VOCES DESDE EL AULA

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN LA EXPERIENCIA DOCENTE

REPORTE ESTATAL
-SINALOA-

MEXICANOS / PRIMERO
MICHOACÁN

Estar, aprender y participar en la escuela
MEXICANOS / PRIMERO
JALISCO

MEXICANOS / PRIMERO
SINALOA

MEXICANOS / PRIMERO
YUCATÁN

Estar, aprender y participar en la escuela
MEXICANOS / PRIMERO

MEXICANOS PRIMERO SINALOA

DIRECTORIO

Carlos Radamez Gandarilla García
Presidente

Nuria Alejandra González Elizalde
Directora General

Ángel Alberto Leyva Murguía
Director de investigación

Luis Daniel Rodríguez López
Investigador

Miguel Ángel Valdez Zazueta
Director de Operaciones y Vinculación

Rodolfo Castro Ceyca
Director jurídico

Autores:
Ángel Alberto Leyva Murguía
Luis Daniel Rodríguez López

Agradecimientos a los equipos de investigación en Michoacán, Jalisco y Yucatán

Mexicanos Primero Michoacán:
Horacio Erik Avilés Martínez

Mexicanos Primero Jalisco:
Itzia Yunuén Gollás
Martha Patricia Pereira
Rosalba Gascón

Mexicanos Primero Yucatán:
Analuci Ayora Vázquez
Ana Isabel Vásquez Jiménez

Integradora del documento nacional
Maura Rubio Almonacid

Agradecemos su colaboración a:
María de la Luz Martínez López
Gustavo Rojas Ayala
Fernando Ruiz Ruiz
Antonio Villalpando Acuña
Jirla Damaris Pacheco Duarte

Primera edición: Septiembre, 2025.
Prohibida la reproducción o transmisión total o parcial de esta obra por cualquier medio o método o en cualquier forma electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso escrito del editor

D.R. ©Mexicanos Primero Sinaloa A.C.
Av Juan Escutia Nte 1995, Chapultepec,
80040 Culiacán Rosales, Sin.
Culiacán, Sinaloa

Índice

Resumen ejecutivo **5**

Introducción **6**

1. La Nueva Escuela Mexicana **8**
1.1 Antecedentes: el eterno déjà vu de las reformas educativas 8
1.2 La NEM y el cambio de modelo educativo 9
1.3 Visión de la NEM 9
1.4 Fases, campos formativos y ejes articuladores 10
1.5 El codiseño curricular 12
1.6 La carga ideológica de los Libros de Texto Gratuitos 13
1.7 Estudios sobre la NEM 13

2. Diseño del estudio **18**
2.1 Metodología 19
2.2 Población objetivo y criterios de selección 19
2.3 Recolección de datos 20
2.4 Análisis de datos 20
2.5 Limitaciones del estudio 20

3. Hallazgos del estudio **21**
3.1 Reformismo educativo, gobernanza y apropiación de la Nueva Escuela Mexicana 21
3.1.1 Reformismo educativo 22
3.1.2 Gobernanza educativa 22
3.1.3 Apropiación, entendimiento y pertinencia de la NEM 23
3.2 Aprendizaje profesional docente 27
3.2.1 Claridad y consistencia de la información 27
3.2.2 Preparación de las figuras educativas 28
3.2.3 La formación docente 29
3.2.4 Los procesos de asesoría y acompañamiento 31
3.2.5 Apertura para la implementación 33
3.2.6 Materiales y equipamiento para la implementación de la NEM 33

3.2.7 Colaboración entre docentes y las familias 34
3.3 Cambios institucionales 36
3.3.1 Percepciones generales sobre los cambios institucionales 36
3.3.2 Programas sintéticos y analíticos 37
3.3.3 Autonomía docente 38
3.3.4 Carga administrativa 41
3.4 Aprendizaje, inclusión y desarrollo integral de los estudiantes 43
3.4.1 Facilitación de los contenidos de la NEM para aprendizaje 44
3.4.2 Desarrollo de habilidades socioemocionales 44
3.4.3 Fomento de la inclusión educativa 45
3.5 Libros de Texto Gratuitos 46
3.5.1 Pertinencia de los LTG respecto a las necesidades de los docentes 47
3.5.2 Estructura y organización de los LTG 48
3.5.3 Coherencia entre los libros 49
3.5.4 Facilitación de los libros de texto en el aprendizaje de los estudiantes 49
3.5.5 Frecuencia en el uso de los libros de texto gratuitos 50
3.5.6 Contenido ideológico en los LTG 51

4. Aprendizajes y recomendaciones 53
4.1 Aprendizajes 53
4.2 Recomendaciones 55

Bibliografía 57

Resumen ejecutivo

Este estudio cualitativo explora la implementación de la Nueva Escuela Mexicana desde las perspectivas de docentes y directivos de escuelas públicas de educación básica en Sinaloa. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque, se identificaron percepciones sobre algunas de las fortalezas y dificultades que enfrentó el modelo.

Los hallazgos revelan que, aunque algunos docentes y directivos reconocen elementos valiosos de la propuesta pedagógica —como el enfoque humanista, la interdisciplinariedad, la autonomía profesional docente y el vínculo con la comunidad—, la implementación inicial enfrentó múltiples desafíos, entre los que se señala la falta de claridad y preparación al recibir la NEM, la escasa formación y apoyo para las figuras educativas, así como sobrecarga administrativa, lo cual limitó el desempeño de los colectivos escolares.

A partir de los hallazgos obtenidos, se proponen recomendaciones orientadas a fortalecer la implementación de la NEM y, de esta manera, apoyar e impulsar los cambios que se requieren en las comunidades escolares para favorecer el derecho a aprender de los estudiantes de educación básica.

Introducción

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha sido concebida como uno de los cambios más relevantes del sistema educativo mexicano en los últimos años (Carranza et al. 2023). Sin embargo, más allá del discurso oficial, uno de los desafíos más importantes para el éxito de cualquier reforma educativa consiste en lograr que las comunidades escolares se comprometan con los esfuerzos de cambio, incluso cuando no cuentan con pleno conocimiento para guiar y diseñar estos procesos (Reimers, 2018).

En este contexto, la red Mexicanos Primero, a través de sus capítulos en Jalisco, Michoacán, Sinaloa y Yucatán, llevaron a cabo un estudio cualitativo para analizar la pertinencia, valoración y apropiación que docentes y directivos de escuelas públicas de educación básica, percibieron con la implementación de la NEM y los Libros de Texto Gratuitos (LTG). Con esto, se pretende visibilizar y amplificar las voces de los participantes de este estudio, reconociendo su sentir y experiencia como actores centrales en el sistema educativo.

Aproximarse a las percepciones de los actores educativos aporta una mirada cercana que permite no solo conocer la importancia del tema, sino también generar propuestas para fortalecer la colaboración con diversos agentes de cambio. Esto, desde los tomadores de decisiones hasta las comunidades escolares en los diversos contextos en los que se encuentran y con miras a promover la transformación educativa desde lo local.

Este documento presenta los hallazgos del estudio realizado específicamente en Sinaloa y está estructurado en los siguientes apartados.

En el primer capítulo se plantea la dinámica reformista del sistema educativo en México y las dificultades para que estos cambios continuos se consoliden en las comunidades escolares. En este marco, se describen las características y enfoque de la NEM como modelo educativo vigente y algunos de los estudios que abordan su implementación.

En la metodología se describe el enfoque cualitativo y exploratorio de la investigación; los perfiles de las figuras participantes; las técnicas utilizadas

para la recolección de información; los criterios de selección aplicados; así como los alcances y límites del estudio.

En tercer lugar, se presentan los hallazgos organizados en cinco ejes temáticos:

1. Reformismo educativo, gobernanza y apropiación de la Nueva Escuela Mexicana: se analizan las percepciones de docentes y directivos sobre los cambios el modelo educativo, la participación en su diseño, así como su sentido de apropiación, valoración y pertinencia.
2. Aprendizaje profesional docente: se describen los desafíos de formación, la claridad de la información disponible, así como la percepción de los participantes sobre su preparación para implementar la reforma.
3. Cambios institucionales: se plantean las percepciones sobre los diversos cambios curriculares y de organización, así como la tensión entre la autonomía profesional y las exigencias administrativas.
4. Aprendizaje, inclusión y desarrollo integral de los estudiantes: se explora si desde la mirada de los participantes, los contenidos y enfoques de la NEM incidieron en los aprendizajes, habilidades socioemocionales y la inclusión educativa.
5. Libros de Texto Gratuitos (LTG): se describe la pertinencia de estos materiales, su estructura, coherencia curricular, frecuencia de uso y las percepciones sobre su contenido ideológico.

Finalmente, el documento presenta aprendizajes y recomendaciones, con el objetivo de aportar evidencia sobre la implementación del modelo educativo y así generar propuestas para su mejora. Es esencial que las decisiones en materia educativa tomen en cuenta las voces de las comunidades escolares, rescatando sus experiencias y aprendizajes para construir políticas más efectivas y equitativas.

Desde Mexicanos Primero Sinaloa agradecemos al personal docente y directivo que participó en este estudio, los cuales compartieron su experiencia con el equipo de investigación. Esperamos que estas páginas reflejen sus apreciaciones sobre la NEM y que el resultado de este análisis sirva para favorecer cada vez más canales de diálogo y colaboración entre la sociedad civil, los tomadores de decisiones y, sobre todo, con las comunidades escolares que son quienes viven cotidianamente los retos de implementar las reformas educativas.

Esperamos que estos hallazgos enriquezcan la conversación pública y se identifiquen las fortalezas y áreas de oportunidad de la NEM con el propósito de consolidar un modelo que apoye las necesidades de los docentes. De esta manera podremos avanzar progresivamente en la garantía del derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes.

1

La Nueva Escuela Mexicana

1.1 Antecedentes: el eterno déjà vu de las reformas educativas

En los últimos 30 años, en México se ha transitado por numerosas reformas educativas que han modificado el currículo y, aunque las propuestas de cambio han buscado transformar la enseñanza y mejorar la calidad de la educación, muchas de ellas no han alcanzado una implementación efectiva debido a la falta de continuidad y seguimiento.

Desde la reforma educativa de 1993, que estableció la obligatoriedad de la secundaria y promovió la descentralización, revalorización docente y la renovación curricular (Zorrilla y Barba, 2008), por lo general, cada administración ha impulsado distintas reformas: Destacan el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 (Arias y Bazdresch, 2003); la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008 (Gobierno Federal-SNTE, 2008), la reforma constitucional de 2013, cuyo modelo pedagógico se concretó en 2017 con los Aprendizajes Clave (SEP, 2017a), así como la reforma de 2019 que derogó lo anterior e introdujo la Nueva Escuela Mexicana y a Mejoredu como nuevo organismo técnico (Mejoredu, 2023).

No obstante, una de las principales debilidades de estos cambios es que, por lo general, no superan un sexenio (Savín, 2003). Esta falta de continuidad ha contribuido a lo que Ornelas (2022) le llama "fatiga del sistema educativo", lo cual dificulta la consolidación de los cambios estructurales necesarios para mejorar la educación. En esta línea, Ornelas (2018) también advierte que una reforma profunda puede perdurar si modifica tradiciones institucionales

arraigadas y enfrenta adecuadamente el contexto político y social.

Las constantes reformas educativas generan una percepción de transitoriedad que debilita el compromiso docente para la apropiación de estas, sobre todo entre quienes han experimentado múltiples cambios a lo largo de su trayectoria profesional (Campos, 2022). En este contexto, los docentes y directivos enfrentan las mayores dificultades al intentar adaptarse a cada nuevo modelo educativo, además de asumir la responsabilidad de implementarlo en sus comunidades escolares (Díaz e Inclán, 2001). Esta situación genera un desajuste entre las expectativas de las autoridades educativas y la realidad de las escuelas, donde los maestros operan con recursos limitados, cargas administrativas adicionales y falta de formación especializada para aplicar los cambios curriculares de manera efectiva (Valle, 2023).

Otro punto que debe abordarse es que la apropiación docente de las reformas educativas depende, en gran medida, de las condiciones de gobernanza bajo las que se diseñan e implementan. En ese sentido, una gobernanza democrática implica la articulación de distintos actores —autoridades, docentes, comunidades escolares y organizaciones— a través de relaciones horizontales y corresponsables (SEP, 2017b). Cuando los cambios curriculares se perciben como verticales, centralizados y desconectados de las realidades escolares, el magisterio tiende a resistirse o distanciarse de ellos (Campos, 2022; SEP, 2017b).

Aunque las reformas suelen ser impuestas por el gobierno en turno, los docentes representan una figura fundamental para lograr un sistema educativo de calidad (INEE, 2015). Ante esto, González (2021) enfatiza que una reforma no se materializa de facto por su publicación en el Diario Oficial de la Federación, sino que su implementación efectiva depende de cómo se traduce en la realidad de las aulas. Es decir, son los docentes quienes reinterpretan las políticas educativas a través de su práctica cotidiana.

Más allá de la normativa oficial, Candela (2023) sostiene que es en el "currículo oculto" donde realmente se reflejan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en las aulas, por lo tanto, el currículo oficial establece los lineamientos, pero su interpretación y aplicación dependen en gran medida de los docentes. Por lo tanto, la formación, experiencia y contexto sociocultural del profesorado y los directivos son determinantes en la manera en que estas orientaciones se concretan en la vida escolar.

Díaz e Inclán (2001) advierten que, si los docentes no se identifican con los fundamentos de la reforma, difícilmente la aplicarán con convicción. En muchos casos, los docentes aparentan adoptarla, pero en la práctica la ignoran o incluso la contradicen. Este fenómeno no es casual. Ocurre porque las reformas suelen diseñarse sin tomar en cuenta a quienes deben aplicarlas. Al respecto, los autores señalan que se definen las líneas generales del cambio y luego se deja a directores y docentes la tarea de apropiarse de ellas y ponerlas en marcha. Esta forma de actuar traslada la responsabilidad al magisterio, aun cuando muchos de ellos no se sienten parte del cambio ni comparten del todo sus ideas.

1.2 La NEM y el cambio de modelo educativo

El proceso de reforma educativa que dio origen a la NEM comenzó en el sexenio 2018-2024, cuando se buscó redefinir los principios y fines de la educación mediante la reforma al Artículo Tercero Constitucional y, posteriormente, con la expedición de la nueva Ley General de Educación (LGE), en la cual se establecieron los objetivos del Estado para impulsar este modelo.

Luego del cierre de escuelas provocado por la pandemia de Covid-19, en agosto de 2022 se difundió el Acuerdo 14/08/22 por el que se estableció el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 (SEP, 2022a). Y aunque se contemplaba una prueba piloto para octubre de 2022, esta fue suspendida (SEP, 2022b; SEP, 2022c). Finalmente, a partir del ciclo escolar 2023-2024, el nuevo plan se implementó en todos los grados de educación básica, conforme a lo dispuesto por la SEP (SEP, 2023a).

1.3 Visión de la NEM

Más allá de su aplicación normativa, esta nueva visión de la educación ha sido concebida como uno de los mayores logros de la administración 2018-2024, al considerarse que ha generado una transformación profunda en las estructuras vigentes del proyecto educativo nacional que se distancia de la perspectiva neoliberal (Carranza et al. 2023).

De acuerdo con algunos documentos oficiales, la NEM consiste en un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, orientada a formar estudiantes que se conozcan, piensen, dialoguen, ejerzan valores democráticos y colaboren en la transformación social (SEP, 2023b). Asimismo, busca garantizar un aprendizaje de excelencia, inclusivo y equitativo en todos los niveles del sistema educativo (SEP, 2024), y se sustenta en la convicción de que los esfuerzos deben centrarse en el desarrollo integral de los estudiantes para construir una sociedad más justa, plural e intercultural (SEP, 2019).

De acuerdo con Díaz-Barriga (2022), el Plan de Estudios de la NEM busca transformar el sistema educativo mediante una integración curricular es que vincula campos formativos y ejes articuladores. Es decir, propone una estructura flexible que favorece la articulación entre niveles educativos y un abordaje interdisciplinario de los contenidos, tomando como punto de partida las experiencias y contextos de los estudiantes.

Un aspecto relevante de la NEM es el uso de metodologías sociocríticas, orientadas a vincular el aprendizaje con las realidades locales y a fomentar la participación activa de los estudiantes con el fin de que sea significativo y contextualizado. Estas metodologías se sustentan en el análisis de problemáticas del entorno escolar, con el propósito de desarrollar habilidades como la indagación, el pensamiento crítico, la creatividad, los valores, la colaboración, así como la planeación y evaluación de proyectos, mientras se involucran en la solución de problemas de su comunidad (SEP, 2024).

El modelo de la NEM se basa en cuatro elementos estructurales fundamentales: la reorganización curricular en campos y fases; la revalorización de la autonomía profesional docente como eje de diseño e implementación pedagógica; el reconocimiento de la comunidad como núcleo integrador de los procesos educativos; y la afirmación del derecho humano a la educación como principio rector (SEP, 2024).

1.4 Fases, campos formativos y ejes articuladores

A diferencia de modelos anteriores, la NEM propone una reorganización del currículo escolar que modifica no solo los contenidos, sino también la lógica con la que se estructura el aprendizaje.

El plan de estudios se articula a través de seis fases de aprendizaje, que sustituyen el enfoque tradicional por grados escolares. De acuerdo con la SEP (2024), estas fases indican las secuencias entre las disciplinas que constituyen la educación preescolar, primaria y secundaria (Véase cuadro 1.). Es decir, en lugar de seguir ciclos rígidos y homogéneos, el aprendizaje se concibe como un proceso evolutivo que debe adaptarse a las condiciones y contextos específicos de cada comunidad escolar.

Cuadro 1. Fases de aprendizaje

Fase	Nivel educativo	Grados escolares
1	Educación inicial	
2	Educación preescolar	1°, 2° y 3°
3	Educación primaria	1° y 2°
4	Educación primaria	3° y 4°
5	Educación primaria	5° y 6°
6	Educación secundaria	1°, 2° y 3°

Fuente: SEP, 2024, pp. 86

Por otro lado, el currículo está compuesto por cuatro campos formativos: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y De lo humano y lo comunitario (Véase cuadro 2). A través de ellos, se busca la integración del conocimiento y una visión más compleja de la realidad (SEP, 2024).

Cuadro 2. Campos formativos en la NEM

Campo formativo	Descripción
Lenguajes	Vincula procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana.

Saberes y pensamiento científico	El objeto de aprendizaje de este campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social.

Campo formativo	Descripción
Ética, naturaleza y sociedades	Aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente, ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática.
De lo humano y lo comunitario	Su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas.

Fuente: SEP, 2024, pp. 143-151.

Estos campos se desarrollan mediante siete ejes articuladores: 1) inclusión; 2) pensamiento crítico; 3) interculturalidad crítica; 4) igualdad de género; 5) vida saludable; 6) apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura y 7) artes y experiencias estéticas— que atraviesan las áreas del conocimiento y pueden abordarse en más de un campo formativo (SEP, 2024). Esto, con la intención de vincular los contenidos escolares con la realidad cotidiana de los estudiantes y propiciar aprendizajes con sentido personal, social y cultural (Véase cuadro 3).

Cuadro 3. Ejes articuladores en la NEM

Ejes articuladores	Descripción
Inclusión	Implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que, si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas.
Pensamiento crítico	Es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse "normales", pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género.
Interculturalidad crítica	Se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas.

Campo formativo	Descripción
Igualdad de género	A partir del reconocimiento de que las mujeres y los hombres son iguales en derechos, la incorporación de este eje supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de esta.
Vida saludable	Permite a las y los estudiantes comprender el entramado de relaciones entre el medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades, urbanas y rurales, el impacto de las acciones que se desprenden de dichas relaciones y las consecuencias en su salud como en la de las y los demás.
Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	El acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permite a las y los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, y que puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven, donde lo íntimo y compartido están coligados de forma invariable Lo anterior implica que hagan efectivo su derecho a una verdadera democratización de la lectura, lo cual compromete al hecho de que las y los estudiantes puedan acceder a distintas fuentes que les permitan interactuar con diversas culturas y pueblos de México y el mundo.
Artes y experiencias estéticas	Busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana.

