

## Configuración discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en el Consejo Técnico Escolar 2019-2020 y 2022-2023

*Discursive configuration of the New Mexican School  
in the School Technical Council 2019-2020 and 2022-2023*

Ilse Stephanie De los Santos Urias • María Guadalupe Tinajero Villavicencio

### RESUMEN

El presente artículo muestra los hallazgos de un análisis cualitativo de contenido que tuvo como finalidad explorar la configuración discursiva de la propuesta curricular en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), formulada desde los documentos abordados en las sesiones de los colectivos escolares en los ciclos 2019-2020 y 2022-2023. Para ello planteamos tres objetivos específicos: primero, identificar y analizar los conceptos centrales de las dimensiones generales –social amplia, institucional y de aula-didáctica– de la propuesta curricular; segundo, identificar los sujetos de desarrollo curricular enunciados en los documentos; tercero, identificar y analizar las demandas hacia los docentes, formuladas desde los textos examinados. Los hallazgos muestran que en el primer periodo se sentaron las bases para la institucionalización de la NEM mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos de gestión. En 2022-2023 los documentos acompañaron un proceso de formación dirigido a la apropiación del plan de estudio por parte del profesorado, el seguimiento del codiseño y la integración curricular, así como la construcción de los programas analíticos. Finalmente, consideramos que el proyecto educativo sugiere un cambio en el rol de los docentes como sujetos sociales del currículo formal.

*Palabras clave:* Reforma educativa, currículo, educación básica, formación de profesores, análisis de contenido.

### ABSTRACT

This article presents the findings of a qualitative content analysis approach aimed at exploring the discursive configuration on the curriculum proposal of the New Mexican School (NEM), as formulated by the documents discussed in the sessions of the school technical councils for the 2019-2020 and 2022-2023 cycles. For this purpose, we set three specific objectives: first, to identify and analyze the core concepts of the general dimensions –broad social, institutional, and classroom-didactic– of the curriculum proposal; second, to identify the subjects of curriculum development articulated in the documents; third, to identify and analyze the demands placed on teachers, as formulated by the texts examined. These findings illustrate that in the first period the foundations were laid for the institutionalization of NEM through the socialization of the curriculum framework and the establishment of management guidelines. In 2022-2023 the documents complemented a training process aimed at the appropriation of the studies plan by the teaching staff, the monitoring of the co-design and curriculum integration, as well as the development of the analytical programs. Finally, we consider that the educational project suggests a change in the role of teachers as social subjects of the formal curriculum.

*Keywords:* Educational reform, curriculum, basic education, teacher training, content analysis.

## INTRODUCCIÓN

En México hubo cambio de gobierno en el año 2018. Una de las primeras acciones del presidente Andrés Manuel López Obrador fue la solicitud al entonces secretario de Educación de organizar las primeras reuniones en torno a un nuevo proyecto educativo. De acuerdo con Martínez (2019), la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad contó con la participación de miembros del sindicato de trabajadores de la educación y de la comunidad académica, el magisterio, expertos, asociaciones civiles, estudiantes, familias y otros interesados en la educación. Como producto de esos foros se revelaron aspectos que debían ser abordados: la revalorización del magisterio y la educación como una vía para formar personas comprometidas con la comunidad, solidaridad con su país y el medio ambiente.

Según Ornelas (2022), el secretario de Educación mencionó por primera vez a la Nueva Escuela Mexicana –NEM– el 14 de enero del 2019, y afirmó que se trataba de un gran paso para la transformación educativa, en el marco de un momento histórico. En ese mismo año se dio a conocer a la NEM a partir del título segundo de la nueva Ley General de Educación (DOF, 2019) aprobada en septiembre; ahí se establece que esta

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

Así, desde su planteamiento inicial, se denominó como “un instrumento del Estado para garantizar una educación con equidad y excelencia” (Moctezuma, 2020, párr. 14). De forma concreta, la NEM se mostró como el elemento central de un proyecto político-educativo. No obstante, el cierre de las escuelas a causa de la pandemia por COVID-19 suspendió dicha transformación y fue hasta el inicio del ciclo

**Ilse Stephanie De los Santos Urias.** Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Doctorante en el IIIDE-UABC. Ejerce como docente en diversos programas de licenciatura de la UABC. Su trabajo se inscribe en la línea de investigación sujetos educativos y prácticas discursivas. Se ha enfocado en temas relacionados con perspectiva de género en la educación superior y políticas públicas en educación. Correo electrónico: ilse.delossantos@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0005-8378-4625>.

**María Guadalupe Tinajero Villavicencio.** Profesora-Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Doctora en Educación y subdirectora del IIIDE-UABC. Docente en diferentes programas de licenciatura y posgrado de la UABC y participante del cuerpo académico Discurso, Identidad y Prácticas Educativas. Su trabajo se inscribe en la línea de investigación sujetos educativos y prácticas discursivas. Ha trabajado en temas relacionados con escuelas, docentes y alumnos en el servicio indígena. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: tinajero@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3120-9099>.

escolar 2022-2023 que hubo actualizaciones importantes por parte de la Secretaría de Educación Pública –SEP– y se restablecieron acciones para impulsar la reforma educativa y curricular.

A partir de la publicación del *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022) circularon, progresivamente, los programas de estudio correspondientes a los diferentes niveles educativos, así como la primera generación de libros de texto gratuitos, también esbozados en el capítulo V de la LGE.

