos lo que buscan es establecer un puente entre lo que la NEM propone y cómo los docentes lo tendríamos que aplicar en el aula. Yo por eso fui, porque digo, a lo mejor lo conozco un poco, pero allá puede que nos enseñen el cómo aplicarlo en el aula. D8.*

El testimonio denota una expectativa de que estos cursos le brinden las herramientas concretas y aplicables, pero también hay cierta duda o incertidumbre respecto a la utilidad del curso. Esto puede interpretarse como un reflejo de experiencias previas en las que la capacitación no ha proporcionado herramientas concretas, sino que ha permanecido en un nivel abstracto y normativo, como se puede apreciar en el siguiente comentario:

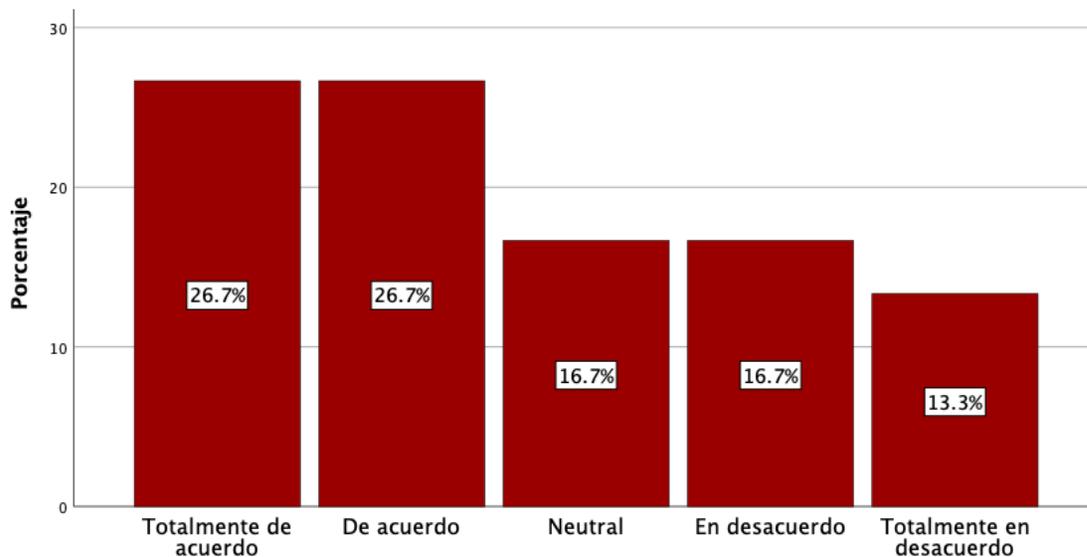
*Por parte de la institución te dicen: “tiene que tomar un curso tal día y se tiene que inscribir en la plataforma tal”. Ahí lo vas tomando como tú quieras, pero que exista una persona especializada que venga y te diga y te explique cómo es hacerlo, no existe. Uno va porque ya están sobre ti que los tienes que hacer, pero ya sabemos que ahí no nos van a enseñar el cómo aplicarlo, solo la teoría. D9*

Cuando un curso induce a actividades meramente repetitivas, algunos profesores lo acusan de “teórico”. Si bien esta situación radica en la tendencia a hacer dualismos del saber pedagógico, plantear a la teoría y a la práctica como polos opuestos desencadena desencuentros porque se segmentan las teorías sobre la educación en sentidos contrarios: por un lado, está la teoría como fin último y único en elaboraciones abstractas a las que los profesores no encuentran sentido porque no corresponde con las problemáticas que enfrentan.

Esto queda en evidencia cuando se les preguntó a los profesores en la encuesta qué tan de acuerdo estaban con que la NEM es excesivamente teórica y desconectada de las realidades prácticas. Al respecto, su respuesta es mayoritariamente de resistencia (53.4%) que afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo.

### Ilustración 17.

*Creo que la NEM es demasiado teórica y no tiene en cuenta las realidades prácticas del aula.*



Fuente: elaboración propia.

De manera específica, en el caso de los docentes entrevistados, emergieron cuestiones que ellos mismos señalan como problemas significativos en cuanto a la claridad y comprensión de la oferta de cursos y talleres disponibles.

*Pues la verdad, yo no supe que había cursos. Me enteré de ellos ya que nos lo estaban pidiendo. D1*

*En mi caso, no sabía que estaban ya los cursos en la plataforma. Me enteré porque un profe me dijo que había unos del Marco Curricular, pero si no me dice, yo ni en cuenta. D10*

Los entrevistados describen cómo es que los nuevos cambios propuestos por la NEM no se lograron concretar del todo, puesto que se les presentaron de manera abrupta y, en muchos casos, sin un acompañamiento adecuado. Esta situación no solo genera incertidumbre entre los profesores, sino que también pone en evidencia carencias en las formas de hacer que los cambios sucedan al accionar una política educativa.

*Cuando iba a empezar, vino una persona de la autoridad que explicaba un poquito del motivo de cambio a Nueva Escuela, pero solo nos proyectaron una transmisión en vivo de YouTube. Como había una sección de comentarios, ahí pusimos nuestras dudas, pero nadie nos “peló”; se dedicaron a hablar y hablar; se desconectaron y adiós. Eso fue un jueves, el viernes hubo junta y ya para el lunes empezamos a dar clases con Nueva Escuela. D9*

*Este cambio ha sido complicado porque desde que empezaron con la cuestión de la Nueva Escuela, para nosotros nunca hubo una capacitación como tal para implementar; lo más que hubo es que nos dijeron “¿saben qué? “Nos vemos en la biblioteca y en la biblioteca van a ver una presentación” y pues nos pusieron un video y ya. D2*

Lo que resulta más revelador en las entrevistas es que las situaciones previas a la implementación de la NEM dejaron al descubierto tanto las contradicciones como las consecuencias de un proyecto que, hasta ese momento, no había sido plenamente comprendido por muchos de los actores involucrados. Los recursos empleados para dar a conocer a los profesores entrevistados fueron limitados a una serie de recursos ya bastante agotados en la que se capacita masivamente a los profesores sin el tiempo y las actividades oportunas para conocer a profundidad los cambios propuestos por la NEM.

*¿Sabes cómo nos sentimos? Como conejillos de indias, porque ni los directores de zona, ni las personas responsables de los cursos sabían qué onda, tanto así que nos dijeron “esto es lo nuevo y lo vamos a ir explorando juntos, a ver qué resulta” y, como ya te imaginarás, todo mundo con diez mil dudas. D6*

Al suscitarse esta falta de comprensión por parte de los docentes sobre el alcance y las implicaciones de la NEM, se evidencia la desconexión entre las distintas autoridades responsables de llevar a las escuelas estas reformas y los que tienen la labor de traducirlas al aula. En el

testimonio de la mayoría de los participantes hay rastros no solo de las dificultades logísticas y pedagógicas, sino también de las distintas lógicas de actuación que se activan frente a un proceso que no logra concretarse plenamente. De acuerdo con Ezpeleta (2004), la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas, pero, cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel, por ejemplo, una reforma educativa, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo.

*A pesar de que hay material disponible, los profesores no lo consultan. No quiero decir que es por flojos porque entiendo que tienen otras actividades, pero sí le echo la culpa a la institución porque no están dando una adecuada capacitación, porque es su responsabilidad hacer llegar todo ese material y así uno no tendría que estar buscando y adivinando qué y cuál documento es el que me están pidiendo. D8*

Las declaraciones antes analizadas dan cuenta de algunos desencuentros al tratar de implementar la NEM en las escuelas. Este arranque provocó una serie de desencuentros que hasta ese momento denotan la apresurada manera de inducir cambios o al menos al momento de querer difundir sus principales cambios hacia los profesores. Ahora bien, cabe destacar que no todos los profesores entrevistados desconocían las propuestas, los documentos y sitios en donde se podía acceder para ubicar la oferta de cursos disponibles en el marco de la NEM; algunos pocos habían accedido a alguna de las opciones disponibles en ese momento, sobre todo cursos semipresenciales y en línea que la Subsecretaría de Educación Pública puso a disposición en su plataforma.

*En el curso preguntaron cosas como: ¿qué es una progresión?, ¿cuáles son las progresiones que corresponden al primer semestre?, etc. O sea, pasaron las cosas que ya había en los documentos a una plataforma Moodle y ya. D8*

En la NEM, el concepto de *progresión* es fundamental para el desarrollo de los contenidos curriculares del MCEMS, por lo cual debería haber sido explicado y contextualizado a profundidad en los programas de formación, pero, según lo reportado, parece haber sido abordado de manera superficial. El hecho de trasladar los contenidos de los documentos oficiales a plataformas no garantiza que los docentes logren una comprensión amplia de los cambios propuestos. Este

enfoque parece haber reducido la capacitación a un proceso meramente informativo, sin un espacio real para el análisis crítico, la discusión o la apertura a generar nuevas prácticas.

*Subías tus actividades y los profes del curso veían que ya estaba el trabajo en la plataforma y ya te ponían tu palomita de entregado. No lo revisaban ni te daban retroalimentación. D7*

Los docentes, en lugar de tener un rol activo en el análisis y recontextualización de los cambios curriculares, se ven inmersos en una dinámica donde solo se busca cumplir con los requisitos, pero desprovistos de las acciones necesarias para el entendimiento del sentido detrás de las progresiones o de otros conceptos clave. Por eso no es de extrañar que, al analizar las respuestas de la encuesta aplicada, los docentes obtienen un promedio sobre el conocimiento de los aspectos fundamentales del MCCEMS bajo a intermedio, como se puede apreciar en la siguiente gráfica:

### **5.4.3 El MCCEMS puesto en acción**

Como hemos mencionado anteriormente, los profesores son convocados a implementar una serie de cambios, entre los que se incluye un currículo con una serie de contenidos. Para el caso de la NEM, la idea se planteó y justificó desde una educación orientada a la construcción de sujetos con una formación de orden más humano y con tintes sociales como compensación a la orientación neoliberal que había permeado en las reformas anteriores. Sin embargo, aquí está el meollo del asunto: no todos los maestros abordan este cambio de la misma manera. Cada uno llega al aula con un bagaje único: su formación, los años que lleva frente a grupo, las condiciones en las que trabaja (a veces sin proyector, a veces sin contrato estable) y, sobre todo, con una construcción que le permite hacer una selección de lo que considera oportuno y pertinente para los contextos en los que desarrolla su práctica.

En esa forma particular de actuar según sus condiciones, herramientas y experiencias, es que la NEM se recontextualiza de diversas y múltiples formas, que sin lugar a duda ponen en cuestionamiento la viabilidad de una reforma, por muy bien intencionada que esta se presente.

#### **5.4.3.1 El giro hacia lo social no significa lo mismo para todos los profesores.**

La introducción de lo socioemocional como contenido curricular, con el objetivo de fomentar el bienestar emocional de los alumnos, no se traduce de manera uniforme entre los

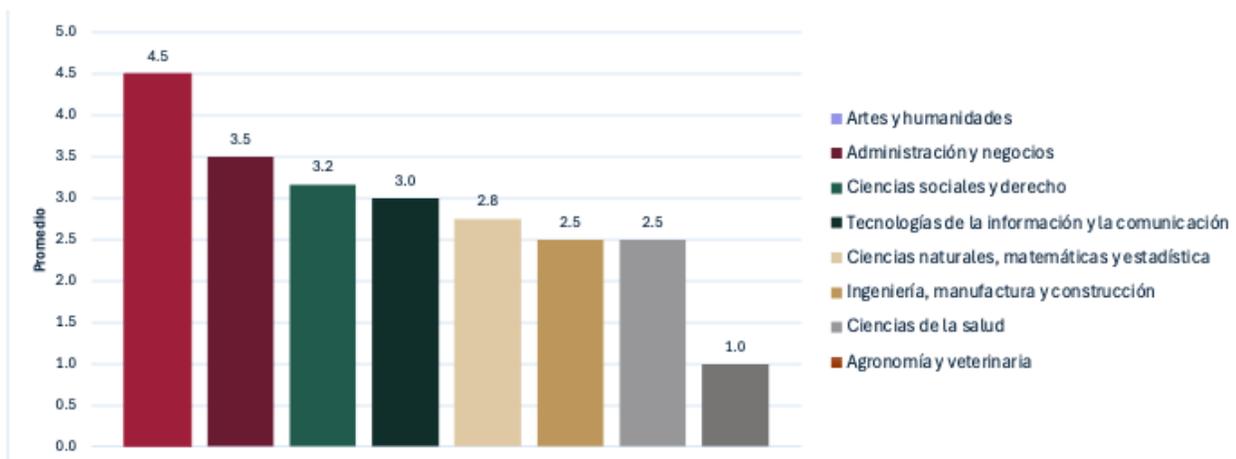
profesores. Para algunos, como el docente 9, quien enseña química en un contexto técnico, esta dimensión representa un desafío ajeno a su formación:

“No sé cómo adaptar lo social a enseñar soluciones químicas; no me dicen cómo hacerlo”.

Esta percepción muestra una desconexión entre los propósitos de la NEM y las competencias disciplinares de ciertos docentes, quienes sienten que carecen de las herramientas necesarias para abordarla. Esto se corrobora con la ilustración 18.

### Ilustración 18

*Nivel de conocimiento de los docentes sobre lo socioemocional por áreas*



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los profesores que participaron laboran en los subsistemas de corte tecnológico o técnico; recordemos que son formados en el rigor de las ciencias exactas y pueden sentir que su misión es enseñar contenidos disciplinares y ver lo socioemocional como algo secundario, casi como un adorno, como lo vemos en el siguiente testimonio.

*Yo doy matemáticas y nos piden proyectos transversales, pero a veces siento que es más la prioridad que le dan a lo social, que se pierde el sentido del contenido, de lo que el alumno debe saber como mínimo de matemáticas. D5*

*En el caso de Química, nos quitaron horas con Nueva Escuela; nos dicen: “Hay que hacer un proyecto transversal para la violencia, uno para la salud mental y otro para...” Llega un momento en que no vemos el temario porque nos meten diez mil cosas de relleno y le van quitando y quitando contenidos de la materia que el alumno debe saber. D9*

En cambio, un docente de ciencias sociales, con una formación más enfocada en lo humano, abraza con entusiasmo la idea de trabajar las emociones o el sentido de comunidad en el aula.

*En mi caso, los proyectos comunitarios son lo que más me ha gustado. Esa parte de tener actividades que se vinculan con la comunidad me gustó mucho. D10*

Estas diferencias no son solo personales; reflejan tensiones profundas entre los discursos que los maestros priorizan y los que las políticas educativas, como la NEM, intentan impulsar. La NEM, con su propuesta de una educación más humana, más centrada en la equidad y en atender problemas como las desigualdades, el racismo o la falta de oportunidades, suena inspiradora. ¿Quién no querría un sistema educativo que forme personas críticas, empáticas y preparadas para un mundo complejo? Pero la realidad es que no todos los maestros la reciben con los brazos abiertos. Y no es porque no quieran; es que, en la práctica, este discurso no resuena igual para todos.

*Este semestre la NEM se está trabajando en las materias de base, o sea, las de tronco común, pero lo interesante va a ser cómo le vamos a hacer los profesores de química, de física y de ingenierías para adaptar lo de lo social y lo comunitario a enseñar, por ejemplo, en mi caso, soluciones, la materia y sus propiedades. O sea, no es que yo me resista, pero si no me dicen o no me dan una idea, entonces, ¿cómo le hago? D9*

Para otros más, la NEM no se siente como un cambio transformador, sino como una carga más: un montón de papeles extra, reuniones interminables y expectativas que no siempre encajan con la realidad de sus aulas. Y es que esta realidad se ve reflejada con lo que los profesores señalan en las encuestas aplicadas, si se mira con detenimiento la tabla 20, podemos observar lo siguiente:

**Tabla 20**

*Respuesta de los profesores encuestados sobre la implementación de la NEM en el aula.*

<b>La Nueva Escuela Mexicana me hace sentir conflictuado(a), pues aún no termino de entender la forma de implementarla en el aula.</b>	
Ingeniería, manufactura y construcción	5.0
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	4.5
Tecnologías de la información y la comunicación	4.0
Ciencias de la salud	3.5
Administración y negocios	3.5
Ciencias sociales y derecho	3.3
Agronomía y veterinaria	3.0
Artes y humanidades	2.5
<b>Total general</b>	<b>3.5</b>

Fuente: elaboración propia.

Cuando se les preguntó a los profesores si se sienten en conflicto al intentar entender cómo aplicar esta reforma en el aula, y los promedios, que van de 2.5 a 5.0 en una escala de 1 a 5 nos muestran un panorama lleno de matices. Con un total general de 3.5, parece que hay una tensión general, pero lo interesante está en las diferencias por áreas. Los de ingeniería, manufactura y construcción lideran con un 5.0, seguidos por ciencias naturales, matemáticas y estadística con 4.5, mientras que artes y humanidades cierran con 2.5. Estos valores altos, especialmente en disciplinas técnicas, advierten que no todos los profesores cuentan con las mismas herramientas para implementar una educación con enfoque social y humanista como lo propone la NEM, y esa resistencia o desconexión tiene raíces profundas en lo que cada maestro enseña.

El currículo de la NEM, aunque bien intencionado y alineado con los problemas sociales de hoy, a menudo se queda en el aire. Está diseñado para ser flexible, para que cada escuela y maestro lo adapten, pero esa flexibilidad puede volverse un arma de doble filo: “Sean *autónomos en tanto se sigan apegando a la normatividad*” D6.

No todos los docentes tienen las herramientas (ni el tiempo, ni la formación) para traducir esas ideas en prácticas concretas. Unos logran apenas interesarse y reconocer su viabilidad. Otros, sin embargo, lo ven como un requisito más que cumplir, algo que no entienden del todo o que choca con su manera de enseñar. Estas diferencias muestran que el discurso pedagógico de la NEM, aunque busca transformar, no siempre logra articularse en las prácticas reales. Los maestros no solo aplican un currículo; lo recontextualizan, lo hacen suyo, lo adaptan o lo rechazan según sus experiencias y contextos. Y es que, como señala (Bernstein 1999), este proceso de recontextualización no es neutral: está cargado de relaciones de poder, de luchas entre lo que las políticas piden y lo que los maestros pueden (o logran) hacer.

Desde que se implementó la RIEMS de 2008, se propuso contar con marco curricular común en todas las opciones de bachillerato adscritas a la SEP, de modo que los contenidos de planes y programas tuvieran concordancia entre sí, independientemente de la modalidad o subsistema. Con la NEM se rediseñó este marco, ampliando la gama de contenidos hacia un componente social, humanista y socioemocional. De este modo, los profesores se vieron en la necesidad de implementar un marco nuevo con apenas información sobre lo que ello implica.

*Los programas desde que yo he estado aquí son muy ambiciosos, pero lo que me he dado cuenta es que, a diferencia de la RIEMS, ahorita con la Nueva Escuela Mexicana nos dice: “Te doy un programa con un ‘contenido más amplio, pero ahora tienes menos tiempo para desarrollarlo’”. D1*

El relato del docente 1 ilustra cómo se genera tensión entre el currículum prescrito y el currículum practicado. La ampliación de contenidos curriculares en un marco de tiempo reducido genera una sobrecarga cognitiva (entender qué es) y operativa para el docente (cómo lo articulo en el aula), quien se ve forzado a seleccionar, simplificar o incluso omitir ciertos temas para poder cumplir con las exigencias institucionales. Sobre todo, en los escenarios en los que se pudo entrevistar a los profesores, quienes dan clases en bachilleratos de corte tecnológico.

*Nosotros en la educación tecnológica nos toca entrarle a estos cambios sobre la marcha. Yo creo que la Nueva Escuela no es la primera ni la única a la que nos va a tocar improvisar y hacerle frente. D2*

En la educación tecnológica, por su naturaleza, ya implica un alto grado de adaptabilidad. Los docentes en este campo cuentan con formaciones específicas para un tipo de educación orientada a la construcción de saberes propios para contextos industriales o tecnológicos; aun con ello, lidian con dispositivos múltiples y a menudo contradictorios: currículos que cambian rápidamente, tecnologías emergentes, demandas de competencias laborales y ahora las directrices de la NEM para las que apenas y fueron informados.

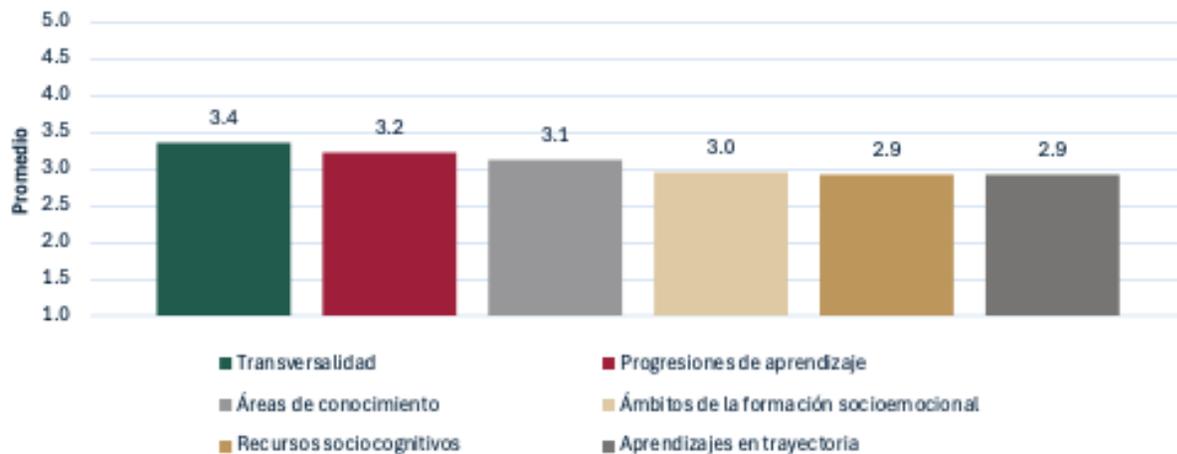
Este testimonio expresa una valoración positiva y atípica en el conjunto de discursos docentes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A diferencia de los relatos que enfatizan la incertidumbre, la falta de formación o el desconcierto, en este caso el/la docente reconoce una familiaridad previa con los enfoques pedagógicos que promueve la reforma, lo cual le permite resignificarla desde su propia experiencia profesional. Docentes con formaciones afines a los planteamientos de la reforma: Aquellos profesores cuya formación académica y disciplinar está contextualizada o familiarizada con la narrativa de la reforma en turno, en contraposición con los que no están formados en ese ámbito.

*Fíjate que la Nueva Escuela me quedó bien para mí. A lo mejor pedagógicamente están aplicando conceptos que a muchos les son nuevos, pero son conceptos que no me son ajenos, porque los he visto funcionando en otros lados. D5*

Aun así, con este ligero entusiasmo, es comprensible por qué los docentes participantes reconocen conocer a medias las propiedades del nuevo MCCEMS. Los promedios de conocimiento sobre los componentes del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) —transversalidad (3.4), progresiones de aprendizaje (3.2), áreas de conocimiento (3.1), ámbitos de la formación socioemocional (3.0), recursos sociocognitivos (2.9) y aprendizajes en trayectoria (2.9), como se puede advertir en la tabla 18, dicen algo claro: los docentes no se sienten del todo seguros de lo que se les pide. Con valores que rondan entre 2.9 y 3.4 en una escala de 1 a 5, donde 5 sería un dominio total, el panorama es bajo.

## Ilustración 19.

### *Niveles de conocimiento sobre el MCCEMS*



Fuente: elaboración propia.