Fuente: SEP, 2024, pp. 105-133.

1.5 El codiseño curricular

De acuerdo con la SEP (2024), la propuesta de reestructuración curricular representa un cambio importante en el modelo educativo. Sin embargo, para que esta transformación cobre sentido en la práctica, los docentes deben, de forma colegiada, transformar los programas sintéticos (documentos elaborados por la SEP que establecen los contenidos nacionales para cada fase educativa) en programas analíticos (propuestas curriculares diseñadas por cada escuela con base en sus condiciones, necesidades y características particulares), de manera contextualizada, pertinente y flexible. Este proceso de codiseño y deliberación conjunta, como expresión de la autonomía profesional docente, permite definir los contenidos, los procesos de desarrollo de aprendizaje y las problemáticas relevantes para la comunidad escolar.

Desde esta lógica, un programa analítico será pertinente si se articula con el Plan de Estudio y, al mismo tiempo, se adapta a las condiciones concretas en las que se desarrollan los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Esto implica considerar las características del grupo docente, así como las necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes.

1.6 La carga ideológica de los Libros de Texto Gratuitos

Finalmente, es importante destacar que, para corresponder al nuevo modelo educativo, se elaboraron nuevos Libros de Texto Gratuitos que buscaron responder a las distintas realidades locales y, de esta manera, promover la equidad educativa. Estos materiales reflejan la diversidad cultural del país e incorporan perspectivas plurales que fortalecen su pertinencia pedagógica.

Uno de los temas que generó discusión en torno a la implementación de la NEM fue su carga ideológica. No obstante, como señala Orozco (2023), toda propuesta curricular parte de una postura ideológica, en tanto expresa fines, valores y una visión particular del tipo de ciudadanía que se pretende formar. En este marco, la NEM apuesta por un modelo de aprendizaje situado, con enfoque comunitario y crítico, lo que ha dado lugar a distintas formas de interpretación y apropiación por parte de docentes y directivos en su aplicación cotidiana. Como lo plantea Valle (2023), toda reforma educativa se construye sobre principios que expresan una concepción específica de la educación y del desarrollo social en los que se identifican rupturas o continuidades. En el caso de la NEM, se propone una transformación curricular que responde a los desafíos de un mundo complejo y diverso, y que busca redefinir el papel docente mediante la autonomía profesional y la contextualización de los contenidos en diálogo con las comunidades escolares.

1.7 Estudios sobre la NEM

A pesar de la importancia de conocer cómo ha sido recibida e implementada la NEM, la investigación en torno al tema sigue siendo reciente y ha generado un amplio debate y controversia. En cierta medida, esto se debe a que, si bien la reforma educativa sucedió en el 2019, la aplicación del nuevo plan de estudios fue hasta el ciclo escolar 2023-2024. En ese sentido, al revisar la literatura publicada, se han encontrado algunos reportes y estudios de investigación referentes a este nuevo modelo.

La investigación de Díaz-Barriga (2025) -realizada mediante entrevistas grupales con directores y supervisores, y la observación de cuatro asambleas entre octubre de 2023 y septiembre de 2024, en tres entidades del país- identifica múltiples dificultades en la implementación del Plan de Estudio 2022. Los hallazgos señalan que la generalización apresurada del plan generó confusión y ausencia de materiales impresos, mientras que la autoridad educativa nacional contribuyó a distorsionar el sentido pedagógico del programa analítico y a reforzar visiones reduccionistas en los CTE. Además, la sobrecarga administrativa desplaza la gestión pedagógica, pues los supervisores y directores carecen de apoyo financiero para cubrir tareas básicas y enfrentan una necesidad de respaldo jurídico, tanto para redactar actas, como para atender denuncias anónimas derivadas del buzón escolar. En consecuencia, la investigación concluye que la gestión pedagógica y el acompañamiento docente siguen siendo un reto pendiente para la transformación educativa que plantea el Plan de Estudio 2022.

En la misma línea, González et al. (2024) reunieron diversos ensayos e investigaciones que coinciden en señalar que la implementación de la NEM se percibió como apresurada y acompañada de

información insuficiente para los actores educativos. Los distintos autores destacan la incertidumbre y tensión generada entre los docentes, la falta de materiales impresos y tecnológicos, así como la ausencia de acompañamiento pedagógico y de procesos de formación adecuados para fortalecer la práctica docente y directiva. Aunque se reconocen como aspectos positivos la autonomía profesional y el enfoque humanista de la propuesta, persiste la percepción de que el éxito de la reforma depende de atender de manera urgente las deficiencias en capacitación, la claridad metodológica de los programas y la reorientación de las prioridades de supervisores y directivos.

De manera específica, se observa una valoración favorable hacia el carácter inclusivo y humanista de la NEM, pero también preocupaciones por la falta de claridad en la integración de los campos formativos con los materiales educativos, la escasa capacitación disponible y la desconfianza hacia las autoridades. Asimismo, se señala que las tecnologías digitales aparecen de forma marginal en los documentos curriculares, lo que obliga a los docentes a enfrentar retos adicionales como educar en el uso responsable de estas herramientas y prevenir riesgos asociados a su empleo. En cuanto a las nuevas literacidades, se observa una explicación curricular limitada que puede generar confusiones en la planeación didáctica, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua. En conjunto, las aportaciones del volumen muestran que la NEM abre oportunidades de transformación, pero su consolidación exige dotar de recursos, capacitación y acompañamiento pedagógico a todo el personal educativo.

Desde otra perspectiva, Aguirre y Mireles (2025) estudiaron a 165 docentes de secundaria en Coahuila para analizar la representación social de la formación continua en el marco de la NEM. Mediante un cuestionario en línea con ejercicios de asociación de palabras y preguntas sobre información, actitud y campo de representación, identificaron dos grandes categorías: la política de formación docente y los resultados esperados del proceso formativo. Encontraron que los docentes conciben la formación como actualización y mejora a través de cursos y talleres impartidos por expertos, aunque también comienzan a valorarse iniciativas de autoformación y espacios colectivos como el CTE. En general, la formación continua es vista como muy importante, aunque algunos expresan confusión y estrés, y el cambio impulsado por la NEM aún no se consolida.

De igual manera, Bremner et al. (2024) analizaron la implementación de la NEM en 12 escuelas de Nuevo León, Hidalgo y Chiapas a partir de 79 entrevistas en las que participaron 168 actores educativos —estudiantes, docentes, directivos, formadores y supervisores—. El estudio identificó percepciones mixtas: mientras que el enfoque en proyectos y la inclusión fueron valorados positivamente, se expresaron preocupaciones sobre la insuficiente atención a aprendizajes fundamentales, en especial lectoescritura y matemáticas, así como sobre la integración de asignaturas en campos formativos. También se señalaron dudas respecto al grado de autonomía docente y la falta de apoyo institucional para ejercerla. El equipo concluye que es necesario reforzar la formación de maestros y directivos, mejorar la comunicación con las familias y ofrecer lineamientos más claros para garantizar la efectividad de la reforma.

En otra investigación, Villalpando et al. (2025) aplicaron un cuestionario donde se incluyeron 580 docentes y 208 directivos. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo y utilizó un diseño no probabilístico de tipo exploratorio. Los resultados mostraron que los directivos reportaron un mayor nivel de conocimiento y preparación, así como mayor satisfacción en aspectos clave como la claridad de la información recibida, la carga de trabajo, la asesoría de la autoridad educativa y el monitoreo de la implementación. En contraste, los docentes expresaron menor satisfacción

y se percibieron menos preparados para la implementación de la reforma, además de encontrar que los libros de texto eran menos fáciles de usar y menos pertinentes para el aprendizaje desde la perspectiva de los participantes.

Por su parte, Campos y Granados (2024), se basan en un diagnóstico realizado por el Departamento de Educación Preescolar de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). El objetivo fue conocer las valoraciones iniciales de maestras y maestros de preescolar del Valle de Toluca ante la implementación de la NEM, en su etapa inicial. Para ello, se utilizó una metodología diagnóstica con enfoque mixto. Se revisaron las bitácoras e informes de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de dos escuelas por cada una de las 84 zonas escolares —considerando tanto zonas rurales como urbanas—, y se aplicó una encuesta electrónica a 1,200 docentes frente a grupo. Entre los hallazgos se identificó una recepción mixta entre aceptación y rechazo, determinada en cierta medida por la imagen que los educadores tienen de sí mismos como profesionales. La propuesta educativa de la NEM tuvo una valoración más positiva que los procesos formativos y de acompañamiento, mientras que la autonomía docente fue motivo de incertidumbre y dependencia de directrices externas para muchos colectivos escolares. El estudio concluye que estas impresiones iniciales pueden variar conforme los docentes conozcan mejor la propuesta, pero la identidad profesional y los referentes pedagógicos construidos a lo largo de su trayectoria inciden fuertemente en cómo valoran y asimilan estos cambios.

En la Ciudad de México, Ventura (2023) analiza las implicaciones de la NEM en los procesos pedagógicos mediante cuestionarios y entrevistas aplicados a 40 docentes y 10 directores. El estudio identifica como aspectos relevantes los cambios metodológicos, las nuevas orientaciones pedagógicas, la incorporación de ejes articuladores y la introducción de materiales impresos. Concluye que la verdadera transformación requiere modificar actitudes, fomentar la innovación y superar prejuicios, aunque advierte que persiste un escenario de incertidumbre derivado de la falta de claridad institucional y de la limitada capacitación docente, que solo podrá resolverse con una comprensión clara de los fines de la NEM y un mayor dominio pedagógico por parte del magisterio. Asimismo, señala que esta transformación dependerá también de contar con condiciones básicas de capacitación, recursos y compromiso docente.

En el terreno de la formación inicial y la reflexión académica, Monroy et al. (2024) realizan un análisis documental con diagnóstico pedagógico de corte exploratorio que integra revisión teórica y la conceptualización de la experiencia de cuatro docentes formadores de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (Edomex) en el marco de la NEM. El estudio aborda cuatro áreas: enseñanza del inglés, educación socioemocional, innovación docente y uso de TIC/habilidades digitales. En sus hallazgos, señalan que en inglés existe un desfase entre la formación inicial y el currículo de educación básica, por lo que se requiere fortalecer la autonomía docente y diseñar propuestas de intervención contextualizadas; en socioemocional, que el formador desarrolle su propio perfil socioemocional y trascienda el abordaje teórico mediante vivencias formativas; en innovación, que se generen condiciones institucionales y pedagógicas para que el profesorado en formación asuma un papel activo en la transformación; y en TIC, que se atienda la incongruencia de impulsar su incorporación sin infraestructura suficiente, además de trascender el uso instrumental mediante formación continua en habilidades digitales. Como antecedente, Tiburcio y Jiménez (2020) examinaron las concepciones de seis profesoras de educación básica —de preescolar, primaria y secundaria— sobre la interculturalidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El estudio se desarrolla con un diseño cualitativo, retomando

elementos de la autoetnografía para recuperar la voz y la experiencia de los docentes en torno a cómo entienden y trabajan la diversidad en sus aulas. Los resultados muestran que, aunque las maestras reconocen la importancia de la interculturalidad, ésta suele ser abordada desde perspectivas relacional o funcional, limitándose a la interacción respetuosa o al reconocimiento de diferencias sin cuestionar las estructuras que las producen. El análisis revela que aún falta avanzar hacia una concepción crítica de la interculturalidad que dialogue de manera más profunda con los principios planteados por la NEM. En este sentido, el estudio subraya la necesidad de fortalecer la formación docente para que la interculturalidad se traduzca en prácticas pedagógicas transformadoras y no solo en un discurso normativo.

En un plano más micro, Castillo (2025) señala que, a partir de dos entrevistas grupales en profundidad realizadas con siete docentes de primaria en Tlaxcala, se identificaron los principales retos y dificultades en la apropiación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares del ciclo escolar 2022-2023. Los hallazgos muestran tensiones en torno a la planeación didáctica, el ejercicio de la autonomía profesional y el acceso a procesos de formación, mientras que las dificultades se relacionaron con la sobrecarga administrativa, la ausencia de materiales impresos del plan y programas, así como la comunicación escalonada de los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, incluida la burocratización de la planeación didáctica como requisito administrativo.

De forma similar, Jiménez-Vázquez (2025) realizó un estudio etnográfico en una escuela primaria indígena otomí del estado de Tlaxcala, a partir de la observación de las sesiones del Consejo Técnico Escolar durante dos ciclos escolares, con el propósito de analizar cómo los docentes se aproximan y apropian del Plan de Estudio 2022 y de qué manera se hace presente la interculturalidad. La investigación documenta diversas buenas prácticas, como la integración de contenidos por fase o campo formativo, el codiseño de proyectos, la recuperación de saberes experienciales y curriculares, el trabajo deliberativo del colectivo y el fortalecimiento del vínculo entre estudiantes, familias y comunidad. No obstante, también se identifican tensiones derivadas de la sobrecarga administrativa, la falta de acompañamiento pedagógico oportuno y la ambigüedad en la comunicación institucional, factores que limitan la sostenibilidad de dichas prácticas y ponen de relieve la necesidad de apoyos más consistentes para consolidar las innovaciones curriculares.

En el mismo estado, Sánchez-Olavarría (2025) analiza la autonomía docente en dos secundarias técnicas de Tlaxcala mediante un estudio cualitativo con observación no participante. El trabajo de campo consistió en la observación de ocho sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en cada plantel, realizadas entre noviembre de 2022 y junio de 2023, y se organizaron tres dimensiones de análisis: social, didáctica y organizativa y de gestión. Los hallazgos muestran que es en la dimensión didáctica donde más se ejerce la autonomía docente, fortalecida por la experiencia, la formación y el trabajo grupal de las y los maestros. No obstante, se identifican tensiones derivadas de la carga administrativa y de prácticas heredadas de la supervisión y las jefaturas de sector, que limitan el tiempo destinado al trabajo pedagógico. Finalmente, se plantea que el trabajo colaborativo y los proyectos integradores, vinculados con problemáticas de la comunidad, constituyen vías relevantes para el ejercicio de la autonomía.

En el estudio de Vázquez (2025) se examina cómo se articulan la escuela, las familias y la comunidad a través de los proyectos impulsados en los CTE. La investigación, realizada en una primaria rural de Tlaxcala a lo largo de dos ciclos escolares mediante observación etnográfica, muestra que la relación

entre madres, padres y docentes combina momentos de colaboración con episodios de tensión. Asimismo, evidencia que los proyectos escolares incorporan de manera parcial saberes comunitarios, como fiestas patronales y prácticas religiosas, y abordan problemáticas locales vinculadas con la migración y el desempleo. No obstante, la innovación de estas experiencias se ve limitada por un estilo de liderazgo jerárquico en la dirección escolar, mientras que la formación docente se reconoce como un ámbito que requiere reorientarse hacia el trabajo con la comunidad para que la NEM logre transformar las dinámicas escolares.

Finalmente, Luna (2025) estudia la gestión del conocimiento en los CTE durante la implementación del Plan de Estudio 2022, a partir de un cuestionario mixto respondido por 1,450 docentes de educación básica (83% en funciones de enseñanza y 78% mujeres) y la observación de ocho sesiones. El análisis se organiza en cuatro dimensiones: movilización de saberes, que considera la difusión de información y el trabajo por proyectos; estrategias de planeación, vinculadas con la retroalimentación directiva y los resultados en el aula; liderazgo pedagógico y ambiente escolar, que explora las percepciones sobre beneficios pedagógicos, confianza o estrés en el trabajo colegiado; y uso de tecnología institucional y habilidades digitales, que incluye infraestructura, conectividad y capacidades digitales de docentes y directivos. Los hallazgos muestran que la efectividad de los CTE para movilizar saberes depende de factores personales, organizacionales e institucionales, así como de la infraestructura disponible, resaltando el papel central del liderazgo directivo y de la participación activa del profesorado.

Los estudios revisados permiten identificar elementos comunes en las percepciones que algunos docentes y directivos han expresado sobre la implementación de la NEM. En conjunto, los hallazgos evidencian una recepción diversa, con distintos niveles de aceptación, comprensión y preparación para llevar a cabo el modelo. Las valoraciones de la reforma están influenciadas por factores como la formación recibida, el acompañamiento institucional, la claridad de los lineamientos, las condiciones escolares y las trayectorias profesionales del personal docente. También se advierten diferencias entre directivos y docentes en términos de información disponible, nivel de satisfacción y percepción sobre la viabilidad de los cambios propuestos. Además, se identifican obstáculos operativos vinculados a la carga administrativa, la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos, y las limitaciones en el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. En su conjunto, los estudios sugieren que la apropiación de la NEM se relaciona con el contexto institucional, las condiciones locales y los referentes profesionales de los actores escolares.

2

Diseño del estudio

El presente estudio sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se planteó el objetivo de analizar la pertinencia, valoración y apropiación tanto de la NEM como de los Libros de Texto Gratuitos (LTG), desde la perspectiva de los docentes y directores de escuelas públicas de educación básica.

El estudio exploró las percepciones de maestras, maestros y directivos escolares en relación con las siguientes cuestiones:

1. ¿Consideran que la NEM y sus distintos componentes son pertinentes para el logro de los objetivos de la educación establecidos para la educación básica?
2. ¿La NEM responde a las necesidades docentes y directivas asociadas a este modelo?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que identifican en la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula?
4. ¿Cuál es su valoración acerca de los nuevos Libros de Texto Gratuitos? ¿Los han adoptado, los han hecho suyos?
5. ¿Las y los docentes participaron en el diseño de la propuesta educativa de la NEM? ¿Sus aportaciones fueron consideradas por la SEP?
6. En relación con la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico, indispensables para la implementación de la NEM,

así como de su Plan y Programa de Estudio, las y los docentes ¿consideran que han sido pertinentes, oportunos y suficientes?

En consecuencia, el estudio se propuso como objetivos particulares explorar las percepciones de docentes y directivos escolares de educación básica acerca de:

a) La pertinencia de la NEM y sus distintos componentes para el logro de los objetivos de la educación establecidos para la educación básica.
b) Las posibilidades que ofrece la NEM para dar respuesta a las necesidades docentes y directivas asociadas a este modelo.
c) Las fortalezas y áreas de oportunidad de la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula.
d) Los alcances y limitaciones de los Libros de Texto Gratuitos de la NEM y la forma como los han adoptado.
e) La participación de docentes y directivos escolares en el diseño de la NEM y la consideración de sus aportaciones por parte de la SEP.
f) La pertinencia, oportunidad y suficiencia de la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico que han recibido para implementar la NEM y su Plan y Programas de Estudio.

2.1 Metodología

El enfoque metodológico de la investigación es de tipo cualitativo, ya que busca analizar la pertinencia, valoración y apropiación tanto de la Nueva Escuela Mexicana como de los libros de texto gratuitos, desde la perspectiva de los docentes y directivos de escuelas públicas de educación básica.

Este estudio comenzó en agosto de 2023 y las etapas se realizaron en cuatro diferentes momentos: A) una fase piloto al inicio del ciclo escolar; B) cuestionario inicial en línea; C) grupos de enfoque; y D) entrevistas semiestructuradas.

Cuadro 4. Fases del proyecto de investigación en Sinaloa

Fases y desarrollo de la investigación		
1	Piloto	**Agosto 2023:** Se visitaron escuelas en Sinaloa para explorar las percepciones docentes.
2	Encuesta de inicio de ciclo	**Noviembre - diciembre 2023:** Se obtuvieron 168 respuestas en el cuestionario de figuras educativas
3	Grupos focales	**Abril 2024:** Se realizaron dos grupos de enfoque donde participaron 13 docentes y directivos.
4	Entrevista de cierre de ciclo	**Junio 2024:** Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a nueve participantes.
5	Producto final	- Reporte nacional - Reporte estatal

Fuente: Elaboración propia.

Este reporte presenta específicamente el análisis cualitativo realizado durante 2024 en Sinaloa, es decir, da cuenta de los hallazgos derivados de los dos grupos de enfoque y nueve entrevistas semiestructuradas con los informantes clave en el estado.