Ahora bien, la NEM propone, desde los documentos normativos, un nuevo modelo de “escuela” que anuncia desde su denominación. Torres (2000) explica que incluso al nombrar una programa educativo se puede ser estratégico; recomienda rehuir de los nombres largos que se convierten en siglas indescifrables y pone el ejemplo de *Programa Escuela Nueva*, creado en Colombia. Es así como la *Nueva Escuela Mexicana*, de forma llana, se posiciona frente a una “escuela vieja”; sin embargo, más allá de esto, existe una intención de separarse de la *escuela moderna*. En efecto, el *Plan de Estudio* (DOF, 2022) parte de una revisión crítica sobre la forma en que se ha configurado el currículo en los últimos 50 años, y concluye que “las prácticas docentes tienen siempre márgenes de autonomía [...] ha dado como resultado la fragmentación del conocimiento enseñado y aprendido, así como un empobrecimiento del papel de la escuela” (DOF, 2022, p. 52).

A partir de dicho posicionamiento, la reforma ha dispuesto una cosmovisión educativa y pedagógica que elabora en cuatro temas centrales anunciados desde el *Plan de Estudio* (DOF, 2022). Entre ellos se encuentra la integración curricular, que refiere a la reorganización en campos formativos y ejes articuladores; la autonomía profesional del magisterio, al trabajo de *codiseño* de los docentes por medio de la contextualización y reformulación de los contenidos nacionales; la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el derecho humano a la educación.

Inicialmente, los estudios que se publicaron en torno a la NEM apuntaban a las grandes expectativas que suscitó el discurso (García, 2019). Tiburcio y Jiménez (2020), a partir de una investigación de corte empírico en la que indagaron sobre concepciones docentes en cuanto a la interculturalidad, concluyeron que después de una década de reformas en las que imperaron enfoques sobre educación bicultural, intercultural e inclusiva, los profesores volvieron a ser receptores de discursos que deben apropiarse y retomar en sus prácticas didácticas. Por su parte, Avitia (2019) señaló que entender, interpretar y tratar de dilucidar el modelo educativo desde el punto de vista del docente reflexivo era primordial, pero, como señalaron Tiburcio y Jiménez (2020), aún se requería trascender de perspectivas relacional o funcional de los docentes hacia la nueva terminología para llegar a una visión crítica que dialogue con los principios de la nueva reforma.

Desde un escenario posterior al cierre y reapertura de escuelas a causa de la pandemia, en el cual, de acuerdo con Camacho y Díaz (2021), la NEM como proyecto se vio desdibujada, se han emprendido diversas investigaciones enfocadas a dilucidar sobre la posición del magisterio frente al proceso de la nueva reforma. Se piensa que esta transita por una configuración discursiva a la vez que incide en el proceso de identificación y significación de la función docente, lo cual ha evidenciado tensiones político-discursivas en torno a la misma (Guerrero, 2021). Asimismo, Gutiérrez y Cáceres (2023) afirman que la NEM postula un cambio en la función docente que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales. Por otro lado, se ha encontrado que los docentes consideran que para desarrollar estrategias concretas aún se requiere capacitación y actualización, por lo que para trabajar un proyecto institucional se requiere fortalecer el trabajo durante el Consejo Técnico Escolar (Ortiz et al., 2021).

En este contexto de discusión, el interés principal del presente estudio es problematizar en torno al encuentro entre el discurso educativo, el currículo y el magisterio. De manera específica, se establece que los primeros interlocutores de las políticas educativas son los docentes, en efecto, se hacen para y por ellos (Ball et al., 2012), y se considera que “son la clave del cambio educativo y su participación es fundamental, sobre todo si se aspira a un cambio complejo, sistémico y duradero” (Torres, 2000, p. 22). De igual forma, Díaz-Barriga (2010) afirma que “se ha depositado en la figura del profesor en singular la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en las aulas” (p. 44). Por lo tanto, es interesante destacar que es justo a ellos a quienes constantemente se les atribuyen los problemas u obstáculos en la puesta en práctica, ya sea por su resistencia al cambio o aludiendo a diversas limitaciones.

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

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

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

Ante este escenario, consideramos que las reformas a la educación, por un lado, surgen como propuestas político-educativas que sugieren modificaciones al funcionamiento, administración y/o gestión de las instituciones hacia el trabajo docente y los aspectos curriculares; no obstante, por otro lado, también implican quiebres en el funcionamiento de la escuela, así como el replanteamiento por parte de las y los docentes sobre su propia identidad profesional y su quehacer pedagógico.

Por tanto, la presente comunicación asume que para formular inferencias sobre la NEM como propuesta curricular del proyecto político-educativo en ciernes, así como de su apropiación por parte de los actores educativos, es necesario analizar la manera en que los textos normativos interpelan a sus receptores en cuanto a las acciones o actitudes que se espera promover en ellos. Así también, poner de manifiesto cómo está configurado conceptualmente el discurso educativo provisto especialmente para uso e interpretación de los docentes en espacios y tiempos destinados para tales encuentros. Además, debido a las circunstancias que han afectado el proceso de determinación de la propuesta curricular, resulta pertinente observar tanto la configuración inicial –al momento del decreto de la LGE– en los documentos que se distribuyeron para el profesorado en el ciclo escolar 2019-2020, como el discurso posterior a la publicación del *Plan de Estudio*, en el ciclo escolar 2022-2023.