Y no es de extrañar; estos números dan fuerza a la serie de situaciones, muchas de ellas llenas de incertidumbre y queja, que suenan al unísono con las tensiones que ya se han mostrado. Los resultados de esta encuesta no son datos aislados; son una señal de cómo las reformas incluida la NEM, refinan los mecanismos de control a costa de los maestros. La NEM llegó con su promesa de un currículo integral, lleno de ideas como transversalidad y formación socioemocional, pero estos promedios sugieren que muchos docentes se quedaron a medio camino, sin las herramientas para o siquiera convencerse del cambio. Y como veremos más adelante, los cursos de capacitación no siempre proporcionan claridad sobre los cambios que se propone realizar en términos de las prácticas deseables a ser llevadas a las aulas; la implementación de la NEM queda, en gran medida, a la deriva y depende de la interpretación y recontextualización que los docentes hagan de ella según los recursos cognitivos y experienciales disponibles. Sin embargo, este proceso se torna conflictivo para algunos profesores cuando la información oficial es insuficiente, ya que genera incertidumbre y desigualdad en la aplicación del modelo, puesto que no todos cuentan con las herramientas necesarias, pero, aun así, como pueden y saben, lo intentan.

Aun así, como se ha mencionado, la forma a la que responden los profesores varía entre unos y otros y esto depende de diversos factores como su experiencia, su formación académica,

entre otras cuestiones. Las lógicas que se manifiestan al hacer un análisis más detallado visibilizan que la respuesta ante estos hechos depende de determinados factores que se muestran a continuación.

#### **5.4.3.2 Del bienestar al malestar: Cuando lo socioemocional se convierte en carga para los docentes.**

La NEM llega con su discurso de lo social, lo humano, lo comunitario, y también reconociendo que la educación socioemocional es parte sustancial, ideas que suenan hermosas, como integrar emociones o conectar con los saberes locales de las comunidades, pero las respuestas de los profesores muestran que no todos las ven con los mismos ojos. Para algunos profesores, sobre todo quienes tienen un perfil más apegado a lo tecnológico o las ciencias exactas, estas ideas pueden parecer un desvío de lo que consideran esencial: fórmulas, proyectos prácticos, resultados medibles. Estos campos, arraigados en lo técnico y lo cuantificable, parecen resistirse a un enfoque que prioriza lo humano y el cuidado de las emociones por encima de los contenidos disciplinares.

*Si se desea que los alumnos se sientan bien en la escuela, hay que demostrarles que todo lo que hacen es relevante y que lo más relevante de todo es adquirir conocimientos disciplinares. D3*

La idea fue acertada en todo caso: formar estudiantes no solo con conocimientos, sino también con habilidades para manejar sus emociones y construir relaciones sólidas. Suena inspirador, ¿verdad? Una educación integral que cuide las mentes y los corazones por igual. Pero, y es que aquí está el detalle, esta iniciativa, diseñada para el bienestar de los alumnos, ha terminado generando un malestar inesperado entre los docentes.

*Yo doy matemáticas y nos piden proyectos transversales, pero a veces siento que es más la prioridad que le dan a lo social, que se pierde el sentido del contenido, de lo que el alumno debe saber como mínimo de matemáticas. D5*

No es que los maestros rechacen la idea; es que se sienten atrapados entre un ideal hermoso y una realidad que los agobia. Los testimonios que a continuación leeremos evidencian una de las múltiples contradicciones encontradas en la implementación de la educación socioemocional:

mientras se exige a los docentes que proporcionen cuidado emocional a los estudiantes, se ignora sistemáticamente su propio bienestar socioemocional. Esta contradicción se manifiesta claramente en el testimonio siguiente:

*Con la nueva escuela se dice que tenemos que trabajar con los jóvenes la parte socioemocional, sí, pero también nosotros tenemos una parte socioemocional, pero no se trabaja en esa parte con nosotros. D4*

Uno de los conflictos más visibles es el roce entre el enfoque tradicional de la enseñanza, centrado principalmente en transmitir conocimientos disciplinares, y el nuevo paradigma socioemocional. Muchos maestros, formados en un mundo donde el éxito se medía por competencias obtenidas, exámenes aprobados y temarios completados, ven esta nueva dirección como un desafío a su identidad profesional.

*Yo entro en conflicto, porque siento que ahora ya no se atesora el conocimiento, se desecha y es de cierta forma líquido. Ahí es donde yo no estoy de acuerdo. D1*

*Cada vez más se les quita horas a ciencias porque, según este nuevo modelo, es demasiada ciencia para los alumnos. Ahora hay que meterle muchas cositas de socioemocional. D10*

Esta tensión no es solamente por el sentimiento de tener que abandonar ciertas prácticas por el reemplazo de otras; se enraíza en lo que Bernstein (1990) llama “recontextualización pedagógica”. Los docentes toman el discurso oficial de la NEM (con su énfasis en lo humano y lo social) y lo reinterpretan según su experiencia, a menudo sintiendo que pone en riesgo su rol; es como si les pidieran cambiar las reglas de un juego que ya dominaban, sin darles el manual completo.

*En las academias, mis compañeros y yo no quisimos participar en los proyectos transversales de ciencia y filosofía porque decían que al participar íbamos a estar subordinados a las ciencias y eso no es digno para la filosofía. D8*

Pero lejos de que esto represente un abandono de lo que ya se conocía, aquí viene la contradicción más dura: mientras la NEM invita a los docentes a cuidar el bienestar emocional de los estudiantes, su propio equilibrio socioemocional queda en el olvido.

*Las condiciones emocionales de nosotros empeoraron horrible porque tienes la presión de qué otra estrategia puedo aplicar, qué puedo hacer para generar los resultados que me están pidiendo y, aparte, cargas con la salud emocional de los alumnos más los papás que deben estar contentos porque si no, te haces de un problema. D2*

En este contexto, los docentes deben gestionar sus sentimientos para cumplir con las expectativas, pero sin un sistema que los apoye, esa demanda se vuelve insostenible. La NEM promete un enfoque humano, pero si los maestros no reciben el mismo cuidado que se les pide dar, el resultado es un desgaste que nadie parece querer ver. Frente a estas presiones, los docentes encuentran formas de resistir. Algunos, con un toque de ironía, podrían burlarse de la idea de “apapachar” a los estudiantes como si fueran niños pequeños.

*Ahorita lo importante es que los chicos estén emocionalmente sanos; fíjate, con esas palabras nos lo dicen “que debemos tenerlos protegidos y apapachados porque necesitan mucho cobijo”. D9*

Otros van más allá, cuestionando directamente la lógica de la NEM: ¿por qué un profesor de ciencias debe hacer de psicólogo si no tiene la preparación? Esta resistencia no es rebeldía por gusto; es una defensa de su identidad profesional, un intento de marcar los límites de lo que pueden y saben hacer.

*Es incoherente porque, a ver, yo no soy psicóloga, para eso hay especialistas. Pero eso no les importa a las autoridades; ya no importa que no sepa nada [el alumno], pero tu obligación es que se sienta bien.*

D10

Evidentemente, todo esto tiene un costo: la motivación de los maestros se resquebraja. Sin sentirse apoyados, muchos caen en una rutina de cumplir por obligación y otros más han tenido

que arriesgar la propia salud mental porque este trabajo ya no les significa otra cosa, más que algo negativo.

*Nos han metido en una situación de tensión porque en mi casa estoy a gusto, pero ya nada más viene el lunes que debo venir al plantel y hasta las ganas de vivir se me acaban. Yo procuro dejar mi vida del trabajo, por un lado, pero sí es difícil porque ya hasta me ha afectado en lo personal el estrés de lidiar con todo esto. D1*

A largo plazo, esta dinámica alimenta la sobrecarga, la explotación y la intensificación del trabajo docente, no como resultado de una educación muy necesaria como lo es la educación emocional, sino por su desatinada forma y hasta contradictoria de querer lograr cosas, dejando a los maestros exhaustos y desconectados. Estas contradicciones hacen visibles fallas serias en cómo se diseñó e implementó la NEM. Según Fullan (1998), una reforma exitosa necesita tres pilares: recursos, capacitación y significados compartidos. Pero aquí las tres fallan; los maestros carecen de materiales, de formación para lo socioemocional y de un entendimiento común con las autoridades sobre qué significa esta política. Es como construir una casa sin cimientos; tarde o temprano, se tambalea. La NEM, con su componente socioemocional, quería transformar la educación, pero ha terminado generando un malestar que nadie previó. Los docentes enfrentan sobrecarga, una amenaza a su identidad, falta de apoyo y una motivación que se desvanece.

## **5.5 Condiciones que complejizan la puesta en acto de la NEM**

Aceptar, negociar o resistir una reforma como la NEM implica un proceso de recontextualización que depende de recursos simbólicos: formación previa, campo disciplinar, etc.; recursos materiales: condiciones laborales, infraestructura, equipamiento y espacios institucionales; autonomía en el aula, dinámica institucional, etc. Como se verá en las siguientes líneas, la recontextualización de una política, es decir, sus respuestas y reacciones a ella, están influenciadas también por desigualdades estructurales, personales y contextuales que determinan cómo leen, discuten y resignifican una reforma. De alguna manera, estas variables podrían ser vistas como "herramientas" que incluyen la formación académica, experiencia previa, contextos institucionales, etc., mientras que los "espacios" se refieren a las condiciones materiales, temporales y relacionales en las que operan. La falta de equidad en estos recursos y entornos genera

respuestas diferenciadas entre un profesor y otro, reflejando una red de poder compleja y desigual donde no todos pueden navegar de la misma manera.

### **5.5.1 El acceso y la participación en los cursos de la NEM entre los profesores más jóvenes**

En el caso de los docentes con menor experiencia, parece haber una aceptación mucho más marcada que en los compañeros más experimentados.

*Cuando tomé el curso no fue como que me lo impusieran; había uno sobre sexualidad y era algo que me interesaba, entonces pues lo acredité, me dieron mi constancia y ahora viene el de Marco Curricular en el aula. D7*

El hecho de que el docente haya elegido el curso sobre sexualidad de manera voluntaria manifiesta un grado de autonomía en la selección de su formación profesional. Aquí el docente expresa una motivación intrínseca para participar en el curso, lo que muestra que, en ciertos contextos, las políticas de formación de la NEM pueden alinearse con los intereses y necesidades personales de los docentes.

*Era en línea y eso me facilitaba el asunto de no tener que ir hasta allá a tomarlo. Justo es lo que me agrada, que haya de temáticas distintas y no que todos sean solamente de la política y eso, aunque sí terminas revisando ese tipo de temas también. D6*

Mientras que las opciones técnicas de formación reducen el acto educativo a “lo aplicativo”, “lo concreto”, “lo efectivo” de la enseñanza que aterriza eso que las teorías no llegan a comprender.

### **5.5.2 Los cursos de la NEM para los profesores más experimentados**

En este grupo de profesores se encuentra un tipo de respuestas muy similares que tendientemente se inclinan hacia la resistencia.

*Ya todo es en línea desde lo de la pandemia; ya no existe esa retroalimentación. Ahora se dice que eres autodidacta y que te autogestiones para prepararte, pero, pues no, se pierde eso padre que te digo, del contacto con los otros, de socializar las ideas con otros profes. D9*

Para este grupo de docentes, transitar de un formato presencial a uno en línea, sin la posibilidad de intercambiar ideas con colegas o recibir retroalimentación directa, les produce conflicto, ya que esto puede limitar su capacidad para colaborar y socializar conocimientos. Al tomar estos cursos de forma virtual, puede ser eficiente en algunos aspectos, pero también los hace sentir que se elimina la oportunidad de crear una comunidad de aprendizaje en la que los profesores puedan discutir sus experiencias y preocupaciones, lo que anteriormente enriquecía su práctica profesional.

*No sé si quitaron recursos o qué pasó porque había cursos presenciales donde convivías con tus compañeros, ¿qué sucedió? De repente dijeron: “Ya no, a los cursos: “Se va solo una persona que va a venir y lo va a reproducir aquí”. Pues no está tan mal, pero finalmente también ser maestro era eso, creo que esta parte de la complementación que tenías, esa convivencia con los diferentes profesores que antes sí había, pues ya no se da, ya casi todo es en línea. D10*

Al parecer, a través de la plataforma, se delega la responsabilidad de la formación directamente a los docentes sin ofrecer un apoyo pedagógico adecuado. Esto crea una situación en la que los docentes deben adaptarse a los nuevos requerimientos y asumir el peso de su propio desarrollo profesional, lo que puede generar frustración y resistencia. La carga de autogestión para estos profesores funciona como un mecanismo que desplaza la responsabilidad hacia los docentes, mientras que la institución queda exenta de proporcionar el apoyo necesario.

Las múltiples respuestas evidencian algo y se puede corroborar de igual manera al analizar las respuestas de los profesores en las encuestas. Al preguntar si en ese momento realizaban una actividad de formación continua, el grupo que responde participativamente a estas actividades son los profesores jóvenes, como se aprecia en la tabla 21.

**Tabla 21.**

*Docentes en actividades de formación*

<i>¿Actualmente realiza alguna actividad de formación continua?</i>			
	No	Si	Total

Profesores jóvenes	5	13	18
Profesores experimentados	9	3	12
Total general	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>30</b>

Fuente: elaboración propia.

No que esto sugiera que los profesores más experimentados no atiendan cursos, pero al encontrar este tipo de dinámicas, se encuentra que hay posibilidad de que la modalidad es la que les produce este tipo de resistencia.

Ahora bien, un primer momento fue el reconocer qué se produce entre un grupo de docentes más jóvenes frente a otro con más experiencia, pero qué pasa al preguntar sobre la dinámica que se dio durante estos cursos; ahí las respuestas son de distinta índole independientemente de la edad. Se puede advertir más bien que las respuestas varían dependiendo de la formación académica y del campo disciplinar donde los profesores dan clases.

Para los profesores de disciplinas afines a los planteamientos humanistas de la NEM hay una evaluación a sus contenidos de manera más profunda, pues están familiarizados con estos discursos. La transición a estos periodos también denota las diversas posturas y luchas que se dan incluso dentro de estos cursos que tienen la intención de formar a los profesores para los cambios propuestos.

*En los cursos del Marco Curricular se desató la discusión porque había profesores que mostraron su descontento porque, según ellos, esta propuesta tiene ideología. D8*

Con este testimonio, vemos cómo se naturaliza el modelo educativo anterior como si fuera puramente pedagógico, sin reconocer que toda propuesta educativa es inherentemente política e ideológica. La molestia no es tanto por la presencia de ideología, sino por el cambio de orientación ideológica. Lo revelador de este testimonio es que los cursos del Marco Curricular, diseñados como dispositivos de consenso, se convierten en arenas de disputa. El dispositivo de legitimación

produce, sin prevenirlo, su propio contra dispositivo: el espacio de formación se vuelve espacio de resistencia.

*Yo pienso más bien que la apertura o la resistencia depende más de una postura política; justamente porque muchos maestros se resisten solo de ver que es de la 4T. D8*

Lo más interesante es cómo estos dispositivos generan nuevos sujetos políticos: docentes que se vuelven defensores de la NEM no por lealtad partidaria, sino por convicción pedagógica. Estos actores son más efectivos en la validación de una propuesta porque su legitimidad proviene de su práctica docente, no de su posición institucional; no están respondiendo como meros ejecutores, sino como sujetos políticos.

## **5.6 ¿La NEM se trata de un rompimiento con las políticas neoliberales?**

Una de las premisas con las que se inició esta investigación fue que la NEM, en tanto proceso político, podría ser una continuidad de las reformas predecesoras a ella. De cierto modo, esta era una idea provocadora, pero a la vez controversial, puesto que no se contaba con los elementos suficientes para discutir si es que se trataba en realidad de una continuidad. Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación, pero, sobre todo, después de haber tenido la oportunidad de trabajar directamente con los docentes, este supuesto se ha nutrido de las diferentes perspectivas y vivencias reportadas que han permitido entender en qué aspectos específicos se podría hablar de una continuidad, pero también qué nuevas configuraciones se han suscitado.

### **5.6.1 Continuidades en las prácticas administrativas y gerenciales**

Recordemos que la NEM se introdujo como una reforma transformadora, que contrarrestaba ostensiblemente las políticas educativas neoliberales al enfatizar la inclusión, el enfoque humanista y social, la conciencia histórica y el conocimiento basado en la comunidad. Sin embargo, durante esta investigación (con mucho más detalle en el capítulo IV), se advierte de cómo esta hereda y perfecciona las prácticas administrativas y gerenciales preexistentes, que sobrecargan a los docentes y profundizan su precarización. Estas continuidades, combinadas con

nuevas prácticas intensifican los conflictos y las tensiones, posicionando a la docencia como una profesión de alto riesgo e incierta a pesar de la retórica de dignificación del NEM.

Los entrevistados en sus testimonios dan cuenta de diversas dinámicas que no necesariamente son producto de la NEM y, sin embargo, mantienen o se instauran en las lógicas con las que se operan estas políticas. En el caso de los profesores más jóvenes, expresan:

*Siempre tuve la espinita de ser profesor; todos me decían que tengo aptitudes para la docencia, pero la verdad es que entré más por hambre, por tener algo fijo, pero en realidad nada seguro aquí. D6*

Este comentario refleja una de las problemáticas constantes en cuanto a los profesores y la remuneración de su trabajo; es un fenómeno que refleja la precarización del trabajo docente en el marco de las reformas educativas recientes, incluida la NEM. En este sentido, encontramos que hay profesores quienes entran al magisterio no por el llamado vocacional o por la satisfacción de ejercer la docencia, sino como parte de la búsqueda de una estabilidad económica que, paradójicamente, el propio sistema educativo no parece garantizar del todo.

*Definitivamente, con el tiempo las condiciones empeoran en el sentido salarial, que disminuye, y en el sentido del trabajo, que cada vez es mucho más. Más ahora con esto de la Nueva Escuela Mexicana, pues nos avientan así al ruedo y casi casi diciendo: “Ahí entiéndele y ve agarrando lo que puedas”. D1*

El testimonio anterior da pauta para entender cómo es que ejercer la docencia actualmente se convierte cada vez más en una práctica llena de incertidumbre, puesto que las políticas siguen provocando el tener que improvisar cuando se trata de implementar una política educativa. El docente denuncia que no se le ha brindado una capacitación estructurada ni un acompañamiento técnico suficiente. Esta estrategia de lanzar directrices sin asegurar que existan condiciones mínimas para su ejecución traslada la responsabilidad completa de emprender los cambios propuestos a los docentes sin dotarlos de las herramientas necesarias, generando estrés, desorientación y frustración.

*Me siento decepcionada porque nos prometieron el sol, la luna y las estrellas, pero es muy triste que tengas que ver que todo sigue igual. D7*

Parece entonces que esta nueva era de la docencia se caracteriza por inducir a los sujetos en una lógica de autogestión en la que los sujetos docentes hacen lo posible por adaptarse a un modelo que, si bien puede tener sentido en el plano normativo, no ha sido debidamente contextualizado ni acompañado en su implementación. Las reformas educativas a menudo reciclan mecanismos que otorgan responsabilidades desiguales y desproporcionadas a los docentes. La NEM no fue la excepción, ya que nuevamente se delega la carga de la implementación efectiva de la reforma, sin proporcionar las herramientas, la capacitación o la infraestructura adecuadas, como ya se ha leído líneas atrás.

Cuando esto ocurre, ellos luchan con los principios que se presentan como nuevos y que de una u otra forma deben asimilar (por ejemplo, el aprendizaje basado en trayectorias, los cambios curriculares), sintiéndose abrumados debido a la insuficiencia de recursos y a las directrices poco claras.

*Ahorita llegan y nos dicen “vamos a entrar con la NEM”. Oye, pero los temarios, “no, pues, no hay nada, no hay información y pues hasta que se tenga, pues ya se verá”. De hecho, este semestre que se empezó a implementar, no teníamos todavía lo que era el mapa curricular, o sea, no sabíamos cuáles iban a ser las materias que debían llevar a lo largo de toda la carrera los chicos. D3*

Esta continuidad refleja un patrón histórico en el que se espera que los docentes "se las arreglen" con limitaciones de recursos, como se ve en los contextos latinoamericanos descritos en múltiples investigaciones.

Para que la NEM sea implementada, los profesores son convocados a asistir a cursos y talleres con la idea de que estos trayectos formativos les ayuden a aterrizar los supuestos planteados en prácticas concretas, sin embargo, como ya hemos leído de viva voz de los profesores, en estos periodos, la formación está centralizada, pero a menudo desconectada de las realidades del aula, un patrón similar sucedido con reformas previas como la de 2013 o la RIEMS de 2008. Los profesores encuestados dan cuenta de esta realidad, ya que sus respuestas consideraron que la capacitación relacionada con NEM era insuficiente para la aplicación práctica, lo que reforzó una sensación de insuficiencia y presión.

Al respecto, nuestros encuestados dan información que resulta esclarecedora y preocupante a la vez; se les preguntó si contaban con toda la información necesaria para poner en marcha esta reforma. Los promedios de sus respuestas van de 1 a 5 (donde 1 sería “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”). El CETIS lidera con un 2.5, seguido por CONALEP y COLBACH con 1.8, y un promedio general de 2.0. Estos números no solo dicen “no estábamos preparados”; gritan que, detrás del discurso humanista y equitativo de la NEM, había un vacío de información que dejó a los maestros a la deriva nuevamente ante los cambios.

## Tabla 22

### *Nivel de información obtenida previa a la NEM*

Cuando se inició con la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana, se tenía toda la información al respecto.	
CETIS	2.5
CONALEP	1.8
COLBACH	1.8
<b>Total</b>	<b>2.0</b>

Fuente: elaboración propia.

De tal manera que estos datos que vemos describen perfectamente la idea de que las reformas educativas en México, incluida la NEM, no son simples ajustes de currículo, sino un refinamiento sofisticado de cómo se controla a los docentes. La NEM llegó con promesas de mejorar la carrera de las maestras y maestros mediante un sistema sólido en su profesionalización, pero estos datos muestran que, en la práctica, los maestros se enfrentaron a un mecanismo de control más sutil: la falta de claridad. El promedio de 2.0 en general no solo muestra un nivel bajo en la comprensión; también denota cómo es que hay la presión por cumplir, incluso cuando las herramientas no están a la mano.

*O sea, yo trabajo en otros dos subsistemas y en todos estábamos así de “no sé qué rayos es esto, pero lo tenemos que hacer porque el lunes ya empezamos a darlo a los alumnos”. D10*

Queda claro que esta incertidumbre no fue un accidente aislado, sino parte de una estrategia que, envuelta en retórica progresista, sigue apretando las tuercas sobre los docentes.

*Digamos que la capacitación antes era: te capacito, aprendes, lo desarrollas y aparte te retribuye [económicamente]. Ahora es: lo tienes que hacer, a ver si le entiendes, te medio capacito o de plano no te capacito, pero tú me lo tienes que entregar como yo te lo estoy pidiendo.*

D3

Con estos vacíos de información también podemos notar cómo la NEM refinó los mecanismos de rendición de cuentas. Si bien las reformas neoliberales anteriores ya habían introducido evaluaciones y métricas para vigilar a los maestros, reduciendo su autonomía. La NEM, con su perfil docente y criterios de evaluación, lleva esto un paso más allá, manteniendo una cultura en las escuelas de exigir resultados estandarizados bajo una amenaza implícita: si no cumples, tu lugar está en riesgo. Pero, ¿cómo cumplir si ni siquiera se tenía toda la información desde el inicio? Parece ser que los maestros sintieron que el juego estaba amañado, obligados a navegar un sistema donde la falta de datos amplifica el control, no la libertad. Es como pedirle a un carpintero que construya una mesa sin enseñarle el diseño completo; al final, el error no es suyo, pero la culpa recae en él.