2.2 Población objetivo y criterios de selección

La población objetivo está conformada por docentes y directivos de escuelas públicas de educación básica, y la selección se realizó considerando distintos criterios para aproximarnos a las experiencias de los informantes en distintos contextos.

Los criterios de selección para los grupos de enfoque y las entrevistas incluyeron haber participado previamente en los cuestionarios en línea. No obstan-

te, con el fin de cumplir los objetivos de la investigación, el equipo estatal también invitó a otros docentes y directivos para profundizar en las dimensiones del estudio. Cabe destacar que quienes participaron en los grupos de enfoque no fueron considerados para las entrevistas individuales, evitando así la duplicidad de participación.

Si bien los grupos de enfoque fueron más abiertos y permitieron compartir experiencias desde distintos niveles y servicios educativos de la educación básica, en el caso de las entrevistas individuales se consideraron únicamente participantes de nivel primaria y secundaria, tanto docentes como directivos. Se procuró incluir trayectorias laborales diversas, integrando personas con diferente nivel de antigüedad en el servicio: desde quienes cuentan con entre 1 y 15 años, hasta quienes superan los 20 años de experiencia. Esta diversidad permitió ampliar las percepciones desde funciones y contextos diferenciados.

2.3 Recolección de datos

Para este estudio se elaboraron guías semiestructuradas: una para los grupos de enfoque y otra para las entrevistas. Estos instrumentos se diseñaron con base en los referentes conceptuales relativos al papel de los docentes y directivos en la implementación de reformas educativas y de las respuestas de participantes en los cuestionarios en línea.

Tanto los grupos de enfoque como las entrevistas se llevaron a cabo en español y fueron facilitados por el equipo de investigación local. La recolección de datos se realizó en formato presencial y en videollamada, esto último para incluir a docentes y directivos de escuelas ubicadas en contextos más apartados. La participación en el estudio fue voluntaria. Para facilitar el análisis de la información, las sesiones presenciales y virtuales se grabaron con el consentimiento informado de los participantes. Todos los datos personales se mantienen anónimos respetando los principios de confidencialidad.

2.4 Análisis de datos

El análisis de datos se enfocó en la información cualitativa obtenida de los grupos de enfoque y entrevistas. Los datos fueron transcritos por el equipo de investigación en Sinaloa, organizados y categorizados conforme a los temas previamente definidos. Posteriormente, el equipo realizó un análisis preliminar para identificar los hallazgos clave en la entidad, lo cual sirvió para una sesión de devolución con los participantes que permitiera validar los hallazgos, conocer sus opiniones y explorar si éstas respondían a sus planteamientos. Para realizar el análisis se empleó el software Atlas ti, lo cual permitió identificar patrones, temas emergentes y relaciones entre las respuestas de los participantes, con esto se logró una interpretación más integral y profunda de los resultados y hallazgos.

2.5 Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio, debe señalarse que, al ser un trabajo de carácter cualitativo y exploratorio, los resultados no son generalizables a otros contextos o poblaciones. Asimismo, las respuestas obtenidas reflejan las percepciones de docentes y directivos en una etapa temprana de la implementación de la NEM, por lo cual los resultados deben interpretarse con cuidado y considerando el contexto temporal en que se obtuvo la información, esto, debido a que es posible que se hayan experimentado cambios desde el comienzo del levantamiento hasta la publicación de este reporte. No obstante, cabe destacar que la saturación de respuestas permitió identificar patrones que sirven como punto de partida para profundizar en las percepciones y significados que algunos actores en la comunidad escolar tienen respecto a la implementación del nuevo modelo educativo. Este estudio se centró en docentes y directivos en una etapa inicial; sin embargo, en etapas posteriores se podría considerar la voz de otros actores educativos.

3

Hallazgos del estudio

3.1 Reformismo educativo, gobernanza y apropiación de la Nueva Escuela Mexicana

Como ya se ha señalado previamente, la implementación de reformas educativas en México ha sido una constante en las últimas décadas, generando un entorno de cambio permanente. De acuerdo con Ornelas (2018), las reformas educativas buscan transformar las estructuras del sistema y superar las prácticas o inercias arraigadas, aunque esto pueda implicar resistencias, además, estas pueden originarse tanto desde las instancias gubernamentales como desde movimientos sociales, y suelen responder a nuevas demandas e ideologías.

No obstante, su efectividad no reside únicamente en las intenciones de quienes las promueven, sino en la forma en que se articulan con las condiciones del entorno escolar y con los actores que las implementan. Si una reforma no considera estas realidades o es ejecutada de manera deficiente, es probable que el magisterio la rechace o simplemente la desestime en su práctica cotidiana (Díaz e Inclán, 2001).

La NEM no ha sido la excepción, y su introducción ha suscitado diversas percepciones dentro del magisterio. Esta dimensión analiza tres aspectos clave: el reformismo educativo, la gobernanza y la apropiación del modelo. Se examina cómo la frecuencia de las reformas ha influido en la disposición de los docentes para adaptarse, la falta de participación de las figuras educativas en el diseño de la NEM y en la apropiación del modelo en la práctica escolar.

3.1.1 Reformismo educativo

Los entrevistados reflejan una mezcla de actitudes hacia la implementación de diversas reformas educativas. Algunos consideran que han logrado adaptarse de manera efectiva, mientras que otros perciben un desafío constante debido a la frecuencia de los cambios en las políticas educativas. La rotación rápida de reformas ha contribuido a una percepción de inestabilidad en el marco educativo, dificultando una apropiación más profunda y sostenida.

A pesar de la frecuencia de cambios en las reformas, existe una disposición significativa por parte de los docentes para adaptarse y asumir los cambios propuestos, siempre que se sientan apoyados y preparados adecuadamente. Esto, debido a que la percepción de ser parte activa de los procesos educativos fortalece el sentido de apropiación.

> *Los maestros estamos en la mejor disposición de trabajar con la reforma que llegue, no le ponemos "pero", [...]el maestro tiene toda la disposición para hacerlo y yo creo que por eso como que abusan, como nos cambian y trabajamos, nos cambian el libro de texto y trabajamos con ese libro de texto, nos cambian el plan y el programa y trabajamos. Pero yo siento que sí debe de pasar más tiempo para poder emitir un juicio de lo que sí funciona. (directora 4, primaria)*

> *Una dificultad que se tiene en este nuevo modelo es que en algunas escuelas decían, "pero si ya no gana esta administración que está actualmente, a lo mejor para el próximo sexenio ya no lo vamos a llevar". Entonces esa ha sido una limitante, porque si no gana esta administración, seguramente lo van a desaparecer, porque hemos analizado que las reformas educativas no son a largo plazo, son sexenales. Eso lo analizábamos dentro de los consejos técnicos. Y nosotros, al maestro, nos traen a como venga el sexenio y no hay una visión a futuro del niño que se quiere formar. (Grupo de enfoque 1)*

De esta forma, la apropiación de las reformas depende no solo de la voluntad de los docentes, sino también del respaldo institucional a través de la formación, recursos disponibles y claridad en la comunicación de las políticas. En ese sentido, los entrevistados sugieren que una mayor inversión en estos aspectos podría mejorar la implementación y aceptación de las reformas en las escuelas.

3.1.2 Gobernanza educativa

Gran parte de los testimonios mencionan que, desde el inicio de la implementación de la NEM, no se les consultó ni se tomó en cuenta su experiencia para el diseño de la reforma. En varias entrevistas se expresa que no hubo oportunidades claras para aportar ideas o ajustes basados en el contexto escolar real. Si bien algunos entrevistados mencionan que se realizaron algún tipo de consulta, la mayoría siente que su involucramiento ha sido superficial y más orientado a la implementación de lineamientos ya establecidos, en lugar de basarse en un diseño colaborativo y representativo de sus necesidades y conocimientos del contexto escolar.

> *No, pues este del 2022 sí pidieron alguna participación en algunas encuestas, pero igual fueron ya que ya estaba implementándose.*

(directora 2, primaria)

Pues cuando eso fue la Nueva Escuela Mexicana, [...] por lo menos yo sí recuerdo que preguntaron a los maestros qué esperaban. Pero no fue de manera general, porque otro maestro le puede comentar que no, que él no se enteró. (docente 3, telesecundaria)

Como parte de la supervisión, no he participado en la construcción de esta Nueva Escuela Mexicana. Solamente he sido parte de lo que es la capacitación cuando se da en la fase intensiva y ya yo la comparto con los directivos y ellos a su vez con los maestros. Pero para la construcción de esta NEM, por lo menos de los que estamos aquí, ninguno ha sido convocado. (Grupo de enfoque 1)

La mayoría de las figuras educativas consideran que, para lograr una implementación más efectiva de la NEM, sería necesario un mecanismo de participación más estructurado, que permita a docentes, directivos y otras figuras del ámbito educativo contribuir desde las fases tempranas del diseño de políticas educativas.

Yo creo que sí es determinante que un maestro sea considerado, tomado en cuenta, que lo consulten, pero mejor aún si el maestro propone, si él diseña de acuerdo a su experiencia y de acuerdo a lo que considera que los alumnos habrán de valorar y, sobre todo, de aprender mejor. (docente 5, primaria)

Yo pienso que es un proceso de saber escuchar, de leer nosotros lo que nos proponen saberlos escuchar, pero viceversa también. O sea, que ellos nos escuchen y los cambios se van a ir dando a cómo va la situación marchando, porque no creo que esté tan cerrada las autoridades como para no escuchar. (director 6, primaria).

3.1.3 Apropiación, entendimiento y pertinencia de la NEM

Los hallazgos sobre la apropiación de la NEM muestran una adopción desigual entre las figuras educativas. Si bien algunos de los entrevistados valoran los beneficios de la metodología de proyectos, observando una mejora en la participación familiar y una conexión más cercana con los estudiantes, otros perciben la NEM como una repetición de conceptos previos y muestran resistencia o apatía. Esta falta de identificación refleja, en parte, una insuficiente claridad y uniformidad en la implementación de la reforma.

Nosotros hemos tenido muy bonitas experiencias con los proyectos y se está dando algo que se estaba perdiendo que es que los padres de familia, quizá poquito en proporción, pero se están acercando a la escuela. Entonces eso es algo muy favorable porque veíamos al padre muy distante; se preocupaba cuando se iba a hacer el examen. Pero ahorita, [...] con los proyectos, yo estoy viendo como el padre de familia se está integrando. (Grupo de enfoque 2)

Yo le sigo dando mi voto de confianza a la metodología de la Nueva Escuela Mexicana, porque lo he observado con mis alumnos, con proyectos que hemos trabajado y con los proyectos que he propuesto con ellos. Ellos mismos lo han expresado y las familias, las mamás se acercan y dicen "profe, nos está gustando mucho la forma como abordan los proyectos". (docente 5, primaria)

No considero que sea una reforma exitosa, ni tampoco considero que sea una reforma con la que yo como directora me sienta muy identificada. (directora 4, primaria)
Resulta que cuando llegó la NEM venía lo

mismo que veníamos trabajando desde 2017, pero con algunos otros nombres. [...] Con nosotros no hay ningún cambio, [...] evalúas todos esos aspectos que nosotros ya vamos trabajando desde 2017. (Grupo de enfoque 2)
Muchísimos comentarios, no muy gratos y no muy agradables en relación con más de lo mismo (sobre la NEM), [...] que no hay nada nuevo. Entonces fue una constante escuchar frases de apatía, de rechazo a más de lo mismo, y, en las reuniones, pues se notaba mucho el desinterés, cuando se abordaba la temática la Nueva Escuela Mexicana. (docente 5, primaria)

Además, la falta de formación y el contexto post-pandemia han dificultado el proceso de apropiación, ya que muchos docentes se sienten desorientados ante los nuevos contenidos y enfoques que exige la NEM. La implementación se ha visto fragmentada, con escuelas adoptando distintos modelos y enfoques, lo que subraya la necesidad de un acompañamiento más consistente por parte de las autoridades.

Puedo darme cuenta que hay escuelas donde no se ha implementado la NEM, donde siguen trabajando como ellos quieren, pero no hay una supervisión, un acompañamiento como debería de haber de autoridades. Entonces los maestros siguen trabajando, no dejan de trabajar, pero no el nuevo modelo educativo. Nosotros trabajamos, pero nos damos cuenta que no todo mundo trabaja con la NEM. (Grupo de enfoque 1)

En muchas de las escuelas que visito, siguen con el enfoque con el que habían trabajado siempre, dentro del grupo, sin proyecto. Incluso, platicando con una de mis directoras, me dijo que iba a ir a trabajar con el proyecto, y resulta que solamente se van a tomar la foto del proyecto. Entonces, esta nueva metodología, si no hay un buen seguimiento por parte de las autoridades, como directivos, supervisores, jefes de sector, etc, puede prestarse a la simulación. (Grupo de enfoque 1)

En general, los testimonios sugieren que para que la NEM sea apropiada plenamente por los docentes, es fundamental fortalecer el apoyo institucional, ofrecer una formación continua adecuada y fomentar un convencimiento genuino entre los docentes, ya que los resultados de cualquier reforma dependen no solo de su diseño, sino también del compromiso de quienes la implementan.

En lo que fue mi zona, sí fue algo muy individual, fue el que quiso actualizarse y conocer y leer algo, y de plano a veces hubo colegas que ni a la fecha ahorita saben lo que es un plan sintético, ni saben lo que es un plan analítico. (Grupo de enfoque 2)

Puedes tener los mejores programas y libros del mundo, pero [...] también es el factor humano y en este caso es la cuestión de los docentes, de directivos, de toda la estructura del sistema educativo, si no están convencidos, si no están capacitados, [...] si no lo conoces, no va a haber nada. (Grupo de enfoque 2)

3.1.3.2 Entendimiento de la NEM

Sobre el entendimiento de la NEM, gran parte de las figuras educativas valoran positivamente sus principios humanistas puesto que consideran que fomentan la transversalidad de contenidos y la participación comunitaria. Muchos de los entrevistados destacan la oportunidad de trabajar de manera más autónoma, adaptando los proyectos

educativos al contexto y las necesidades de sus estudiantes, lo que consideran un enfoque enriquecedor que promueve el desarrollo integral de los alumnos.

> *A mí me gusta el nuevo modelo de lo que es la Nueva Escuela Mexicana, me encantó. [...] Hace mucho énfasis en la transversalidad de los contenidos y en esta vinculación comunitaria, en la inmersión del padre de familia dentro del proceso, pero sin dejar de lado al mismo tiempo al alumno, porque no deja de ser la importancia de la educación. (docente 3, telesecundaria)*

> *La Nueva Escuela Mexicana la entiendo como un ejercicio de humanismo, un ejercicio de más acercamiento a la comunidad. [...] El centro, claro, no dejan de ser los niños, niñas y adolescentes. Pero creo que realmente el centro es la comunidad como tal. Es decir, que los procesos educativos se salgan de la escuela para que impacten también en las comunidades o en las ciudades donde podamos estar. (director 8, secundaria)*

> *Considero que este modelo educativo es una oportunidad muy grande, que tenemos los maestros de reinventar nuestro trabajo [...] porque te permite dos cosas muy importantes y muy valiosas, dos tipos de autonomía: profesional y curricular. Si tú haces valer esas dos autonomías en la que vas a decidir qué procesos de desarrollo de aprendizaje consideras que tus alumnos deben de trabajar. [...] Vas a hacer una evaluación, vas a identificar las problemáticas, las necesidades que tienen tus alumnos de acuerdo con el contexto en el que se ubican. (docente 5, primaria)*

Sin embargo, la implementación de la NEM ha presentado desafíos significativos. Algunos docentes perciben la reforma como demasiado amplia y compleja, pues trabajar por proyectos requiere una adaptación que no todos dominan, lo que provoca estrés y ansiedad. Además, hay una percepción entre ciertos entrevistados de que la NEM es una recopilación de ideas previas de otras reformas, lo que genera escepticismo y una posible falta de compromiso en su aplicación.

> *La principal dificultad que tiene la Nueva Escuela Mexicana, yo siento que es muy abarcativa; abarca tanto que no aterrizamos en lo más importante. [...] El maestro tiene que planear por proyectos [...] nosotros nos pusimos a checar cuántos proyectos tienen en cada libro, en cada cuadernillo, son muchísimos, no alcanza el ciclo escolar para verlos. [...] Si me pongo a conocer los proyectos, descuido al grupo. (directora 4, primaria)*

> *Es una muy buena propuesta, trabajar por proyectos, enfocarse a las comunidades, trabajar por proyectos comunitarios, pero desgraciadamente los maestros no sabemos trabajar proyectos y no sabemos trabajar proyectos comunitarios. [...] La Nueva Escuela Mexicana es una especie de collage de las demás reformas. (docente 7 secundaria).*

> *La NEM tiene un enfoque de trabajar de manera muy colaborativa a través de proyectos. Entonces siento que ya años anteriores habíamos trabajado, pero no le llamábamos proyecto, le llamábamos algo como la transversalidad. Como que combinábamos unas materias con otras, pero hoy lo definen más a trabajar a proyectos y que puede aportar la física con español, con matemáticas, etc. (Grupo de enfoque 2)*

3.1.3.3 Pertinencia de la NEM

En cuanto a la pertinencia de la NEM, se destaca la adaptación flexible y contextualizada que muchos docentes valoran como una fortaleza. La posibilidad de ajustar contenidos y metodologías según las particularidades de cada comunidad y el contexto de cada escuela permite a los docentes trabajar de manera más personalizada, atendiendo a las problemáticas específicas del entorno, como las condiciones rurales o los intereses de los estudiantes en áreas urbanas. Esta autonomía para adaptar los planos y proyectos es vista como una ventaja significativa, ya que permite que el modelo educativo se adecue a las realidades locales y no que las escuelas tengan que ajustarse a un modelo rígido.

> *Creo que se adapta en la autonomía que te da como maestro al conocer el contexto educativo o el área donde tú estás trabajando. Y el cómo vas a adaptar, por ejemplo, un plan o un proyecto académico. [...]Lo vas a contextualizar de acuerdo a la problemática detectada. (docente 3, telesecundaria)*

> *Para mí, como directivo se adapta un 100%, creo que no ha habido un mejor modelo que yo conozca. [...] Esta parte de la Nueva Escuela Mexicana, poder adecuarse a ti y no tú a ella, es una ventaja, es como si yo creara mi propia escuela con mi propio modelo y lo tengo permitido. (directora 9, secundaria)*

> *El trabajar con proyectos como metodología para mí es una ventaja porque te permite como aterrizar más en esa parte concreta a esa realidad. (director 6, primaria).*

No obstante, también surgen desafíos importantes, especialmente en comunidades rurales o con recursos tecnológicos limitados. Algunos docentes que señalan estar en estos contextos expresan que la falta de acceso a tecnología y recursos actualizados limita la implementación de la NEM lo que afecta su efectividad. Además, plantean que la pandemia dejó rezagos significativos que complejizan aún más la adaptación del modelo, ya que muchos estudiantes presentan necesidades educativas específicas que requieren una atención adicional y recursos que en algunos casos no están disponibles.

> *Se acaba de implementar esta nueva reforma después de una pandemia. Esa es otra situación que entorpece mucho, porque tenemos niños con graves rezagos educativos. (Grupo de enfoque 1)*

> *¿Qué tanto se ajusta a mis necesidades? pues nada, porque trabajando en comunidades rurales no hay tecnología a la mano. Los niños cómo van a investigar si no hay internet, computadoras. Lo que tenemos son libros de texto en las bibliotecas, pero libros no actuales. Hay bibliografía [...] pero no hay suficiente, entonces es complejo. Si de por sí, les toco ser niños pandemia, traen ya características muy particulares. (Grupo de enfoque 2)*

Las reformas educativas en México han sido constantes en las últimas décadas, lo que ha generado un escenario de cambios sucesivos que inciden en la labor docente. Si bien las reformas buscan mejorar la calidad educativa y responder a nuevas necesidades sociales, la frecuencia con la que se han implementado ha provocado una sensación de inestabilidad en el magisterio. Los docentes han tenido que adaptarse a nuevos enfoques sin el tiempo suficiente para consolidar prácticas pedagógicas efectivas. Esto ha derivado en una percepción de desgaste y una actitud de resignación ante los cambios, más que en un verdadero sentido de apropiación de las reformas. A pesar de esta inestabilidad, la disposición de

los docentes para implementar las reformas sigue siendo notable, siempre que cuenten con el apoyo y formación adecuada. Los testimonios de los entrevistados resaltan que, aunque los docentes y directivos trabajan con las modificaciones curriculares impuestas, lo hacen con la conciencia de que estas pueden ser revertidas con cada cambio de administración. Esta incertidumbre política limita la posibilidad de establecer transformaciones educativas a largo plazo y refuerza la idea de que las reformas responden más a intereses gubernamentales que a una planeación educativa sostenida.