Estos materiales, distribuidos por instancias oficiales, son discutidos en el Consejo Técnico Escolar –CTE–, que es un espacio instituido en cada escuela para la organización interna, la actualización docente y el trabajo colegiado con miras a la construcción de un programa de mejora continua. Entonces, nuestro análisis se centró a partir de la pregunta: ¿Cuál es la configuración discursiva de la propuesta curricular en la NEM, formulada desde los documentos abordados en las sesiones de CTE durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2022-2023? Este cuestionamiento permitió reconocer los conceptos centrales de las dimensiones generales de la propuesta curricular, los sujetos de desarrollo curricular y las demandas hacia los docentes, formuladas desde dichos documentos.

### **Las dimensiones del currículo**

La propuesta curricular de la reforma a la educación de 2019 se entiende aquí, desde la perspectiva de De Alba (1998, p. 11), como una “síntesis de elementos culturales –conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos–” que son parte de un proyecto político-educativo, configurado por diversos grupos y actores sociales con

intereses afines y opuestos, quienes ostentan diferentes formas de poder y se posicionan de maneras diversas ante las figuras hegemónicas. Siguiendo a la autora, una propuesta curricular se configura por aspectos estructurales-formales, comprendidos por las disposiciones oficiales, el aparato normativo, los planes y programas de estudio y la organización jerárquica de la escuela, y por aspectos procesales-prácticos que tienen que ver con el desarrollo del currículo. No se trata de una aplicación de uno con respecto al otro, sino de un devenir anclado a un momento histórico-social y a procesos no mecánicos ni lineales.

Por otro lado, De Alba (1998) también ofrece una nomenclatura analítica que explica las diferentes dimensiones que atraviesan el desarrollo (histórico, no-lineal) del currículo: las dimensiones generales y las particulares. Las generales son aquellas que son inherentes a la misma conformación y estructura curricular: “Se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del curriculum [sic], conforman una parte constitutiva importante del mismo” (De Alba, 1998, p. 6). Analíticamente, se dividen tres dimensiones: social-amplia, institucional y de aula-didáctica. La primera comprende aspectos culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos, que también representan perspectivas teóricas alternativas de análisis del currículo; la segunda, que conforma una determinada propuesta académico-política, se traduce en la certificación, la burocracia y jerarquía escolar, la organización de tiempos y espacios educativos, el manejo del contenido y las relaciones de trabajo, y la última alude a problemáticas producto de la relación maestro-alumno, con el contenido, el proceso grupal, la evaluación del aprendizaje y con los programas y planeaciones.

Para De Alba (1998), el proceso de determinación curricular, similar a otros procesos sociales, es complejo y se produce en momentos de transformaciones socioculturales para después conformar nuevas estructuras. De acuerdo con la autora, este conlleva momentos de luchas, negociaciones e imposiciones por parte de las fuerzas de influencia provenientes diversos grupos y sectores. Por ello, la autora introduce la noción de *sujeto social*, como aquel que posee una conciencia histórica y se sabe parte de un grupo o sector que sostiene de manera intencionada a un proyecto social. Es decir, los sujetos sociales en el ámbito del currículo son aquellos que actúan y se relacionan en diferentes niveles como el de la determinación, la estructuración o en el desarrollo curricular.

Así, los sujetos sociales en el ámbito de la determinación curricular pueden entenderse como grupos o personas que influyen en los fundamentos y orientaciones de algún currículo en específico, aunque no pertenezcan estrictamente al ámbito educativo, por ejemplo, algunos sectores estatales y empresariales, editoriales, partidos políticos, grupos religiosos y gremios académicos (De Alba, 1998). Por otra



parte, los *sujetos de estructuración formal del currículo* son aquellos que son cercanos a la institución educativa y que son los encargados de darle forma concreta al mismo, en sintonía con los rasgos definidos en la fase de determinación. Aquí encontramos a los diseñadores curriculares, los asesores técnicos, los equipos de evaluadores, entre otros. Ahora bien, los *sujetos de desarrollo curricular* son comúnmente docentes y alumnos; es importante destacar que dichos sujetos “retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular [...] imprimiéndole diversos significados y sentidos” (De Alba, 1998, p. 16), así como modificando la estructura formal inicial a partir de sus propios proyectos sociales.

## MÉTODO

El objetivo del análisis fue explorar la configuración discursiva de la propuesta curricular en la NEM, formulada desde los documentos abordados en las sesiones de CTE durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2022-2023. Para ello fue necesario identificar y analizar los conceptos centrales de las dimensiones generales (social amplia, institucional y de aula-didáctica), así como determinar los sujetos de desarrollo curricular enunciados. Finalmente, se identificaron y analizaron las demandas hacia los docentes, formuladas desde los documentos seleccionados.

Como puede verse en la Tabla 1, seleccionamos todos los documentos que se distribuyeron en dos ciclos al profesorado de primaria.

Optamos por el análisis cualitativo de contenido porque brinda una aproximación empírica y controlada, además de tomar en cuenta el contexto de comunicación (Mayring, 2000). Con base en este autor, el procedimiento contempló las siguientes etapas: 1) elaboración de las preguntas a los datos; 2) definición teórica de los aspectos del análisis, categorías generales y subcategorías; 3) definición teórica de definiciones, ejemplos y reglas de codificación para las categorías y su integración en un libro de códigos con ejemplos; 4) revisión de categorías y libro de códigos mediante un intercodificador. Como herramienta de codificación utilizamos el *software* Atlas.ti (versión 23.3.0).