*Hay una buena intención que no logra condensarse; lo que esta reforma propone es poco claro al grado que llega a ser confuso, pero resulta peor para nosotros porque no logramos asimilarla, pero ya nos la están exigiendo. D3*

Además, esta situación muestra cómo es que cada vez más toma fuerza la idea de que los maestros deben interiorizar su “vocación” y asumir responsabilidades extra, incluso sin apoyo.

Desde las reformas neoliberales de los noventa, el control sobre los maestros se ha disfrazado de “rendición de cuentas”. Evaluaciones, métricas de desempeño y estándares han sido las herramientas para medir —y vigilar— qué tan “buenos” son los docentes.

En la NEM, esto no desaparece; se perfecciona. El perfil docente y los criterios de evaluación, por ejemplo, pintan una imagen de profesionalismo, pero en realidad crean un juego

desigual. Un maestro que no logra los resultados esperados —quizá porque su escuela no tiene recursos o sus estudiantes enfrentan pobreza— puede sentirse señalado, incluso amenazado con perder su plaza. Este control, más sutil que una orden directa, presiona a los docentes para que se alineen con metas estandarizadas, aunque estas no siempre tengan sentido en sus aulas.

Otro mecanismo refinado es la subjetivación, o cómo las reformas apelan a la “vocación” de los maestros. La narrativa de que enseñar es un acto de amor, casi un sacrificio, no es nueva, pero la NEM la explota con maestría. Se espera que los docentes asuman el rol de transformador social que se traduce en tareas extras —planificaciones interminables, actividades socioemocionales, reportes administrativos— como si fuera su deber moral, no una carga laboral. Esto no solo normaliza el exceso de trabajo; también hace que los maestros se sientan culpables si no pueden con todo. ¿Quién no querría darlo todo por sus estudiantes? Pero esa presión, lejos de dignificar, agota y sume a los docentes en una incertidumbre constante (Díaz Barriga, 2003).

#### Nuevas prácticas que profundizan la precarización

La NEM, con su retórica de cambio, introduce prácticas que, en lugar de aliviar las tensiones heredadas de reformas anteriores, las agravan. Una de las más evidentes es el aumento de la carga de trabajo. Con cada vez más procesos burocrático – gerenciales caen sobre los hombros de maestros que ya están al límite.

Estas demandas no solo desgastan; erosionan el compromiso profesional, porque ¿cómo mantener la pasión cuando apenas hay espacio para respirar?

*Yo creo que tienen un concepto muy distinto a lo que es dignificar, porque lo que nos hacen es evidencia y evidencia, que cuántas actividades socioemocionales trabajaste, que cuántos proyectos hiciste... No importa nuestro trabajo; lo importante es comprobar que cumples. D10*

Y luego está la contradicción más dolorosa: la NEM promete “dignificar” a los docentes, pero sus palabras se quedan vacías frente a la realidad. Los salarios siguen siendo bajos, los contratos precarios son la norma para muchos y la inseguridad laboral es una sombra constante.

*Un docente que viva su profesión con dignidad es un docente que puede llegar al salón sintiéndose libre de trabajar lo que desee y no tener la presión de si le va a alcanzar su salario para tal o cual cosa. D8*

Esta retórica, más que un compromiso, parece una cortina de humo que oculta los mismos controles de siempre. Los maestros no ven mejoras estructurales; ven más exigencias disfrazadas de ideales nobles (Weiss, 2012). Es como si te invitaran a una gran fiesta, pero al llegar te pidieran que traigas tu propia comida y limpies después.

Otro desafío es la integración del conocimiento comunitario, una idea que, en teoría, es poderosa. Vincular la educación con la realidad de los estudiantes, sus culturas y sus problemas, suena transformador. Pero, en la práctica, muchos maestros se sienten perdidos. Sin capacitación adecuada, sin recursos ni tiempo, esta propuesta se convierte en una carga más que amplifica su sensación de no estar a la altura.

Con cada reforma, enseñar se ha vuelto más arriesgado. No es solo el cansancio o la presión; es la incertidumbre que se ha colado en cada aspecto de la profesión. Los maestros viven en un constante malabarismo: cumplir con evaluaciones, adaptarse a currículos cambiantes, lidiar con aulas abarrotadas y, encima, responder a un discurso que les pide ser héroes sin darles las herramientas para serlo. La NEM, lejos de revertir esto, parece haberlo intensificado, convirtiendo la docencia en un terreno donde la inestabilidad es la norma. Y es que, al final, los maestros no solo enseñan; navegan un sistema que los vigila, los sobrecarga y, a veces, los olvida.

Estos testimonios y experiencias de los profesores nos obligan a preguntarnos: ¿cómo puede una reforma que habla de humanismo seguir perpetuando el control y la precarización? Comprender esto no es solo un cuestionamiento que se hace para satisfacer una duda académica o meramente personal; es una forma de reconocer el esfuerzo de los maestros y de poner en la mesa estos hechos como una declaración de guerra hacia las injusticias. Espero que pronto podamos encontrar la fuerza de enfrentar los dispositivos de poder que nos conducen hacia situaciones cada vez más deplorables, y que, como resultado de esa fuerza, esto nos lleve a una verdadera lucha, aun cuando se crea que no hay algo por lo que luchar.

## **5.7 Los efectos de una política que intensifica lo que dice combatir**

Las reformas educativas en México no son un simple cambio de planes o currículos; son, en el fondo, una evolución constante de cómo se controla a los maestros y se moldea la educación. Estas continuidades, lejos de ser meras repeticiones, son refinamientos cada vez más sofisticados de estrategias que buscan mantener el orden en las aulas, a menudo a costa de los docentes. La NEM, con su promesa de humanismo y equidad, no escapa a esta lógica. Más bien, la refina, envolviendo viejos mecanismos de control en un discurso que suena progresista, pero que, en la práctica, sigue apretando las tuercas sobre los maestros. Y es que, detrás de las palabras bonitas, los docentes enfrentan una realidad donde su autonomía se reduce, su trabajo se sobrecarga y su profesión se vuelve cada vez más incierta.

Las particularidades de esta etapa en la política educativa están atravesadas por múltiples capas de poder que actúan de forma simultánea, una especie de entrecruces que dan lugar a formas particulares de poder; no se trata sólo de relaciones de poder verticales, donde la autoridad educativa impone y los docentes obedecen, sino que se trata de una red compleja de interacciones, donde los docentes, directivos, estudiantes, contextos y otros actores reconfiguran sus posiciones, capacidades y estrategias como parte del desarrollo de la NEM.

### **5.7.1 *Hacia la configuración del outsourcing educativo***

Como vimos en el capítulo III de esta investigación, las reformas educativas, en particular aquellas influenciadas por los principios neoliberales, han contribuido a la precarización docente en América Latina. Estas reformas, a menudo enmarcadas como esfuerzos de modernización o profesionalización, paradójicamente han intensificado la sobreexplotación y la incertidumbre en la profesión docente, creando lo que denominamos “*la era de sobreexplotación e incertidumbre*”.

Tardif (2004) al respecto encuentra que en el desarrollo de la docencia se habla de tres "eras" históricas: la era de la vocación (siglos XVI-XVIII), caracterizada por los deberes religiosos y morales; la era de la artesanía (siglo XIX), marcada por la secularización y el establecimiento de sistemas de educación pública; y la era de la profesión (finales del siglo XX), impulsada por los esfuerzos de profesionalización que buscaban alinear la enseñanza con profesiones de alto estatus como la medicina o el derecho. En América Latina, estas épocas coexisten, creando tensiones, sobre todo en el contexto de las reformas educativas, las cuales, por un lado, marcan cambios significativos en los requisitos.

La NEM, impulsada en el marco de la "Cuarta Transformación", prometió revalorizar la labor docente mediante el reconocimiento y la dignificación de su trabajo, cuestión abandonada por las reformas anteriores que habían hecho con el profesor y por ello esta reforma estaría comprometida con su dignificación como un eje fundamental a través de la modificación de un perfil más apegado a la mejora de las condiciones salariales. A continuación, se examinan las tensiones entre sus promesas y su materialización.

Un hallazgo relevante es que la NEM está configurando un modelo de outsourcing educativo: la fragmentación de funciones docentes en módulos certificables, la externalización de materiales a editoriales, el uso de plataformas como intermediarias y la contratación por horas. Todo esto debilita el vínculo laboral y desplaza responsabilidades hacia instancias externas.

Así, la NEM no rompe con la lógica neoliberal, sino que la profundiza: convierte la docencia en un trabajo fragmentado, inestable y dependiente de certificaciones externas, donde el valor se mide más por la capacidad de acumular cursos que por la experiencia pedagógica real. Los datos recabados y los testimonios de los participantes dan cuenta de una disonancia entre este discurso y las condiciones laborales efectivas. Para el caso de los profesores con los que se ha logrado colaborar, se encuentra que las relaciones de poder se acentúan como mecanismos de subordinación, explotación y deslegitimación. Estas tensiones se manifiestan en tres dimensiones clave: precariedad económica, sobrecarga laboral y desvalorización profesional.

Las condiciones laborales de estos docentes son un reflejo crudo de su contexto marginado. La combinación de viejas y nuevas prácticas de la NEM normaliza la sobreexplotación, ya que los docentes se adaptan a contratos inestables, demandas excesivas y autonomía limitada. Esta habituación es una forma de subjetivación, en la que los docentes interiorizan el cumplimiento para sobrevivir y poder obtener un ingreso. La precariedad económica domina sus narrativas:

*El salario obviamente no es bueno, entonces la mayoría de nosotros tenemos dos o tres trabajos. (D6)*

Esta realidad se agrava con la sobrecarga impuesta.

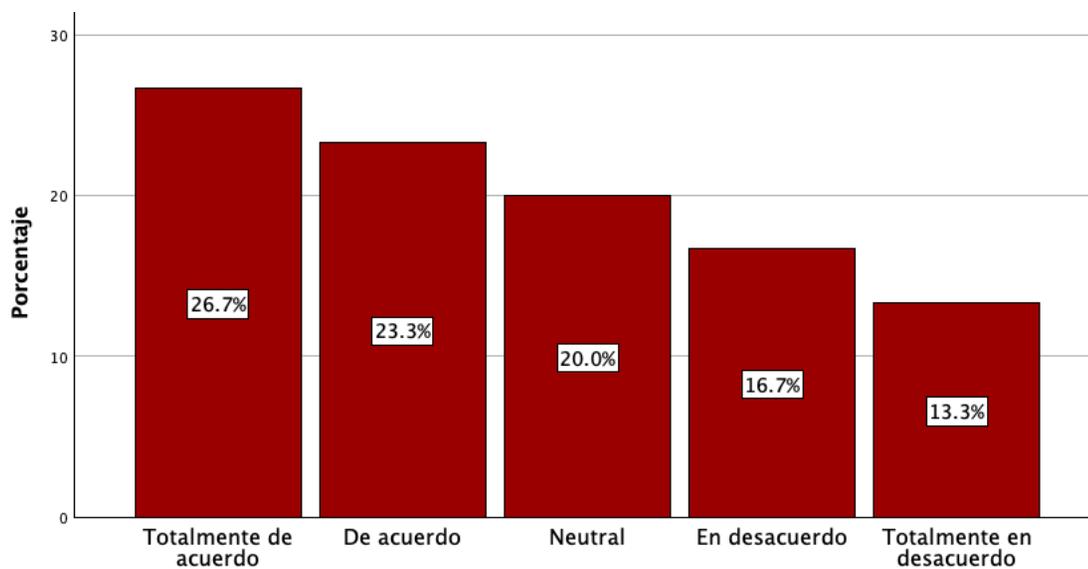
*Evaluar a 400 alumnos con su respectivo reporte, no me da la vida. (D6)*

Entre la precariedad laboral y la sobrecarga es que llevan a cabo su trabajo diario. Esta total aceptación desde la urgencia y necesidad de contar con un ingreso se ve mucho más marcada entre los docentes más jóvenes.

"Nos toca hacerlo porque está reglamentado.

## Ilustración 20

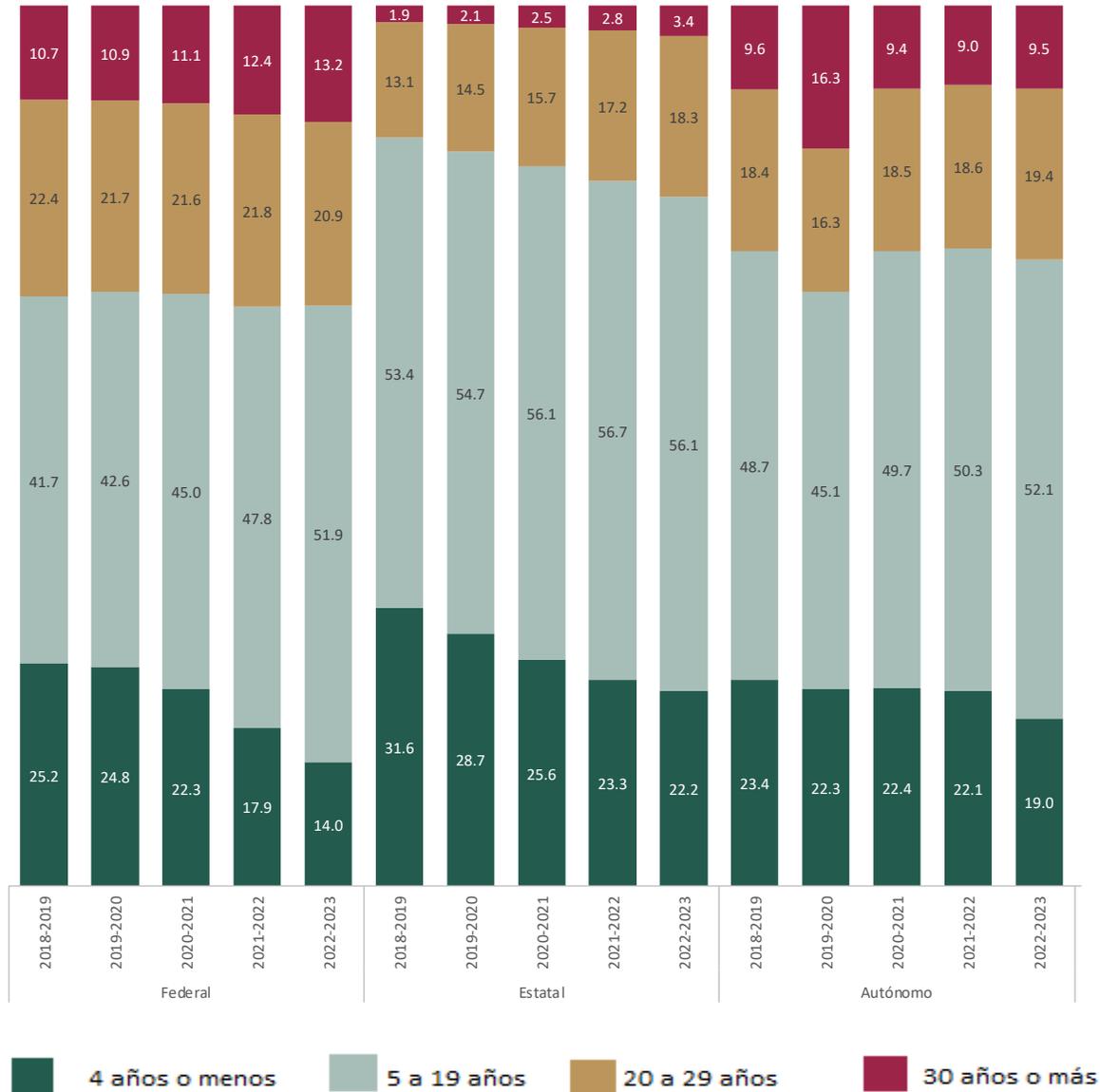
*Me siento desalentado porque el esfuerzo que hago no se reconoce*



Fuente: elaboración propia.

## Ilustración 21.

*Distribución porcentual de docentes de EMS por tipo de sostenimiento según antigüedad (2018 - 2023).*



Fuente: Mejoredu (2023)

Como se puede advertir según datos proporcionados en el último reporte de MEJOREDU (2023), en la gráfica se ve cómo la proporción de docentes con menos de 4 años de antigüedad ha

disminuido de manera consistente en los tres tipos de sostenimiento (federal, estatal y autónomo) durante el periodo analizado (2018-2023). Esto puede sugerir una menor contratación de nuevos docentes, ya sea debido a restricciones presupuestarias, políticas laborales o una menor oferta de plazas. Cabe destacar que la menor incorporación de docentes jóvenes podría incluso reflejar una percepción de menor atractivo de la profesión docente entre las generaciones más jóvenes debido a las condiciones laborales, los salarios o la estabilidad ofrecida en el nivel medio superior.

Este patrón en las cifras de los demás grupos advierte de un incremento de docentes con mucha más antigüedad, lo cual puede reflejar la consolidación de una planta docente envejecida que no se retira del servicio, puesto que también se puede tratar del mantenimiento de políticas de retención laboral o de retrasos en los procesos de jubilación. Estos datos, aunque son una realidad a nivel nacional, se vinculan con los testimonios de los profesores encuestados.

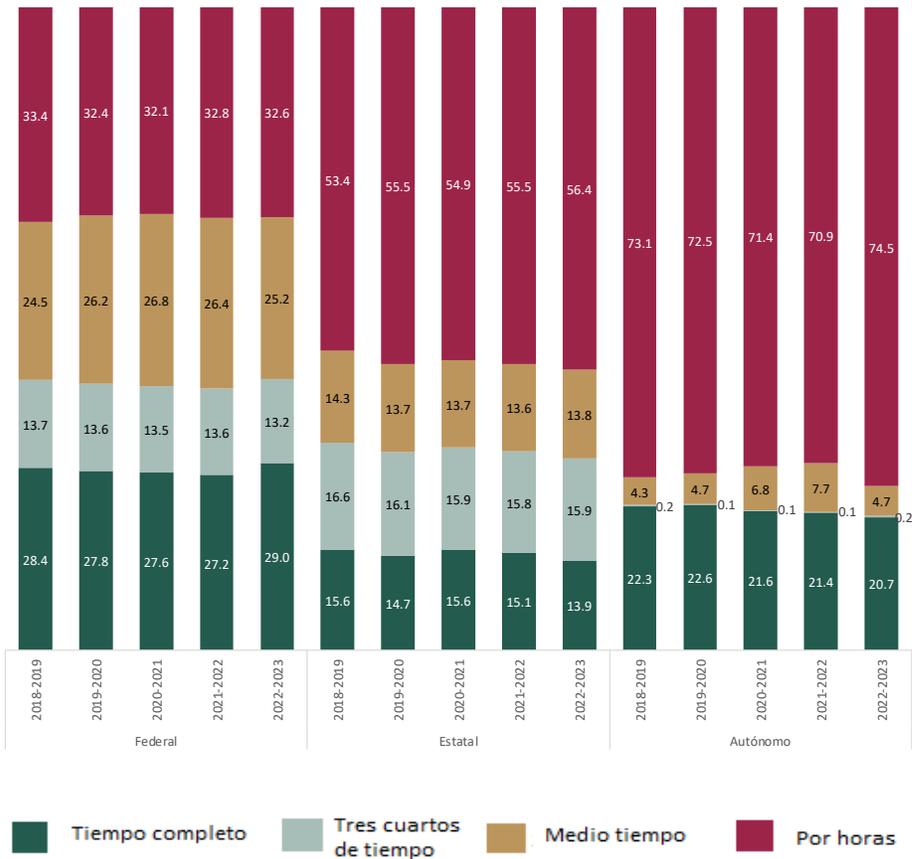
Otras consideraciones con relación a las condiciones laborales:

Este fenómeno, aunque expresa tensiones en el ámbito de las condiciones laborales, podría incluso extender estos desencuentros con otras dimensiones, como, por ejemplo, aquellas de corte didáctico en algunos profesores en términos de resistencia al cambio o menor flexibilidad para adoptar nuevas metodologías pedagógicas, dado que los docentes más experimentados podrían tener mayor apego a prácticas tradicionales.

Los docentes reportan condiciones económicas adversas, como la necesidad de combinar múltiples empleos para subsistir: “El salario obviamente no es bueno, entonces la mayoría de nosotros tenemos dos o tres trabajos” (D6). Esta realidad se agrava con la demanda de cumplir con nuevos dispositivos sin recursos suficientes, lo que genera tensiones entre las expectativas de la reforma y las limitaciones estructurales. Además, la heterogeneidad de los subsistemas —desde la orientación técnica de CONALEP hasta la formación general de COLBACH, influye en cómo se perciben y aplican los cambios propuestos.

## Ilustración 22.

*Distribución porcentual de docentes de EMS por tipo de sostenimiento según tipo de contratación (2018 - 2023).*



Fuente: Mejoredub (2023)

## 5.8 En resumidas cuentas

La NEM se presentó como giro humanista frente al repertorio de políticas y reformas de corte neoliberal con énfasis en la inclusión, la comunidad, el sentido histórico, y la dignificación docente. Sin embargo, la evidencia recabada muestra que la NEM opera como continuidad refinada de lógicas previas: administrativas, evaluativas y de control, que relocalizan la carga del cambio en el profesorado con menos apoyos y más exigencias. El resultado no es una ruptura, sino un

desplazamiento de los objetivos perseguidos: menos retórica de “calidad” y más de “humanismo”, pero idéntico andamiaje de responsabilización y vigilancia por resultados, con recursos y tiempos insuficientes.

El análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes visibiliza que la NEM no representa un rompimiento claro con el pasado, sino que más bien mantiene las dinámicas de control, evaluación y responsabilización individual, aunque ahora enmarcadas en un lenguaje humanista y comunitario. Se trata de una política que promete transformar, pero que en la práctica reproduce los mismos dispositivos de precarización, intensificación del trabajo y culpabilización del docente que se encontraban en reformas anteriores, como la RIEMS o la reforma de 2013. La contradicción se encuentra en que la NEM, que afirmaba sería el proyecto para romper con el neoliberalismo educativo, profundiza justamente aquellas prácticas que criticaba: carga administrativa, exigencia de evidencias, responsabilización del deterioro educativo a los docentes y la no dignificación de su trabajo.

La NEM hereda y perfecciona una gramática gerencial del poder de las reformas previas: más reportes, más evidencias y plataformas que atender, con tiempos que no dan para cumplir una u otra. Los docentes reportan la expansión de contenidos que no alcanzan a comprender, pero con la complicación de que se reduce el tiempo para desarrollarlos; la consecuencia es seleccionar, “tratar de abarcar” y simplificar lo más posible, bajo presión del cumplimiento. Esto se vincula con una serie de efectos que se enlistan a continuación:

**La hiper intensificación del trabajo:** Uno de los principales efectos de la NEM ha sido la sobrecarga de trabajo administrativo a niveles descomunales. Los programas incluyen más contenidos, pero el tiempo para desarrollarlos se ha reducido, lo que obliga a los docentes a seleccionar, simplificar o improvisar. A esta presión se suma la exigencia de generar y subir evidencias en plataformas digitales, lo cual resta horas al trabajo pedagógico y aumenta el desgaste profesional. Así, la gestión se convierte en una forma de la hiper intensificación del trabajo docente, donde la enseñanza queda subordinada a la capacidad de cumplir con requisitos burocráticos y no tanto en la forma de transmitirlos. Los profesores deben demostrar que cumplen más que enseñar. Este mecanismo, heredado de las reformas neoliberales, se ha reforzado bajo la NEM, por lo que encontramos una contradicción entre el discurso de dignificación y la realidad de control.