En este contexto, la apropiación de la NEM depende en gran medida del respaldo institucional y de la estabilidad en la implementación de los cambios. Es fundamental que las políticas educativas prioricen la formación docente continua y brinden un acompañamiento real en la transición hacia nuevos modelos pedagógicos. De esta manera, se contribuirá a que las reformas no sean percibidas como imposiciones efímeras, sino como procesos educativos que puedan consolidarse en el tiempo y favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

3.2 Aprendizaje profesional docente

El aprendizaje profesional docente constituye un componente esencial para fortalecer el sistema educativo, al reconocer a las y los docentes como profesionales capaces de tomar decisiones informadas, reflexionar sobre su práctica y liderar procesos de mejora en sus comunidades escolares. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional no se limita a la formación técnica, sino que implica un proceso continuo de construcción de saber pedagógico, que permite diseñar e implementar estrategias pertinentes y contextualizadas. Así, los docentes se consolidan como agentes de cambio que inciden activamente en la transformación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la garantía del derecho a aprender de sus estudiantes (Mexicanos Primero, 2016).

En este apartado se analizan los desafíos enfrentados por los docentes en términos de formación, claridad en la información y percepción de preparación para aplicar la reforma. En este sentido, se destaca la importancia del acompañamiento, la asesoría y la disponibilidad de materiales adecuados para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1 Claridad y consistencia de la información.

La implementación de la NEM ha representado un desafío para docentes y directores en cuanto a la claridad y consistencia de la información. Algunos testimonios revelan percepciones de incertidumbre y confusión debido a la sobrecarga de contenidos que recibieron las figuras educativas, lo que generaba una sensación de desorden para aplicar el nuevo enfoque pedagógico.

Algunos entrevistados reconocen que muchos de los materiales para conocer la NEM estaban disponibles en línea y que podían acceder a cursos y webinars a través de distintas plataformas. Sin embargo, otros aseguran que les hicieron falta orientaciones más específicas y mayor apoyo para comprender conceptos clave de esta nueva reforma.

De acuerdo con los testimonios la desorientación no era particular de los docentes, ya que muchos supervisores y asesores técnicos pedagógicos también desconocían los procesos y los temas. El entendimiento de la NEM era distinto en cada contexto y, en algunos casos, su operación dependía de la interpretación de los propios supervisores. Estas diferencias generaban desconfianza, ya que los docentes no sabían si lo que hacían era correcto o no para cumplir con los nuevos requerimientos que se esperaban de ellos.

> *Me tocó pasar por dos zonas escolares y unos me decían una cosa y otros otra, y*

según yo, ya traigo un trabajo excelente con felicitaciones y otro supervisor llegó y me dijo, "no es así" y que te cambien todo y bueno... empecé a trabajar nuevas cosas. (docente 3, telesecundaria)

Los ATP, que son los que nos asesoran y capacitan a nosotros, se puede decir, andaban en las misma que los maestros que estamos frente a grupo, entonces, con la ventaja, siento yo de que todos los maestros andamos igual, en todo el país, entonces nadie tenía ventajas sobre otros. ¿Todos andábamos igual de perdidos, ¿no? (directora 4, primaria)

En las reuniones de consejo técnico, era tanta la información que nos daban que no sabía ni por donde guiarnos, supervisión nos decía una cosa, yo entendía otra, otro maestro entendía otra, híjole que camino a seguir, ¿por dónde me voy? No sé, estoy perdido. (Grupo de enfoque 2)

Una de las mayores dificultades para acceder a la información es la forma en la que se comunica por la estructura educativa. Esto sucede nuevamente por la poca profundidad en que se abordan las temáticas para apoyar a los docentes y directivos y las diversas formas en que cada figura educativa interpreta la NEM. Por ejemplo, uno de los maestros señala que cada visión distinta de la NEM se debe a la particular forma de pensar, suponer o de creer de cada persona, sin embargo, al final, quien planea, ejecuta y valora es el docente. Esta ambigüedad ha generado tensiones que han propiciado que muchos de ellos se sientan perdidos.

No ha sido muy clara porque han dejado la mayoría del trabajo a los supervisores, y que los supervisores bajen la información por escrito a los directores para que cada director la intérprete de una manera libre, a su libre albedrío y que esa interpretación la bajemos al docente. (director 8, secundaria)

3.2.2 Preparación de las figuras educativas

Al menos dos entrevistados consideraron que el problema que enfrentaron no fue la claridad de la información, sino más bien no tuvieron el tiempo suficiente para prepararse y poder integrarla y asimilarla. En algunos casos se señala que las autoridades superiores fueron superficiales con el contenido proporcionado, ya que estaban presionados por los tiempos. Esto ocasionó que los directores tuvieran la responsabilidad de investigar y profundizar más, y con la exigencia de hacerlo en poco tiempo.

Cada reunión de consejo técnico nos marca algo para prepararnos o para ampliar el tema, siento que sí es clara la información, pero requiere mucha preparación. (directora 2, primaria)

Considero que ha sido lo suficientemente clara, pero no se nos ha dado el tiempo para que nosotros podamos, como directivos o supervisores, lograr integrar la información antes de nosotros entregarla al personal. (directora 9, secundaria)

No obstante, la mayor parte de los docentes señalan que no se sentían preparados para recibir a la NEM. Al respecto se afirma que eran pocos los colegas que realmente la conocían y todavía se está lejos de alcanzar sus objetivos. Esto se debió a limitaciones y dificultades en distintos aspectos de su implementación, como la formación docente y la falta de preparación de muchos supervisores y ATP, para guiar a los colectivos y directivos y docentes en este nuevo enfoque que para algunos era completamente diferente.

Pues por supuesto que no estábamos preparados en este ciclo escolar, nadie estaba preparado, ni el director ni el maestro que está

frente a grupo porque no había información precisa. (directora 4, primaria)

Como directiva pude darme cuenta de que en un inicio estábamos cero preparados, cero conocimientos teníamos de la NEM, pero también pude observar de mis compañeros esa disposición de aprender por parte del equipo de educación especial. (Grupo de enfoque 1)

Ante la falta de preparación y formación, muchos docentes tuvieron que aprender sobre la marcha y recurrieron a investigar por su cuenta para comprender el modelo, mientras que otros enfrentaron el proceso con más calma, asumiendo que la claridad llegaría con el tiempo. Esta situación ha generado incertidumbre, pero también ha fomentado la autoformación.

[...] Es un reto, pero no me desesperé en querer entenderlo todo desde el principio, mas no me quedé de brazos cruzados, tuve que meterme a ver en el internet un poquito, a explorar algunos artículos, estar leyendo y me daba una idea clara y de pronto me formaba una idea errónea de lo que era, porque nadie me capacitaba y yo decía ¿será esto? Ah, parece que me da claridad y de pronto entendía mal las cosas, y de pronto se me aclaraban. Pero bueno, era como un proceso de estarme equivocando o estarle atinando. (director 6, primaria).

Aprendimos de la prueba y el error todos y yo no siento que esté mal, o sea, no quiero que se entienda de que mi ATP o mi supervisor no sabía, no, no se trata de evidenciar eso. Se trata de que ni ellos que están en una posición más alta que los docentes. Desconocían lamentablemente la información. (docente 3, telesecundaria)

3.2.3 La formación docente

La formación docente ha destacado por ser un tema central en las respuestas de los entrevistados sobre la NEM, ya que la mayoría asegura que ésta fue insuficiente, desarticulada y tardía. Esto se debió a que no existió una estrategia oportuna previa a la implementación del nuevo modelo, que permitiera a los docentes ayudarles a apropiarse y contar con las herramientas necesarias para su adecuada aplicación en las escuelas.

Creo que no fue la manera adecuada de iniciar, porque no se nos capacitó desde un primer momento a maestros, ni a directivos, ni a supervisores. Íbamos a iniciar ya el ciclo escolar con la Nueva Escuela Mexicana y no conocíamos los libros, entonces íbamos a lo incierto, a lo desconocido. (Grupo de enfoque 1)

Para mí, creo que antes de sacar todo esto de la Nueva Escuela Mexicana, sí debieron o deben antes de bajar una información, poder explicar a las personas que nos van a dar a conocer lo nuevo que quiere. (docente 1, primaria)

Uno de los aspectos más innovadores de la NEM fue el énfasis en el trabajo por proyectos. Una maestra señaló que esto no representó un cambio significativo en sus prácticas pedagógicas, ya que previamente había trabajado con modelos educativos similares, por lo que la adaptación de la nueva propuesta fue relativamente sencilla.

Ahora cuando entra la Nueva Escuela Mexicana, pues marca trabajar por proyectos. Para mí personalmente no fue algo nuevo porque ya lo he trabajado. Al sector al que pertenezco tienen años trabajando por proyectos [...], pero en ese entonces era el método Sinaloa, que era con lo que se trabajaba cuando eran escuelas de tiempo completo. Y pues se siguió trabajando bajo

el mismo enfoque y llega la Nueva Escuela Mexicana y nos dice, "oigan, pueden trabajar de diversas formas y una de ellas es el proyecto" y pues para mí no ha sido complicado este trabajo. (docente 1, primaria)

Sin embargo, algunos docentes consideran que la falta de formación en el trabajo por proyectos afectó su desempeño, esto, ya que no les pareció adecuado exigirles mayor calidad a los maestros cuando no fueron debidamente apoyados para trabajar con esa nueva metodología.

Nos dijeron a nosotros los maestros: "vas a trabajar con proyectos", y nosotros elegimos qué proyectos, pero estuvo demasiado suelto y no fue en cada director y maestro. Cada quién se capacitó desde sus creencias sobre cómo es trabajar con proyectos. Ahora que ya estamos en las escuelas, el problema que tenemos los directores es: ¿cómo le vas a exigir al maestro trabajar con proyectos de calidad cuando no lo formaste en la elaboración de los proyectos? (directora 4, primaria)

Debido a la necesidad de formarse adecuada y oportunamente para responder a las necesidades de su contexto, algunos maestros buscaron por cuenta propia herramientas y recursos para comprender los principios de la NEM. A través de investigaciones, consultas de recursos digitales, reflexión con sus colegas y cursos pudieron hacer frente a esta situación.

En la Nueva Escuela Mexicana hay tanta información y todo está en línea que dan por hecho que el maestro se va a autocapacitar, pero no. Dentro de las 10 nuevas competencias docentes, se menciona que el maestro debe responsabilizarse de su propia formación, y eso es lo ideal, pero yo siento que hay tanta información que no nos aseguramos de que realmente llegue al maestro que está frente a grupo. (directora 4, primaria)

Aunque la formación en línea representó una alternativa para los docentes que buscaron autoformarse, otros consideraron que este tipo de estrategias es insuficiente para comprender la NEM. La falta de espacios de interacción y reflexión colectiva limitaron la apropiación del modelo y dejaron a los maestros sin el acompañamiento necesario para resolver sus dudas y atenderlas de manera práctica. *Además, se evidenciaron desigualdades en el manejo de la tecnología, ya que algunos docentes carecen hasta la fecha de habilidades tecnológicas.*

[...] Creo que difícilmente un maestro, hoy hasta la fecha, hoy en día te puede decir en que consiste cada paso, sobre todo la fase de co-diseño. ¿Por qué? Porque sí hay cursos, pero la mayoría son en línea y no están diseñados de una manera práctica para que ellos puedan comprender lo que tienen que hacer en la escuela. (director 8, secundaria)
[...] Las capacitaciones esas en línea, no creo que sean tan interesantes como ir y reunirnos los maestros y convivir, cuando tú vas a un curso y están las maestras, ahí vamos a ver planeación y están las maestras ahí platicando con ellos interactuando, eso es lo más productivo, en línea, siento que la capacitación en línea debe ser un recurso, pero no debe ser lo determinante. (directora 4, primaria)

Yo no sé mover la computadora, mucho menos utilizar alguna plataforma o redes sociales. Y hablo de un 50% en mi escuela que todavía dice: "yo ya no aprendí". Pero hay maestros que piden ayuda y logran meterse en querer utilizar la tecnología, aunque siento que nos falta actualización, preocupación y responsabilidad en esa parte. (director 6, primaria)

Un aspecto que destacaron algunos participantes fue la responsabilidad de que algunos maestros se actualicen y mejoren sus habilidades ellos mismos.

Es decir, señalan que las figuras educativas deben comprometerse con su formación más allá de las ofertas proporcionadas por las autoridades. Para esto, deben ser activos, prepararse *y estar dispuestos a romper los esquemas preestablecidos*.

> *Necesariamente, un maestro no puede sentarse a esperar que un gobierno le diga" es por aquí, es por allá", un maestro tiene la responsabilidad, el compromiso de actualizarse, en lo que hay. [...] Nosotros como maestros tenemos que prepararnos mucho, tenemos que investigar mucho, y no es fácil la propuesta que nos están dando porque estamos iniciando con un proceso, entonces, la experiencia que yo he tenido, vamos iniciando, nos falta mucho, pero sí me ha gustado, me ha gustado como también los maestros se han tenido que integrar, investigar, romper varios paradigmas. (Grupo de enfoque 2)*

3.2.4 Los procesos de asesoría y acompañamiento

Un elemento de gran relevancia que también fue motivo de dificultades para apoyar a los docentes y directivos a comprender la NEM fueron los procesos de asesoría y acompañamiento. Esto, debido a que fue gran parte de los informantes los percibieron como insuficientes, poco efectivos y llenos de incertidumbre. Además, comentaron que sus autoridades inmediatas se comunicaban de forma deficiente, interpretaban la información como podían y muchas veces de forma diferente en cada contexto, por lo que su apoyo no era oportuno para ayudarlos en su práctica.

> *Como que llega la información a los supervisores, a los asesores técnico-pedagógicos y demás. Ellos la tienen que interpretar y luego tener esa conversación con los maestros, con los directores y pues a como lo entendían, imagino. (docente 1, primaria)*

> *Cuando llegó la nueva currícula, nosotros no hemos tenido acompañamiento. Para nosotros fue muy difícil retomar la NEM, por un departamento que no apoyaba, nos decía, así como le entiendan, así es. (Grupo de enfoque 2)*

> *Yo pienso, ahorita que mencionaba la maestra de abajo hacia arriba, que la NEM debió venir acompañada desde allá hasta nosotros. Ellos debieron dar la instrucción y no nosotros andar investigando cómo, por qué, para qué, cómo, dónde, y ellos los que siguen hacia arriba y hacia arriba no nos orientaban, no nos aclaraban dudas. "Ah, sí, está bien" (decían), pero tú preguntabas a otro colectivo y lo estaban haciendo de forma diferente y preguntabas a otro colectivo y lo estaban haciendo muy diferente, entonces ¿Quién está en lo correcto? (Grupo de enfoque 2)*

Algunos de estos problemas se debían a que algunas de las autoridades educativas que forman parte de la red de apoyo, es decir, supervisores y ATP muchas veces desconocían la información y tampoco contaban con la formación adecuada para acompañar efectivamente a los colectivos directivos y docentes en la implementación de la NEM. En ese sentido, planteaban que antes de iniciar cualquier reforma debe existir una orientación adecuada a las autoridades intermedias que se encargaran de la orientación para que ésta sea clara y precisa.

> *Todos están perdidos, hasta los asesores técnicos, capacitadores desconocen de los temas lamentablemente. (docente 3, telesecundaria)*

> *Cuando nosotros nos fuimos de vacaciones y que regresamos, los ATP andaban más perdidos que el maestro frente a grupo y nosotros como directores. Entonces, ¿cómo te va a apoyar alguien que tiene la misma*

incertidumbre y las mismas dudas que tú? [...] Yo creo que se debe de capacitar más a las personas que van a acompañar al maestro y al director. El ATP está en la supervisión y ese sí tiene toda la mañana para leer, tiene tiempo para capacitarse y venir a apoyarnos. Si se formaran mejor, podríamos realmente avanzar con la NEM. (directora 4, primaria)

Los procesos de acompañamiento son imprescindibles para apoyar el trabajo en las escuelas, y deberían guiar y apoyar a los docentes y directivos enfatizando la parte pedagógica. Sin embargo, algunos de los entrevistados señalan que esto no fue priorizado por parte de los supervisores y ATP. Al respecto, consideran que implicó orientaciones vagas, pérdida de tiempo y mayor carga de trabajo.

Nos decían que había que implementar la NEM, pero cuando pedíamos orientación sobre cómo aplicar los proyectos en el aula, nos respondían con que leyéramos los documentos oficiales o revisáramos los formatos. Pero eso no nos decía nada sobre cómo hacer nuestra planeación. (Grupo de enfoque 2)

Los supervisores y ATP nos decían: "Maestra, inscríbase a los cursos", pero el maestro que está frente a grupo no tiene tiempo. El ATP tiene toda la mañana para capacitarse, pero no nos trae estrategias. Lo que necesitamos es que lleguen con información real, no que nos digan: "Métase a YouTube y vea un video". (directora 4, primaria)

Cuando pedíamos apoyo para entender cómo hacer las planeaciones y proyectos, nos daban respuestas vagas, como "adáptenlo a su contexto", pero nunca nos dieron ejemplos concretos de cómo se debía aterrizar en el aula. (Grupo de enfoque 2)

Mientras algunos docentes señalaron que no recibieron acompañamiento efectivo, en otros contextos si hubo cierto apoyo, pero dependió más de la iniciativa y conocimiento de los supervisores y ATP, así como de otras figuras como directores y subdirectores que se dieron a la tarea de investigar y formarse ellos mismos para apoyar a sus compañeros de escuela a comprender la NEM.

En cuanto a mis autoridades inmediatas, nosotros ahí en la escuela contamos muchísimo el apoyo de dos subdirectoras. Tenemos dos subdirectoras y un director y obviamente también tengo asesores técnicos pedagógicos, tengo supervisor y de todos ellos, el acompañamiento lo tuvimos por parte de mis dos subdirectoras. Se dieron y se dan a la tarea todavía de prepararse para las reuniones de consejo técnico o cualquier duda que tenemos, ellas se encargan de leer, pero de leer, leer bien, o sea, leer a conciencia. (docente 5, primaria)

Todo el tiempo el acompañamiento de la supervisión siempre ha estado con nosotros en cada consejo técnico. La capacitación que se da en los centros de maestros también nos enviaba directamente a nosotros porque en nuestra área no tenemos jefes de enseñanza. (directora 9, secundaria)

Aunado a lo anterior se reconoce que en este cambio tan radical de política educativa todas las figuras educativas estuvieron aprendiendo sobre la marcha y, a pesar de las dificultades, algunas autoridades intermedias hicieron su mayor esfuerzo por impulsar los nuevos enfoques.

Aprendimos de la prueba y el error todos y yo no siento que esté mal, o sea, no quiero que se entienda de que mi ATP o mi supervisor no sabía, no, no se trata de evidenciar eso. Se trata de que ni ellos que están en una posición más alta que los docentes desconocían la información. (docente 3, telesecundaria)

De pronto, también cuestionamos a los asesores técnicos y al supervisor, pero los entendíamos, porque también nosotros estábamos con la zozobra en algunas cosas y entendíamos esa parte de que ellos también estaban igual que nosotros, aprendiendo. Y la información que ellos tenían la trataban de dar para que tengamos nosotros elementos. (director 6, primaria)

3.2.5 Apertura para la implementación

Como se evidenció previamente, la implementación de la NEM estuvo influida por diversos aspectos como la claridad y consistencia en la información recibida, el nivel de preparación de los colectivos, la formación de los docentes, y el acompañamiento y asesoría que recibieron. Estos elementos incidieron en la disposición de aceptar el nuevo modelo educativo o, por el contrario, de adoptarla parcialmente, o resistirse y continuar implementando enfoques y metodologías previas.