## HALLAZGOS

A partir del análisis cualitativo de contenido se establecieron ejes y categorías de manera deductiva e inductiva, en concordancia con las preguntas rectoras y el marco teórico expuesto. Como se observa en la Tabla 2, el eje “Conceptos” consta de tres categorías deductiva, el de “Sujetos” de una y el de “Demandas hacia docentes” se conforma por dos categorías inductivas. Asimismo, la conformación y cantidad de códigos, así como su agrupación en las categorías establecidas, respondió a un orden inductivo.

Tabla 1

Documentos seleccionados

Ciclo escolar 2019-2020		Ciclo escolar 2022-2023	
ago-2019	<i>Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación</i>	ago-2022	<i>Guía para la Fase Intensiva del CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación Primaria. Ciclo Escolar 2022-2023</i>
ago-2019	<i>Fase Intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo</i>	oct-2022	<i>Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes</i>
ago-2019	<i>Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua</i>	nov-2022	<i>Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes</i>
sep-2019	<i>Primera Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo</i>	ene-2023	<i>Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. ene-23</i>
sep-2019	<i>Organización de los Consejos Técnicos Escolares</i>	ene-2023	<i>Orientaciones Tercera Sesión Ordinaria de CTE y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM</i>
oct-2019	<i>Segunda Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo</i>	feb-2023	<i>Orientaciones Cuarta Sesión Ordinaria de CTE y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM</i>
nov-2019	<i>Tercera Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo</i>	mar-2023	<i>Orientaciones para la Quinta Sesión Ordinaria de CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM</i>
dic-2019	<i>Cuarta Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo</i>	abr-2023	<i>Orientaciones para la Sexta Sesión Ordinaria de CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM</i>
ene-2020	<i>Quinta Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de Trabajo</i>	may-2023	<i>Orientaciones para la Séptima Sesión Ordinaria de CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM</i>
mar-2020	<i>Sesión Extraordinaria. Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19</i> <i>Sesión Ordinaria de Cierre del Ciclo. Escolar ante COVID-19. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo</i>	jun-2023	<i>Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes</i>
		jul-2023	<i>Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes</i>

Fuente: Elaboración propia.



**Tabla 2**

*Ejes, categorías y códigos por documentos, ciclos 2019-2020 y 2022-2023*

Ejes	Categorías	Códigos 2019-2020	Códigos 2022-2023
Conceptos	Dimensión social amplia	19	16
	Dimensión institucional	18	23
	Dimensión de aula-didáctica	8	10
Sujetos sociales	Sujetos de desarrollo curricular	8	7
Demandas hacia docentes	Modalidades de trabajo	5	3
	Habilidades de pensamiento	9	13

*Fuente:* Elaboración propia.

A continuación se presentan y discuten los conceptos, sujetos y demandas hacia docentes, a partir de la triangulación de los hallazgos con el marco contextual, teórico y empírico. A su vez, se establecen similitudes y contrastes entre los hallazgos en los documentos de ambos periodos considerados.

### **Dimensión social amplia**

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

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

Es así como aún en los documentos del segundo ciclo escolar, la *educación* que imparte el Estado se define a partir de los criterios que la prefiguran: “Será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género” (CTE, ago. 2022, p. 16). Tiene como pilar la *inclusión*, “al tomar en cuenta

las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos” (CTE, ago. 2022, p. 16), y es de *excelencia*, término cuya definición no se hace explícita a través de los textos, pero estimamos que es la contrapropuesta del antiguo concepto de *calidad*. Entonces, los *derechos humanos*, la *equidad*, la *inclusión* y la *excelencia* son algunos de los conceptos orientadores que determinan la función social del aparato educativo bajo el actual proyecto político.

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

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

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

Entre tanto, es interesante observar el contraste entre dicha red conceptual y los criterios que edificaron el reformismo latinoamericano y mexicano desde finales del siglo XX, cuando se priorizó la gestión, la eficiencia, la selección y la certificación en torno al parámetro de calidad (Fuentes et al., 2013; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Cruz, 2019), en sintonía con las tendencias y necesidades dictadas por organismos internacionales y el sector empresarial (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015). Por tanto, es notoria la ruptura, o postura contestataria, de la propuesta curricular actual con el “discurso pedagógico productivista e instrumentalista” (Cruz, 2019), debido a que esta transita del individualismo y lo global a lo comunitario, de la calidad a la excelencia, del instrumentalismo de la educación al enfoque de derechos humanos.

Ahora bien, De Alba (1998) apunta que los elementos ideológicos en el currículo son aquellos que justifican su pertinencia y su puesta en práctica, y que son una parte central de su “motor”. En ese sentido se retoma la centralidad inicial del *humanismo* en el proyecto educativo, el cual, desde los textos del 2019, tiene como finalidad “desarrollar en el educando el pensamiento crítico, la observación, el análisis, la reflexión, habilidades creativas y la expresión de sus sentidos” (CTE, ago. 2019, p. 33). Más adelante, en el ciclo 2022-2023, es notoria la frecuencia de conceptos como *participación, transformación social y educativa*, así como su relación con una postura crítica decolonial basada en la educación popular, que si bien se esboza desde el primer ciclo escolar analizado, obtiene mayor relevancia en el periodo posterior a la publicación del *Plan de Estudio*.