**La dignificación como dispositivo de explotación:** La NEM apela constantemente a la “dignificación docente” y a su sentido social como una profesión digna de ser reconocida. Sin embargo, en la práctica lo que se observa es una forma de subjetivación neoliberal refinada: el docente tendría que internalizar la idea de que debe cumplir con estándares de rendimiento y que cualquier fallo es producto de su falta de compromiso con la nación y la comunidad. Las exigencias de formación continua apelan a querer subsanar la falta de formación en temas pedagógicos, pero al no estar acompañadas de condiciones materiales suficientes, este discurso se convierte en un dispositivo de auto explotación. La promesa de dignificación opera, en la práctica, como un imperativo moral que lleva a los profesores a trabajar más, a aceptar condiciones precarias y a responsabilizarse de resultados que dependen de factores estructurales.

Se prometió dignificación, pero lo que se observa es más control administrativo. Se habló de humanismo, pero se mantiene la performatividad de resultados. Se anunció mayor autonomía docente, pero lo que existe es una reciente transición hacia una individualización donde el docente debe autogestionar su capacitación en solitario.

**Continuidad en la precariedad:** La precariedad laboral no comenzó con la NEM, pero esta reforma tampoco la revierte. Los profesores más jóvenes ingresan con contratos de 3, 5 o 6 horas, mal distribuidas a lo largo de la semana, volviendo las plazas poco atractivas en términos contractuales y de remuneración a su trabajo. Quienes ya cuentan con cierta antigüedad logran estabilidad mínima, pero los más jóvenes enfrentan un panorama de inseguridad laboral, bajos salarios y competencia desigual en listas de prelación. Lo contradictorio es que es una reforma que habla de dignificación docente pero que normaliza y perpetúa la precariedad, profundizando desigualdades internas entre quienes ya cuentan con horas acumuladas y quienes apenas se insertan en el sistema.

Estas paradojas no son accidentales: son el modo en que el poder opera en la reforma. Bajo un lenguaje humanista, la NEM logra legitimar prácticas que profundizan la lógica neoliberal de la hiper intensificación del trabajo docente. Este “neoliberalismo humanista” genera un efecto contradictorio: se combate el control con más control, se promete dignificación mientras se intensifica la precariedad, y se invoca la comunidad mientras se impone la autogestión individual.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

En esta investigación se planteó una serie de preguntas, de manera general: *¿De qué manera los profesores de educación media superior recontextualizan y adaptan las políticas educativas de la Nueva Escuela Mexicana, y cómo estas adaptaciones revelan las dinámicas de poder que se generan en el proceso de implementación?*

El primer reto frente a esta pregunta fue el de hacer visible esas relaciones de poder y para ello implicó analizar a la NEM desde un ángulo alterno al campo hegemónico de la política, se centró al análisis en la relación educación y poder, es decir, en sus procesos políticos, lo cual implica en términos metodológicos hacer una aproximación multimetodológica que va más allá de la simple descripción del contenido de la política. A lo largo de la investigación se mostró que las políticas no son procesos neutros o puramente técnicos, sino que están integradas en las relaciones de poder y son una expresión de una estructura particular de relaciones de poder.

Como se pudo apreciar en el capítulo 4, la multiplicidad de dispositivos y estrategias de las que se valió la NEM visibiliza la complejidad de las relaciones de poder emergentes de dispositivos, que, paradójicamente, provocan lo que se proponen erradicar.

Estas complejidades se observan en condiciones específicas y vivenciales, como lo pudimos notar en el capítulo 5, donde los profesores muestran que no son simples aplicadores. Leen, codifican, interpretan y adaptan estas políticas; a veces incluso se resisten. Lo que hacen en su práctica cotidiana no es una expresión fiel y clara de las directrices propuestas; muchas de estas cuestiones son atravesadas por la complejidad de los contextos, de las formaciones, las experiencias y una multiplicidad de variables que modulan y dan forma a la recontextualización que hacen de estos dispositivos de poder.

De manera particular, nos preguntamos:

- *¿Cuáles son los procesos políticos que emergen como parte de la Nueva Escuela Mexicana en la educación media superior y cómo contribuye a la generación de relaciones de poder en este contexto educativo?*

Cabe destacar que estos procesos políticos son amplios y variados, son el conjunto de luchas, negociaciones, alianzas y tensiones que efectivamente la constituyen. Los procesos políticos que emergen con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la Educación Media Superior

(EMS) son múltiples y complejos, ya que esta reforma educativa no solo busca transformar los procesos pedagógicos, sino que también reconfigura las relaciones de poder entre los actores educativos (docentes, estudiantes, autoridades, familias) y los dispositivos que estructuran el sistema educativo: MCCEMS, perfil docente y mecanismos de profesionalización. En la EMS, estos principios se traducen en procesos políticos específicos que redefinen las relaciones entre los actores educativos y las estructuras de poder.

No es solo el diseño técnico y lineal como se ha planteado en los enfoques hegemónicos de políticas públicas, sino un campo de batalla donde convergen:

- Actores institucionales: SEP, sindicatos, gobiernos estatales, legisladores
- Actores académicos: universidades, investigadores, organismos internacionales
- Actores sociales: organizaciones de padres, movimientos sociales, empresarios
- Actores políticos: partidos, funcionarios, grupos de oposición, aliados.

Cada actor no solo defiende intereses materiales, sino que disputa el significado mismo de lo que debe ser la educación. La NEM, por ejemplo, emerge de la tensión entre discursos:

- Nacionalistas vs. globalizadores
- Humanísticos vs. técnico-instrumentales
- Democratizadores vs. eficientistas

Las políticas hoy son la configuración de múltiples interacciones con muchos actores quienes negocian, colaboran, a veces incluso compiten por la definición y rumbo que estas han de emprender. Claro, son el resultado de todo ese juego, se generan múltiples y cada vez más elaboradas relaciones de poder.

Por lo tanto, la NEM, como proceso político, contribuye a la generación de relaciones de poder en la EMS de manera multidireccional y en distintos niveles. Lo que se diseña centralmente se traduce en las secretarías estatales, se reinterpreta en las zonas escolares, se adapta en las escuelas. Cada recontextualización es también un campo de lucha y conflicto.

- *¿Cómo las estrategias y mecanismos empleados contribuyen a intervenir en los docentes de Educación Media Superior (EMS)?*

Si bien en el capítulo 4 se brinda un panorama sobre la particularidad de la NEM como proceso político, lo que sí podemos apreciar es cómo, desde diversos dispositivos, se produce una constante en términos de la producción sistemática de la insuficiencia docente como mecanismo central de las reformas, independientemente de la reforma que sea. Esto da pauta a pensar en la continuidad de un patrón común en las reformas educativas. Vemos cómo cada reforma construye una nueva versión del "docente ideal" mediante sus perfiles y roles que siempre resultan inalcanzables: el profesor constructivista, el facilitador de competencias y más reciente, el agente de transformación social.

Sin embargo, encontramos que es una constante responsabilización y hasta resulta contradictoria porque se descuidan las mediaciones institucionales, formativas y estructurales que harían posible dicha transformación; el docente siempre es responsable de los fracasos del sistema, nunca de sus éxitos.

Lo perverso es que la NEM se presenta como ruptura con la anterior, pero mantiene esta lógica de fondo: el problema siempre son los docentes "resistentes al cambio" o "mal formados", nunca las condiciones estructurales que hacen imposible la implementación. Esto lo pudimos evidenciar al asistir a los contextos de los profesores, de los que ellos mismos enuncian la serie de contradicciones que viven día a día. La demanda permanente se convierte en mecanismo de intervención permanente.

Pero estas intervenciones no son posibles sino antes se han desplegado múltiples dispositivos, lo cual, a su vez, implica que el poder no es unidireccional de arriba abajo, está más repartido, más difuso o más en red. Por lo cual, captar sus movimientos es más complejo aún.

- *¿Cuál es la percepción y posición de un grupo de profesores de educación media superior frente a los mecanismos y estrategias empleadas para intervenir en su práctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?*

Las políticas educativas son reinterpretadas de acuerdo con un bagaje de conocimientos, aptitudes, valores y formaciones que influyen en la forma en la que el profesor responde a los distintos dispositivos introducidos por la política y su vez muestra que no todos los actores del sistema educativo cuentan con las mismas herramientas o espacios para resistir, aceptar o negociar. *Las políticas educativas no son expresión de un poder absoluto que no permita la posibilidad de*

*conflicto*: Por ello es por lo que la respuesta de los profesores es tan amplia y variada, puesto que no se trata de una estructura inamovible.

Lo que reportaron los profesores con relación a su experiencia de haber implementado la NEM hace visible la forma en que viven y se desarrollan estas políticas en las instituciones. Los docentes no siempre son interpelados por estas regulaciones del mismo modo puesto que no hay una única manera de actuar frente a ellas.

Pero claro, está la otra cara de la moneda: No solo actuamos sobre la política, ella también actúa sobre nosotros, nos configura. Entonces, parece que estamos metidos en una tensión fundamental, ¿no? Por un lado, somos agentes activos, interpretamos, negociamos, damos forma a la política en nuestro contexto en el día a día. A veces resistiendo lo que viene de fuera o de arriba. Pero al mismo tiempo estamos siendo configurados, moldeados por discursos muy potentes, por estructuras que a menudo nos superan. y por herramientas políticas, que responden a lógicas globales que escapan a nuestro control más inmediato. Lo cual nos deja con una pregunta importante sobre la mesa.

Si somos conscientes de esta doble dinámica de ser a la vez constructores y contruidos dentro de estos procesos políticos educativos, ¿cómo podemos transformar activamente esos procesos para que vayan hacia fines que consideremos más justos, más democráticos?, ¿Cómo superar los marcos que nos imponen esos referenciales dominantes y las estructuras de gobernanza que tenemos ahora mismo?

**Considero que ahí está la pertinencia y el compromiso de las investigaciones sobre las relaciones de poder, puesto que no solo se busca comprender sus dinámicas, sino que hacen visibles agravios e injusticias potenciales: Por ello, su pertinencia en el debate de lo social, lo justo y lo humano.**

### **LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA**

- **La subjetivación de los docentes en contextos de reforma educativa:** Se puede explorar cómo las reformas educativas configuran subjetividades docentes que perpetúan relaciones de poder, analizando los mecanismos de interpelación en la nueva etapa de la NEM. (Se retoman las ideas producidas con relación a la política educativa como dispositivo de múltiples intervenciones).

- **Recontextualización de políticas educativas en contextos marginales: analizar cómo los contextos marginados:** La NEM, como política educativa, se recontextualiza de manera distinta en planteles marginados, donde la falta de recursos y la desconexión teórico-práctica generan resistencia. Con la idea de recontextualización producida en esta investigación, se parte del supuesto de que las políticas educativas no se implementan de manera uniforme; se transforman en la práctica según los contextos, un proceso que varía entre subsistemas (CETIS, CONALEP, COLBACH) y áreas (técnicas vs. humanísticas). Se emplea la metodología propuesta de triangulación.
- **El impacto de la precarización laboral en la implementación de reformas educativas:** Analizar cómo las condiciones laborales precarias impactan la implementación de reformas educativas, explorando su relación con las actitudes docentes y las dinámicas de poder en contextos de marginación.
- **Colonialidad del poder y saberes docentes:** Tensiones entre el modelo educativo que propone recuperar los saberes locales y las resistencias de los profesores a incorporarlos

## 7 REFERENCIAS

- Adu, J., Owusu, M. F., Martin-Yeboah, E., Pino Gavidia, L. A., & Gyamfi, S. (2022). *A discussion of some controversies in mixed methods research for emerging researchers. Methodological Innovations*, 15(3), 321–330. <https://doi.org/10.1177/20597991221123397>
- Albores, I., & Porras, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del Colegio de Bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 157–170.
- Andrade Cázares, R. A., y Hernández Gallardo, S. C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>
- ANUIES. (2015). *Guía para llevar a cabo el proceso de certificación de competencias docentes para la educación media superior*. SEP/ANUIES. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14253/Guia\\_CERTIDEMS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14253/Guia_CERTIDEMS.pdf)
- Anzaldúa Arce, R. E. (2017). Socialización, poder y violencia: Reflexiones teóricas. *Argumentos*, 30(84), 121-143.
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. Harcourt Inc.
- Ball, S. J. (1990). *Política y formulación de políticas en educación*. Routledge.
- Ball, S. J. (1993). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (1994). *Reforma educativa: Un enfoque crítico y postestructural*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Beneitone, P., Esquetini, P., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. *Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat. El Roure.

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control* (Vol. 4, 1.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1999). *Vertical and horizontal discourse: An essay*. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus* (pp. 99–167). Siglo XXI Editores.
- Bracho, T., & Miranda, F. (2012). La educación media superior: Situación actual y reforma educativa. En M. Martínez Espinosa (Coord.), *La educación media superior en México: Balance y perspectivas* (pp. 130–219). Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. *Prometeo*; Universidad Nacional de Quilmes.
- Cerrillos, K. (2018). *La formación emergente como una alternativa para construir un perfil idóneo en el docente de educación media superior* [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guadalajara. <http://riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/81272>
- Chávez Llamas, N., & Ospina-Escobar, A. (2021). ¿Del aula a la pantalla? Experiencia escolar durante COVID-19 en un bachillerato mexicano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(spe1), 1–27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2953>
- Chávez Gómez, C. (2014). *La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en dos bachilleratos de Oaxaca: La apropiación de los docentes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/71558>
- Charaudeau, P. (2002). ¿Para qué sirve analizar el discurso político? *DeSigniS*, (2), 109-124.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34–39.
- Coraggio, J. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*. Miño y Dávila– CEM.

- COSFAC. (2023). *Programa de formación docente de educación media superior*. <http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer. Tomo I*. Universidad Iberoamericana.
- De la Cruz, G. et al. (2024). La reforma del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior. *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa*. IISUE: UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-en-el-sexenio-2018-2024>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.
- Deleuze, Gilles (1989). ¿Qué es un dispositivo?, *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa, (pp. 155-163).
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. I, pp. 43-102). Gedisa.
- Díaz Méndez, J. (2011). La reforma integral de la educación media superior: Un análisis desde el discurso político. En M. Lozano Medina (Ed.), *Políticas, reformas y problemáticas de la educación en México y América Latina* (pp. 135-171). Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Méndez, J. (2015). *Tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS*. [Tesis de doctorado]. UPN. <http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/1019>
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M., & Pons Bonals, L. (2015). Habitus docente y reforma educativa: Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (20), 167–191.
- DGPPyEE. (2023). *Atlas de los servicios educativos. Representación cartográfica del acceso y prestación de los servicios educativos en México*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas\\_estados/0000\\_Atlas\\_completo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/0000_Atlas_completo.pdf)
- D.O.F. (15/05/2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*.

- D.O.F. (30/09/2019). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*.
- D.O.F. (02/09/2022). *ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Fardella Cisternas, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309338439008>
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1979). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. La Piqueta
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. *Saber y verdad*. Ediciones de la Piqueta, (pp. 127-162).
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991a). *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1992b). *Genealogía del racismo*. Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1992c). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 1-8.
- Giménez, Gilberto (1989). *Poder, estado y discurso*. UNAM, México.

- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. Tello (comp.): *Los objetos de estudio de la política educativa*. UTF/Ministerio de Educación/RELEPE, p. 105-124
- González Villarreal, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González Villarreal, R. (2022). Política educativa: campo, acciones y discursos de poder. Hobbes, T. (1989). *Leviatán; la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Alianza.
- González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2017) *Anatomía Política de la reforma educativa*. UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/379-anatomia-politica-de-la-reforma-educativa>
- Gutiérrez Ponce, A., & Rivera Morales, A. (2019). El imaginario docente sobre la RIEMS. En Docentes: Procesos de formación, trayectoria e identidad (pp. 71–92). *Red de Investigadores Educativos*. <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/coleccionlibro2.pdf>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Oxford Academic, <https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001>
- Hobbes, T. (2008). *Leviathan*. Oxford University Press.
- INEE. (2022). *Panorama de la Educación: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. INEE.
- INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (EncovidEd)*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf)
- López Bonilla, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(43), 1191-1218. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011808009.pdf>

- López Obrador, A. (2018). *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3, 31 y 73*. Obtenido de Cámara de Diputados: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Audiencia-Publica-Reforma-Educativa/Conoce-la-Iniciativa>
- Lozano Medina, A. (2009). *El bachillerato escolarizado en México: Situación y prospectiva*. UNAM. [https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L14\\_bachillerato/SES2010\\_Bachillerato.pdf](https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L14_bachillerato/SES2010_Bachillerato.pdf)
- Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, XXXVII( ), 108-124.
- Lozano-Medina, M. (2017). Emparejar lo disparejo: La profesionalización de los docentes de educación media superior. *Voces de la Educación*, 2(2), 74-82. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/67>
- Macías M. (2009). *Observatorio filosófico de México*. UNAM. <http://www.ofmx.com.mx/comunicados>
- Macías Esparza, C. (2013). *Reconstrucción del rol docente de la EMS: de enseñante tradicional a enseñante mediador*. [Tesis de doctorado]. ITESO.
- Martínez, M. y de Ibarrola, M. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (51),1-21, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859321008>
- Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Revista de Investigación en la Escuela*, 76, 7-21.
- Mena Álvarez, A. y Montesinos Salazar, L. (2016). Percepción docente en nivel medio superior sobre el proceso de evaluación en la Reforma Educativa. *Atenas*, 4(36). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055146006>
- MEJOREDU. (2023). *Anexo estadístico*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>

- Maquiavelo, N. (1975). *El príncipe*. Barcelona: Vosgos.
- Navia, C. (2007). El análisis del discurso de Foucault. *Investigación Educativa*, Núm. 6, 58-63. UPN Durango.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Mendoza Sepúlveda, C. y Espinosa E. (2018). La formación del profesorado en la RIEMS. Un estudio de caso en la Escuela Preparatoria 9 del SEMS de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. UNAM-IISUE/Universia, vol. IX, Núm. 26, 22-41.
- Pérez Cerón, L. (2014). *El perfil del docente en la RIEMS: Expresiones e interpretaciones de los profesores del bachillerato tecnológico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/81954>
- Popkewitz, T.(1994).Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas.*Revista de Educación*, 2, 103-137
- Quintana, Z. (2020). *El dispositivo de la profesionalización docente en la educación media superior: un estudio de caso* [Tesis de maestría publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rabotnikoff, N. (1989). *Max Weber: desencanto, política y democracia*. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Ramírez Argote, S. (2019). La contrarreforma educativa del presidente López Obrador: Análisis crítico de la iniciativa de reforma al artículo 3º constitucional. *Epikieia*. Universidad Iberoamericana León. <https://repositorio.iberoleon.mx/handle/20.500.12152/1803>
- Reichardt, Ch.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T.D. Cook and Ch.S. Reichardt (Eds.),*Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*.(pp. 25-58). Madrid: Morata
- Reyes, A., y López, G. (2020). El currículo intercultural frente a las reformas educativas: Retos en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 89-105.
- Reynaud, J. D. (1993). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin.

- Roa, E. P., Herrera, F. R., & Guerrero, A. S. (2001). Complementariedad entre métodos cualitativos y cuantitativos. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (42-43), 40–47. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/158>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial*. CLACSO.
- Roth Deubel, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Aurora.
- SEMS. (2008). *Reforma integral de la Educación Media Superior*. SEMS: México.
- SEMS (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- SEMS. (2019b). *Líneas de política pública para la educación media superior*.
- SEMS. (2020). *Dialoguemos sobre los planteamientos del MCCEMS. Marco curricular común de la educación media superior*. SEP-SEMS: México
- SEMS (2022a). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022*. SEP.
- SEMS (2022b). *Características de las y los docentes para la implementación del nuevo marco curricular común de la educación media superior*. [http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1\\_2022/MCCEMS/Perfiles%20docente%20y%20directivo%20SEMS.pdf](http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2022/MCCEMS/Perfiles%20docente%20y%20directivo%20SEMS.pdf)
- SEMS (2022c). *Fundamentos del marco curricular común de educación media superior, 2022*. SEP. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf>
- SEMS (2022d). *Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS). Dialoguemos sobre los planteamientos y perspectivas del MCCEMS enero-marzo 2022*. SEP/SEMS. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13415/1/images/MCCEMS%20general\(1\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13415/1/images/MCCEMS%20general(1).pdf)
- SEP (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0)

- SEP (2024). *Sexto Informe de Labores 2023-2024*. México. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/6to\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/6to_informe_de_labores.pdf)
- SIGED. (2024). *Sistema de Información y Gestión Educativa Estadística educativa*. [https://siged.sep.gob.mx/SIGED/estadistica\\_educativa.html#](https://siged.sep.gob.mx/SIGED/estadistica_educativa.html#)
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones
- Tarrés M, L. (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México, FLACSO.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: Tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. Tello (comp.): *Los objetos de estudio de la política educativa*. Argentina, UTF/Ministerio de Educación/RELEPE. p. 43–62
- Torres, Carlos. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista iberoamericana de educación*, 207-229. <https://doi.org/10.35362/rie480697>
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*, vol. 14, n. 64.
- Zemelman, M. H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.



## ANEXOS

### Anexo I.

#### Cuestionario

**Folio:** \_\_\_\_\_

**Plantel:** \_\_\_\_\_

**Estimado(a) profesor(a):**

El propósito de este cuestionario es recopilar información sobre su nivel de conocimiento y percepción con relación a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Sus respuestas ayudarán a evaluar aspectos clave de su experiencia sobre esta política educativa.

**Tiempo de respuesta aproximado:** 20 minutos.

**Instrucciones:** Por favor, conteste cada uno de los ítems considerando su experiencia de haber implementado Nueva Escuela Mexicana en el aula. \*Los resultados obtenidos serán utilizados para la investigación de mi tesis doctoral que llevo a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional. Le expreso mi absoluto compromiso de respetar la confidencialidad de esta información. Me es grato manifestarle el mayor de los aprecio a su labor y de antemano mi agradecimiento por su colaboración.