Algunos docentes señalaron que la resistencia estuvo motivada por la incertidumbre y el apego a las prácticas educativas desarrolladas en modelos educativos previos. En otros casos se aplicó parcialmente debido a las dificultades para implementar la NEM y también a la complejidad que representaba aplicarla en la escuela.

Pues la verdad, sí, había mucha negación, muchísima, porque pues no cerrábamos como todo, hay algo nuevo y le temes a lo desconocido, a lo complicado. Cuando ya tienes muy arraigado porque estaba muy, muy arraigado el tema de cómo trabajábamos. (docente 1, primaria)

Entonces no ha sido fácil, y más cuando te encuentras con un equipo que no quiere entrarle y quiere seguir trabajando con el plan 2017. (Grupo de enfoque 2)
Tengo un 70% de mi personal de la escuela que hemos trabajado primero con el programa analítico y segundo con el proyecto escolar comunitario a través de cada consejo técnico escolar. Del 30% al 40%, no lo ha hecho y no es tanto por resistencia, ha sido porque son docentes que no pertenecen a nuestro centro de trabajo, que tienen tres centros de trabajo. (directora 9, secundaria)

En otros casos, algunos docentes y directivos mostraron una actitud positiva a la NEM y manifestaron la disposición para adaptarse e integrar las nuevas metodologías. Esto, a pesar de resistirse al principio o que no todos sintieran que cuentan con la experiencia y la formación necesaria para trabajar con el nuevo modelo.

- *Mi personal, que tiene mucha disposición, y la verdad que el maestro hace más cuando quiere, independientemente de que no tenga muchos elementos. Mis maestros estamos, puedo decir que, de la Nueva Escuela Mexicana, estamos trabajando con ella, pero no al 100, nos falta más formación y más experiencia. (directora 4, primaria)*
- *Sí hubo críticas y un poquito de rechazo al principio, pero como te digo, no una negatividad total, decía los comentarios de los docentes, pues sabemos que tenemos que hacer las cosas porque tenemos un jefe que es la Secretaría de Educación, entonces lo que ellos digan al final se va a hacer. (director 6, primaria)*

3.2.6 Materiales y equipamiento para la implementación de la NEM

Aunque la apertura de los docentes fue un aspecto importante para la apropiación de la NEM, la posibilidad de implementarla no solo dependió de su disposición, sino de contar con los recursos y materiales para desarrollar su práctica pedagógica. Estos elementos constituyen un recurso fundamental para conocer el nuevo modelo educativo, apoyar la planeación y un insumo para el desarrollo de las actividades de docentes y directivos. Sin embargo, la disponibilidad, calidad y acceso a estos materiales fue una dificultad recurrente en los testimonios de los entrevistados.

En el caso de la disponibilidad y accesibilidad de los materiales, hubo testimonios que afirman que las guías de apoyo, así como los libros de texto llegaron tarde, lo que afectó la planeación de sus clases y tuvieron que improvisar para la aplicación de los nuevos enfoques pedagógicos. En otros casos algunos testimonios valoraron la existencia de recursos digitales como las guías de apoyo o los libros de texto, aunque también señalaron que estos eran insuficientes para guiar su práctica docente.

> *Es mentira que comenzamos todos los maestros en el primer trimestre con una reforma educativa, un libro de texto, con materiales, con contenidos. No es cierto, a mí me tocó inventar cuadernillos, me tocó inventar proyectos académicos con sus PPA cada uno, con los nombres inventados porque no teníamos materiales. (docente 3, telesecundaria)*

> *Lo triste de eso es que solo llegó material para primer grado. No llegó en agosto, llegó en septiembre, octubre, noviembre, no recuerdo, pero ya estábamos por concluir el primer trimestre cuando llegó el material para primero. Segundo y tercero no tuvieron material de la NEM. (Grupo de enfoque 2)*

> *En cuestión de materiales, creo que la Secretaría estuvo ahí al pendiente de mandarnos material de apoyo, a excepción de que al principio los libros de texto no llegaban y se batalló un poquito con los libros de texto. Algunos no llegaron, los mandaron digital y digital se trabajó. (director 6, primaria)*

Además de la falta de materiales, los docentes señalaron la necesidad de contar con recursos tecnológicos adecuados para trabajar con la NEM. En algunos casos la falta de proyectores, acceso a internet o computadoras limitó la aplicación de estrategias innovadoras que impulsen el desarrollo de los proyectos educativos.

> *Pienso que es muy buena la NEM, pero considero que hace falta que se nos dieran los insumos para aplicarla como debe de ser. Que las escuelas tuvieran todo lo que corresponde para poder hacer un buen trabajo que dé un resultado más significativo en los alumnos. (Grupo de enfoque 1)*

> *Lo que todavía deja mucho que desear es que, para llevar el proyecto, es necesario tener muchos recursos. Los maestros están solicitando mucho un proyector en cada salón, computadoras, internet, porque muchos de los proyectos ya no son escribir en el pizarrón, sino verlos en videos. (Grupo de enfoque 1)*

> *Recursos económicos más que nada, eso sí es lo que hace mucha falta para que los proyectos sean más funcionales. Recursos tecnológicos, que es lo que hace falta en las escuelas, porque en ocasiones no tienen el auge que el maestro quisiera porque los papás no todos tienen el recurso para apoyar y para eso se requieren muchos materiales didácticos, tecnológicos, para que se vea un buen proyecto. (Grupo de enfoque 1)*

3.2.7 Colaboración entre docentes y las familias

Los materiales y recursos no fueron el único factor que influyó en la puesta en marcha de la NEM. La colaboración docente y de las familias también desempeñó un papel crucial en la apropiación del modelo y en la superación de sus desafíos iniciales. En algunas comunidades escolares el trabajo colaborativo permitió compartir estrategias y fortalecer la implementación mientras que en otros contextos se identificaron dificultades para coordinar esfuerzos y generar sinergias entre los distintos actores educativos.

Entre los desafíos que se identificaron en los testimonios destacan que uno de los principales obstáculos fue consolidar un enfoque colaborativo en la planificación y desarrollo de proyectos. En algunos casos se identificó resistencia al trabajo en equipo, ya sea por costumbre, celos profesionales o ausencia de estrategias para el trabajo interdisciplinario.

> *Desgraciadamente, los maestros no sabemos trabajar proyectos y no sabemos trabajar proyectos comunitarios. Los maestros en general somos muy egoístas y muy celosos de nuestro trabajo. Entonces, ¿cómo me voy a poner yo a trabajar con el maestro de inglés si se va a dar cuenta cómo trabajo? (docente 7, secundaria)*

> *Muchos se resisten a trabajar en equipo [...] El Programa Analítico nos obliga, nos orilla a trabajar de manera colaborativa. A hacer sinergia, ahora sí. Pero si queremos seguir tratando de manera aislada las escuelas, no se va a lograr tener éxito en este programa. [...] En la parte del co-diseño, que es una fase del programa analítico, no se hace el trabajo de co-diseño como tal, y algunos docentes no hacen esfuerzos por modificar procesos de desarrollo y aprendizaje dentro de esta metodología. (director 8, secundaria)*

Además del trabajo colaborativo entre las figuras educativas, la NEM también ha promovido mayor vinculación con las familias y la comunidad escolar. En este sentido, algunos participantes han destacado que las familias han hecho aportaciones valiosas en este nuevo modelo educativo, aunque la mayor carga la tienen los maestros.

> *Me gusta la vinculación comunitaria, que el padre de familia está al centro del proceso de aprendizaje en conjunto, pues, o de la mano con el alumno. Y eso me encanta. (docente 3, telesecundaria)*

> *Igual por las necesidades que tienen los alumnos, los materiales, los recursos, es lo que más me han manifestado los docentes, que implican mucho gasto para los proyectos. En la comunidad, los padres sí están al pendiente, pero dejan el trabajo casi siempre al maestro. (directora 2, primaria)*

No obstante, aunque existen numerosos desafíos algunos docentes han logrado superar las resistencias iniciales y establecer estrategias de colaboración efectiva. Además, han implementado metodologías compartidas en la planeación, evaluación y el diseño de proyectos lo que ha promovido que el aprendizaje sea más integral y alineada a los principios de la NEM.

> *Mi compañera y yo de segundo trabajamos a la par. Aunque los grupos son diferentes por las problemáticas, son muy similares porque es el mismo contexto. Entonces, nos sentamos a hacer las evaluaciones escritas a partir de los proyectos que trabajamos en cierto periodo de tiempo. (docente 5, primaria)*

> *Como directora, me toca acompañar al equipo con el que colaboro. Cada mes hacen una planeación sobre lo que van a trabajar. En esa planeación, vamos viendo qué van a hacer tanto con los alumnos, con los padres de*

familia y con los maestros regulares. (Grupo de enfoque 1)

Yo creo que cuando estamos trabajando los proyectos y el maestro tiene la preocupación desde decirle al padre de familia cómo se va a llamar el proyecto y qué PDA se van a trabajar, estamos viendo cómo se están entrelazando y no nada más los padres, sino también los niños. (Grupo de enfoque 2)

La implementación de la NEM evidenció que el aprendizaje profesional docente no solo depende de la disposición individual del maestro, sino de un entorno formativo claro, colaborativo y acompañado. En algunos contextos, la NEM permitió fortalecer la formación de docentes y directivos para enfrentar los retos pedagógicos actuales, sin embargo, la falta de coherencia y consistencia de la información y la limitada preparación de las figuras educativas dificultaron su apropiación.

Este escenario impulsó la autoformación como estrategia clave para responder las barreras iniciales. Esta experiencia muestra que la formación continua es importante pero además se necesita un sistema articulado de acompañamiento que permita a las figuras educativas apropiarse de las innovaciones y cambios para poder aplicarlas en sus contextos escolares.

3.3 Cambios institucionales

Aunque la NEM se ha presentado como un cambio radical al modelo educativo previo, su implementación puede analizarse como un proceso de cambio institucional en el sentido amplio propuesto por North (1990), es decir, como una reconfiguración de las reglas que regulan la interacción social. Desde esta perspectiva, Sánchez (2009) señala que los cambios institucionales consisten, en muchos casos, en ajustes adaptativos marginales al conjunto de normas existentes, más que en rupturas profundas. Esto resulta pertinente para analizar las tensiones, resistencias y continuidades que han acompañado la implementación de la NEM en distintos contextos escolares. Como advierte Córica (2020), identificar las fuerzas que generan resistencia al cambio y saber encauzarlas resulta clave para que las reformas no se queden en el plano declarativo, sino que logren transformar efectivamente las prácticas educativas.

En este capítulo se analizan algunas de los cambios más importantes de este nuevo modelo, como la incorporación de las fases de aprendizaje, campos formativos y ejes articuladores; los programas sintéticos y analíticos, así como las tensiones entre la autonomía docente y las exigencias burocráticas.

3.3.1 Percepciones generales sobre los cambios institucionales

La incorporación de ejes articuladores, la reorganización de asignaturas en campos formativos y los ajustes de los grados escolares por fases de aprendizaje, fueron algunas de las modificaciones más significativas de la NEM. De acuerdo con los participantes, los cambios establecidos fueron percibidos de distintas maneras.

Para algunos docentes esto no representó una transformación profunda, sino solamente un cambio en los conceptos, ya que aseguraron estar familiarizados con el trabajo por proyectos y la articulación de contenidos.

Yo solamente siento que el cambio pudiera ser como el nombre, como tal. Los contenidos ya eran contenidos, los PDA, pues ya eran aprendizajes esperados. Solamente, para mí cambia el nombre, cómo los llamamos. (docente 1, primaria)

No, porque la mayoría tiene años de servicio, entonces ha pasado que le cambian el nombre, así dicen los profes, nada más le cambian

el nombre y ya saben, como luego dicen, le agarran el rollo de cómo se va a organizar. (directora 2, primaria)

Algunos testimonios señalaron que estos cambios los impulsaron a buscar la innovación para realizar actividades y procesos para mejorar sus prácticas pedagógicas y, además, por desarrollar nuevas estrategias de colaboración con los compañeros docentes que se traduzca en un esfuerzo colectivo para el aprendizaje.

Pues la mía ha sido muy enriquecedora porque me ha obligado a reinventar mi trabajo [...] buscar actividades, juegos, canciones para desarrollar en los niños ese gusto e interés por asistir a la escuela [...] Entonces, eso, en lo personal, me ha permitido a mí pegarme una sacudida, [...] y buscar recursos diferentes para la enseñanza, pero también formas diferentes para evaluar el aprendizaje. (docente 5, primaria)

Mi experiencia se traduce en un esfuerzo colectivo por complementar los siete ejes articuladores con los cuatro campos formativos y la filosofía de la Nueva Escuela Mexicana en un solo proyecto por escuela. (director 8, secundaria)

No obstante, para la mayoría de ellos, estos cambios generaron confusión y dificultó la organización de su trabajo. Transitar de las asignaturas a los campos formativos y entender los nuevos términos no fue sencillo, especialmente por la falta de orientación para facilitar la adaptación.

Fue caótica, porque el docente, para empezar, lo tuvimos que ubicar en que ahora ya no se llama academia, ahora se llama disciplina. Solo es un cambio de nombre, pero le presentó un poco de caos. (directora 9, secundaria)

De pronto decíamos, ¿cómo van a organizar los maestros sus asignaturas? Decíamos, porque ya no iban a ser asignaturas y de pronto nos decían que por ejes articuladores [...] no había boletas exactamente como para darnos una idea más clara de cómo iban a estar. (director 6, primaria)

Además de la complejidad para entender los nuevos cambios, varios docentes señalaron las dificultades que tuvieron en la implementación de la coordinación interdisciplinaria. Esto se debe a que consideran que algunos profesores tienen resistencia a dialogar y trabajar con otros maestros los contenidos de manera colaborativa.

Trabajar por campos formativos es muy laborioso y tiene que ver con la disposición de los profesores. Por ejemplo, yo, maestra de español, me tengo que sentar con el maestro de inglés y el maestro de artes para diseñar un programa en conjunto [...] Entonces yo no vi disposición en ninguna de las escuelas para hacer este tipo de trabajos [...] los horarios complican mucho la coordinación, y los maestros que están de planta tampoco hicieron mucho trabajo colaborativo. (docente 7, secundaria)

Mira, es un trabajo muy laborioso trabajar por campos formativos [...] el diálogo entre docentes no es algo a lo que estén acostumbrados. (directora 9, secundaria)

Bueno, de manera profesional yo me sentía preparado, pero al conocer la integración de la NEM me sentía perdido [...] el trabajar por proyectos, el trabajar con nuevos conceptos, por campos formativos ya no por asignaturas, fue muy complejo. (Grupo de enfoque 2)

3.3.2 Programas sintéticos y analíticos

Uno de los cambios más significativos de la NEM fue el desarrollo de los programas sintéticos y

analítico. Esto exigió a las escuelas y docentes mayor autonomía, reflexión sobre su contexto y trabajo colaborativo para adaptar los contenidos a las necesidades de su comunidad educativa. Aunque algunos docentes valoraron la flexibilidad de esta nueva forma de trabajo, otros señalaron que el proceso de transición fue confuso y se vio, en muchos casos, más como un requisito administrativo que como una verdadera oportunidad de aprendizaje.

Para algunos docentes el programa sintético fue más sencillo de trabajar, ya que contenía las directrices básicas de trabajo, sin embargo, la transición hacia los programas analíticos generó confusión debido a que su enfoque en la contextualización y priorización de necesidades fue más complejo, y generó dificultades en su implementación inicial. En algunos casos, el trabajo colaborativo para su construcción fue limitado, lo que dejó a ciertos colectivos con una comprensión superficial de su estructura.

> *Siento como que en el sintético estaba bien porque eran moderantes [menos exigente] pero ya el analítico sí fue más complicado [...] Al finalizar el ciclo pasado tuvimos que hacer ese programa analítico, no nos podíamos ir sin entregarlo y fue muy complicado para los maestros. Más que preocuparse por entenderlo, se preocuparon por entregarlo. (directora 2, primaria)*

> *No supieron cómo aplicarlo, la gran mayoría de los maestros y directores no supieron cómo aplicarlo y era algo muy sencillo. [...] Hubo mucha confusión en pensar que cada escuela debía hacer su propio programa sintético, cuando en realidad solo debía contextualizarse en el analítico. (docente 7, secundaria)*

> *Al principio, yo digo que todos, no estábamos entendiendo bien qué era un plan analítico y qué era un plan sintético. Había demasiada confusión. Creíamos que el sintético ya era todo, y lo que manejábamos como el desarrollo de cada PDA. (Grupo de enfoque 2)*

A pesar de las dificultades iniciales, varios docentes destacaron que el desarrollo y entendimiento de los programas analíticos abrieron oportunidades importantes para el trabajo contextualizado y colaborativo. Este enfoque permitió a las escuelas priorizar aprendizajes relevantes para su contexto y fomentar el trabajo en equipo para resolver problemáticas comunes. Aunque la comprensión de los programas requirió tiempo, fue valorado por algunos maestros.

> *Sí, porque por ejemplo en el analítico, que es donde ya entramos como escuela a poner como las problemáticas que vemos alrededor, eso me ayudó, pues ya tenemos en el analítico estas problemáticas, temas en común. (docente 1, primaria)*

> *La mayoría concluimos: "¿Para qué?" decíamos. Pero cuando empezamos a trabajar por proyectos y vimos que ciertas problemáticas aparecían en varios campos formativos y en diferentes proyectos, nos dimos cuenta de su potencial. (docente 5, primaria)*

> *Sí, totalmente, porque el sintético es el que te dan, pero el analítico es el que tú terminas creando. Es una simbiosis donde uno depende del otro, pero se adecúa a ti y a tu escuela. (directora 9, secundaria)*

3.3.3 Autonomía docente

De acuerdo con la NEM impulsar la autonomía docente les brinda a los docentes mayor libertad para decidir sobre los aprendizajes y estrategias que consideraren más pertinentes, ajustado a sus propias necesidades y contextos. Sin embargo, las percepciones sobre la autonomía fueron diversas. Algunos valoraron la flexibilidad y las posibilidades de la contextualización, mientras que otros señalaron las limitaciones y tensiones debido a las prácticas

burocráticas y restricciones externas.

Entre los aspectos positivos que se señalaron referente a la autonomía docente, se encuentra la flexibilidad para adaptar los contenidos y estrategias para que se ajusten a las necesidades particulares de los estudiantes. Los docentes señalan que la autonomía también facilita la personalización de las actividades y el ritmo de aprendizaje, favoreciendo la atención a las diferencias en habilidades y necesidades de cada estudiante. Asimismo, es posible priorizar ciertos temas de acuerdo con lo que se considere más relevante.

> *Sí, sí favorece. Indiscutiblemente creo que favorece en un 100% porque nos dejan elegir lo que yo quiero que mis alumnos aprendan. Claro, en base a los PDA que vienen marcados, pero yo tengo la libertad de decidir qué trabajar en cada trimestre. (docente 1, primaria)*

> *La autonomía profesional te permite hacer las cosas a tu ritmo y de acuerdo con la situación del grupo, avanzando sin presiones por el tiempo. (director 6, primaria)*

> *Para mí, la Nueva Escuela Mexicana es un modelo de primer mundo, porque por fin se respeta lo que es la autonomía en la escuela, de que tú, maestro, vayas dirigiendo el aprendizaje según las necesidades del contexto. [...] Por ejemplo, puedo dar cinco contenidos aquí y en el otro grupo dar otros cinco diferentes, de acuerdo con lo que necesito. (directora 9, secundaria)*

Otra ventaja que señalaron los entrevistados fue la oportunidad de contextualizar los aprendizajes y proyectos, vinculándolos con las problemáticas, intereses y necesidades del entorno escolar. Al adaptar los contenidos a situaciones reales, los docentes fortalecen la conexión entre la escuela y la comunidad, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo y relevante para los estudiantes.