De acuerdo con Bruno-Jofré (2016), los educadores populares vincularon la educación con la liberación a partir de un sentido transformador y un nuevo sujeto revolucionario cercano a los sectores populares de la sociedad, no necesariamente representado por el proletariado tradicional: “con fuertes sentimientos antiimperialistas y una nueva mirada a la pedagogía con acento en la participación” (p. 15). Es así como la *transformación social*, término derivado de una de las improntas del proyecto amplio del gobierno actual, concuerda con el paradigma de la educación popular, ya que esta “no puede ser entendida sin considerar su intencionalidad: la búsqueda de una transformación radical de las sociedades de América Latina y un nuevo acercamiento al sujeto político” (Bruno-Jofré, 2016, p. 16).

Asimismo, la *participación* se introdujo como una política de comunicación y corresponsabilidad entre los actores educativos; posteriormente cobra relevancia como uno de los elementos transversales en todos los procesos de la escuela, el cual, desde la perspectiva de derechos humanos, se define como “el reconocimiento del derecho que tiene toda persona a participar activamente, de manera informada, en todos aquellos asuntos, cuestiones, temas, actividades, etcétera, que lo afecten” (CTE, ago. 2022, p. 16). Además, este se aborda como uno de los rasgos necesarios

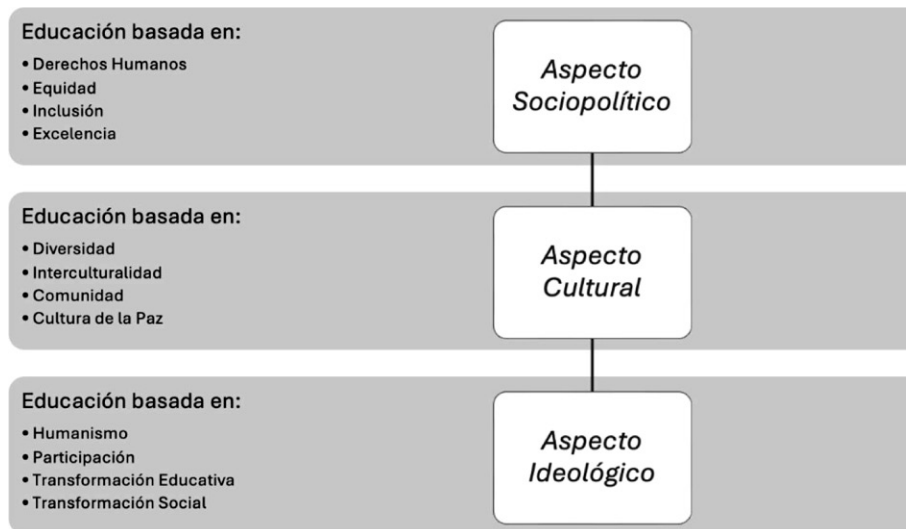
para consolidar la *transformación educativa*; en otras palabras, la relación entre conceptos apela a la resignificación de la práctica: “convierte al diálogo en la herramienta didáctica central que permite involucrarse en el proceso de reflexión colectiva para la transformación educativa” (CTE, ago. 2022, p. 6). Por tanto, se estima que los métodos de aprendizaje basados en técnicas de participación están relacionados con el enfoque dialéctico basado en el proceso de acción-reflexión (Bruno-Jofré, 2016).

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

En suma, como se muestra en la Figura 1, consideramos que los conceptos agrupados en la dimensión social amplia fundamentan la idea de *educación* de dicha perspectiva.

**Figura 1**

*La dimensión social amplia de la Educación en la NEM*



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, entendemos que la amplitud inicial del término *Nueva Escuela Mexicana* se concretizó, a nivel paradigmático, en el marco de la propuesta curricular de la reforma educativa vigente, la cual incluye los planes y programas de estudio,

los libros de texto, el proceso de *codiseño*, las estrategias nacionales y las acciones de administración y gestión (DOF, 2022).

### Dimensión institucional

Entre los conceptos que corresponden a la dimensión institucional destaca, en primera instancia, el concepto *escuela*, el cual en los documentos del ciclo escolar 2019-2020 se define como espacio: “Los planteles educativos como un centro de aprendizaje comunitario, donde además de educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se integra a las familias y a la comunidad” (CTE, ago. 2019, p. 34). No obstante, también hace eco del ideal de *educación* antes explicado: “las características de la escuela a la que aspiramos, esto es: debe ser democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, plurilingüe e intercultural, y de excelencia” (CTE, ago. 2019, p. 38). Más adelante, en el ciclo 2022-2023, la *escuela* de la propuesta curricular de la NEM conforma el espacio de concreción de los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos e ideológicos; en consecuencia, aspira a ser el resultado de un proceso de transformación. Desde los documentos, es “un terreno en el que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y contribuyen con su quehacer a la transformación social [...] impulsan la revolución de las conciencias a partir de la riqueza de sus saberes” (CTE, ene. 2023, p. 4).

De esta noción de la *escuela* destaca la visión que se tiene de las y los docentes, sintetizada en los últimos dos puntos. Particularmente, se relaciona con el término *autonomía profesional y curricular*, enunciado de manera frecuente a partir del segundo grupo de documentos, cuya definición consta de lo siguiente: “una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en donde realizan su enseñanza” (CTE, ago. 2022, p. 39). La *autonomía* tiene como fin el reconocimiento de la capacidad del magisterio de decidir sobre el currículo y, con ello, abonar a la transformación de la realidad de los estudiantes y de sus comunidades desde los procesos educativos.