#### I. SOCIODEMOGRÁFICA

1. **Edad:** \_\_\_\_\_

2. **Género:** Masculino  Femenino  Otro

#### II. LABORAL

3. **¿Cuántos empleos tiene?**

Uno  Tres

Dos

4. Por favor, indique su antigüedad laboral mediante los siguientes rangos:

	Menos de 2 años.	De 2 a 4 años.	De 5 a 6 años.	De 7 – 8 años.	9 años o más.
Empleo 1					
Empleo 2					
Empleo 3					

5. Detalle, mediante las siguientes opciones, las características de sus empleos actuales.

	Jornada	Tipo de plaza	Nivel	Sector	Mecanismo de ingreso
<b>Empleo 1</b>	Tiempo completo <input type="checkbox"/> Medio tiempo <input type="checkbox"/> Por horas <input type="checkbox"/>	De nueva creación <input type="checkbox"/> Interinato <input type="checkbox"/> Definitiva <input type="checkbox"/>	Básico <input type="checkbox"/> Medio superior <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/>	Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	Concurso de oposición <input type="checkbox"/> Propuesta oficial de alguna autoridad <input type="checkbox"/> Vía sindical <input type="checkbox"/> Recomendación directa: <input type="checkbox"/>
<b>Empleo 2</b>	Tiempo completo <input type="checkbox"/> Medio tiempo <input type="checkbox"/> Por horas <input type="checkbox"/>	De nueva creación <input type="checkbox"/> Interinato <input type="checkbox"/> Definitiva <input type="checkbox"/>	Básico <input type="checkbox"/> Medio superior <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/>	Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	Concurso de oposición <input type="checkbox"/> Propuesta oficial de alguna autoridad <input type="checkbox"/> Vía sindical <input type="checkbox"/> Recomendación directa: <input type="checkbox"/>
<b>Empleo 3</b>	Tiempo completo <input type="checkbox"/> Medio tiempo <input type="checkbox"/> Por horas <input type="checkbox"/>	De nueva creación <input type="checkbox"/> Interinato <input type="checkbox"/> Definitiva <input type="checkbox"/>	Básico <input type="checkbox"/> Medio superior <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/>	Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	Concurso de oposición <input type="checkbox"/> Propuesta oficial de alguna autoridad <input type="checkbox"/>

					Vía sindical <input type="checkbox"/>
					Recomendación directa: <input type="checkbox"/>

6. ¿Cuál es su carga horaria semanal considerando todos sus empleos? \_\_\_\_\_

7. Indique el campo o campos en los que se desempeña como profesor según la materia o materias que imparte:

- |                                                                          |                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Artes y humanidades                             | <input type="checkbox"/> Ingeniería, manufactura y construcción |
| <input type="checkbox"/> Ciencias sociales y derecho                     | <input type="checkbox"/> Agronomía y veterinaria                |
| <input type="checkbox"/> Administración y negocios                       | <input type="checkbox"/> Ciencias de la salud                   |
| <input type="checkbox"/> Ciencias naturales, matemáticas y estadística   | <input type="checkbox"/> Servicios                              |
| <input type="checkbox"/> Tecnologías de la información y la comunicación | <input type="checkbox"/> Educación                              |

### III. ACADÉMICO

8. Detalle, mediante las siguientes opciones, su formación académica.

Nivel	institución de procedencia	En proceso	Concluido sin grado	Concluido con grado	Año de conclusión
Licenciatura		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Maestría		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Doctorado		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**9. ¿Qué estrategias de profesionalización ha utilizado? Por favor, marque todas las que apliquen:**

- |                                                                        |                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Asistencia a cursos o talleres de formación.  | <input type="checkbox"/> Colaboración con otros docentes para compartir mejores prácticas. |
| <input type="checkbox"/> Realización de diplomados o especializaciones | <input type="checkbox"/> Participación en conferencias educativas o seminarios.            |
| <input type="checkbox"/> Estudios de maestría o doctorado              |                                                                                            |

**10. ¿Actualmente se encuentra realizando alguna actividad de formación continua? En caso de no, pase a la pregunta 22.**

Si  No

**11. Especifique cuál:**

---

**IV. CONOCIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

**12. Por favor, seleccione una de las siguientes opciones que mejor describa cómo se enteró de la Nueva Escuela Mexicana (NEM):**

- |                                                                                                          |                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A través de anuncios en medios de comunicación (televisión, radio, periódicos). | <input type="checkbox"/> Por medio de un sitio web o plataforma en línea relacionada con la educación. |
| <input type="checkbox"/> Mediante información proporcionada por la institución educativa.                | <input type="checkbox"/> Por parte de un docente o profesor en eventos o charlas informativas.         |

A través de redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.).

**13. Por favor, seleccione la opción que mejor describe su nivel de conocimiento con relación a los cambios propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM):**

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><input type="checkbox"/> No estoy al tanto de los cambios propuestos por la NEM.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo conocimiento básico sobre los cambios propuestos por la NEM, pero no los comprendo completamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Estoy moderadamente informado sobre los cambios propuestos por la NEM y entiendo sus principales aspectos.</p> | <p><input type="checkbox"/> Estoy bien informado sobre los cambios propuestos por la NEM y tengo un entendimiento claro de sus implicaciones.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo un conocimiento completo y profundo de los cambios propuestos por la NEM y su impacto en la educación.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**14. Por favor, indique su nivel de conocimiento sobre los siguientes rubros de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Marque con una X la opción que considere pertinente.**

	Muy bajo. (0% - 20%)	Bajo (21% - 40%)	Ni alto ni bajo. (41% - 60%)	Alto (61% - 80%)	Muy alto. (81% - 100%)
Educación de excelencia					
Bases filosóficas y orientaciones pedagógicas de la NEM.					
Dignificación docente					
Características del nuevo perfil docente					

La oferta de cursos y diplomados para implementar la NEM.					
Marco Curricular 2022					

**15. Por favor, indique su nivel de conocimiento sobre los siguientes elementos con relación al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior**

**16.**

	<b>Muy bajo</b> (0% - 20%)	<b>Bajo</b> (21% - 40%)	<b>Ni alto ni bajo.</b> (41% - 60%)	<b>Alto</b> (61% - 80%)	<b>Muy alto.</b> (81% - 100%)
Aprendizajes en trayectoria					
Áreas de conocimiento					
Recursos sociocognitivos					
Ámbitos de la formación socioemocional					
Progresiones de aprendizaje					
Transversalidad					

**17. Por favor, seleccione la opción que mejor describe su nivel de participación en el proceso de construcción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM):**

- No tuve ninguna participación en el proceso.
- Fui informado/a sobre la NEM, pero no participé en su construcción.
- Participé como observador, recibiendo información y actualizaciones sobre la NEM.
- Fui consultado ocasionalmente para proporcionar comentarios o retroalimentación sobre la NEM.
- Tuve un rol activo en la construcción de la NEM, participando en grupos de trabajo, comités, o contribuyendo con ideas y propuestas.

**18. ¿Qué tipo de capacitación ha recibido para la implementación de la NEM? Marque todas las que apliquen.**

- Participé en sesiones de capacitación organizadas por mi institución educativa.
- Asistí a talleres o cursos específicos sobre la NEM.
- Recibí capacitación proporcionada por el gobierno o autoridades educativas.
- Accedí a recursos en línea o materiales de formación sobre la NEM.
- No he recibido ninguna capacitación específica para la implementación de la NEM.

**V. VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS Y DINÁMICAS GENERADAS POR LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

**19. Con relación al nuevo perfil docente de la Nueva Escuela Mexicana, ¿cuál es su opinión acerca de los atributos que se requieren de usted? Por favor, comparta su opinión marcando la opción que mejor refleje su punto de vista:**

- Estoy totalmente de acuerdo con los atributos requeridos.
- Tengo algunas reservas sobre ciertos atributos.

- En su mayoría, los atributos son adecuados, pero podrían hacerse algunas mejoras.
- No estoy de acuerdo con la mayoría de los atributos requeridos.
- No estoy seguro/a de cuáles son los atributos que se requieren en el nuevo perfil docente.

**20. Por favor, indique su grado de satisfacción con la capacitación proporcionada para implementar la NEM. Marque la opción que mejor refleje su experiencia:**

Muy insatisfecho (a)	insatisfecho(a)	Neutral	Satisfecho (a)	Muy satisfecho (a)
<input type="checkbox"/>				

**21. Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a su práctica docente en el contexto de la NEM. Marque con una (X) en alguna de las casillas según corresponda. TED = TOTALMENTE EN DESACUERDO, ED = EN DESACUERDO, N = NEUTRAL, DA= DE ACUERDO, TD= TOTALMENTE DE ACUERDO.**

	TED	ED	N	DA	TDA
Cuando se inició con la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana, se tenía toda la información al respecto.					
Me sentí limitado como docente para aplicar de manera inmediata la Nueva Escuela Mexicana por la falta de información.					
Se nos apoyó totalmente a los docentes para conocer la Nueva Escuela Mexicana.					
Presenté miedo de aceptar el cambio al momento de conocer lo referente a la Nueva Escuela Mexicana.					

Se ha continuado con la capacitación de los docentes para que se aplique la Nueva Escuela Mexicana.					
La NEM ha introducido cambios significativos en mi práctica docente.					
Me siento identificado (a) con el papel que se nos asigna como “agentes de cambio social”.					
Con la Nueva Escuela Mexicana siento que la carga de trabajo ha aumentado.					
Con la Nueva Escuela Mexicana se ha dignificado mi labor como docente.					
He ajustado mis métodos de enseñanza para alinearme con los objetivos de la NEM.					

**22. Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a su práctica docente en el contexto del Marco Curricular Común (MCCEMS) 2022. Marque con una (X) en alguna de las casillas según corresponda. TED = TOTALMENTE EN DESACUERDO, ED = EN DESACUERDO, N = NEUTRAL, DA= DE ACUERDO, TD= TOTALMENTE DE ACUERDO.**

	TED	ED	N	DA	TDA
He aprendido a trabajar bajo el enfoque que se espera en el MCCEMS.					
He mejorado mi enfoque en la retroalimentación y la evaluación formativa.					
Con el nuevo MCCEMS, tanto los estudiantes como los maestros hemos desarrollado una metodología que nos ayuda a comprender la relevancia de transformar la sociedad.					
He centrado mi atención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de mis estudiantes.					
El MCCEMS 2022 representa una mejora respecto del MCC anterior.					

## VI. ACEPTACIÓN, NEGOCIACIÓN Y RESISTENCIA

**23. Con relación a las siguientes afirmaciones, marque con una (X) en alguna de las casillas la opción que mejor refleje cómo se ha sentido con relación a algunas situaciones de tensión. TED = TOTALMENTE EN DESACUERDO, ED = EN DESACUERDO, N = NEUTRAL, DA= DE ACUERDO, TD= TOTALMENTE DE ACUERDO**

	TED	ED	N	DA	TDA
La Nueva Escuela Mexicana me hace sentir conflictuado(a), pues aún no termino de entender la forma de implementarla en el aula.					
Siento que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana ha generado tensiones en mi entorno laboral.					
Siento que se implementó de forma apresurada.					
Siento que es un obstáculo, pues implica una carga mayor de trabajo.					
Siento que no se reconoce mi trabajo, ni se crean las condiciones para que ello suceda.					
Me preocupa que la NEM esté siendo impuesta desde arriba sin considerar la opinión de los profesores.					
Creo que la NEM es demasiado teórica y no tiene en cuenta las realidades prácticas del aula.					
Me siento abrumado/a por la cantidad de cambios que se esperan de mí.					
Me siento desalentado/a porque el esfuerzo que hago no lo reconoce nadie.					
Siento que no se han generado las condiciones para que yo mejore mi práctica docente.					

**24. Con relación a las siguientes afirmaciones, marque con una (X) en alguna de las casillas la opción que mejor refleje su opinión. TED = TOTALMENTE EN DESACUERDO, ED = EN DESACUERDO, N = NEUTRAL, DA= DE ACUERDO, TD= TOTALMENTE DE ACUERDO.**

	TED	ED	N	DA	TDA
La Nueva Escuela Mexicana no tiene en cuenta nuestra experiencia como docentes.					
Estoy de acuerdo con los objetivos de la NEM, pero no creo que sea posible implementarlos.					
La falta de recursos y apoyo adecuados está obstaculizando mi capacidad para implementar la NEM.					
La reforma educativa es demasiado radical y no tiene en cuenta las realidades del aula.					
No veo cómo la NEM puede mejorar significativamente la calidad de la educación que brindamos.					
Siento que mis habilidades y conocimientos actuales en la enseñanza son suficientes y no necesito cambiar mi enfoque.					
Adapto mi práctica docente a los requerimientos de la NEM, pero solo para cumplir.					
Intento adaptar mi práctica docente a la reforma educativa, pero encuentro obstáculos.					
No veo una correlación clara entre la reforma educativa y los resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes.					
La falta de tiempo para adaptar mis prácticas a la reforma educativa es un desafío importante.					

**Gracias por su participación**

¿Estaría dispuesto/a, en caso de ser necesario, a participar en una entrevista?

SI  NO

Por favor, proporcione algunos datos para que se le contacte

Correo \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

## Anexo II. Guion de entrevista

### Estimado/a profesor/a:

Para fines de la investigación de campo para la tesis “RELACIONES DE PODER EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: “UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE” es de suma importancia; es conocer su opinión sobre aspectos de su trayectoria como docente de este nivel y su experiencia de haber implementado en su etapa inicial la Nueva Escuela Mexicana. Solicito a usted su cooperación y hago constar que la información recabada será única y exclusivamente para fines de esta investigación. Esta entrevista tendrá una duración aproximada de 40 minutos. Si está de acuerdo con lo arriba expuesto, le solicitamos que exprese oralmente su consentimiento durante la grabación de esta entrevista.

¿Está de acuerdo?

- 1) Veo que tiene \_\_\_ años de experiencia, ¿qué ha significado para usted ser profesor de EMS?
- 2) ¿Qué le parece el contexto e infraestructura de su escuela?
- 3) Ya no se trabaja bajo el modelo por competencias, ahora se tiene que trabajar bajo progresiones de aprendizaje. ¿Cómo ha vivido este cambio en términos de su trabajo?
- 4) La NEM propone un cambio en el paradigma educativo, con un enfoque humanista y una nueva propuesta curricular. De estas cuestiones, ¿cuál considera más viable considerando sus condiciones y las de sus estudiantes?
- 5) En la Nueva Escuela Mexicana se propone que los estudiantes van a tener un cambio en relación con la forma en la que aprenden y los valores en los que son formados. ¿Hasta este momento, usted ha notado algún cambio en ellas y ellos?
- 6) ¿Cuáles considera que son los desafíos más significativos que ha enfrentado al tratar de compaginar su práctica docente con lo que busca la NEM?

- 7) Con base en esta idea que usted construyó sobre el MCCEMS, ¿cómo lo lleva a cabo en el aula?
- 8) El perfil docente que se requiere actualmente con la NEM demanda de ustedes ser agentes de cambio, ¿qué opina al respecto?
- 9) ¿Qué implicó para usted cambiar del MCC al MCCEMS?
- 10) ¿Cómo calificaría los cursos de capacitación y actualización ofrecidos a los docentes para implementar la NEM?
- 11) ¿En qué otras actividades de formación relacionadas con la Nueva Escuela Mexicana han participado?
- 12) ¿De qué forma se ha adaptado a las nuevas orientaciones propuestas por la NEM?
- 13) ¿Ha identificado resistencia entre sus compañeros docentes hacia la Nueva Escuela Mexicana? En caso afirmativo, ¿podría proporcionar ejemplos concretos de las manifestaciones de esta resistencia?
- 14) ¿Considera que esto ha modificado el proceso de implementación?
- 15) ¿Qué impacto tuvieron las medidas ejercidas por la NEM en su vida profesional?
- 16) Después de todo esto que usted ha vivido, ¿qué significa para usted ser docente?

Gracias por su tiempo, fue un placer conocerlo (maestro o maestra \_\_\_\_). Espero volver a reunirnos pronto. Una vez que se termine la investigación, me comprometo a presentarles los resultados.

### **ANEXO III. Triangulación**

**Preguntas guía para la triangulación de la información:** ¿De qué manera las relaciones de poder que emergen de la implementación de la NEM se articulan con las *características sociodemográficas* de los docentes (edad, antigüedad, campo disciplinar, subsistema, etc.)? De esas articulaciones o cruces es que se producen relaciones de poder; en algunos cruces se producen más o menos tensión. La relación de poder se amplifica en determinados grupos o características en las que se conjuntan disposiciones, perfiles o se le demandan prácticas al profesor a las que no todos reaccionan de manera homogénea (ver, por ejemplo, cuando se trata de atender a lo socioemocional, los profesores se resisten o entran en conflicto, puesto que no cuentan con las herramientas necesarias para incluso abordar estos temas).

¿Cómo varía la implementación de los dispositivos de la NEM entre los diferentes *subsistemas* (CETIS, CONALEP, COLBACH)? Se trata de la particularidad histórica, social y política del momento en el que se implementan estos dispositivos. Como se ha visto en los capítulos 3 y 4, hay una transformación y refinamiento de las estrategias y los dispositivos con los que se implementan las políticas que van complejizando los procesos que son parte de ella, así como los sujetos que la leen, discuten y recontextualizan en un determinado tiempo y espacio. Por ello, también, la noción de implementación no está restringida a la viabilidad, el éxito o fracaso de esta; se amplía esta discusión a los diversos actores que están implicados, las relaciones de poder que emergen en esta implementación y, sobre todo, la particularidad de los contextos en los que son reinterpretadas, así como las reacciones de los profesores a estas. Elementos cuya complejidad de igual manera supera la noción de la política como acción del Estado.

¿Cómo varía la percepción de la NEM según el *contexto* en el que laboran los docentes? La noción de subsistema ha sido discutida de manera amplia, desde una perspectiva de política pública (expansión, cobertura, tasas de absorción y últimamente en términos de calidad) institucional (el cómo se administra y gestiona los recursos tanto infraestructurales como humanos), curricular (la particularidad de los contenidos y la orientación formativa de los planes y programas ) y profesionalizante (la pertinencia de programas de actualización y formación así como las instancias formadoras para estos), pero desde la dimensión de lo político, es decir, desde la dimensión del poder, está pendiente la particularidad de las relaciones que emergen y los efectos que se producen en la conformación de la trama en las escuelas y la forma en la que estas políticas contornean el cotidiano escolar, es decir, la situaciones que se dan día a día al tratar de implementar estas políticas, y que en el caso de esta investigación, a veces superan o trascienden el evaluar la pertinencia de las medidas implementadas o el apego que los profesores tienen a la normatividad, son temas que es preciso de igual manera visibilizar, pero que de una u otra manera generan a algo en los diferentes contextos de recontextualización de las políticas.

¿De qué manera las experiencias previas de los docentes con otras reformas educativas influyen en su posicionamiento frente a la NEM?

### **ACEPTACIÓN, NEGOCIACIÓN Y RESISTENCIA.**

Estas tres categorías se emplean metodológicamente para mostrar cómo los docentes responden a los dispositivos de la NEM en su práctica diaria. Es importante

en términos de la investigación y de sus posibles aplicaciones a otros escenarios en el estudio de las políticas educativas, ya que no solo ayuda a identificar quiénes se alinean con cada categoría, sino también entender por qué y cómo se manifiestan estas reacciones.

### **EJES DE ANÁLISIS**

Los ejes articulan las respuestas de los profesores según su aceptación, negociación o resistencia frente a los dispositivos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y al cruzarlos con las variables sociodemográficas y profesionales (edad, antigüedad, formación académica, campo disciplinar, subsistema, etc.), se vislumbra de una manera más detallada en qué situaciones o en qué condiciones se acentúan, se rompen o se transforman las relaciones de poder.

#### **Variables sociodemográficas y profesionales (edad, antigüedad, formación, subsistema)**

Estas variables permiten el análisis de cómo las características individuales de los docentes influyen en sus reacciones a una política. Se exploraron patrones según la edad, la antigüedad, el campo disciplinar y el subsistema educativo en el que trabajan:

**Variable edad y antigüedad:** Los docentes más jóvenes y con menos experiencia tienen mayor apertura a determinadas disposiciones de la NEM, mientras que los profesores con mayor antigüedad muestran más resistencia, basándose en su experiencia con reformas anteriores y su apego a las prácticas que habían logrado consolidar.

**Variable formación académica:** Aquellos con una formación afín a la docencia (áreas pedagógicas y humanidades) suelen sentirse más cómodos con los cambios de la NEM, mientras que los profesores de áreas técnicas, ingenierías o ciencias experimentan mayores dificultades para integrar los enfoques sociales y comunitarios en sus asignaturas.

**Variable subsistema:** Las respuestas varían según el subsistema (CETIS, CONALEP, COLBACH), donde algunos docentes perciben que su carga laboral y la falta de recursos les impide adoptar plenamente los cambios propuestos por la NEM. Aquí también se observa que ciertos subsistemas han implementado las reformas de manera más rigurosa, mientras que, en otros, como en el CONALEP, los cambios se perciben como una continuación de las adaptaciones continuas de reformas previas.

### **ANÁLISIS: Primera lectura temática**

**Arranque**

**Desarrollo**

**Continuidades**

**Efectos**

	<b>Perfil profesional</b>	<b>Marco Curricular Común</b>	<b>Profesionalización</b>
--	---------------------------	-------------------------------	---------------------------