> *Sí fomenta la autonomía docente, pero esa autonomía permite trabajar desde las problemáticas y necesidades del entorno. (Grupo de enfoque 2)*

> *Nosotros seleccionamos los contenidos que creíamos importantes a partir del contexto y priorizamos lo más relevante para alcanzar las metas colectivas. (Grupo de enfoque 2)*

Varios informantes señalaron que la autonomía docente favorece el trabajo colaborativo y la construcción de proyectos interdisciplinarios, lo que permite a los docentes responder a problemáticas comunes y compartir estrategias y recursos. Este enfoque promueve el aprendizaje integral, al articular diversas disciplinas en proyectos colectivos y generar espacios de reflexión conjunta para enriquecer las prácticas pedagógicas.

> *Entonces, cuando te sientas con otros compañeros y priorizas algunas problemáticas, te das cuenta de que las mismas aparecen en varios proyectos y campos formativos, lo que te permite abordarlas de manera conjunta. (docente 5, primaria)*

> *En el programa analítico podemos, incluso, incluir contenidos de otras asignaturas o campos formativos en proyectos comunes, lo que hace que el aprendizaje sea más integral. (docente 7, secundaria)*

En algunos de los testimonios también se destaca que la autonomía no solo facilita la experimentación pedagógica, sino que también impulsa el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los docentes, quienes ajustan continuamente sus estrategias a partir de la experiencia adquirida en la práctica cotidiana.

> *La autonomía te permite experimentar, aprender y darnos cuenta de que nunca dejamos de aprender. Eso nos obliga a*

tener un abanico abierto de posibilidades y escuchar para implementar lo mejor. [...] Si algo nos parece ilógico, no lo hacemos, pero si nos parece lógico, razonable, ¿por qué no experimentarlo y vivirlo? [...]La autonomía no debe ser hacer lo que uno quiera, sino experimentar y abrirse a nuevas posibilidades, sin cerrarse a lo ya conocido. (director 6, primaria)

*Nosotros seleccionamos los contenidos que creíamos importantes a partir del contexto y priorizamos lo más relevante para alca*nzar las metas colectivas. (Grupo de enfoque 2)

Aunque diversos docentes destacaron los beneficios de la autonomía, como la flexibilidad para adaptar contenidos, la contextualización del aprendizaje y el desarrollo de estrategias innovadoras, no todos compartieron esta experiencia positiva y más bien enfrentaron dificultades que limitaron su ejercicio. Uno de los principales retos con la autonomía docente fue la falta de coherencia entre el discurso y la práctica real. En algunas de las entrevistas y grupos de enfoque, se hacía referencia a que la NEM promovía la libertad del docente para decidir qué y cómo trabajar, sin embargo, algunos participantes enfatizan que esto no sucedió y que las diferentes interpretaciones de lo que significaba el concepto generaba confusión entre los docentes y directivos.

La reforma educativa decía que se le iba a dar énfasis al docente y que habría autonomía, cuando no es así. (docente 3, telesecundaria).

No la hemos sabido acomodar los maestros, por esta misma revoltura de cosas. [...] Ahora nos piden un documento, luego otro, y todo eso termina complicando más la autonomía. (docente 7, secundaria)

Si no hay orientación clara, la autonomía puede quedar en que se haga o no se haga nada, dependiendo de cada maestro. (Grupo de enfoque 1)

No tenemos la autonomía que tanto se dice. Todavía falta mucho para que esa autonomía curricular sea real. (directora 4, primaria)

Otra dificultad fueron las limitaciones externas y la supervisión estricta, es decir, aunque la autonomía prometía mayor libertad para adaptar contenidos y estrategias, algunos docentes señalaron que esta se vio restringida por las exigencias burocráticas de los supervisores que priorizaban productos específicos sobre las decisiones pedagógicas. La presión por entregar evidencias de trabajo y las constantes revisiones, limitaban el tiempo y la libertad del docente para innovar o contextualizar su práctica.

Lo que no me gusta es que te pidan productos de algo que no vas a trabajar. No puedes hablar de autonomía si luego te exigen entregar cosas específicas. (docente 3, telesecundaria)

Yo siento que ahí tiene mucho que ver el supervisor, porque desde el momento en que te dicen: "Ahí van los proyectos, tienes que trabajar con esos", ya no hay autonomía. [...] Siempre nos decían que teníamos autonomía curricular, pero después venía el supervisor y decía: "No puedes hacer esto". Entonces, ¿dónde está la autonomía? (directora 4, primaria)

En mi zona nos dijeron qué PDA ver en cada trimestre, pero si te pasabas o hacías ajustes, venía el supervisor y te regañaba. (Grupo de enfoque 2)

Algunos docentes aseguran que la autonomía solamente fue simbólica y no real debió a que las decisiones importantes siguen centralizadas. Asimismo, la falta de confianza en el trabajo de los docentes por parte de supervisores provocó que sintieran que la autonomía era más bien una ilusión restringida por controles externos.

Nos prometieron autonomía, pero no confían en nuestro trabajo. A veces, parece que todo lo que hacemos debe pasar por un filtro. (docente 3, telesecundaria)

A veces hay estructuras que no quieren soltar el control, lo que hace que la autonomía dependa del colectivo y de la voluntad del supervisor. (Grupo de enfoque 2)

Finalmente, otro elemento que fue percibido negativamente fueron las evaluaciones externas, ya que fue percibida por muchos docentes como una interferencia en el ejercicio de su autonomía, pues las pruebas estandarizadas y la exigencia de evidencias de trabajo no siempre se alineaban con los contenidos y proyectos desarrollados en el aula. Esto generó frustración y una sensación de incongruencia entre las metodologías de la NEM y los criterios de evaluación utilizados. Al mismo tiempo, la falta de criterios claros para la distribución de los contenidos llevó a cada maestro a tomar decisiones distintas sobre qué y cuándo abordar ciertos aprendizajes, lo que resultó en desigualdades en los resultados de las evaluaciones externas. Ante esta situación, varios docentes destacaron la necesidad de una dosificación estructurada para asegurar una mayor coherencia en el proceso evaluativo y evitar inconsistencias que afecten la valoración del aprendizaje.

A mí se me hace ilógico que después de trabajar durante 10 meses en proyectos adaptados a las necesidades de mi contexto, me entreguen un examen externo para evaluar algo que quizá no trabajamos todavía. [...] Nos prometen autonomía para decidir qué y cómo trabajar, pero después llegan las evaluaciones externas con criterios que no siempre coinciden con lo que vimos en clase. (docente 5, primaria)

La evaluación externa no siempre considera el contexto del proyecto escolar, lo que nos deja en desventaja. A veces te evalúan un contenido que no trabajaste porque las sugerencias de proyectos son demasiadas. [...] Es injusto que te evalúen sobre algo que no has visto porque trabajaste otros proyectos. Si hubiera una dosificación desde arriba, todo sería más razonable y justo. (director 6, primaria)

Una de las desventajas que yo veo es en el momento de las evaluaciones externas. Si son a medio ciclo escolar, los maestros no saben ni qué van a evaluar porque hay demasiados proyectos, y no siempre son compatibles con lo que se ha trabajado. (directora 4, primaria)

La autonomía docente en el marco de la NEM fue percibida como una experiencia compleja y en construcción, donde las oportunidades y las dificultades coexisten. Si bien muchos docentes valoraron la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas y adaptar contenidos a las realidades de sus contextos, también reconocieron que la autonomía no se ha consolidado por completo y requiere tiempo y ajustes para materializarse plenamente.

Además, esta experiencia varió significativamente según las condiciones de cada escuela: mientras que en algunas comunidades la autonomía impulsó la innovación y el trabajo colaborativo, en otras se sintió como una carga adicional ante la falta de recursos o la insuficiente claridad en su aplicación. A pesar de estos retos, los testimonios reflejan el potencial transformador de la autonomía cuando se ejerce con el acompañamiento adecuado y el respeto a las decisiones docentes, apuntando a la necesidad de continuar fortaleciendo esta dimensión para lograr una verdadera apropiación por parte de los colectivos escolares.

3.3.4 Carga administrativa

La reducción de la carga administrativa fue otro de los cambios que se buscaba reducir con la NEM. Esto con el fin de revalorizar la función docente y que las figuras educativas se centraran en su labor

pedagógica. Sin embargo, los informantes reflejan experiencias diferenciadas. Mientras algunos reconocen avances, principalmente en herramientas digitales, otros señalaron que la carga administrativa no disminuyó, sino que aumentó.

De acuerdo con algunos de los testimonios existió una contradicción, ya que se les había prometido mayor autonomía, pero en los hechos este cambio vino acompañado de sobrecarga administrativa que limitó su libertad para la innovación. La constante exigencia de evidencias de trabajo, productos académicos y documentación, se convirtió en un proceso que para muchos de ellos fue agotador.

> *Cuando dijeron que habría menos carga administrativa, yo esperaba que realmente se sintiera. Pero, al contrario, la siento más pesada porque ahora debo hacer más informes y justificar cada actividad. (Grupo de enfoque 1)*

> *A mí me preocupa que la carga administrativa nos quite tanto tiempo, que ya no nos enfocamos en lo más importante: el alumno. (Grupo de enfoque 1)*

> *Lejos de una descarga administrativa y una valorización docente, lo que encontramos fue más carga de trabajo. (docente 3, telesecundaria)*

Aunque la NEM prometía reducir la carga administrativa, algunos entrevistados señalaron que gran parte de esta carga no derivaba directamente del modelo, sino de las exigencias burocráticas impuestas, principalmente por los supervisores. Las instrucciones contradictorias, la imposición de productos específicos y la falta de coherencia en las solicitudes entre diferentes niveles educativos aumentaron significativamente el trabajo administrativo. Estas demandas, en muchos casos, no estaban alineadas con las prácticas pedagógicas del aula, lo que generó frustración entre los docentes.

> *En mi caso, no veo que la NEM tenga tanto que ver con la carga administrativa. Depende más del jefe de sector o el supervisor. [...] La carga administrativa sigue igual o peor porque cada sector pide cosas diferentes y nos obliga a repetir información constantemente. (directora 9, secundaria)*

La gestión de la carga administrativa se complicó aún más por la falta de recursos y apoyo institucional. Algunos docentes destacaron la insuficiencia de herramientas tecnológicas adecuadas y la carencia de redes de colaboración para compartir responsabilidades. Estas deficiencias no solo incrementaron las horas de trabajo, sino que también afectaron el bienestar personal y profesional de los maestros, generando agotamiento y desmotivación.

> *Para cumplir con todo, me quedo trabajando hasta las 2 de la mañana. Es un sacrificio, pero no se nos reconoce ese esfuerzo extra [...] Si quieres ser creativo, necesitas tiempo, pero la carga de trabajo es tanta que muchos prefieren irse por lo fácil para no quedarse hasta la madrugada haciendo planeaciones. (director 6, primaria)*

> *El maestro está tan preocupado por los reportes y documentos que a veces se olvida del niño. Eso es lo que me preocupa más. (Grupo de enfoque 1)*

> *Si nos hubieran dado más apoyo tecnológico y menos papeleo, esto hubiera sido más manejable. Pero todavía tenemos que entregar todo en físico, aunque ya está digitalizado. (docente 7, secundaria)*

Aunque la carga administrativa fue señalada por muchos docentes como un obstáculo, algunos encontraron aspectos positivos en la forma en que esta se gestionó. Uno de los elementos más valorados fue la digitalización, la cual permitió agilizar ciertos procesos. Además, en ciertos contextos, las exigencias administrativas previas se flexibilizaron, lo que contribuyó a una gestión

más ordenada y menos rígida. Otros informantes señalaron que, si bien la carga administrativa no disminuyó de manera significativa, tampoco percibieron un aumento considerable, atribuyéndola más bien a las prácticas habituales del magisterio y no a la implementación de la NEM.

> *La tecnología ha facilitado las cosas. Ya no tengo que imprimir tantas copias de mis informes, y eso ahorra tiempo y dinero [...] Antes me pedían un informe rígido de todo, ahora me gusta la forma en que entrego informes porque ya no me lo exigen de manera tan estricta. (director 6, primaria)*

> *Sigue mucho trabajo administrativo, pero ya está un poco más definido lo que nos solicitan. (Grupo de enfoque 1)*

> *En cuestión de la carga administrativa, no ha aumentado tanto para mí. Creo que depende mucho de la organización de cada quien. (docente 5, primaria)*

La implementación de la NEM ha implicado un cambio institucional significativo en el ámbito educativo, transformando las estructuras normativas y pedagógicas que guían el quehacer de las comunidades escolares. Aunque la propuesta buscó reorganizar el sistema educativo a través de campos formativos, fases de aprendizaje, ejes articuladores o la incorporación de los programas sintéticos y analíticos, su implementación generó percepciones diversas entre los docentes y directivos. Mientras algunos identificaron oportunidades para innovar y contextualizar su práctica pedagógica, otros consideraron que los cambios se limitaron a una redefinición de conceptos y caracterizada por la falta de orientación y claridad.

La implementación de los programas sintéticos y analíticos fue uno de los aspectos más desafiantes, ya que la transición exigió mayor autonomía docente y trabajo colaborativo. Aunque algunos docentes valoraron la flexibilidad para adaptar contenidos a las necesidades de su comunidad, otros percibieron el cambio como un requisito administrativo más que como una oportunidad pedagógica. De igual forma, la autonomía docente fue valorada por su potencial para contextualizar el aprendizaje y promover proyectos interdisciplinarios, pero su aplicación estuvo limitada por exigencias burocráticas y falta de acompañamiento, generando tensiones entre el discurso y la práctica.

Finalmente, la carga administrativa fue otro aspecto crítico. Aunque la NEM prometía reducir las tareas burocráticas para revalorizar la función docente, muchos informantes señalaron que la carga no disminuyó, sino que se trasladó a nuevas exigencias de evidencias y reportes. A pesar de estas dificultades, algunos docentes destacaron avances, como la digitalización de procesos y la mayor flexibilidad en la gestión administrativa. Así, las experiencias recogidas en los testimonios reflejan que la consolidación del cambio institucional en las escuelas depende no solo de las disposiciones normativas, sino también de la orientación, el acompañamiento y la disponibilidad de recursos para su implementación efectiva.

3.4 Aprendizaje, inclusión y desarrollo integral de los estudiantes

La NEM orienta los aprendizajes a vincularse con la comunidad-territorio de las y los estudiantes, de modo que lo aprendido tenga sentido en su vida cotidiana y contribuya a problematizar la realidad y ejercer un pensamiento crítico. El aprendizaje se concibe como una acción social situada e históricamente mediada, que favorece la participación en prácticas comunitarias y la construcción de una sociedad democrática. Por su parte, los ejes articuladores cruzan el currículo y orientan los procesos formativos según el contexto y el criterio profesional docente. Finalmente, el

desarrollo del alumnado se aborda de forma integral —cognitiva, física y afectiva—, en coherencia con el perfil de egreso y con los principios de equidad, excelencia y mejora continua establecidos en la LGE (SEP, 2024).

Conocer y comprender, desde la voz de las y los docentes, en qué medida las políticas y estrategias están garantizando que las y los alumnos no solo accedan a la educación, sino que también alcancen los aprendizajes fundamentales y se desarrollen de manera integral, es crucial para identificar los desafíos y oportunidades en la implementación de la NEM, ya que permite reconocer si el sistema educativo está realmente generando condiciones para que los estudiantes ejerzan su derecho a aprender. Por lo tanto, en esta dimensión se analiza cómo los contenidos de la NEM facilitan o dificultan el aprendizaje de las y los alumnos, cómo afecta el modelo el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como los avances y retos en materia de inclusión educativa.

3.4.1 Facilitación de los contenidos de la NEM para aprendizaje

Entre las figuras educativas entrevistadas, existe una percepción mixta respecto a la adecuación de los contenidos de la NEM para el aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, algunos consideran que los contenidos actuales son amplios y pertinentes, pues abordan temas contemporáneos como la diversidad, las redes sociales y la tecnología, y permiten trabajar desde un enfoque crítico y situado. Este aspecto es apreciado porque facilita que los estudiantes se relacionen mejor con su entorno y valoren su comunidad, promoviendo un sentido de pertenencia y de reflexión crítica en su aprendizaje.

> *Le da mayor significado el estudiante a los contenidos si son relacionados con su entorno. De esta manera comprende mejor, entiende mejor y valora más a su comunidad. Y contribuye también a que ellos tengan mayor sentido de pertenencia con una misma comunidad. [...] El valor de ciertos contenidos es que sí abordan temas más actuales, pues como te decía, de las redes sociales, de las nuevas tecnologías o las nuevas estrategias que se pueden desarrollar en medios digitales. (director 8, secundaria)*

> *Creo que sí es un facilitador, porque al momento en que una persona identifica cuáles son sus necesidades, qué es lo que yo quiero aprender, lo que necesito, lo que deseo en este momento, cuando tú partes de tus propias necesidades, de lo que sientes, de lo que deseas. (docente 5, primaria)*

Por otro lado, también se observan varias limitaciones percibidas en la estructura de los contenidos. Algunos docentes sienten que los temas son demasiado extensos y no siempre se ajustan bien a los tiempos y recursos disponibles en las aulas, lo cual dificulta cubrirlos a profundidad. Además, mencionan que ciertos contenidos y proyectos no siempre coinciden con los procesos de desarrollo esperados o no logran adaptarse a contextos rurales o en situaciones de marginación, donde los recursos tecnológicos y el acceso a herramientas educativas modernas pueden ser limitados.

> *Una de las desventajas que yo considero propia, individual, es que los temas para mí vienen muy amplios y no llegamos como al punto, al objetivo. (docente 1, primaria)*

> *Con la Nueva Escuela Mexicana, nos aumentaron los PDA o contenidos a ver, que realmente el tiempo no me da para verlos. (Grupo de enfoque 2)*

> *A mí me toca planear solamente ética, naturaleza y sociedades, y estaba planeando el proyecto 11, y no coincide, no coincide el contenido con los procesos de desarrollo. (docente 3, telesecundaria)*

3.4.2 Desarrollo de habilidades socioemocionales

En cuanto al aspecto socioemocional, gran parte de los entrevistados consideran que la NEM ha dado un impulso importante al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, lo cual es valorado positivamente por muchas figuras educativas. Los contenidos y proyectos de la NEM promueven la convivencia, la inclusión y el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia, aspectos que contribuyen a que los estudiantes establezcan vínculos más profundos y comprendan mejor su rol social. Algunos docentes observan que la orientación hacia el trabajo en colectivo y la reflexión personal ha ayudado a los alumnos a relacionarse de manera más amplia y consciente con sus compañeros y con el entorno escolar.

> *Pues sí se ha trabajado más la parte socioemocional en este programa, desde lo que era aprendizajes clave, viene la parte socioemocional y se ha estado implementando más enlazado. Eso sí es algo bueno, porque si no te hace falta mucho en la sociedad actual. (directora 2, primaria)*

> *La parte socioemocional me parece muy interesante trabajar en las escuelas, promoverlas a la convivencia. La inclusión me parece algo muy bueno. (directora 4, primaria)*

Por otro lado, también existen desafíos en la implementación de esta dimensión socioemocional, principalmente por la falta de materiales y formación específica. Algunos docentes expresan preocupación por abordar temas emocionales sin el conocimiento adecuado, temiendo no poder orientar a los estudiantes de manera efectiva. A pesar de estas limitaciones, estos docentes reconocen que, mediante los proyectos, han podido crear espacios y actividades donde los estudiantes exploran y expresan sus emociones, las cuales han sido valoradas por los alumnos y sus familias.

> *La Nueva Escuela Mexicana nos pide también hablar de tutoría, educación, pero no tenemos ni siquiera el plan y programas de estudio en la mano, no tenemos un cuadernillo ni nada. Como le digo, yo no soy experto, yo no soy psicólogo y a mí no me gustaría tocar un tema que yo pueda lastimar a mis alumnos, por ejemplo. (docente 3, telesecundaria)*

> *No soy un experto en la materia, pero considero que muchos proyectos han abonado y han ayudado a que los niños encuentren maneras de manejar sus emociones. Trabajamos un proyecto muy bueno, [...] Hicimos una actividad muy grande en el parque con todos los padres de familia y los niños, y ellos expresaron que se sentían mejor, que se concentraban más. (docente 5, primaria)*

3.4.3 Fomento de la inclusión educativa

La NEM ha fortalecido la atención a la inclusión educativa en comparación con reformas anteriores. Varias de las figuras educativas destacan que, aunque la inclusión siempre ha sido un tema presente en el sistema educativo, la NEM ha dado mayor visibilidad y pautas para atender la diversidad, promoviendo la participación de los estudiantes, independientemente de sus contextos o necesidades específicas. La autonomía docente y el enfoque en la contextualización permiten a los maestros adaptar sus prácticas para integrar a estudiantes con diversas barreras para el aprendizaje y la participación, resaltando la importancia de la práctica docente en este proceso.