De ahí que otro de los conceptos relevantes en este sentido es el de *saberes*, que, aunado con las experiencias, se plantea como elemento central del quehacer docente y de los procesos formativos de los estudiantes, así como pieza clave para el cambio curricular y la transformación educativa y social que pretende la reforma del 2019. Partiendo del enfoque de las *epistemologías del sur*, De Sousa (2018) explica la noción de *saberes* como formas de conocimiento no abstractas, sino empíricas, que pueden ser de naturaleza laica, popular, práctica, de sentido común, intuitiva o religiosa, las cuales se encaminan, en parte, a valorizar de manera no jerárquica lo que comúnmente no se reconoce como conocimiento.

Por otra parte, es interesante como el CTE se consolida, según los documentos analizados, no solo como espacio para la gestión del trabajo escolar sino como dispositivo de *formación docente* sobre la propuesta curricular, cuyos materiales transitan de lo prescriptivo a lo orientador. En el periodo inicial, el CTE se enuncia como “órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica, tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela” (CTE, sept. 2019, p. 3). Las reuniones se dispusieron bajo una “nueva organización” que distribuyó el tiempo entre la socialización de las *buenas prácticas para la NEM*, la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua –PEMC– y la discusión en torno a la *organización escolar* interna de los planteles. Además de las sesiones ordinarias, se llevaron a cabo *fases intensivas*, en la que circularon materiales bajo la denominación de “guías” y otros anexos. Cabe destacar que el PEMC fue “la herramienta de gestión escolar a partir de este año lectivo, de acuerdo con el mandato establecido en el decreto de reforma constitucional en materia educativa” (CTE, ago. 2019, p. 6).

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

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

Por otro lado, el término *currículo* se califica como “compacto, accesible y flexible y adaptable al contexto”; asimismo, se establece que su finalidad será fortalecer la formación ciudadana de las niñas, niños y adolescentes –NNA– y “las convicciones a favor de la honestidad, justicia, la libertad y la dignidad y otros valores fundamentales derivados de los derechos humanos” (CTE, ago. 2019, p. 50). En el segundo



grupo de documentos analizado el concepto se concretiza y cobra centralidad en el discurso: “Al ser un currículo crítico y flexible, las y los maestros y las y los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar, construir, modificar o profundizar en todas las áreas y formas de conocimiento” (CTE, ago. 2022, p. 52). A saber, esa noción se contrapone a la acepción tradicional que designa una serie de contenidos cerrados y *aprendizajes clave* o *esperados* configurados y dosificados desde “arriba”. En palabras de Díaz-Barriga (2023), se trata de “un modelo curricular construido de arriba hacia abajo, pero también concebido para ser trabajado de abajo hacia arriba. Lo que los autores del campo definen como un currículo deliberativo” (p. 9).

Así, la terminología del segundo grupo de documentos da cuenta de procesos inéditos, como el de *codiseño*, en el que, tomando como base el *Plan de Estudio 2022*, las y los docentes contextualizan, apropian y modifican los *programas de estudio* o *programa sintético* para concretar un *programa analítico* propio o por escuela, que responda a las necesidades y problemáticas de la comunidad: “La apropiación de los componentes centrales del currículo va encontrando espacio en su práctica cotidiana en la medida en que se ve reflejado en la construcción del programa analítico que considera su trabajo en el aula con las y los estudiantes” (CTE, ene. 2023, p. 2).

De igual forma los conceptos como *perfil de egreso*, *campos formativos*, *ejes articuladores*, *contenidos*, *procesos de desarrollo de aprendizaje –PDA–* y *Fases de aprendizaje*, que configuran el plan de estudios vigente y conforman una misma red que posibilita la integración curricular; es decir, una forma de articulación a partir de dichos elementos que se contrapone a la disección por disciplinas del currículo, la cual, según Dussel (2020), corresponde a una tendencia internacional en los planes de estudio para la educación básica. “El reto que establece el plan de estudio 2022 es construir, por medio de cuatro campos formativos, una integración disciplinar que no se ha explorado”, afirma Díaz-Barriga (2023).

Entre tanto, apuntamos que los insumos para CTE del ciclo escolar 2019-2020 sentaron las bases de la institucionalización de la nueva escuela mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos para un tipo de gestión y organización escolar esperada. Por otra parte, durante el ciclo 2022-2023, el análisis muestra que los documentos acompañaron un proceso de formación, que tuvo como finalidad la apropiación del *Plan de Estudio* por parte del magisterio, el seguimiento del *codiseño* y la integración curricular, así como la construcción de los programas de trabajo.

### **Dimensión de aula-didáctica**

En cuanto a la dimensión que corresponde al encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la propuesta curricular entre alumnos y maestros, el análisis arrojó pocos conceptos en documentos de ambos periodos, en parte, debido a la naturaleza orien-

tadora de los textos normativos, que pertenecen a una esfera diferente de la puesta en práctica. No obstante, se observa, de manera generalizada, la predominancia del *diagnóstico* (*evaluación* o *valoración diagnóstica*) como estrategia y punto de partida para el diseño y planificación de las actividades educativas, y en la determinación de *aprendizajes prioritarios* y *plan de atención* para el aula. Para ello, también se exhorta constantemente a los docentes a reflexionar en torno a las *prácticas pedagógicas* y *prácticas docentes*, con la finalidad de adecuarlas a los contextos y necesidades de las aulas.