<p><b>ACEPTACIÓN:</b></p> <p><b>Condiciones precarias forzadas</b></p> <p><i>Siempre tuve la espinita de ser profesor; todos me decían que tengo aptitudes para la docencia, pero la verdad es que entré más por hambre, por tener algo fijo, pero en realidad nada seguro aquí. D6</i></p> <p>El comentario sobre haber ingresado a la docencia “por hambre” resalta la vulnerabilidad económica que muchos profesores enfrentan, un fenómeno que refleja la precarización del trabajo docente en el marco de las reformas educativas recientes, incluida la NEM. En este sentido, la entrada al magisterio no es resultado de un llamado vocacional, sino de la búsqueda de una estabilidad económica que, paradójicamente, el propio sistema educativo no parece garantizar del todo.</p> <p>Los maestros jóvenes y con menos experiencia pueden estar más abiertos al perfil que se les pide, a menudo tienen una disposición mayor a aceptar determinadas condiciones debido a que son los requerimientos con los que ellos entraron a la función.</p> <p><i>Yo entré en 2017, y ahí cuando empezaron los procesos de admisión nos pedían que las competencias, que la planeación, que las disciplinares y todo eso. Como para mí era algo que me pedían, pues en su momento lo tuve que aprender, pero ahorita que viene la Nueva Escuela Mexicana, ahí es donde nos toca desaprender para aprender. D6</i></p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b></p>	<p><b>ACEPTACIÓN</b></p> <p><i>Yo no lo siento como una obligación porque, finalmente, el que seas docente es como estar trabajando en una empresa y te están contratando para hacer tus funciones. D6</i></p> <p><i>Realmente no me costó trabajo desarrollar el Marco Curricular, son cosas que se estudian y ya luego las puedes ir probando, qué tal te va con eso. Yo creo que lo más importante es estar abierto al cambio. D7</i></p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b></p> <p><b>Docentes más experimentados</b></p> <p><i>La adaptación siempre te la va a ir demandando el alumno, no tanto la política. D1</i></p> <p><i>Yo creo que ahí influye mucho la experiencia de lo que hacemos ya desde hace tiempo para poder cumplir con lo que piden. D2</i></p> <p><i>Nada más es cuestión de adaptarnos; no me requiere mi mayor ni menor esfuerzo. Porque son cosas que ya hemos hecho. D9</i></p> <p><i>Son cosas que ya hemos hecho, que antes se llamaban de una manera y ahora les ponen de otra forma, pero termina siendo lo mismo. Lo único que han hecho es ponerle mayor énfasis en una u otra cosa. D10</i></p> <p><b>RESISTENCIA:</b></p> <p><b>Docentes de mayor edad y experiencia:</b> Los maestros con muchos años en el sistema educativo pueden tener una mayor resistencia a los cambios curriculares debido a su familiaridad y apego a métodos y estructuras anteriores.</p> <p><i>No todos los profesores están en la disposición de llevar a cabo los nuevos programas. Sales de los pasillos y ves la cara de frustración de los jóvenes en donde dicen: “Es que vengo de la clase de tal profesor y no me gustó”, luego te comparan y dicen “es que si todos fueran como tú”. D7</i></p> <p><i>Los programas desde que yo he estado aquí son muy ambiciosos, pero lo que me he dado cuenta es que, a diferencia de la RIEMS, ahorita con la Nueva Escuela Mexicana nos dicen: “Te doy un programa con un</i></p>	<p><b>ACEPTACIÓN</b></p> <p><i>Cuando tomé el curso, no fue como que me lo impusieran, había uno sobre sexualidad y era algo que me interesaba, entonces, pues lo acredité, me dieron mi constancia y ahorita viene el de Marco Curricular en el aula. D7</i></p> <p><i>Era en línea y eso me facilitaba el asunto de no tener que ir hasta allá a tomarlo. Me agrada que haya de temáticas distintas y no que todos sean solamente de la política y eso, aunque si terminas revisando ese tipo de temas también. D6</i></p> <p><i>Por principio de cuentas, hay que saber que estos cursos lo que buscan es establecer un puente entre lo que la NEM propone y cómo los docentes lo tendríamos que aplicar en el aula. D8</i></p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b></p> <p><b>Adaptarse sobre la marcha</b></p> <p>La ausencia de una adecuada formación para desarrollar la NEM representa un vacío en el apoyo a los profesores y con ello genera las condiciones para el desarrollo de esta reforma. Lo que deja a los docentes en una situación de autoaprendizaje forzado. Esta situación revela un desequilibrio en las relaciones de poder, donde los docentes son responsables de cumplir con las nuevas exigencias, pero no reciben los recursos ni la formación necesaria para hacerlo de manera efectiva. El hecho de que se exijan resultados sin proporcionar los medios adecuados para alcanzarlos incrementa la presión sobre los docentes y puede generar sentimientos de frustración o agotamiento.</p> <p><i>Hay una buena intención que no logra condensarse, lo que esta reforma propone es poco clara o confusa, pero resulta peor para nosotros porque no logramos asimilarla, pero ya nos la están exigiendo. D3</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Profesores más experimentados:</b> En su testimonio indican que el perfil que la reforma les demanda se expresa en un listado de atributos y competencias, las cuales ha desarrollado producto de su experiencia. No les preocupa hacerse de ellas, puesto que aseguran que con o sin reforma, esas competencias se van aprendiendo con el paso del tiempo.</p> <p><b>RESISTENCIA</b></p> <p><i>Como profesores se nos daba el valor como profesores. Ahora ya no es así, ya el valor lo tiene el papeleo. Ya no importa si tus alumnos aprenden y comprenden, ya importa si entregaste, si cumpliste con el requisito, si atendiste el curso... Con el paso de los años se ha ido desvirtuando conforme han cambiado los modelos y con este nuevo modelo, pues está peor. D4</i></p>	<p><i>contenido más amplio, pero ahora tienes menos tiempo para desarrollarlo". D1</i></p>	<p>La capacidad de adaptación que manifiesta el docente es un ejemplo de cómo los profesores negocian con las estructuras de poder en las instituciones educativas aun cuando estas ejercen sobre ellos presión. Aunque se les imponen nuevas herramientas y procedimientos sin suficiente orientación, despliegan las habilidades necesarias o, si es necesario, las aprenden con tal de cumplir con las demandas del sistema a través de sus propias competencias y experiencia. Este tipo de adaptación revela una dinámica distinta sobre la noción de que las reformas solo se padecen como estructuras que solo ejercen el control. Ante estas situaciones, los profesores encuentran formas creativas de encarar la política educativa.</p> <p><b>RESISTENCIA:</b></p> <p><b>Docentes de mayor edad y experiencia:</b> Este grupo puede haber vivido múltiples reformas; lo que les genera escepticismo hacia los cambios continuos que, en su percepción, no han traído mejoras significativas. Desde una perspectiva de poder, estos docentes pueden ser más resilientes o menos afectados por una estructura de poder debido a su experiencia para negociar/simular o, en todo caso, oponerse a la relación de poder.</p> <p><b>Docentes jóvenes en desventaja frente a los más antiguos.</b></p> <p>Los docentes entrevistados expresan inconformidad con estos esquemas, ya que parecen percibirlo como injusto. Existe una crítica implícita hacia un sistema que perpetúa las</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>desigualdades entre los docentes. Aunque no se trata de una resistencia activa, la frustración expresada ante la falta de oportunidades frente a los profesores más viejos es significativa. Este malestar puede interpretarse como una forma de resistencia pasiva ante una política que parece favorecer a los que ya están dentro del sistema educativo y con mejores condiciones laborales, reproduciendo así una jerarquía desigual dentro del cuerpo docente.</p> <p><i>Por parte de la institución te dicen: "tiene que tomar un curso tal día y se tiene que inscribir en la plataforma tal". D9</i></p> <p><i>A veces me siento en desventaja porque, de un tiempo para acá, los profes más viejos son los que sí se han visto beneficiados de este gobierno. O sea, si me da gusto que les mejoren esta parte salarial, pero no en la forma en que lo hacen... porque lanzan las convocatorias para subir de nivel, pero entran profes con 15, 20 y hasta 30 años de experiencia... Checas la lista y son ellos los que suben; ya cuando ves eso dices: "¿qué le voy a poder competir?, ¡ya para qué!" D7</i></p> <p><i>Hay distintos niveles entre los profesores; si tú quieres subir de categoría o de más horas, tienes que obtener el grado de maestro o de doctor, hacer evaluaciones y uno que otro curso. Con Nueva Escuela, además de eso, te condicionan a que demuestres los cursos que estás haciendo; según tus horas te van acomodando en la lista de prelación. Los Primeros en las listas que son, a los que les toca, llegan con todos los grados, con 500, 600 o hasta 800 horas de cursos... Luego, por eso no nos toca, porque esos profes que de por sí ya tienen muchas horas, ahora con este esquema les dan más y a los que no tenemos eso, pues nos toca quedarnos ahí con nuestras 9 u 11 horas. D8</i></p>
<p><b>F</b> <b>o</b> <b>r</b> <b>m</b> <b>a</b></p> <p><b>ACEPTACIÓN</b> <b>Docentes con formaciones afines:</b> Los docentes con formaciones afines a la NEM pueden sentirse más empoderados, ya que sus conocimientos y enfoques</p>	<p><b>ACEPTACIÓN</b> <b>Docentes con formaciones afines a los planteamientos de la reforma:</b> Aquellos profesores cuya formación académica y disciplinar está</p>	<p><b>ACEPTACIÓN</b> <b>NEGOCIACIÓN</b></p>

<p>ci ó n A c a d é m ic a</p> <p>pedagógicos están más alineados con los objetivos de la reforma.</p> <p><i>Buscamos la forma de que ellos cambien toda una perspectiva de que la escuela es algo que es trascendental para su vida, pero si nosotros ante un cambio nos mostramos apáticos, ¿cómo? Que muchos maestros se han mostrado así, pero hemos otros que aún tenemos ánimo de conocer cosas nuevas. D6</i></p> <p><i>La revalorización del docente consiste en decir que el maestro es un agente de transformación social. Y es que yo sí lo creo así, o sea, yo creo que justamente la escuela tendría que ser un sitio en el cual la comunidad ve reflejadas sus problemáticas. D7</i></p> <p><i>Tú, como docente, eres agente de transformación o agente de cambio en el sentido de que actúas frente a esa problemática, dialogas con la comunidad y orientas tu práctica a atender esas problemáticas o atender esos conflictos. D8</i></p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b> <i>La dignificación docente es un problema de muchas tensiones porque creo yo que la dignificación en los documentos se entiende como una cosa y en la práctica es otra muy distinta. D6</i></p> <p><i>Tenemos una función, tenemos una formación y hacemos lo mejor que podemos con lo que disponemos y, como tal, merecemos que se dé esa dignificación. D7</i></p> <p><b>RESISTENCIA</b> Independientemente de la formación, los profesores entran en conflicto cuando este perfil les demanda nuevas y crecientes tareas para las que no están formados, como, por ejemplo, cuando en el perfil se les solicita <b>“Desarrollar sus habilidades socioemocionales”</b>.</p>	<p>contextualizada o familiarizada con la narrativa de la reforma en turno, en contraposición con los que no están formados en ese ámbito.</p> <p><i>Fijate que la Nueva Escuela me quedó bien para mí. A lo mejor pedagógicamente están aplicando conceptos que a muchos les son nuevos, pero son conceptos que no me son ajenos, porque los he visto funcionando en otros lados. D5</i></p> <p><i>Nosotros somos los que directamente tienen que trabajar estos cambios; nos demanda estudiar y mejorar. Si no estás dispuesto a eso, no puedes ser docente. D6</i></p> <p><i>Al quitarnos las competencias, hay una mayor libertad porque, en el caso de Humanidades, el centro de nuestras clases tendría que ser que el estudiante se apropie de la forma en la que las humanidades trabajan y eso te da muchísima libertad porque son cosas que desde mi disciplina se trabajan. D8</i></p> <p><i>En mi caso, los proyectos comunitarios son lo que más me ha gustado. Esa parte de tener actividades que se vinculan con la comunidad me gustó mucho. D10</i></p> <p><i>Tenemos que buscar una forma en la que los chavos sean ciudadanos de provecho, que sean ciudadanos que aporten algo a su comunidad. D8</i></p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b> <i>Tengo una manía que es el estudio, el estar actualizándome; entonces nada de esto me ha costado desarrollarlo porque creo que mi información como ingeniero químico está por encima. A lo mejor es un pensamiento muy ególatra, pero así soy yo. D5</i></p> <p><i>No hay nada nuevo bajo el sol; aunque son nuevos nombres, son nuevas formas, pero es lo mismo, la transmisión de conocimiento, que es lo que tenemos que hacer, al final de cuentas es lo mismo. D6</i></p> <p><i>A mí solo me corresponde la operación, el ver que se haga. D10</i></p> <p><i>Yo pienso más bien que la apertura o la resistencia depende más de una postura política, justamente porque muchos maestros se resisten solo de ver que es de la 4T. D8</i></p> <p><b>RESISTENCIA:</b></p>	<p><b>RESISTENCIA:</b></p> <p><b>Formación continua por conveniencia:</b> El sistema de prelación, aunque no es nuevo, mantiene una dinámica de acumulación de ventajas. Los profesores que ya tienen más horas y grados son los primeros en la lista, lo que les permite continuar acumulando aún más horas. En cambio, los docentes que tienen menos horas o que no han logrado realizar tantos cursos se ven desplazados a posiciones más bajas en las listas, limitando su capacidad de mejorar su situación laboral y, por tanto, su ingreso. Con este tipo de situaciones se ve cómo la estructura de poder toma más fuerza pues donde los que ya están mejor posicionados siguen beneficiándose de las dinámicas de prelación, mientras que los demás quedan estancados.</p> <p><b>Formaciones no afines:</b> Mientras que los planteamientos y contenidos de la NEM pueden entrar en tensión con las formaciones más técnicas o científicas de algunos docentes, esto puede generar dinámicas diversas: desde que no está siendo comprendida por el grupo de no afines, es decir, que la NEM no se alinea con su formación profesional y sus prácticas pedagógicas habituales, hasta que puede establecer desafíos particulares para ellos.</p> <p><i>Este cambio ha sido complicado porque, desde que empezaron con la cuestión de las progresiones, para nosotros nunca hubo una capacitación como tal para implementar; lo más que hubo es que nos dijeron “¿saben qué?” “Nos vemos en la biblioteca y en la biblioteca va a ver una presentación” y pues nos pusieron un video y ya. D2</i></p> <p><i>Pues la verdad, yo no supe que había cursos. Me enteré de ellos ya que nos lo estaban pidiendo. D1</i></p> <p><i>En mi caso, no sabía que estaban ya los cursos en la plataforma. Me enteré porque un profe me dijo que había unos del marco curricular, pero si no me dice, yo ni en cuenta. D10</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>En el anterior modelo, en el 2018, los conocimientos eran todavía más significativos y en este modelo ya no. Ahora es significativo hablarles emocionalmente, ¡trabajar esa habilidad emocional con los jóvenes de “ay!, ¿por qué te sientes mal?”, que no sé qué, y que ahora consideran que hablándoles desde la parte emocional van a reaccionar, y no reaccionan! El conocimiento antes era adquirido y ahora no; ahora es mirarlos. Este modelo trata de cuidarlos, apapacharlos para ver si con eso logramos despertarles el interés, pero no va por ahí. D4</p>	<p><b>Docentes con formaciones en áreas de ingeniería, administración o de la salud:</b></p> <p>Como idea, como propuesta yo lo veo muy bien, pero en cuanto a la ejecución... no tanto. Yo creo que, para empezar, por lo menos un año antes nos hubieran presentado todos estos nuevos programas para que te vayas familiarizando. D2</p> <p>En lugar de proporcionar a los docentes un <b>tiempo adecuado de familiarización</b>, la implementación apresurada genera una sensación de <b>improvisación</b>. Esta situación lleva a los docentes a enfrentar una política sin la capacitación adecuada, lo que afecta su disposición para asimilar los nuevos enfoques. Esto se relaciona con la idea de que la <b>resistencia</b> también puede nacer de una <b>falta de preparación</b> y una <b>carga adicional de trabajo</b>, lo que dificulta una apropiación efectiva.</p> <p>Los docentes se enfrentan a una <b>política normativa</b>, pero carecen de los <b>recursos temporales y formativos</b> para ajustarse adecuadamente a ella.</p> <p><i>Este semestre en la NEM se está trabajando en las materias de base, o sea, las de tronco común, pero lo interesante va a ser cómo le vamos a hacer los profesores de química, de física y de ingenierías para adaptar lo de lo social y lo comunitario a enseñar, por ejemplo, en mi caso, soluciones, la materia y sus propiedades. O sea, no es que yo me resista, pero si no me dicen o no me dan una idea, entonces, ¿cómo le hago? D9</i></p> <p>La NEM impulsa una visión más <b>holística e integral</b> de la educación, que incluye elementos como lo <b>social y comunitario</b> en todas las áreas del currículo. Sin embargo, para los docentes de materias técnicas como química, física e ingenierías, esta transversalidad presenta un <b>reto práctico</b>: ¿cómo vincular los conceptos científicos, que son por naturaleza más objetivos y específicos, con aspectos sociales, que pueden parecer menos directamente relacionados con sus áreas de conocimiento? Este es un ejemplo de cómo la <b>recontextualización de la política educativa</b> se vuelve compleja cuando las directrices no proporcionan <b>herramientas claras o estrategias concretas</b> para integrar los nuevos enfoques. Los</p>	<p><del>Cuando iba a empezar, vino una persona de la autoridad que explicaba un poquito del motivo de cambio a Nueva Escuela, pero solo nos proyectaron una transmisión en vivo de YouTube. Como había una selección de comentarios, ahí pusimos nuestras dudas, pero nadie nos peló, se dedicaron a hablar, se desconectaron y adiós. Eso fue un jueves, el viernes hubo junta y ya para el lunes empezamos a dar clases con Nueva Escuela. D9</del></p> <p>Mientras que los profesores han sido formados para enseñar en áreas específicas, la NEM parece exigir una mayor flexibilidad y disposición para asumir roles que van más allá de su área de <i>expertise</i>.</p> <p><i>Hablando de este curso, es más con una obligación que por un gusto porque vi el curso y digo, perdón, esto no está en mi función, ser ahora la orientadora educativa y mucho menos psicóloga. D4</i></p> <p>La declaración refleja la <b>expansión de las funciones</b> del docente bajo la NEM, en la que las responsabilidades ya no se limitan únicamente a la enseñanza de contenido disciplinar, sino que incluyen <b>roles adicionales</b>, como el de orientador educativo o psicólogo. Esta ampliación puede generar <b>incomodidad o resistencia</b> por parte de los profesores, quienes perciben que se les están asignando tareas para las cuales no fueron formados ni contratados.</p> <p><i>Había cursos que la verdad sí me daba flojera porque son cosas que ya sé y porque de alguna manera son cosas que ya vienen en el documento oficial. Solo tomé los de proyectos comunitarios porque de eso no sé nada. D6</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>docentes de estas disciplinas sienten que están <b>navegando en la incertidumbre</b>, lo que puede generar una forma de <b>resistencia pragmática</b>, no por falta de disposición, sino por <b>falta de orientación clara</b>.</p> <p><i>Los chicos responden a estas nuevas materias medianamente porque nosotros las conocemos medianamente. D5</i></p> <p>La NEM introduce cambios sustanciales en el currículo, pero si no se proporciona una capacitación adecuada y continua a los docentes, estos cambios no pueden ser internalizados ni aplicados correctamente. Esta falta de conocimiento claro sobre las nuevas materias crea una brecha pedagógica, lo que lleva a una enseñanza menos efectiva y una adopción superficial de las reformas por parte de los docentes.</p> <p>Aunque no hay un rechazo explícito a los nuevos enfoques, la <b>falta de confianza y seguridad en el conocimiento</b> de estos lleva a una implementación <b>superficial</b>. Esta resistencia no es intencional, sino una consecuencia directa de la <b>falta de preparación y recursos</b>.</p> <p><i>Antes no teníamos que hacer funciones pedagógicas, no teníamos que hacer funciones de secretario... Ahora resulta que también nosotros tenemos que hacer de orientadores vocacionales, pero no tenemos el perfil, no tenemos la capacitación. Creo que los más adecuados son siempre las personas pedagogas, las que están en Orientación Educativa, que para eso existe ese departamento. D4</i></p> <p><i>Ahorita lo importante es que los chicos estén emocionalmente sanos; fíjate, con esas palabras nos lo dicen “que debemos tenerlos protegidos y apapachados porque necesitan mucho cobijo”. D9</i></p> <p><i>Es incoherente porque, a ver, yo no soy psicóloga, para eso hay especialistas. Pero eso no les importa a las autoridades; ya no importa que no sepa nada [el alumno], pero tu obligación es que se sienta bien. D10</i></p> <p>La NEM parece ampliar el rol del docente, buscando que asuma responsabilidades más allá de la enseñanza tradicional, como el</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>apoyo pedagógico y emocional a los estudiantes. Sin embargo, esta expansión del rol docente no ha sido acompañada de capacitación suficiente, lo que genera una percepción de improvisación por parte de los profesores. La ausencia de formación específica en estas nuevas áreas lleva a una forma de negociación donde los docentes cuestionan la lógica de asignarles responsabilidades que deberían ser cubiertas por personal especializado, como los pedagogos u orientadores vocacionales.</p> <p>El hecho de que el docente considere que las personas capacitadas en pedagogía o en orientación educativa son más adecuadas para asumir estas responsabilidades contribuye a visibilizar cómo los roles en la escuela están siendo alterados de manera poco estratégica. Los docentes sienten que esta expansión de responsabilidades está diluyendo su labor principal, afectando tanto su eficacia pedagógica como su bienestar laboral.</p> <p>Al verse obligados a cumplir funciones que consideran ajenas a su perfil, los docentes se ven subordinados a una política educativa que aumenta las exigencias sin proporcionar las herramientas para cumplirlas adecuadamente. Los docentes son transformados en sujetos de múltiples exigencias que los desvinculan de su <b>identidad profesional original</b>.</p> <p><i>Ahora son progresiones, pero esa parte de las progresiones difícilmente puedes trabajarla porque la progresión nos pide "se autodetermina a sí mismo", pero ¿qué es eso de ser autodetermina? Por principio de cuentas, me toca buscar y entender. Más o menos que ya lo sé, ahora toca explicarle a un joven de 14 o 15 años qué es eso de autodeterminarse... Sí, la verdad es muy complicado que tú puedas en tu práctica docente compaginarlo por esos términos... D10</i></p> <p>Incluso el lenguaje que se emplea marca determinadas reacciones cuando se les pide no solo entenderlo, sino integrarlo en sus prácticas y transmitirlo. Se trata de una forma de resistencia cuando deben traducir estos conceptos dados al vacío en prácticas concretas.</p> <p><i>O sea, tengo compañeros que, entiendo, son profesionales dando clases y serán muy buenos aplicando la técnica, controlando al grupo, pero no tienen una formación en educación que les permita hacer un análisis y entender que esta nueva propuesta les demanda eso, ser más críticos. En cambio, nosotros los que sí sabemos, entendemos la importancia y creo que lo operamos de mejor forma. D6</i></p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p><i>Es muy evidente que los que mejor nos va con esto somos los de humanidades, porque si lo veo con mis compañeros, que nada más no dan una, y se ve aún más en el caso de los que tenemos formación pedagógica.</i> D8</p>											
<p>S u b s i s t e m a</p>	<p><b>ACEPTACIÓN</b> <b>NEGOCIACIÓN</b> <b>RESISTENCIA</b></p> <p><i>En este subsistema estamos muy mal; no se nos reconoce, no se nos valora, no se nos respeta y mucho menos hay un pago justo por el esfuerzo que hacemos. Sin embargo, te exigen demasiado, te exigen demasiados cursos, diplomados, capacitación y todo para que recibas lo mismo.</i> D5</p>	<p><b>ACEPTACIÓN</b></p> <p><i>A mí me interesa participar porque me gusta mucho mi institución, porque le tengo mucha fe a la Nueva Escuela y porque, obvio, es de la 4T.</i> D6</p> <p><i>Esta propuesta de la NEM, que es de la 4T, tiene mucho que aportar, pero por las deficiencias del subsistema nublan todo el potencial que tiene.</i> D7</p> <p><i>Creo que mi papel es el de involucrarme porque soy crítico, porque lo más fácil es quejarme. Muchos de mis compañeros incluso entran en pleito entre los que defendemos Nueva Escuela y los profesores a los que no les gusta, hasta nos dicen «chairo». D8</i></p> <p><i>Hay muchos vicios institucionales que hacen que los profesores se desencanten de las posibles aportaciones de la Nueva Escuela.</i> D6</p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b></p> <p>Al preguntar a los docentes si la NEM ha cambiado algo de su práctica, a primera instancia las respuestas son tajantes.</p> <p><i>Yo te puedo decir que sí, pero sigo trabajando de manera tradicional, digamos que es como una SIMULACIÓN, porque podemos decir que estamos trabajando, innovando y mejorando conforme a las políticas.</i> D10</p> <p><i>Yo creo que por el subsistema nos ha tocado trabajar siempre adaptándonos. CONALEP siempre lo manda a probar las cosas que van saliendo y es así como que ya nos acostumbraron.</i> D9</p> <p><i>Nosotros en la educación tecnológica nos toca entrarle a estos cambios sobre la marcha. Yo creo que la Nueva Escuela no es la primera ni la única a la que nos va a tocar improvisar y hacerle frente.</i> D2</p> <p><b>RESISTENCIA</b></p> <p><b>Contradicciones encontradas</b></p>	<p>La NEM responde a diversos procesos políticos que buscan redefinir la función de la escuela y del docente con el propósito de ofrecer una educación de excelencia. En el caso de los participantes, recordemos que prestan sus servicios en tres subsistemas de educación media. Sin embargo, como muestran los datos, estas políticas tienen un impacto diferencial según el tipo de institución donde laboran.</p> <p><b>ACEPTACIÓN</b></p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b></p> <p><b>RESISTENCIA</b></p> <p>La tabla muestra el grado de satisfacción de los docentes respecto a la capacitación proporcionada para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en tres instituciones de educación técnica y profesional (CETIS, COLBACH y CONALEP). Como se aprecia, el nivel más alto es el obtenido por los profesores de CETIS con un promedio de 3; esto refleja una postura neutral, puesto que no expresan un fuerte descontento, pero tampoco muestran un alto nivel de satisfacción.</p> <table border="1" data-bbox="1375 1177 1675 1380"> <thead> <tr> <th colspan="2">Grado de satisfacción con la capacitación proporcionada para implementar la NEM</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CETIS</td> <td>3.0</td> </tr> <tr> <td>COLBACH</td> <td>2.7</td> </tr> <tr> <td>CONALEP</td> <td>2.3</td> </tr> <tr> <td><b>Total general</b></td> <td><b>2.7</b></td> </tr> </tbody> </table>	Grado de satisfacción con la capacitación proporcionada para implementar la NEM		CETIS	3.0	COLBACH	2.7	CONALEP	2.3	<b>Total general</b>	<b>2.7</b>
Grado de satisfacción con la capacitación proporcionada para implementar la NEM													
CETIS	3.0												
COLBACH	2.7												
CONALEP	2.3												
<b>Total general</b>	<b>2.7</b>												