> *Considero que igual que los otros planos, siempre se ha tratado la inclusión, únicamente en este, desde los aprendizajes clave, se dio más pautas para lo que era la inclusión y*

la atención a la diversidad. De igual forma, siento que al momento de ejercerlo el docente tiene mucho que ver para que puedan incluir a todos los niños por igual. (directora 2, primaria)

Sin embargo, los testimonios también reflejan desafíos significativos. La falta de recursos, como el apoyo de equipos especializados de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en algunas escuelas, limita la capacidad de los docentes para brindar una atención inclusiva efectiva. A pesar de estos retos, se observa un compromiso por parte de los docentes para buscar estrategias que permitan la inclusión, aun sin el apoyo institucional suficiente.

Ahí no hay ninguna queja y yo siento que tenemos esa ventaja como escuela. Donde sí está más difícil el asunto es donde no hay equipo de USAER, porque el maestro está frente a un grupo, no tiene quien le apoye, quien lo acompañe con los niños con necesidades educativas especiales. (directora 4, primaria).

Por otro lado, en los testimonios se destaca que la NEM ha ampliado el concepto de inclusión al integrar temas de interculturalidad, identidad de género y respeto a la diversidad cultural. Esto se refleja en los contenidos de los libros de texto y en las prácticas pedagógicas que promueven el respeto por las diferencias étnicas, lingüísticas y sociales. Si bien algunos docentes aún muestran resistencia o desconocimiento sobre cómo abordar estos temas, la reforma ha dado espacios para la reflexión sobre la diversidad y la importancia de su adaptación en el aula, lo que representa un avance hacia una educación más inclusiva y respetuosa de las distintas realidades del país.

Sí mantiene esas temáticas, sí maneja muchísimo lo de la inclusión, lo de los pueblos originarios, toda esa historia de México que no sabíamos o que no estaba en los libros, ahí aparece y está bien, es parte de la cultura general. (docente 7, secundaria)

Como docentes, tenemos que tener mucho cuidado en como quitarnos nuestro sistema de creencias al momento de entrar al plantel educativo y tratar de ser muy respetuosos con, por ejemplo, su identidad sexual, su etnia, su apariencia física, su sentido de su estado socioeconómico o su estado socioemocional. (directora 9, secundaria)

A través de metodologías que priorizan la conexión entre los contenidos y la realidad contextual de los estudiantes, muchos entrevistados consideran que la NEM busca generar aprendizajes significativos y fomentar una participación más activa en la sociedad. Si bien los docentes reconocen avances en este sentido, también identifican desafíos en la amplitud y pertinencia de los contenidos, pues en algunos casos no se ajustan a las condiciones reales de las escuelas y al tiempo disponible en el aula. Además, el desarrollo de habilidades socioemocionales ha sido bien recibido, pero la falta de formación específica y materiales adecuados ha dificultado su implementación efectiva.

Por otro lado, también se considera que la inclusión educativa ha adquirido mayor visibilidad dentro de la NEM, ampliando su alcance a la diversidad cultural, lingüística y social. Sin embargo, su aplicación enfrenta limitaciones debido a la ausencia de recursos especializados y apoyo institucional en muchas escuelas, lo que recarga la responsabilidad en los docentes, muchas veces sin la preparación suficiente. A pesar de estos obstáculos, los docentes han mostrado disposición para adaptar su práctica con el fin de atender la diversidad del alumnado, lo que refuerza la necesidad de brindar apoyo, formación y estrategias concretas que permitan consolidar los principios de equidad y acceso que la NEM busca promover.

3.5 Libros de Texto Gratuitos

Desde su institucionalización en 1959, los libros de texto gratuitos (LTG) han sido uno de los instrumentos más emblemáticos de la política educativa en México. Concebidos inicialmente como un instrumento para hacer efectiva la gratuidad de la educación primaria, los LTG pronto se consolidaron como el principal recurso didáctico en las aulas del país, con una cobertura universal y sostenida por más de seis décadas (Greaves, 2001; INEE, 2018). Estas herramientas son dispositivos de equidad, ya que, en muchos contextos rurales e indígenas, representan la única fuente de lectura disponible para niñas, niños y adolescentes (Barriga, 2011; Mejoredu, 2022). Además, su relevancia en términos de justicia social y derecho a la educación ha sido respaldada por organismos internacionales, que destacan que el acceso individual a los libros se asocia con mejores desempeños escolares, especialmente en estudiantes en situación de vulnerabilidad (Mejoredu, 2022).

Los LTG son un elemento central en la implementación de la NEM. Por ello, en esta dimensión se analiza la pertinencia para el trabajo docente, su estructura y organización; la coherencia y consistencia con los programas educativos; su utilidad para facilitar el aprendizaje; la frecuencia con que se usan en las aulas y las percepciones en torno a su contenido ideológico.

3.5.1 Pertinencia de los LTG respecto a las necesidades de los docentes

3.5.1.1 Flexibilidad y autonomía docente

Uno de los aspectos positivos destacados en algunos de los testimonios es la mayor flexibilidad que ofrecen los nuevos libros de texto gratuitos (LTG). La posibilidad de seleccionar proyectos según el contexto de los estudiantes permite a los maestros tomar decisiones pedagógicas más informadas y adaptadas a su realidad. Esta autonomía les da libertad para priorizar contenidos relevantes y contextualizar el aprendizaje de acuerdo con las necesidades locales.

> *En lo personal, me ha gustado mucho el trabajo con los libros de texto porque tiene una variedad para todo tipo de proyectos, para todo tipo de problemáticas, pero, sobre todo, yo le sigo apostando a esa facultad que tenemos los maestros, a esa autonomía de decidir qué proyecto quiero trabajar y en qué momento lo voy a hacer, partiendo de lo que mis alumnos y mi contexto me demanda. (docente 5, primaria)*

> *Los libros pues me han apoyado muchísimo he de decir, "Ah, esto va por aquí. Ah, esto va por acá" y creo que es en base a esa autonomía que se nos ha dado de poder decidir si me sirve o no me sirve. (docente 1, primaria)*

3.5.1.2 Sobrecarga de proyectos y falta de enfoque práctico

A pesar de la diversidad de proyectos, muchos docentes perciben una sobrecarga en la cantidad de actividades propuestas, lo que dificulta profundizar en cada uno de ellos. Además, algunos consideran que los LTG actuales priorizan el contenido teórico sobre la práctica, lo que limita el desarrollo de habilidades aplicadas en el aula. Esta falta de enfoque práctico ha llevado a que los maestros busquen materiales complementarios para enriquecer su enseñanza.

> *En relación a los libros de texto, hay una gran variedad de proyectos. Vienen muchos proyectos y no vas a poder trabajar todos. Son tres libros de proyectos: el de aula, el*

escolar y el comunitario. El maestro tiene que saber seleccionar muy bien qué proyecto va a trabajar de acuerdo al objetivo o al PDA que vaya a trabajar. (Grupo de enfoque 2)

Los libros en sí, los proyectos que marca cada libro son muy extensos y el hacer cada uno de los pasos creo que es donde los alumnos se pierden. Se pierde como el objetivo que tiene. (docente 1, primaria)

Los libros en mi materia cambiaron muchísimo, son demasiado más explicativos teóricos, no tengo práctica que es lo que a mí me gustaba mucho de libros de textos anteriores o que manejaban los editoriales donde los alumnos podían trabajar en su libro de texto. Ahorita siento que quedo más como pura investigación teórica para ellos, qué es una ecuación, una definición, un ejemplo, pero no hay nada práctico que puedan desarrollar. (Grupo de enfoque 2)

3.5.1.3 Resistencia al cambio y dificultades de adaptación

Existen resistencias significativas por parte de algunos docentes hacia los nuevos LTG, especialmente aquellos que están más familiarizados con los modelos educativos anteriores. De acuerdo con las respuestas obtenidas, estas resistencias se deben, en parte, a la falta de formación y acompañamiento en la implementación de los nuevos materiales, lo que genera inseguridad y preferencia por recursos tradicionales o de ciclos anteriores.

La mayoría de los docentes quiere seguir trabajando con los libros de texto anteriores, o sea, el plan de estudios 2017. O con cuadernillos de trabajo que hayan obtenido en otros medios, debido a que se quejan de que los libros de texto tienen mucha teoría. No ponen estrategias didácticas como tal, entonces por eso, de manera autónoma, ellos buscan otros materiales para brindarles otras actividades a los chicos. (director 8, secundaria)

Sí le han cambiado bastante, al grado que el docente ha preferido rechazarlo, que darle la oportunidad. Te hablo de mi contexto, siento que el docente lo está rechazando en vez de buscarle la oportunidad de entender el libro de texto. (directora 9, secundaria)

3.5.2 Estructura y organización de los LTG

3.5.2.1 Interconexión de contenidos y dificultad en la identificación de temas

Uno de los cambios más notorios en los nuevos LTG es la interconexión entre los contenidos, lo que permite una enseñanza más integrada y contextualizada. Sin embargo, esta estructura no siempre facilita la identificación inmediata de los temas, ya que los títulos de las lecciones no reflejan claramente su contenido. Esto ha llevado a que algunos docentes tengan que hacer un esfuerzo adicional para organizar y jerarquizar los temas en función de su planificación.

Entonces eso ha sido lo complicado, que no sabes exactamente qué en la lección, porque la lección tiene un nombre y no sabes específicamente de qué va a tratar la lección. Y en los otros libros, pues el tema te llevaba a saber de qué trataba. (docente 1, primaria)

Por ejemplo, mi contenido es introducción al álgebra, pero mi PDA, que son los temas que desglosa mi contenido, puede ser representación de expresión algebraica, ecuaciones lineales, toda esa parte. Entonces toda esa relación yo la tuve que hacer para guiarle al niño. (Grupo de enfoque 2)

La situación es que antes nos daban las cosas

y nos decían "de tal página a tal página vas a llevar en tres meses", y ahora, el hecho de que te digan "aquí está, esto es lo mínimo que puede aprender un niño" y empezar a trabajar ha sido muy difícil, ha sido un shock. (Grupo de enfoque 2)

3.5.2.2 Repetición de proyectos y falta de progresión clara

Algunos docentes han identificado que los proyectos presentan una estructura repetitiva, lo que puede resultar tedioso para los estudiantes. Aunque reconocen que esta reiteración tiene la intención de reforzar habilidades progresivamente, la falta de diferenciación clara en los niveles de complejidad puede generar la percepción de que los temas se están repitiendo sin un propósito definido. Para contrarrestar este problema, algunos maestros han optado por alternar proyectos o modificarlos para mantener el interés de los alumnos.

Lo que me han comentado, eso de que algunos son repetitivos, el proyecto es repetitivo, pero el grado de dificultad no, ellos mismos lo reconocen, que al principio viene más bajito y va aumentando la graduación. Pero para los niños, pues sí les resulta repetido, a veces dicen "ya lo vimos". (directora 2, primaria)

Siento que ahí podrían hacer cambios en esa parte, y el hecho que se repitan muchas cosas en cuestión de un proyecto bien distribuido. Y hacía la crítica, dices "pero acá me está preguntando algo que ya vi acá y es lo mismo, y profundicé con los niños" entonces se ve un proyecto con muchos pasos muy largos y realmente puede venir más sintetizado, entonces eso sería la crítica. (director 6, primaria).

3.5.3 Coherencia entre los libros

A consideración de las figuras educativas, si bien los libros de texto gratuitos de la NEM presentan coherencia con los principios del modelo educativo y los Programas de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), su estructura presenta desafíos que afectan su implementación en el aula. Algunos docentes reconocen que los contenidos abordan temáticas actuales y relevantes para los estudiantes, pero la forma en que están organizados dentro de los libros no siempre facilita su uso pedagógico. La falta de una secuencia clara entre los temas obliga a los maestros a buscar y conectar manualmente los contenidos, lo que representa un reto en la planificación escolar.

Coherencia con los PDA sí, pero no tienen secuencia, no va uno enseguida del otro, tienes que ponerte a buscar cuál es, porque tú puedes estar viendo en Múltiples lenguajes una lectura y es lectura de español, y le estás dando vuelta y es lectura de historia y otra lectura de geografía y así. (docente 7, secundaria)

Otro aspecto señalado en los testimonios es que los LTG no siempre corresponden con los programas analíticos diseñados en las escuelas ni con la realidad de las comunidades en las que trabajan. Aunque los libros incluyen lecturas y contenidos diversos, estos no siempre se alinean con las necesidades específicas de cada contexto, lo que dificulta su aplicación efectiva en la enseñanza. Además, la transversalidad de los materiales, que incorporan múltiples disciplinas dentro de un mismo libro, puede generar confusión sobre cómo abordar los temas de manera estructurada.

Los libros de texto no corresponden a los programas analíticos que elaboran en las escuelas, a la realidad del contexto de comunidades en las que trabaja, ni a los temas que estaban acostumbrados a abordar o a los nuevos temas que ellos quisieron abordar. (director 8, secundaria)

3.5.4 Facilitación de los libros de texto en el aprendizaje de los estudiantes

3.5.4.1 Fomento del aprendizaje a través del trabajo por proyectos

De acuerdo con algunas de las percepciones de los participantes, los LTG han sido valorados por su enfoque en el aprendizaje basado en proyectos, lo que permite a los estudiantes involucrarse activamente en la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos en contextos reales. Además, este enfoque promueve la autonomía del alumno, incentivando a investigar y construir.

> *Para el aprendizaje, lo que me gusta de este, lo del trabajo por proyectos, es que el alumno se involucra más en realizar la tarea, no es nada más la teoría, sino que lo lleva a la práctica. Esa parte sí considera que es buena para que logren ese aprendizaje. (directora 2, primaria)*
>
> *Yo creo que... la importancia que yo le veo es que hacen de los niños autónomos y que se motivan a investigar, porque antes el libro de texto les brindaba todo y era raro el alumno que se extendía un poquito más para profundizar. Ahora no, el tema ahí está, dependiendo de la problemática que se esté tratando, órale, investígale. (Grupo de enfoque 2)*

3.5.4.2 Dificultades en la estructura de los libros para facilitar el aprendizaje.

A pesar de los beneficios del enfoque por proyectos, otra parte de los docentes identifican limitaciones en la estructura de los libros que pueden dificultar su uso en el aula. Se menciona que los materiales contienen demasiada teoría y pocos elementos didácticos o ilustrativos que ayudan a la comprensión de los estudiantes. Esto puede hacer que los alumnos se sientan abrumados con la cantidad de texto, especialmente en un contexto donde la lectura no es una práctica habitual.

> *Esos nuevos libros de texto contienen solamente lecturas, nada más. No contienen muchísima información. Antes, el libro traía muchísima información y ahora nada más son lecturas, son lecturas recreativas, muy poco de lecturas de información. (docente 7, secundaria).*
>
> *Es muy poca la incidencia, creo, dentro de las aulas porque, como te digo, hay mucha teoría y mucho texto. Mucha paja ahí que a los chicos no les importa, más en un país con pocos lectores. Son libros muy, muy extensos. Desde que ves un libro de los nuevos, un libro de texto, pues les da flojera leerlos. (director 8, secundaria)*

3.5.5 Frecuencia en el uso de los libros de texto gratuitos

El uso de los libros de texto NEM varía significativamente entre docentes y escuelas. Mientras algunos profesores los emplean de manera cotidiana como base para el desarrollo de los proyectos y actividades, otros los utilizan de forma esporádica o incluso los han dejado de lado, recurriendo a otros materiales. A continuación, se presentan los hallazgos principales sobre la frecuencia de uso de los LTG.

3.5.5.1 Uso frecuente y sistemático en algunas escuelas

En ciertas escuelas, los LTG se utilizan diariamente como el principal recurso didáctico. Algunos docentes los emplean como eje central de su planificación, asegurándose de que los alumnos sigan los proyectos y actividades propuestas en los libros. Sin embargo, incluso en estos casos, los maestros suelen complementarlos con otros materiales cuando perciben que la información es insuficiente.

Pues ahora sí, que a diario [sobre la frecuencia de uso]. (docente 1, primaria)

El libro de texto es un recurso que se usa todos los días, eso sí te puedo asegurar. (directora 4, primaria)

Los profes sí se basan en ellos [los libros] para los proyectos, ahí vienen por etapas y todo lo que van a ir realizando, pero ellos lo enriquecen con otro material cuando le falta información o cuando le faltan ejercicios, lo que ellos van percibiendo que les falta a los alumnos. (directora 2, primaria)

3.5.5.2 Uso parcial y complementario

Otros docentes indican que los LTG son utilizados, pero no de manera exclusiva ni sistemática. En estos casos, los libros se emplean como una referencia, y los maestros seleccionan páginas o lecturas específicas que consideran relevantes para los temas que están abordando. En algunas ocasiones, los libros se complementan con recursos digitales, cuadernillos u otros materiales externos que permiten profundizar en ciertos contenidos.

Te mentiría si los 180 y tantos días que he trabajado, todos los he utilizado, porque hay días en los que no trabajamos el libro de texto, pero sí le damos seguimiento al proyecto que estamos trabajando. (docente 5, primaria).

No, no necesariamente [usa a diario los libros], mira, yo les doy los libros, las páginas, de hecho, las pongo en mi planeación, libro de lenguajes, página tal tal tal... porque son las lecturas que embonan o tienen relación con ese PDA o con esa temática, entonces se los digo a los alumnos para que lo consulten, para que lo lean y poder continuar con el proyecto. (docente 7, secundaria)

3.5.5.3 Desuso o rechazo por parte de algunos docentes

Un sector del magisterio ha optado por no utilizar los LTG o hacerlo de manera mínima. Esto se debe a diversas razones, como la percepción de que los libros no se alinean con las necesidades de sus alumnos, la preferencia por otros materiales más concretos y estructurados, o la falta de una cultura de apropiación de los nuevos libros. En algunas escuelas, el libro de texto ha sido desplazado casi por completo en favor de otros recursos.

No, pues lo hicieron a un lado prácticamente [el uso de los libros]. Te estoy hablando del 80% de los docentes de mi plantel, es muy poco el que usa el libro de texto, y si lo usan, ves a los libros de texto en los niños, casi si trae 20 temas o más, usaron 5 de todo el libro de texto. (directora 9, secundaria)

No, no los usan [los libros], porque si consiguen algún cuadernillo lo trabajan. Creo que te podría decir una vez al mes [se usan]. (director 8, secundaria)

En mi colectivo es muy poco lo que se utilizan los libros de texto o en las planeaciones de los maestros es muy poco, y por parte de las autoridades no se revisa eso. (Grupo de Enfoque 1)

3.5.6 Contenido ideológico en los LTG

Desde la publicación de los LTG, el contenido de carácter ideológico con el que contaban siempre fue un tema de controversia pública. Al respecto, las figuras educativas reflejan diversas percepciones. Por un lado, algunos docentes identifican que ciertos contenidos pueden generar polémica entre familias y maestros, especialmente en temas relacionados con diversidad e identidad de género. Se han presentado casos en los que algunos profesores y familias han optado por omitir o modificar ciertas actividades en los libros, priorizando la armonía dentro del aula

y evitando conflictos con la comunidad educativa. Esto muestra que la ideología presente en los LTG es interpretada y filtrada según la visión y valores de cada docente y familia.