En el ciclo 2022-2024 destaca la mención de las metodologías para el trabajo por *proyectos*, que tienen que ver con las modalidades de trabajo participativas y con la integración curricular. Estos tienen la intención de “abordar contenidos de diversas disciplinas y campos, vinculados con las problemáticas identificadas en los contextos de sus comunidades” (CTE, jul. 2023, p. 12), lo cual debe plasmarse en las *planeaciones didácticas*. De ahí que se prefiguren términos como *aprendizaje colaborativo*, entendido como un proceso que busca desarrollar la habilidad de trabajar entre pares, la corresponsabilidad, considerando el entorno: “Aprender de manera colaborativa significa dialogar, interactuar y aportar en beneficio de todas y todos” (CTE, p. 8, 2019-2020).

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

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

### **Sujetos sociales**

En el eje “Sujetos”, los códigos resultantes del análisis se agruparon bajo una sola categoría que corresponde a los *sujetos de desarrollo curricular*, la cual refiere a los

actores o agentes involucrados en la puesta en práctica del currículo. A saber, los documentos mencionan a la *autoridad escolar*, a *supervisores* y *directivos* como partícipes de las acciones que recaen en la puesta en marcha del *Plan de Estudio*, especialmente en las tareas de traducción y diseminación de los documentos oficiales durante las sesiones del consejo. Sin embargo, *maestras* y *maestros* son los interlocutores centrales en el discurso de los insumos para el CTE; bajo la denominación de *colectivo*, a partir del 2022, se les exhorta a asumir una serie de actitudes, habilidades y actividades que son fundamentales, no solo para la apropiación y desarrollo final del currículo en las aulas sino para el diseño y concreción de este. Entonces, de alguna forma se modifica el rol de las y los *docentes* como sujetos en el proceso de determinación curricular, ya que, en el marco de la NEM, estos también cumplen una función en la fase de estructuración formal.

Por otro lado, destaca que el código *niñas, niños y adolescentes* –NNA– establece una nueva nomenclatura en correspondencia con el lenguaje inclusivo, utilizada a la par y con mayor frecuencia que los términos “estudiante” o “alumno”. Para la reforma educativa, las NNA se mantienen “al centro del quehacer de la escuela” (CTE, ago. 2019, p. 14). Así también, el código *familia* designa a la figura social compuesta por madres y padres de familia o tutores como actor clave en todos los procesos contemplados en el proyecto pedagógico. En lo textual, interpela a los docentes para enfocar los esfuerzos no solo en las necesidades del alumnado sino también en su contexto más amplio: “¿Qué tan preparados y dispuestos estamos para el cambio que significa escuchar a las NNA y a sus familias?” (CTE, ago. 2019, p. 22). En ese sentido, también se considera la participación de la *comunidad escolar*, la cual engloba a otros actores relevantes en el espacio local, ya que “se reconoce a la escuela como el espacio en el que el aprendizaje traspasa las paredes del aula” (CTE, oct. 2022, p. 6).

### **Demandas hacia los docentes**

Ante las diferentes formas de interpelación y demandas hacia los docentes desde los textos normativos, se tiene en cuenta que, si bien el magisterio es el primer y más importante interlocutor de las reformas, también le otorga sentidos ambivalentes en torno al *cambio* que significa para ellos. Este puede interpretarse como mejora continua y oportunidad de innovación, o como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga hacia las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus efectos en las condiciones profesionales y laborales (Cabrera y Cruz, 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015; Hernández, 2017; Ruiz et al., 2018).

En particular, dentro de categoría *modalidades de trabajo*, el *trabajo colaborativo* toma protagonismo al interior de los documentos analizados. En efecto, en concordancia con el estudio de Gutiérrez y Cáceres (2023), la NEM postula un cambio en la función docente, que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas

tradicionales; *el rol del trabajo en equipo* cooperativo-colaborativo cobra especial importancia al posicionarse como fundamento epistemológico y pieza clave para el logro de los objetivos de la propuesta curricular. A saber, diversas investigaciones sobre educación básica en México apuntan que aunque el individualismo, el aislamiento y la resistencia a la actualización se perciben como problemas latentes ante la apropiación de una reforma o innovación curricular, existe consenso entre el profesorado sobre la importancia y el beneficio del trabajo colectivo, la actualización y la formación constante (Yurén y Araújo-Olivera; 2003; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015; Weiss, 2016; Ruiz et al., 2018).

En lo que respecta a la categoría *habilidades de pensamiento* que la propuesta curricular requiere de las y los docentes, destacan aquellas que se relacionan con los métodos basados en técnicas de participación y el enfoque dialéctico que relaciona la acción con la reflexión (Bruno-Jofré, 2016): *dialogar, reflexionar, analizar, conectar con emociones* y *problematizar*. Esto debido a que primero, en el 2019, se les apremió a trabajar en conjunto en torno a la gestión y organización escolar bajo el formato del PEMC: “Una primera acción de los colectivos docentes debe ser la implementación de un proceso de planeación centrado en la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos” (CTE, ago. 2019, p. 5). Por otro lado, se agrupan aquellas que son necesarias para la construcción del currículo deliberativo, así como en los procesos de integración curricular: *apropiar, contextualizar, reconocer, recuperar, resignificar* y *reformular*.

Dicho enfoque contrasta con la tendencia instaurada desde la modernización de la educación en México, la cual otorgó mayor importancia a la certificación, la profesionalización y la evaluación con efectos punitivos, y se instauró como el proceso de interiorización del nuevo orden, lo cual, según investigaciones académicas, ha ocasionado la resignificación de la autoimagen, la valoración social y laboral del profesorado, constriñendo su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación (Jiménez, 2003; Fuentes et al., 2013; Hernández, 2017).

## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como finalidad explorar la configuración discursiva de la propuesta curricular en la NEM, formulada desde los documentos abordados en las sesiones de CTE durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2022-2023. Como parte de los resultados encontramos, de manera general, que el conjunto de aspectos culturales, sociales, políticos, económicos e ideológicos que conforman la dimensión social amplia en la que se inscriben los procesos educativos da sustento a la propuesta curricular de la NEM, la cual determina sus dispositivos de concreción a partir de la dimensión institucional, y sus estrategias mediante la dimensión de aula-didáctica.

Particularmente, observamos que los insumos para CTE del ciclo escolar 2019-

2020 sentaron las bases de la institucionalización de la nueva escuela mediante la socialización del marco curricular y del establecimiento de lineamientos para un tipo de gestión y organización escolar esperada. Por otra parte, durante el ciclo 2022-2023 los documentos acompañaron un proceso de formación, que tuvo como finalidad la apropiación del *Plan de Estudio* por parte del magisterio, el seguimiento del codiseño y la integración curricular, así como la construcción de los programas de trabajo.

Así también constatamos que los documentos normativos de la reforma interpe- lan a los docentes, al perfilar sus identidades profesionales mediante la sugerencia de modalidades de trabajo colectivo y habilidades de pensamiento encaminadas tanto al diálogo y la participación como al diseño e integración curricular. De esta forma, el proyecto educativo actual sugiere un cambio en el rol de los docentes como sujetos sociales del currículo al involucrarlos no solo en el desarrollo sino en su estructura- ción formal.

Entonces, a partir de las inferencias formuladas del análisis, indicamos que las re- des conceptuales y las demandas hacia los docentes dispuestas desde la NEM denotan un contraste con las reformas anteriores. No obstante, en concordancia con Jarquín (2023), probablemente no pueda hablarse de una ruptura total pero tampoco de una continuidad plena, ya que los cambios propuestos rompen con el canon conceptual respecto a la problemática educativa, a la vez que alientan a los actores educativos a que discutan, cada vez más, las condiciones de la educación pública.

## REFERENCIAS

- Avitia, J. A. (2019). El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 79-92). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. [http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter\\_y\\_practica\\_docente.pdf](http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf)
- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021>
- Cabrera, D., y Cruz, R. (2015). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225. <https://www.redalyc.org/journal/2831/283143550010/>
- Camacho, S., y Díaz, J. C. (2021). Problemática de la educación media técnica en Aguascalientes frente a la Nueva Escuela Mexicana. El caso Conalep. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1352. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1352](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1352)
- Cruz, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 565-591. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000200565](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200565)
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del sur: epistemologías do Sul* (pp. 25-62).



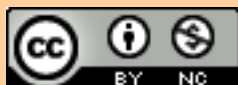
- CES, Universidade de Coimbra/CLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2010.1.15>
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 6-15. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2023.180.61292>
- Díaz-Barriga, A., e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2019, sep. 30). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- DOF (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Anexo)*. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)
- Dussel, I. (2020). The shifting boundaries of school subjects in contemporary curriculum reform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 666-687. <https://doi.org/10.3262/ZP2005666>
- Fuentes, S., Cruz, O. P., y Segovia, G. (2013). *Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE (2008-2010)* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0891.pdf>
- García, J. L. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 15-24). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. [http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter\\_y\\_practica\\_docente.pdf](http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf)
- Guerrero, A. (2021). *La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Puebla de Zaragoza, Pue. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1231.pdf>
- Gutiérrez, C. E., y Cáceres, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, 19(S1), 203-211. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3120>
- Hernández, F. (2017). *Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la reforma educativa en el estado de Tlaxcala, México* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf>
- Hernández, A. M., y Arzola, D. M. (2015). Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 36-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004>
- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana*, 38(238), 27-57. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=163359386&lang=es&site=ehost-live>
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 603-630. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001903.pdf>
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 43(3), 37-62. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60366>
- Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-882. [https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE\\_94.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE_94.pdf)
- Martínez, S. (2019, jul. 8). Nueva Escuela Mexicana 4T. Continente y contenido. *Educación futura*. <https://www.educacionfutura.org/nueva-escuela-mexicana-4t-continente-y-contenido/>
- Martínez, L., y Tinajero, G. (2020). Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California. *Visioni LatinoAmericane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina*, 12(23), 66-89. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/30783>



- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Moctezuma, E. (2020). Presentación del Marco Jurídico del Acuerdo Educativo Nacional. En SEP, *Marco Jurídico del Acuerdo Educativo Nacional* (pp. 1-3). Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(15), 3-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001>
- Ornelas, C. (2022, nov. 23). Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-etapas-de-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Ortiz, V. D., Saldívar, A., y Ortiz, O. (2021). *Inclusión en la educación: un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana* [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, CONISEN. Hermosillo, Sonora. [https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2803-1701-Ponencia-doc-\\_.pdf](https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2803-1701-Ponencia-doc-_.pdf)
- Ruiz, S., Gaytán, C. C., y Armendáriz, H. M. (2018). El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 327-336. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/294>
- Tiburcio, C., y Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRíos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(1), 84-99. <https://doi.org/10.26694/rev.v3i01.1051>
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana, Cuaderno de viajes*. Paidós.
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136>
- Yurén, T., y Aráujo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>

*Cómo citar este artículo:*

De los Santos Urias, I. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2024). Configuración discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en el Consejo Técnico Escolar 2019-2020 y 2022-2023. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2196. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2196](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2196)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.