	<p><i>Esto no tiene ni pies ni cabeza. La Nueva Escuela Mexicana, para mí, no tiene fundamento porque vuelve a lo mismo; está enfocada a sacar jóvenes poco pensantes, según más humanistas, pero lo que quieren es que funcionen mejor, que poco piensan porque quieren mano de obra barata. D4</i></p> <p><i>Nos pidieron que construyéramos instrumentos de evaluación estandarizada para hacer los extraordinarios, pero eso está totalmente fuera incluso del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, porque son pruebas objetivas y pruebas estandarizadas que, teóricamente, en Humanidades no tendrían cabida.</i></p>	<p>Mientras que los demás promedios son bajos, de 2.7 para el Colegio de Bachilleres y 2.3 para el CONALEP. Para el caso de Colegio de Bachilleres, los profesores tienen una percepción prácticamente negativa, con un promedio de 2.7. Los docentes pueden sentir que la formación fue insuficiente o no se ajustó adecuadamente a sus necesidades específicas.</p> <p><b>De la retribución a la imposición</b></p> <p><i>Tener estos cursos que había antes, además de que servían para subir de nivel, era de alguna manera tener ese reconocimiento o ese papel que compensaba el no ser un docente de formación. Pero cuando llega esta parte de la Nueva Escuela, pues no está funcionando ni para una cosa ni para otra. D3</i></p> <p><i>Digamos que la capacitación antes era: te capacito, aprendes, lo desarrollas y aparte te retribuye. Ahora es: lo tienes que hacer, a ver si le entiendes, te medio capacito o de plano no te capacito, pero tú me lo tienes que entregar como yo te lo estoy pidiendo. D3</i></p> <p>El testimonio de la profesora deja ver en claro un cambio en la forma en que eran implementadas las capacitaciones en el subsistema donde labora; al respecto se observa una creciente responsabilidad sobre el aprendizaje individual al mismo tiempo que se da una disminución del apoyo institucional. Este proceso revela importantes implicaciones en las relaciones de poder y la precarización del trabajo</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>docente. Anteriormente, la inversión que los docentes hacían sobre su capacitación se traducía en beneficios tanto para su desarrollo profesional como para su condición salarial. Sin embargo, en el contexto actual, la capacitación parece haberse convertido en un proceso más unilateral e impuesto: se espera que los docentes cumplan con nuevas exigencias sin que necesariamente reciban el apoyo adecuado para aprender o desarrollar las habilidades necesarias o que ello implique un estímulo económico. En este nuevo esquema, la responsabilidad de adquirir los conocimientos y cumplir con los requisitos recae casi exclusivamente en el docente, lo que nos lleva a una política con una profesionalización tendiente a forzar la autonomía y la autogestión de los recursos del profesor.</p> <p><i>Que exista una persona especializada que venga, te diga y te explique cómo es hacerlo no existe. Ya todo es en línea; desde la pandemia ya no existe esa retroalimentación. Ahora se dice que eres autodidacta y que te autogestiones para prepararte, pero pues no... se pierde eso del contacto con los otros, de socializar las ideas con otros profes. D9</i></p> <p><i>A pesar de que hay material disponible, los profesores no lo consultan. No quiero decir que es por flojos porque entiendo que tienen otras actividades, pero sí le echo la culpa a la institución porque no están dando una adecuada capacitación, porque es su responsabilidad hacer llegar todo ese material y así uno no tendría que estar buscando y adivinando qué y cuál documento es el que me están pidiendo. D8</i></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### RESISTENCIA

Los docentes pueden adaptar las directrices de la reforma para que sean más manejables dentro de su carga laboral y los recursos disponibles. Por ejemplo, pueden priorizar ciertos aspectos de la reforma que consideran más relevantes o factibles de implementar.

#### Precarización desde el ingreso

La forma en la que se ingresa a la EMS crea una relación de poder asimétrica, donde los profesores nuevos tienen poca estabilidad y sus condiciones dependen completamente de las decisiones de las autoridades educativas, donde ya no es suficiente con reunir los atributos de un perfil o los puntajes de una evaluación. En ese sentido, el poder se concentra en las instituciones y sus procesos que pueden decidir unilateralmente si renuevan o no los contratos, lo que coloca a los docentes en una posición de vulnerabilidad y dependencia.

*En el caso de los nuevos, ellos tienen contratos de 5 meses y hasta ahí se termina. Son muy pocos los casos donde les renuevan el contrato porque, como van cambiando los módulos de periodo a periodo, entonces dicen: "Ahorita sí necesito este ingeniero o ahora ya no lo necesito o hasta el siguiente semestre lo vuelvo a necesitar y le hablo". Entonces ahí hay una inconformidad, por supuesto, porque a los nuevos ya les toca ese esquema que no me gustaría atribuírselo a Nueva Escuela, porque eso existe desde la reforma de Peña, pero aún sigue esta cuestión por mucho que se diga que ahora sí ya nos están ayudando. D10*

Aunque el entrevistado menciona que este esquema laboral ya existía antes de la NEM, lo que se percibe es una continuidad en la precariedad laboral con evidentes dinámicas de poder desiguales. Los profesores

### ACEPTACIÓN

*Uno se la puede vivir quejándose de las reformas, de los programas, etc., pero ni modo, nos toca hacerlo porque ya está reglamentado y ahí dice que si tú incumples con esto, eres acreedor a una sanción y ahí es cuando sí o sí lo haces. D7*

### NEGOCIACIÓN

*Hay una parte de la evaluación en la que nos piden evidencias; antes se hacía en Excel, ahora ya todo se sube a una plataforma. Entonces, por ejemplo, en la plataforma vienen los indicadores y los tienes que ir capturando uno por uno. Como que al principio sí me sacó de onda porque no le encontraba el modo, pero ya con la práctica le vas agarrando el modo. Pero en sí, así es todo en este nivel, le tienes que ir encontrando la forma porque no vienen a decirte cómo hacerlo, pero mientras te lo exigen.*

**RESISTENCIA: Carga laboral alta:** Aquellos profesores que ya tienen una carga laboral significativa pueden ver la reforma como una carga adicional que incrementa su estrés y reduce el tiempo disponible para la planificación y la implementación efectiva. En este contexto, la reforma es recontextualizada como una fuente de presión adicional más que como una oportunidad para mejorar la educación.

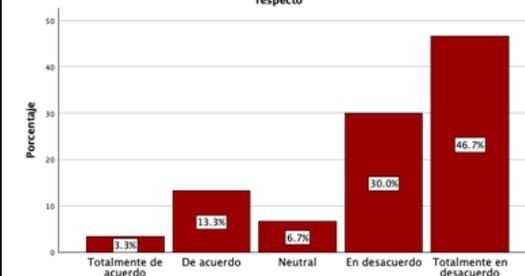
*Sí es más chamba, inclusive hasta el formato de la planeación cambió. Nos piden hacer un plan por sesión, o sea, una planeación por clase con los tres momentos. Entonces eso implica aún mucho más trabajo del que ya teníamos porque antes se hacía por aprendizaje y ahorita lo quieren por sesión. D1*

*Nos hicieron trabajar en horario fuera de contratación para trabajar en esto de la Nueva Escuela Mexicana. Entonces, creo que sí se ha castigado mucho la docencia, hablando económicamente y también en los tiempos, porque exigen tiempos completos y pagan jornadas por horas. D2*

### RESISTENCIA

*Con la nueva escuela se dice que tenemos que trabajar con los jóvenes la parte socioemocional, sí, pero también nosotros tenemos una parte socioemocional, pero no se trabaja en esa parte con nosotros... Si tú llegas mal, si tú vienes mal, ¿qué vas a transmitir? Algo negativo y vas a dar una clase aburrida... Nosotros también necesitamos sentirnos bien y si eso no se trabaja con nosotros, pues seguimos así, venimos obligados, sin motivación, haciendo las cosas porque sabemos que lo tenemos que hacer, porque sabemos que al final del semestre todos tienen que pasar... D4*

Cuando se inició con la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana se tenía toda la información al respecto

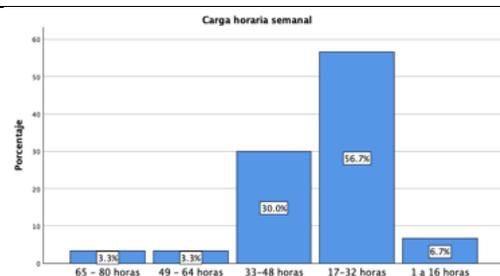


reconocen las promesas discursivas de la NEM, pero señalan que, en la práctica, no ha habido mejoras significativas en sus condiciones laborales. Este tipo de resistencia no es abierta, sino más bien una resistencia pasiva, expresada en la insatisfacción e inconformidad ante la continuidad de las políticas anteriores.

*Nosotros por lo menos ya tenemos cierta estabilidad; creo que por contrato no podemos tener menos de 18 horas. Las vacantes de ahora tienen de 6, 5 y hasta 3 horas. Y luego regadas, les toca venir un lunes dos horas y luego el miércoles una hora y ya las demás el viernes. Luego, por eso, aunque las pongan a concurso, nadie las quiere. D7*

**Temporalidades y contratos inestables:** Los profesores con contratos temporales o por horas pueden experimentar una mayor inestabilidad laboral, lo cual puede generar actitudes negativas y falta de motivación para involucrarse en las actividades para implementar la NEM. Este tipo de contratación puede llevar a una actitud más defensiva y de resistencia hacia la reforma, ya que estos docentes pueden sentir que su situación laboral precaria no justifica un esfuerzo adicional sin garantías de estabilidad a largo plazo.

La distribución irregular de las horas también es un problema, ya que obliga a los profesores a trabajar en horarios dispersos a lo largo de la semana, lo cual no solo limita su capacidad de planificar su tiempo, sino que también afecta su calidad de vida. Esta situación hace que estas vacantes sean poco atractivas para las nuevas generaciones de profesores, pues para ellos, están siendo relegadas a posiciones marginales dentro del sistema educativo.



**Desbalance en la atención pedagógica:** El hecho de que los docentes deban dedicar tiempo considerable a los estudiantes reprobados significa que aquellos que han cumplido con los requisitos del curso y han aprobado quedan desatendidos. Aquí, la dinámica de poder toma fuerza puesto que el sistema obliga al docente a priorizar la acreditación sobre el aprendizaje de los estudiantes que ya han demostrado cumplir con los estándares. En este caso, el poder del docente para gestionar su tiempo y atención de manera equitativa queda limitado por las nuevas demandas institucionales.

*Anteriormente, teníamos tres momentos para subir las calificaciones, que llamábamos cortes. Dosificábamos así nuestro programa: en el primer corte avanzábamos hasta el 30%, en el segundo hasta el 70% y en el tercero completábamos el 100%. Con la Nueva Escuela Mexicana, solamente hay dos cortes, lo que presenta un gran problema. Desde el segundo corte, los alumnos ya no tienen nada que hacer en la escuela, ¿cómo los retenemos si ya están calificados? D4*

*Ahora, con la NEM, tenemos que atender a los alumnos reprobados durante todo el periodo restante, que es demasiado extenso, para lograr que pasen. Esto lo veo como un inconveniente porque, si de por sí el programa es extenso y nos dan poco tiempo para desarrollarlo, al enfocarnos más en la acreditación de los reprobados, estamos dejando de lado a los que están cumpliendo. D2*

*Si es un cambio negativo para los alumnos que no deben ninguna, ya se van, te olvidas de ellos y te quedas trabajando con los no aprobados, pues entonces los otros, los que vienen y le echan ganas, los pudiste haber atendido más, pero con esta reforma, con tal de acreditar a los que están*

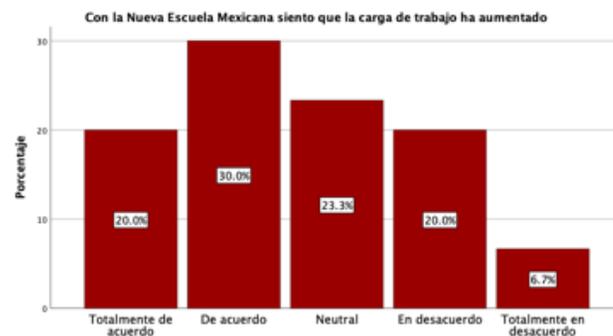
*Hubo una negociación contractual para los que somos de CONALEP el año pasado y se llegó a un acuerdo que cuando a los nuevos [los profesores recién ingresados] se les acabara el contrato, por lo menos se les iba a dar un finiquito, porque antes ni eso les daban. A ellos se les acababa el contrato y les decían: “Ahí te ves, que Dios te bendiga”. Con la cuestión de la negociación del sindicato, se llegó al acuerdo de que a ellos se les pueda dar su finiquito. Bueno, ahí está la mentada dignificación... D9*

Este fenómeno no solo muestra la precariedad de los salarios en el sector educativo, sino que también crea una carga adicional sobre los profesores, quienes deben dividir su tiempo y esfuerzos entre varios trabajos para poder alcanzar una estabilidad económica mínima.

#### Incertidumbre

Ahora bien, estas condiciones que se viven como desmotivaciones, injusticias y conflictos por la estabilidad de un trabajo remunerado, no solo se expresan en los profesores más jóvenes; en los procesos de selección y contratación de profesores ya experimentados, se viven otro tipo de situaciones, pero al fin y al cabo dan cuenta de las injusticias y contradicciones del sistema educativo. Para subsistir, un profesor debe por lo menos tener dos ingresos, como lo vemos en la siguiente gráfica:

*reprobados, pues te toca decirles “tú que ya pasaste, ya, vete para allá”. D10*



#### Efectos en el trabajo

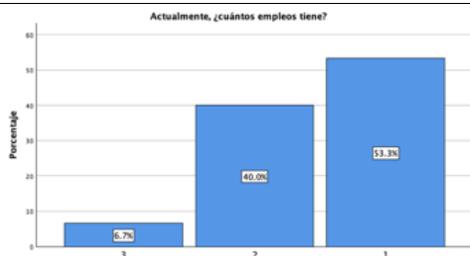
*Algo que también cambió fue la forma en la que tenemos que evaluar, porque ahora nos piden un reporte más cualitativo. Entonces, yo que tengo 14 grupos y en cada uno, de 35 a 50 alumnos... estar haciendo 450 informes, digo “no se pasen”. D8*

*Por muy cercana que yo me sienta a la Nueva Escuela y que me encante la propuesta, evaluar con este nuevo enfoque a 400 alumnos que tengo con su respectivo reporte, pues... no me da la vida. D6*

*El trabajo empeoró porque estamos trabajando con niños pandémicos, o sea, traen muchos rollos mentales que se vienen a intensificar acá. D9*

*Las condiciones emocionales de nosotros empeoraron horrible porque tienes la presión de qué otra estrategia puedo aplicar, qué puedo hacer para generar los resultados que me están pidiendo y aparte, cargas con la salud emocional de los alumnos más los papás que deben estar contentos porque si no, te haces de un problema. D2*

*Nos han metido en una situación de tensión porque en mi casa estoy a gusto, pero ya nada más viene el lunes que debo venir al plantel y hasta*



En el caso de los profesores encuestados, la mayoría con uno o dos empleos. Solo unos cuantos han logrado obtener tres. Esta realidad se puede analizar con más detalle al contrastar con los testimonios en los que la mayoría expresa que con un solo empleo no cubren las necesidades básicas para subsistir.

Esta multiplicidad de empleos es una señal clara de una **precarización laboral** generalizada dentro del sistema, que por un lado no les paga adecuadamente a los profesores, pero tampoco es transparente en cuanto a los procesos de ingreso.

*El salario, obviamente, no es bueno, entonces la mayoría de nosotros tenemos dos o tres trabajos; buscamos dar clases en otro subsistema o en otra institución. Pero la cosa es que cada vez está peor encontrar trabajo dentro del mismo sistema SEP.* D6

*Te platico un ejemplo reciente: el profesor E. y yo acabamos de presentar el examen de oposición para el CETIS. Entonces sacan convocatorias donde mencionan: "Se oferta esta materia con tantas horas". Bueno, pues ahí nos tienes echándonos porras y diciéndonos: "Si entramos, ¿verdad?". —Pues sí —dije yo— vamos a entrarle igual. Fue un trabajo de más de medio año entre cursos y una*

*las ganas de vivir se me acaban. Yo procuro dejar mi vida del trabajo, por un lado, pero sí es difícil porque ya hasta me ha afectado en lo personal el estrés de lidiar con todo esto.* D1

*Un docente que viva su profesión con dignidad es un docente que puede llegar al salón sintiéndose libre de trabajar lo que desee y no tener la presión de si le va a alcanzar su salario para tal o cual cosa.* D8

*De repente es muy cansado porque hay profesores con los que verdaderamente chocas, entonces es una sobrecarga emocional y sobrecarga de trabajo porque estás en la expectativa de que el profesor pueda ser flexible y te pueda dar alternativas, pero se cierran y te dicen que no.* D6

*Definitivamente, con el tiempo las condiciones empeoran en el sentido salarial y en el sentido del trabajo, que es mucho. Más ahora con esto de la Nueva Escuela Mexicana, pues nos avientan así al ruedo y casi casi diciendo: "Ahí entiéndele y ve agarrando lo que puedas".* D1

*Me siento decepcionada porque nos prometieron el sol, la luna y las estrellas, pero es muy triste que tengas que ver que todo sigue igual.* D7

*A veces es desgastante porque tratas y tratas, pero nunca consideran todo el trabajo que uno hace.* D8

*Yo creo que tienen un concepto muy distinto a lo que es dignificar, porque lo que nos hacen es evidencia y evidencia, que cuántas actividades socioemocionales trabajaste, que cuántos proyectos hiciste... No importa nuestro trabajo; lo importante es comprobar que cumples.* D10

*Esto terminó siendo igual o peor, porque además de enseñar lo nuevo, hay que demostrar que se enseñó y entramos otra vez en el asunto del formato y la evidencia.* D5

*La parte económica es importante. Yo que necesito dos o tres trabajos para sobrevivir, ¿tú crees que voy a tener ganas de llegar al aula con 10 grupos y ponerme a escuchar lo que me tengan que decir los alumnos, a tratar de dirigirlos, a enfocarme en la problemática comunitaria?, por supuesto que no.* D7

*Me molesta, pero lo hago, que eso es lo peor del caso. No estoy de acuerdo, pero lo tengo que hacer porque es una función y, como te lo digo, esto es una empresa y si mi jefe me dice que tengo que hacerlo, pues lo tengo que hacer.* D4

*certificación; en fin, muchísimas cosas que nos pidieron. Llegamos al examen, nos dividen por áreas y entonces hacen la lista de prelación solo con los de tu área. El profesor E. y yo quedamos en el primer lugar de nuestra respectiva área. Con eso dijimos: "¡Vamos a poder escoger a dónde irnos!". Resulta que llegamos al día del evento de entrega de plazas y nos dicen: "¿Qué creen? Que para su área no hay plazas". D3*

La falta de plazas, a pesar de cumplir con todos los requisitos, erosiona la confianza de los docentes en el sistema meritocrático que supuestamente rige la asignación de puestos en el sistema educativo. Los docentes ya dedicaron su tiempo, esfuerzo y recursos para cumplir con los requisitos exigidos, como certificaciones y exámenes, con la expectativa de que este esfuerzo se traduzca en una plaza y por tanto mejore su ingreso. Sin embargo, cuando el sistema no cumple con sus promesas, se genera una sensación de desconfianza e impotencia.

La meritocracia, en este contexto, no parece funcionar como un mecanismo justo de distribución de oportunidades, sino más bien como un filtro burocrático que no garantiza resultados. Esta percepción puede generar una desmotivación generalizada entre los docentes, quienes ven que sus esfuerzos no siempre son recompensados, y que la disponibilidad de plazas no depende directamente de su mérito, sino de factores estructurales que escapan a su control.

En el caso particular de los profesores de EMS, no cuentan con una formación de base para la enseñanza; en su mayoría, se trata de profesionales que han optado por dedicarse a la docencia como una opción para incrementar sus ingresos o porque en su momento se presentó la oportunidad. La particularidad de este tipo de profesores es que continuamente la SEMS los mantiene en actividades de formación con la idea de nivelar sus habilidades en el campo educativo, pero últimamente, sobre todo para cubrir con un determinado perfil. En la gráfica que se muestra a continuación podemos ver que la mayoría de ellos se ha mantenido en actividades de corte formativo a través de cursos y diplomados, seguido de estudios de posgrado o alguna especialización.



**Aceptación:** Profesores con formaciones afines a los planteamientos sociales y humanistas de la NEM.

**Negociación:** Profesores con experiencia, pero no tiene una formación de base para la enseñanza.

**Resistencia**

**ACEPTACIÓN:**

*Al principio dije: "Vamos a intentarlo". Entendí que el cambio de metodología era necesario, entonces lo que hice fue no centrarme en un producto o una evidencia y me enfoqué más en su proceso. D6*

*Dejé de estar revisando que tuvieran apuntes o que estuvieran anotando todo lo que veían en el pizarrón y, en su lugar, les pedía que participaran más. D7*

*Estaba con la idea de dejar las viejas prácticas, entonces dejé de exigirles más; no quería dejarles tareas porque era también trabajo extra para mí. Pero siento que se empezaron a confiar y ya entonces entraban 10 o 15 alumnos en lugar de los 40 que tenía. D8*

*A la cuarta semana de que empezó el semestre, ya casi nadie venía, todos en su rollo. Entonces dije: no, esto no va a ser así. Tuve que regresar a la forma en la que daba clases y les empecé a exigir tareas. D6*

*Si lo intenté, pero no sirvió. Me había tomado mucho tiempo adecuarme y ahora trabajar de otra forma, pero sí me molesté. No me acuerdo en qué progresión íbamos, pero les había pedido que escribieran un párrafo y, literal, sacaron el teléfono y le preguntaron a ChatGPT. O sea, con eso me di cuenta de dos cosas: una, que no tenían la capacidad para trabajar la progresión del programa y dos, que mi forma de trabajo no estaba funcionando. D8*

*Con esa forma de trabajo casi todos reprobaron porque es una escuela tecnológica. Cuando les hablas de estas cosas de corte histórico y social, no te agarran la onda. D4*

*Yo te confieso que sí lo he llegado a decir: "No me voy a ajustar a esta idea de la Nueva Escuela, pues esas cosas son «chairs», son cosas que yo nunca voy a hacer". D5*

**NEGOCIACIÓN**

Los docentes, en el proceso de ajustarse a las nuevas demandas, fueron encontrando formas de implementar las directrices del MCEMS de acuerdo con los requerimientos y nuevos enfoques según la disciplina y las herramientas de las que disponen. Este proceso de adaptación no es una cuestión nueva, pero es importante visibilizar las acciones que los profesores hacen para ir progresivamente. Es clave para entender cómo los

**Aceptación**

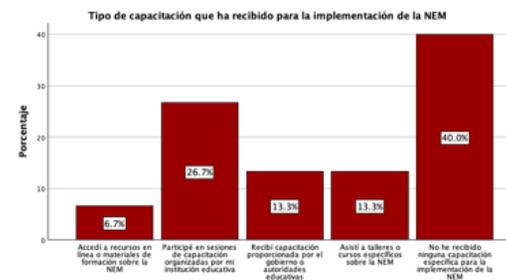
**Negociación**

**Resistencia**

*Cuando se empezó a trabajar por competencias, hubo una preparación: qué son, cómo implementarlas, y nos dieron cursos alternativos sobre espacios adecuados para la enseñanza aprendizaje, etc. Entonces, de alguna manera, tenías herramientas suficientes para poder hacer esta implementación y este traslado de un modelo tradicional a un modelo por competencias. Lo cual no sucede ahora. D3*

*No sé si quitaron recursos o qué pasó, porque había cursos presenciales donde convivías con tus compañeros, ¿qué sucedió? De repente dijeron, "Ya no, a los cursos se va solo una persona que va a venir y lo va a reproducir aquí". Pues no está tan mal, pero finalmente también ser maestro era eso, creo que esta parte de la implementación que tenías, esa convivencia con los diferentes profesores que antes sí había, pues ya no se da, ya casi todo es en línea. D10*

*Fuimos a los cursos porque la institución fue la que nos mandó el comunicado y ni siquiera pidieron la opinión de que, si querías tomarlos. Dijeron: "Te toca ir y lo vas a tomar porque me tienes que entregar tu constancia". D1*





profesores logran incorporar los cambios en sus prácticas pedagógicas a pesar de las dificultades iniciales. Ante los nuevos cambios, los docentes van probando e implementando estrategias en el aula conforme se enfrentan a los nuevos desafíos. Este enfoque, si bien demuestra la capacidad de los docentes para innovar y adaptarse, también resalta la falta de directrices claras por parte de las autoridades, lo que obliga a los profesores a implementar un currículo a base de prueba y error.