> *Nosotros no vamos a cambiar al mundo ni se trata de meternos en conflicto con los niños ni con los papás. Se trata de que los niños los aprendan y de generarles las mejores condiciones para ello. (directora 4, primaria)*

Otros docentes consideran que la ideología en los LTG está influenciada por las creencias personales de los profesores y los valores que predominan en la comunidad. Existen resistencias a ciertos temas, especialmente cuando estos chocan con creencias religiosas o tradiciones arraigadas. Se menciona que ciertos proyectos en los libros han generado incomodidad entre el personal docente, ya que desafiaban las concepciones tradicionales de familia y sociedad. Esto sugiere que la implementación de los LTG no es homogénea y está sujeta a la interpretación y creencias de quienes los aplican.

> *Tiene mucho que ver la formación que tenemos los docentes porque influye muchísimo. [...] En una de las reuniones hubo quien pegó el grito en el cielo y dijo, "yo jamás trabajaría ese tema", "yo ni loca lo trabajo con los niños". [...] Sí ha habido dificultades, sobre todo por las cosmovisiones que tienen las familias. Algunos no ven con buenos ojos que haya ciertos contenidos o temáticas tan libres. (docente 5, primaria)*

Finalmente, algunos docentes reconocen que los LTG han sido históricamente utilizados como herramientas para transmitir la visión ideológica del gobierno en turno. Se percibe que el modelo educativo actual incorpora elementos que pueden interpretarse como una orientación ideológica, lo que ha generado debates sobre la intencionalidad de ciertos contenidos. A pesar de ello, algunos entrevistados coinciden en que la aplicación de estos materiales depende en gran medida de la interpretación y criterio del docente, lo que evidencia un margen de autonomía en su uso dentro del aula.

> *Cada gobierno le da su tinte político a la educación porque es el medio para llevar su ideología y hacer que las personas piensen como quieren que piensen. (docente 7, secundaria).*

> *Yo nada más te puedo decir que el maestro es el que va a trabajar los libros y el enfoque que le va a dar. Depende mucho de ese maestro. Podrá traerlo [contenido ideológico], pero el maestro es a fin de cuenta el que lo va a desarrollar. Si el maestro le quiere dar estos u otros, se los va a dar. (Grupo de enfoque 2)*

Los nuevos LTG representan un intento por fortalecer la autonomía docente y fomentar el aprendizaje basado en proyectos dentro de la NEM. Si bien algunos docentes valoran la flexibilidad de estos materiales y la posibilidad de adaptarlos a sus contextos, también se enfrentan a desafíos significativos en su implementación. La sobrecarga de proyectos, la falta de un enfoque práctico y la interconexión de contenidos sin una progresión clara han dificultado su uso en el aula. Además, la resistencia al cambio por parte de ciertos docentes, sumada a la falta de formación y acompañamiento en el manejo de estos libros, ha llevado a que muchos prefieran recurrir a materiales alternativos o incluso a los LTG de modelos educativos anteriores.

Por otro lado, la estructura y contenido de los nuevos LTG han generado percepciones encontradas en el magisterio. Mientras que algunos consideran que promueven una educación más inclusiva e interdisciplinaria, otros señalan que presentan dificultades en la identificación de temas, repiten contenidos sin una diferenciación clara y no siempre se alinean con los programas analíticos diseñados en cada escuela. A esto se suma el debate sobre la presencia de contenido ideológico, el cual es interpretado y filtrado de manera diferente según las creencias y valores de cada docente y comunidad. Esta diversidad de posturas sugiere que la apropiación de los LTG dentro de la NEM sigue siendo heterogénea y que su efectividad dependerá en gran medida del apoyo institucional, la formación docente y una mejor estructuración de los materiales para facilitar su uso en el aula.

4

Aprendizajes y recomendaciones

4.1 Aprendizajes

La Nueva Escuela Mexicana representa un cambio de gran relevancia para el sistema educativo. Sin embargo, más allá de la nueva propuesta pedagógica y la visión que transforma la función social de la escuela, hay numerosos retos que enfrentar en su implementación.

Este estudio muestra que es indispensable visibilizar y conocer desde la perspectiva de docentes y directivos los aspectos positivos del nuevo modelo, así como los desafíos que se han enfrentado. Conocer lo que realmente sucede en las comunidades escolares a través de sus principales protagonistas es imprescindible ya que permite orientar decisiones de política educativa sostenibles y pertinentes que impulsen la mejora educativa.
Entre los aprendizajes más relevantes que fueron identificados se destaca que los docentes enfrentan el reto constante de adaptarse a nuevos modelos educativos, pero lo hacen bajo la incertidumbre constante de que estos dejen de tener continuidad. Esta situación genera resistencia y apatía entre algunos actores educativos, quienes consideran muy probable que los cambios no se consoliden en el tiempo. A estas resistencias se suma la percepción

de que hubo pocos y limitados espacios para la participación en la toma de decisiones, lo que refuerza la idea de una reforma más vertical que colaborativa.

Los docentes y directivos señalan que la filosofía y visión de la NEM constituyen un aspecto destacable y una transformación importante para mejorar el sistema educativo. No obstante, las comunicaciones fragmentadas, poco claras y, en algunos casos, contradictorias dificultaron su apropiación y abrieron espacios para la simulación.

A esto se agrega la insuficiencia en la formación de docentes y directivos y el acompañamiento pedagógico. Los docentes reportaron sentir ansiedad, confusión y dificultades para la planificación debido a la falta de herramientas prácticas que les permitieran traducir los principios de la NEM en aspectos concretos para responder en sus contextos. Este aprendizaje evidencia que las grandes visiones educativas, si no se acompañan de apoyos pedagógicos claros, terminan debilitando la confianza de quienes las implementan.

El reto también lo vivieron supervisores y asesores técnico-pedagógicos (ATP), quienes tampoco contaron con formación suficiente para orientar a los docentes y directivos en la implementación del modelo, lo que limitó su efectividad en el acompañamiento. Además, gran parte de los supervisores se centraron en funciones administrativas, de vigilancia y control, lo que redujo la autonomía en lugar de enfocarse en el apoyo pedagógico. En este caso se refuerza la necesidad de redefinir la supervisión como un espacio de liderazgo pedagógico y no de control burocrático.

En lo que respecta a los cambios institucionales, estos se recibieron de manera diferenciada. La autonomía docente fue uno de los ejes fundamentales de la NEM, sin embargo, no fue claramente definida ni estructurada lo que generó dudas y confusión en la aplicación del modelo. Además, esto encontró tensiones con la carga administrativa excesiva, ya que se plantea que existe la autonomía, pero al mismo tiempo los liderazgos escolares exigían trámites burocráticos que a decir de los docentes afectaban la calidad del tiempo dedicado a las labores de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los objetivos de la NEM es mejorar la educación de los estudiantes y, para muchos docentes, el nuevo modelo tiene el potencial para lograr aprendizajes significativos impulsando la inclusión y el desarrollo socioemocional. No obstante, algunos maestros requieren mayor claridad sobre cómo traducir los principios del modelo en estrategias didácticas concretas. Consideraron que los contenidos fueron demasiado amplios, poco ajustados a los tiempos y con pocos recursos disponibles, ya que la falta de materiales y formación específica limitó su aplicación efectiva. Asimismo, se detectó incertidumbre sobre los criterios de evaluación del aprendizaje, lo que generó inconsistencias en su aplicación, algunas de estas incongruencias se visibilizaron, por un lado, al evaluar el desempeño de los estudiantes bajo los enfoques formativos de la NEM y, por el otro, definir sus proyectos con base en las necesidades de su contexto.

Finalmente, los LTG son un componente clave en la implementación de la NEM, pero el estudio muestra que presentan inconsistencias en su estructura, contenidos y pertinencia. Además, la falta de guías para los docentes ha dificultado su aprovechamiento en el aula. A esto se sumó el retraso en la entrega de los materiales, lo que afectó la planificación y desarrollo de actividades escolares. Este problema fue más evidente en comunidades que enfrentan mayor marginación y donde los libros de texto son la principal fuente de apoyo didáctico.

En conjunto, los aprendizajes de este estudio muestran que la apropiación de la NEM en Sinaloa depende menos de su marco normativo y más de su implementación. Entre ellas destacan la necesidad de una comunicación clara y consistente, acompañada de tiempos reales de preparación para directivos,

supervisores y docentes; una formación continua práctica, diferenciada por roles y sostenida en el tiempo; un acompañamiento pedagógico efectivo de los liderazgos educativos que supere la lógica administrativa; así como una autonomía docente definida y entendida claramente, sin controles contradictorios ni sobrecargas burocráticas. También resultan decisivas la alineación entre proyectos escolares y evaluaciones externas, la entrega oportuna de materiales y guías pertinentes, y el fortalecimiento de apoyos específicos para contextos que enfrentan mayores rezagos y necesidades de inclusión.

Atender estos desafíos es una tarea impostergable. La transformación educativa requiere un liderazgo estratégico que garantice claridad, estabilidad y recursos adecuados, asegurando que la NEM no sea una reforma más, sino un modelo que responda a las necesidades reales de las comunidades escolares.

4.2 Recomendaciones

1. Reformas educativas que trasciendan sexenios

Para fortalecer la implementación de la NEM, se requiere construir una política educativa de Estado en la que se asegure su estabilidad a largo plazo, evitando que su continuidad dependa de los cambios de gobierno. La transformación educativa debe trascender administraciones y realizar modificaciones y ajustes basados en evidencia, y no en coyunturas temporales que afecten el derecho a aprender.

2. Ampliar la participación del magisterio en las políticas educativas

Los docentes y directivos han expresado la necesidad de tener una participación más activa en el diseño e implementación de las reformas educativas. Actualmente, los espacios de consulta han sido limitados. Por lo tanto, deben establecerse mecanismos de participación en los cuales la comunidad escolar contribuya con su experiencia en la evaluación y mejora del modelo educativo.

3. Garantizar equipamiento y material tecnológico en las escuelas

La evidencia muestra la falta de equipamiento tecnológico, conectividad limitada y dificultades para integrar recursos digitales en las prácticas pedagógicas. En ese sentido, es fundamental garantizar el equipamiento y los materiales tecnológicos necesarios para reducir la brecha digital, asegurando incluir conectividad estable, equipamiento suficiente para docentes y estudiantes, y formación básica para su uso pedagógico.

4. Mejorar las estrategias de comunicación con las comunidades escolares

Uno de los desafíos más relevantes de la NEM ha sido la poca claridad e inconsistencia en la información, lo que ha provocado distorsiones en su interpretación y confusión en su aplicación. En ese sentido, se requiere el desarrollo de estrategias de comunicación claras, accesibles y pertinentes para el contexto de los docentes que respondan a sus necesidades concretas.

5. Fortalecer la formación continua y el acompañamiento de docentes y directivos

Para garantizar su aplicación efectiva, se requieren programas de formación continua estructurados y contextualizados, que prioricen las necesidades específicas de las figuras educativas. Además, es necesario establecer un sistema de acompañamiento pedagógico, que no se limite a la supervisión administrativa, sino que ofrezca asesoría práctica, mentorías y retroalimentación situada para docentes y directivos. Este acompañamiento debe ser diferenciado, asegurando que los docentes reciban herramientas concretas y pertinentes.

6. Fortalecer y respetar la autonomía docente

Algunas figuras educativas, como los supervisores escolares, reducen la libertad de los docentes

y directivos, definiendo lo que a su criterio es importante trabajar en las escuelas. Estas exigencias, que no responden a las necesidades del contexto, son un área de oportunidad para que se trabaje de manera conjunta, horizontal y colaborativa, y no imponiéndose sobre los colectivos escolares.

7. Reducir la carga administrativa

El exceso de trámites burocráticos ha generado una sobrecarga de trabajo que limita el tiempo disponible para la planificación e implementación de estrategias pedagógicas. Para mitigar este problema, es fundamental mejorar la gestión administrativa. Digitalizar trámites en los contextos donde sea posible y eliminar procesos innecesarios permitirá que los docentes puedan concentrarse en su labor pedagógica. Asimismo, es necesario reorientar los Consejos Técnicos Escolares para que dejen de ser espacios de carga administrativa y se conviertan en verdaderos espacios de reflexión pedagógica, planificación colegiada y resolución conjunta de problemas.

8. Fortalecer la participación de las familias y la colaboración docente

Aunque la NEM promueve la colaboración entre la escuela y la comunidad, no se han definido estrategias concretas para fortalecer este vínculo. Se recomienda diseñar campañas de información dirigidas a las familias, explicando su papel dentro del modelo educativo y brindando herramientas que faciliten su involucramiento sin imponerles cargas adicionales. De igual forma, se deben promover espacios de reflexión y colaboración entre docentes para compartir buenas prácticas, planificar en equipo y generar confianza mutua.

9. Promover la inclusión y la equidad educativa

Es trascendental que docentes y directivos cuenten con estrategias inclusivas que atiendan adecuadamente las necesidades de los estudiantes. Esto implica garantizar materiales educativos accesibles y formación específica para docentes con el fin de brindar una educación equitativa e incluyente para todos.

10. Garantizar la entrega oportuna de los LTG en todas las escuelas

Uno de los problemas más recurrentes en Sinaloa con este nuevo modelo curricular ha sido el retraso en la entrega de los LTG y materiales didácticos. Para evitar que esta situación afecte la planificación docente y el aprendizaje de los estudiantes, se recomienda establecer mecanismos eficientes de distribución, asegurando que los recursos lleguen a todas las escuelas antes del inicio del ciclo escolar. Es especialmente importante garantizar la cobertura en zonas rurales y comunidades con menor acceso a materiales educativos.

Bibliografía

Aguirre, C. N., & Mireles, O. (2025). Representación social de la formación continua: Profesores de secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(106), 871–895.

Arias, E., & Bazdresch, M. (2003). México: compromiso social por la calidad de la educación. Revista Electrónica Sinéctica, (22), 72–77. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932011

Barriga, R. (2011). Claroscuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(49), 863–886. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n49/v16n49a2.pdf

Bremner, N., Sakata, N., & Bórquez, L. S. (2024). Stakeholder experiences and perspectives on the Nueva Escuela Mexicana reform in Mexican primary education. Education Sciences, 14(10), 1066. https://doi.org/10.3390/educsci14101066

Candela, A. (2023). Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022. En H. Casanova & A. de Alba (Coords.), Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates (pp. 17–32). Perfiles Educativos, suplemento 2023, vol. XLV, núm. 180. IISUE-UNAM. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292

Campos, E. L. (2022). Apropiación, resistencias y transformaciones de las reformas educativas: la visión docente. Nexos. https://educacion.nexos.com.mx/apropiacion-resistencias-y-transformaciones-de-las-reformas-educativas-la-vision-docente/

Campos, E., & Granados, A. (2024). Nueva Escuela Mexicana: valoraciones iniciales de maestras y maestros de educación preescolar del Valle de Toluca. Korpus 21. Revista de Historia y Ciencias Sociales, 4(12), e198. https://doi.org/10.22136/korpus212024198

Carranza, I., Rebolledo, V., & Tecamachaltzi, V. (2023). El currículo como medio de transformación: un acercamiento a los fundamentos de la propuesta curricular 2022. Educación en Movimiento, (20), 3–8. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Castillo, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104), 229–250.

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 23(2), 255–272. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578

Díaz-Barriga, A. (2022). Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. Conferencia magistral. Ciudad de México, 19 de mayo de 2022. https://www.youtube.com/live/JAlVWO33Pyc?si=SCQ1RnErQzzsVrV9

Díaz-Barriga, A. (2025). Desafíos en la gestión del Plan de Estudio 2022. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104), 141–163.

Díaz, A., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Profesión docente / Profissão docente, (25), 4–14.

Gobierno Federal–SNTE. (2008). Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza%20por%20la%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf

González, M. G., Ramírez, A., & Espinoza, M. A. (Coords.). (2024). Docentes de educación básica ante la Nueva Escuela Mexicana. Editorial Fontamara / Secretaría de Educación y Cultura de Sonora.

González, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, edición especial. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2555/2593

Greaves Laine, E. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(13), 61–84. https://www.redalyc.org/pdf/140/14001203.pdf

INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE

INEE. (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. México: INEE. https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/63/2018/abr/Inee_2018.pdf

Jiménez-Vásquez, M. S. (2025). Liderazgo y autonomía: Urdimbre y trama en el Consejo Técnico Escolar en primaria indígena otomí. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104), 191–214.

Luna, A. B. (2025). Gestión del conocimiento en el contexto del Consejo Técnico Escolar desde la Nueva Escuela Mexicana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104), 251–277

Mejoredu. (2022). Los libros de texto: política valiosa y perfectible. En Educación en Movimiento , Boletín mensual, Año 1, núm. 7, julio 2022.

Mejoredu. (2023). Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones. Intervención formativa emergente.

Mexicanos Primero. (2016). Prof. El profesionalismo docente en México. Mexicanos Primero, A.C. https://www.mexicanosprimero.org/pdf/investigaciones/prof.pdf

Monroy, G., Garduño, V., Cruz, O. R., & Ramírez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica, 6(1), 6–18. https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489

North, D. (1990). Introducción a las instituciones y al cambio institucional; Cooperación: el problema teórico; Una teoría del costo de negociación del intercambio. En Instituciones, cambio institucional y desempeño económico (pp. 13–22, 23–30 y 43–53). México: Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (2018). La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia. México: Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (2022). La fatiga del sistema educativo mexicano. Korpus21: Revista de Educación y Cultura, 2(5), 363–378. https://doi.org/10.22136/korpus21202286

Orozco, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal. En H. Casanova & A. de Alba (Coords.), Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates (pp. 60–66). Perfiles Educativos, suplemento 2023, vol. XLV, núm. 180. IISUE-UNAM. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292/53199

Reimers, F. M. (2018). Reformar la escuela pública para el siglo XXI. Los desafíos para México. En O. Granados Roldán, X. Puente de la Mora & E. O. Betanzos Torres (Coords.), Fortalecimiento de derechos, ampliación de libertades. Reforma educativa (pp. 125–153). Fondo de Cultura Económica. https://www.researchgate.net/publication/328964951_Reimers-_Reformar_la_Escuela_Publica

Sánchez, J. J. (2009). El cambio institucional en la reforma y modernización de la administración pública mexicana. Gestión y política pública, 18(1), 67–105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792009000100003

Sánchez-Olavarría, C. (2025). La autonomía profesional docente: Una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104), 215–234.

Savín, M. A. (2003). Las reformas educativas: retos y desafíos para la educación normal. En F. L. Schmelkes (Coord.), La educación normal en México: historia reciente, situación actual y alternativas (pp. 119–142). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

SEP. (2017a). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.

SEP. (2017b). Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad (pp. 169–175). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

SEP. (2019). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA_Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf

SEP. (2022a). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. DOF, viernes 19 de agosto de 2022. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf

SEP. (2022b). Boletín SEP no 199. Iniciará piloto del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en 960 escuelas públicas del país. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-199-iniciara-piloto-del-plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria-en-960-escuelas-publicas-del-pais?idiom=es

SEP. (2022c). Boletín SEP no 248. Presenta SEP a autoridades educativas estatales estrategia para inhibir uso de vapeadores. [Informa que, de manera temporal y en respeto al Estado de derecho, no se aplicará el programa piloto del nuevo currículo de Educación Básica]. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-248-presenta-sep-a-autoridades-educativas-estatales-estrategia-para-inhibir-uso-de-vapeadores?idiom=es

SEP. (2023a). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. DOF, martes 15 de agosto de 2023. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24955/1/images/a06_08_23.pdf

SEP. (2023b). La Nueva Escuela Mexicana: orientaciones para padres y comunidad en general. SEP. https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf

SEP. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. México, SEP—Dirección General de Desarrollo Curricular. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Tiburcio, C., & Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. EntreRios — Revista do PPGANT, 3(1), 85—99.

Valle, S. (2023). Apropiación de la Nueva Escuela Mexicana en educación básica. Educación en Movimiento, (20), 11—17. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Vázquez, S. L. (2025). Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes: Un estudio desde Consejos Técnicos Escolares. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104), 235—249

Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. Revista Boletín Redipe, 12(8), 161—174.

Villalpando-Acuña, A., Leyva, Á. A., & Rojas, G. (2024). Libros de texto gratuitos: ¿El ancla o la vela de la Nueva Escuela Mexicana? Korpus 21, 4(12), e199. http://dx.doi.org/10.22136/korpus212024199

Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, (30), 1—30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001