#### **La búsqueda de recursos**

*Al principio fue complicado porque, bueno, antes trabajábamos con la RIEMS, que ya era un modelo totalmente adaptado, es decir, que ya lo habíamos trabajado por varios años... Pero, finalmente, todo lo nuevo te genera cierto trabajo adicional, desde el entenderlo hasta el enfocarlo e implementarlo para que los chicos también lo asimilen. Entonces es doble trabajo: que nosotros lo asimilemos y hacer que ellos [los estudiantes] asimilen esta parte de la Nueva Escuela Mexicana. D3*

*¿Sabes cómo nos sentimos? Como conejillos de indias, porque ni los directores de zona, ni las personas responsables de los cursos sabían qué onda, tanto así que nos dijeron “esto es lo nuevo y lo vamos a ir explorando juntos, a ver qué resulta” y, como ya te imaginarás, todo mundo con diez mil dudas. D6*

*Lo que sí nos fue de ayuda fue la parte de los libros que venden las editoriales porque facilitaron esta parte de documentación. Y pues, nosotros en lo que íbamos ajustándonos también íbamos viendo cómo poder implementarlo. D9*

*Las editoriales hacen su gestión y, si no me equivoco, entran como una parte de licitación y CONALEP hace la selección de dos y esas son las que pueden entrar a los planteles a vender los libros. En el CETIS es igual. D4*

*Sí, los libros dan la estructura y hasta vienen actividades que tú puedes dejarles para que resuelvan en el salón. Pero aquí tenemos el problema de la cuestión económica que luego ni para las copias traen. D7*

*Creo que estos cursos no están enfocados a lo que deberían, que es que uno mejore como docente; están más enfocados en el cumplimiento, en el papelito. D2*

~~*En el curso preguntaron cosas como: ¿qué es una progresión?, ¿cuáles son las progresiones que corresponden al primer semestre?, etc. O sea, pasaron las cosas que ya había en los documentos a una plataforma Moodle y ya. D8*~~

~~*Subías tus actividades y los profes del curso veían que ya estaba el trabajo en la plataforma y ya te ponían tu palomita de entregado. No lo revisaban ni te daban retroalimentación. D7*~~

*En los cursos del Marco Curricular se desató la discusión porque había profesores que mostraron su descontento porque, según ellos, esta propuesta tiene ideología. D8*

	<p><b><i>Adaptación estratégica</i></b></p> <p>A través de la NEM, se introducen cambios en el lenguaje y en los enfoques pedagógicos, pero estos no se acompañan de una transformación significativa en la práctica docente ni en los objetivos del currículo. A través de los testimonios de los maestros se evidencia una contradicción entre el discurso oficial y la <b>realidad práctica</b> en el aula, sugiriendo que, aunque las políticas educativas han cambiado formalmente el enfoque de <b>competencias a progresiones</b>, en la práctica los docentes continúan operando bajo un modelo orientado a las competencias laborales.</p> <p><i>Ya no se trabaja por competencias, se trabaja por progresiones, pero termina siendo una competencia porque, al tener un grupo de carrera técnica, pues estás enfocando en que adquieran la parte laboral, pero, para efectos de allá [la institución], lo podemos maquillar, pues es lo mismo, es el mismo discurso. D4</i></p> <p><i>Son progresiones demasiado repetitivas. Hay unas que ya las vimos y te vuelven a salir en la siguiente unidad, según con otro enfoque. ¿Qué hacía yo? Me la saltaba y decía: “Vámonos a lo que sigue porque si no, nunca se acaba esto”. D6</i></p> <p>De esta manera, la forma en la que perciben que cumplen con los requisitos de acuerdo con las bases y planteamientos que formalmente se solicita, señalan que, en la práctica, continúan enseñando de acuerdo con las lógicas previas, sobre todo en los sistemas de educación tecnológica donde históricamente la formación de los alumnos se ha centrado en la adquisición de competencias específicas para el mercado laboral.</p> <p><i>No me representa un desafío en particular porque son cosas que las venimos haciendo. A lo mejor nada más es adecuarlos a los conceptos, pero pues son lo mismo. D5</i></p> <p>El docente deja claro que las actividades requeridas por la NEM no le suponen un desafío en términos de contenido o tareas, ya que las ha realizado previamente en otros contextos. Esto sugiere que, desde su perspectiva, la reforma educativa no implica un cambio profundo en su práctica cotidiana, sino una recontextualización de las tareas</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>existentes bajo nuevos nombres y conceptos donde el profesor toma los elementos de la reforma (en este caso, los nuevos términos) y los incorpora de manera que no alteran fundamentalmente su trabajo. En este sentido, la NEM se resignifica en el marco de las experiencias y prácticas ya existentes.</p> <p>Este tipo de desconexión entre la política y las características de los profesores puede estar generando que ellos tengan que recurrir a las estrategias que consideran más efectivas para cumplir con los objetivos de enseñanza. Puede interpretarse como una adaptación estratégica ante un cambio que se percibe como superficial y burocrático, en lugar de un verdadero avance en términos pedagógicos. Los docentes aceptan el discurso oficial y lo integran en su práctica de manera superficial, mientras continúan enseñando bajo los principios que consideran más efectivos.</p> <p><b>RESISTENCIA</b></p> <p>La NEM, al intentar promover una enseñanza distinta desde los contornos de una pedagogía latinoamericana y orientada a la excelencia, se prevé que este cambio se dé en tanto el profesor revise sus prácticas educativas. Sin embargo, como el gráfico que sigue, muestra que sus respuestas en la encuesta son de un promedio general de 3.1. El hecho de que se sitúe alrededor de la neutralidad muestra una mediana confianza en las habilidades actuales de los docentes, lo que sugiere nuevamente que los maestros no han tenido un acercamiento suficientemente convincente para muchos sectores.</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**Siento que mis habilidades y conocimientos actuales en la enseñanza son suficientes y no necesito cambiar mi enfoque**

Ingeniería, manufactura y construcción	4.0
Agronomía y veterinaria	4.0
Administración y negocios	3.5
Artes y humanidades	3.5
Ciencias de la salud	3.5
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	3.1
Tecnologías de la información y la comunicación	2.7
Ciencias sociales y derecho	2.5
<b>Promedio general</b>	<b>3.1</b>

Si nos basamos únicamente en la tabla, parecería que, en áreas como **ingeniería** o **agronomía**, los docentes parecen percibir que los cambios que trae consigo la NEM no son estrictamente necesarios, y confían en que sus enfoques pedagógicos tradicionales siguen siendo válidos.

*Anteriormente nos daban a nosotros los programas ya desarrollados con los temas y ya tú desarrollabas la parte de las estrategias. Y ahora que entramos a la Nueva Escuela Mexicana, pues no, fue de "desarrolla tu propio temario", sí, pero, ¿qué temas? "Quién sabe, pero que cumpla con las características; que sea transversal, que atienda lo socioemocional, que..." Entonces, de alguna manera, el bagaje que nos daban antes te daba esa habilidad de decir: "Lo puedo conectar aquí de esta manera, así y así". D3*

*Yo te puedo decir que estoy trabajando bajo la NEM, pero en realidad sigo siendo tradicionalista. ¿Por qué? Porque no contamos con los medios y la mayoría preferimos evadir esa parte del trabajo, porque finalmente es más trabajo. D5*

De manera general, podemos afirmar que la recontextualización que los docentes hacen de la NEM varía según la disciplina o el área en la que enseñan. Por lo que esta recontextualización no es simétrica ni mucho menos igual; en ella suceden diversos procesos que demuestran el grueso de prácticas que suscita una reforma. Para algunos de ellos se puede advertir que sienten que los cambios promovidos por la NEM no requieren

	<p>una adaptación radical de sus métodos, lo que les permite mantener la continuidad de sus prácticas sin grandes modificaciones. Otros más, como es el caso de los profesores de áreas técnicas, deciden hacerlo en términos de su propia experiencia y especialización.</p> <p><i>Ahorita llegan y nos dicen “vamos a entrar con la NEM”. Oye, pero los temarios, “no, pues, no hay nada, no hay información y pues hasta que se tenga, pues ya se verá”. De hecho, este semestre que se empezó a implementar, no teníamos todavía lo que era el mapa curricular, o sea, no sabíamos cuáles iban a ser las materias que debían llevar a lo largo de toda la carrera los chicos D3.</i></p> <p><i>O sea, yo trabajo en otros dos subsistemas y en todos estábamos así de “no sé qué rayos es esto, pero lo tenemos que hacer porque el lunes ya empezamos a darlo a los alumnos”. D10</i></p> <p><i>Y ahí viene el problema, porque tenemos que trabajar por academias en donde hay compañeros que sí lo trabajan y hay otros que no, y no, aunque te pares de cabeza, no lo hacen. D9</i></p> <p><i>Hay más rezago; de 50 alumnos de primer semestre, pasan 20. Realmente, este programa no es funcional; no le veo nada positivo. Tenemos jóvenes más apáticos o que de plano dicen que quieren ser narcos. D4</i></p> <p><i>Yo entro en conflicto porque siento que ahora ya no se atesora el conocimiento, se desecha y es de cierta forma líquido. Ahí es donde yo no estoy de acuerdo. D1</i></p> <p><b>Sobrecarga de contenidos</b></p> <p><i>Los programas de estudio te los dan muy ambiciosos, que a veces en 14 semanas tienes que cubrir 90 horas de conocimientos a través de las 15 o 17 progresiones que te manejan por unidad y tienes un límite de actividades, porque los tienes que evaluar. Entonces lo que hago es adecuar a los contenidos mínimos y a las progresiones más esenciales, porque no te da tiempo. D1</i></p> <p><i>Te dicen que en 14 semanas tienes que cubrir 90 horas de contenidos y que trabajes de 12 a 18 progresiones por cada unidad. Entonces, en tres semanas, ¿qué vas a hacer? Vas a hacer robots porque para lo único que te da tiempo como docente es de “aquí está el libro y trabajas; tienes dudas, me preguntas; si no tienes dudas, sígueme”. D2</i></p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p><i>Hay que trabajar las progresiones, como 16 o 17 por corte, luego trabajar en proyectos comunitarios, pero el alumno también tiene que llevarse trabajo a su casa, luego evaluar... Entonces el sentirse presionados con todo lo que se tiene que hacer, esa es la parte que yo creo que influiría en mi persona. D10</i></p> <p><i>La verdad, se ve muy bonito el plan curricular, tiene cosas muy valiosas. En su instrumentación de un mundo ideal donde los profesores solo tenemos un grupo, está chido, pero la realidad es que la mayoría tenemos alrededor de 200 a 750 alumnos y el desgaste que eso implica... está muy muy muy cabrón. D8</i></p> <p><b>Remplazo de contenidos</b></p> <p><i>Yo doy matemáticas y nos piden proyectos transversales, pero a veces siento que es más la prioridad que le dan a lo social, que se pierde el sentido del contenido, de lo que el alumno debe saber como mínimo de matemáticas. D5</i></p> <p><i>En el caso de química, nos quitaron horas con Nueva Escuela; nos dicen: "Hay que hacer un proyecto transversal para la violencia, uno para la salud mental y otro para..." Llega un momento en que no vemos el temario porque nos meten diez mil cosas de relleno y le van quitando y quitando contenidos de la materia que el alumno debe saber. D9</i></p> <p><i>Cada vez más les quitan horas a Ciencias porque, según este nuevo modelo, es demasiada ciencia para los alumnos. Ahora hay que meterle muchas cositas de socioemocional. D10</i></p> <p><i>Con los proyectos comunitarios sí dije: "Yo no me voy a estar arriesgando a sacar a los alumnos y que algo les pase en la calle". D1</i></p> <p><i>Yo tengo compañeros de academia que el día que nos tocó proponer proyectos comunitarios me dijeron: "Pero no hay forma de hacer eso, porque aquí no es una comunidad, aquí es una ciudad". D6</i></p> <p><i>En las academias, mis compañeros y yo no quisimos participar en los proyectos transversales de ciencia y filosofía porque decían que al participar íbamos a estar subordinados a las ciencias y eso no es digno para la filosofía. D8</i></p>		
Conalep Tlalpan	Cetis de Iztapalapa	COLBACH Cuajimalpa	COLBACH Gustavo A. Madero

<p>C O N T E X T O S</p>	<p><b>ALUMNADO</b></p> <p><i>Es muy complicado el tipo de estudiante de estas escuelas. Con muchas problemáticas, desde económicas hasta cuestiones de salud mental. Bueno, sobre todo después de la pandemia, se han dado muchos casos. Nos ha mencionado orientación de chicas y chicos con estrés y ansiedad. Se han dado intentos de suicidio y, por cómo está, en donde está ubicado el plantel, hay una parte importante de la población indígena que viene de la zona rural de otros estados. D1</i></p> <p><i>Los retos más fuertes para compaginar mi práctica con estas condiciones es el adecuarme, casi, casi es hacerle su traje a la medida y decir: si el alumno no tiene la posibilidad de traer o de usar un recurso, me tengo que adecuar para ver qué alternativas le puedo dar. D5</i></p> <p><i>Siempre lo he dicho: el ser profesora es una parte muy gratificante, sobre todo cuando sales y te topas con la gente afuera y te dicen: “Maestra, ¿qué cree?, lo que me enseñó me ha servido para esto, para esto y para esto”. Es la parte que buscamos en los jóvenes. Que es otra forma de estar aquí a pesar de todas estas condiciones que van empeorando y aun así aquí estamos. D2</i></p>	<p><b>ALUMNADO</b></p> <p><i>Con o sin RIEMS, con o sin Nueva Escuela, a los alumnos los siguen desapareciendo, los asaltan allá afuera o las alumnas... pues siguen abusando de ellas en sus casas. Son cosas que no han dejado de pasar. D10</i></p>	<p><b>ALUMNADO</b></p> <p><b>ACEPTACIÓN</b></p> <p><i>Se han dado casos de que ya te rayaron el carro, de que ya te poncharon una llanta porque les pusiste un 6 o 7. El año pasado estuve en un conflicto con un alumno porque le pegó una frase a mi carro así de “pinche vieja puta”. Fuimos al Ministerio Público, pero pues no pasó nada, pasé puros corajes... Pero pues, ni modo, ya si sabes que no va a pasar nada, mejor ya no les dices nada y a todos les pones de 8 para arriba. D9</i></p> <p><i>Para mí, la Nueva Escuela está sacando jóvenes más vulnerables, menos responsables que no se hacen cargo de las consecuencias de sus actos y lo peor de todo es que después vienen y te reclaman los papás. D3</i></p> <p><b>NEGOCIACIÓN</b></p> <p><i>Cuando me los encuentro fumando, me ha tocado el caso ahorita con lo de los vapeadores. Como ya sé que no les van a hacer nada, desafortunadamente, tú como profesor, ¿para qué te arriesgas? Ya lo único que puedes decir es “Oye, hay lugares donde sí, hay lugares donde no; guárdalo, por favor, si quieres, mira allá de aquel lado donde no te vean”. ¿Qué hago? D4</i></p>	<p><b>ALUMNADO</b></p> <p><i>Cuando te vas enganchando con los jóvenes y vas viendo sus caras, la formación que tienen... La verdad es que te engancha, te engancha el sistema magisterial y vuelves a tener fe. El hecho de conocer diferentes historias de los alumnos te motiva a seguir cuando vas en la calle, te reconocen y te saludan y los ves triunfando. – D6</i></p> <p><i>Cuando tú captas que tú eres la imagen, la representación de lo que los estudiantes quieren ser en la vida, no lo que te dicta la política, entonces ahí sería distinto, porque es lo que yo decía hace rato, qué bonito siento cuando voy a la calle y veo a mis alumnos egresados de generaciones atrás y que me dicen “sigo estudiando...”, pero porque dejaste esa semilla, porque fuiste ese motivo y esa inspiración para ellos. D7</i></p>
----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Padres de familia</b></p> <p><i>Me toma mucho tiempo estar peleando y peleando con los papás. O sea, es como algo de siempre, pero desafortunadamente esta situación la vino a agravar NEM, puesto que ahora, como ahí dice que debemos aprobarlo, aunque no haga nada, el papá o la mamá están ahí pidiéndote cuentas y que le expliques por qué pones a trabajar a su hijito. D1</i></p> <p><i>Termina siendo mucho estrés, porque algo que no nos ha ayudado de la Nueva Escuela es que la función de los papás es de venir a revisar qué estas haciendo. Enfrentarte a esto de que no los puedes reprobar y que no les puedes decir nada porque lo socioemocional lo tienes que cuidar. D2</i></p>	<p><b>Culpable hasta que se demuestre lo contrario.</b></p> <p><i>La semana pasada nos citaron a los profesores de contabilidad y nos dijeron: "Hay un problema". Nosotros respondimos: "A ver, ¿qué pasó?". Resulta que la madre de un alumno que nunca asistió a clases se quejó ante Derechos Humanos.</i></p> <p><i>Nos preguntábamos: "¿Pero por qué?". Nos mostraron la evidencia de que la señora se había contactado con CONALEP vía Twitter, alegando que los profesores nos habíamos puesto de acuerdo para reprobar a su hijo. A los tres días, llegó un documento de Derechos Humanos mencionando que el alumno tiene algunos problemas de salud mental, pero argumentando que nosotros lo estábamos discriminando. Luego llegó otro comunicado de la autoridad, queriendo saber quiénes eran los responsables. O sea, ya de entrada nos estaban culpando, asumiendo que lo que la señora dijo era verdad. D10</i></p> <p>Este fenómeno ilustra una relación de poder desigual, en la que los profesores no solo deben rendir cuentas a la institución educativa, sino que también se ven expuestos a la intervención de actores externos como Derechos Humanos. El hecho de que se busque "quiénes eran los responsables" implica que los docentes son considerados en principio responsables de los</p>	<p><b>RESISTENCIA</b></p> <p><b>Culpable hasta que se demuestre lo contrario.</b></p> <p><i>Es que el poder que se les ha dado a los padres de familia los perjudica y a ti como profesor te desvaloriza. D9</i></p> <p><i>Me ha tocado casos en que los padres de familia vienen a que le pidas disculpas al alumno. Y si no, atente a las consecuencias porque viene después la demanda de derechos humanos y te tratan como si fueras criminal. D4</i></p>	<p><b>NEGOCIACIÓN</b></p> <p><i>Son como 20 a 30 minutos los que me llevo todos los días con papás que ya están en la puerta preguntando que por qué su hijo va mal, que por qué les pides un libro... D7</i></p> <p><i>Y ahora tienes que tratarlos con pincitas porque en donde uno se queje, te hace un problema. D6</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>problemas que enfrenta el alumno, esta situación intensifican una narrativa en la que los maestros son culpables hasta que se demuestre lo contrario.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>Institución</b></p> <p><i>Antes del 2013 nuestras condiciones eran precarias, pero entró el sindicato y empezamos a ganar muchas cosas que a las mismas autoridades de la SEMS no les gusta porque se niegan a respetar las horas y las condiciones mínimas que se negociaron para nuestro contrato colectivo de trabajo. Entonces eso genera, a mi parecer, un ambiente donde no se puede, pues, hacer un trabajo bien porque tienes ahí a la autoridad para chingarte. D2</i></p> <p>Pero no solamente las instituciones son las que directamente ponen en tensión a los profesores, también en la forma en la que hacen que se desvalide su trabajo y autoridad, que luego los profesores expresan en frustración, enojo o miedo. Estas actitudes pueden ser vistas como resistencias ante la autoridad institucional, que parece más preocupada por cumplir con los requerimientos de acreditación que por asegurar un entorno de enseñanza y aprendizaje seguro y respetuoso. Este tipo de resistencia, aunque no es abierta, refleja el malestar que surge cuando los docentes se sienten impotentes ante una estructura institucional que no valora ni respalda plenamente su trabajo.</p> <p><i>En la tarde, después de las 6, en el edificio H, hasta el fondo, hay consumo de marihuana, venta de drogas, han encontrado a parejas de alumnos teniendo relaciones sexuales... Como docentes estamos muy desprotegidos, si yo llevo y le digo a la dirección "este alumno hizo esto, aquello o esto", según reglamento tendría que ser baja, pero como están muy preocupados por los numeritos, por la acreditación, lo único que dicen es "¿sabes qué? "Pues no lo vuelvas a hacer o te vienes dos días a hacer servicio comunitario". Entonces, por más que tú quieras respaldar una sanción, la autoridad no te apoya y ahora peor para uno, porque no solamente no lo corrieron, sino que va a estar aquí y el chamaco sabe que tú lo acusaste. D2</i></p>	<p><b>Institución</b></p> <p><i>Yo no siento que se pueda tener un trabajo colaborativo, porque, pues ellos andan todo el tiempo sobre nosotros, ese tipo de apoyo que nos deberían dar, deberían dar, pues yo no lo siento, que ellos dijeran: "A ver, profe, profe, ¿, qué duda tienes?, ¿cómo te puedo apoyar?, ¿cómo vas con las calificaciones?". No, más bien es de: "esa es tu responsabilidad". Yo te entrego a un grupo, tú sabes lo que me tienes que entregar y ahí arréglatelas. D10.</i></p> <p><i>La institución nos pide: "Hagan un proyecto de nutrición porque tienen que comer cosas más saludables en la cafetería de la escuela". Pero hay problemáticas más importantes en la comunidad, o sea, los chavitos salen y los asaltan aquí afuera de la escuela. Tendríamos que pensar en resolver ese tipo de cosas, ¿no? D10</i></p>	<p><b>Institución</b></p>	

<p>Esta situación crea un ambiente en el que los estudiantes perciben que no hay consecuencias significativas por sus acciones, lo que debilita la autoridad de los docentes y, a su vez, el orden y la disciplina en la institución.</p> <p>Los docentes se ven forzados a ajustar sus prácticas pedagógicas a las exigencias de la institución, incluso si perciben estas demandas como perjudiciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>			

