EDUCATIONIS
MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Identidades docentes frente a la reforma curricular 2022 en México

Teacher Identities in the Face of the 2022 Curricular Reform in Mexico

Ilse Stephanie De los Santos Urias [1*]
Guadalupe Tinajero Villavicencioa [1]

[1] Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México
[*] Autor de correspondencia: ilse.delossantos@uabc.edu.mx

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) De los Santos Urias, I. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2026). Identidades docentes frente a la reforma curricular 2022 en México. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-21. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1882

Historia del artículo

Recibido: 2026.04.20

Aprobado: 2026.07.24

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Resumen

Contexto: en el 2019 se introdujo una reforma al sistema educativo mexicano; años después, como parte de este proyecto, se pusieron en marcha nuevos lineamientos curriculares que plantearon transformaciones significativas en la labor del profesorado. **Objetivo**: analizar las identidades situadas y los modelos culturales de docentes de educación básica ante la propuesta curricular impulsada en el 2022. **Metodología**: se llevó a cabo un estudio cualitativo mediante la realización de entrevistas a doce participantes. **Resultados**: se evidenció la construcción de identidades institucionales a partir de relatos sobre trayectorias, responsabilidades fuera del aula, fortalezas y debilidades percibidas, así como la apertura a la actualización y al trabajo colaborativo. Además, se mostró que el profesorado mexicano, en tanto grupo heterogéneo, reproduce modelos culturales diversos al interior del propio magisterio. **Conclusión**: las personas entrevistadas reconocen que cualquier modificación curricular influye en su tarea docente e identidad profesional**.** Aun así, no se oponen a los cambios y son conscientes de que su participación incide en la transformación educativa; sin embargo, cuestionan las propuestas formativas que a menudo no logran una comprensión profunda de dichas modificaciones.

Palabras clave: docente de escuela primaria, identidad, modelo cultural, reforma de la educación

Abstract

Context: in 2019 a reform to the Mexican educational system was introduced; years later, as part of this initiative, new curricular guidelines were implemented, bringing about significant transformations in teaching practices. **Aim**: to analyze the situated identities and cultural models of basic education teachers in response to the curricular proposal promoted in 2022. **Methodology**: a qualitative study was conducted through interviews with twelve participants. **Results**: the construction of institutional identities was evidenced through narratives regarding career trajectories, responsibilities outside the classroom, perceived strengths and weaknesses, as well as openness to professional development and collaborative work. Furthermore, findings revealed that Mexican teachers, as a heterogeneous group, reproduce diverse cultural models within the teaching profession itself. **Conclusion**: the interviewees recognize that any curricular modification influences their teaching practice and professional identity. Even so, they do not oppose the changes and are aware that their participation impacts educational transformation;

Contribución de las autoras

ISDLSU: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición. **GTV:** conceptualización, análisis formal, obtención de fondos, administración de proyecto, investigación, metodología, supervisión, validación, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) de México, mediante el programa Becas Nacionales.

Declaración ética

Las autoras declaran que la investigación se realizó conforme a los principios éticos aplicables. Así mismo, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes cuando fue requerido.

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

Las autoras declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación se encuentran disponibles para su consulta en el repositorio de tesis del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California: https://iide.ens.uabc.mx/tesis/

Agradecimientos

Las autoras agradecen al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación.

however, they question professional development proposals that often fail to achieve a deep understanding of these modifications.

Keywords: cultural models, educational reform, identity, primary school teacher

En México se han introducido tres reformas al currículo de educación básica en lo que va del siglo XXI: en el 2011 se dio a conocer la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB); en el 2013 se inició con cambios en la legislación y fue hasta el 2017 que se introdujo el Nuevo Modelo Educativo, y en el 2022 se difundió la reforma vigente mediante el Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022) (en adelante, Plan de Estudio 2022). La del 2011 fue eminentemente curricular, en cambio, en las dos últimas además hubo modificaciones estructurales significativas en la legislación, en los procesos de evaluación del profesorado, en la organización de los contenidos curriculares, así como en la forma de llevarlos a la práctica. En estas transformaciones, el principal interlocutor han sido las maestras y los maestros, ya que son quienes ponen en práctica el currículo que se desea instituir (Díaz-Barriga, 2016).

A través del tiempo, las indagaciones que han dado cuenta de las percepciones del profesorado cuando se instrumenta una reforma han reportado que este se opone a la forma en la que se gesta (Díaz-Barriga & Inclán, 2001) o bien critica la lógica vertical cuando se pone en marcha (Torres, 2000). Igualmente, cuestiona las formas específicas de trabajo, ya sea por la incorporación de nuevas metodologías, por las formas de evaluación o por el impulso de cierto tipo de habilidades entre el estudiantado sin que medie una actualización pertinente (Meneses & Sánchez, 2024; Valenzuela et al., 2023; Ventura, 2023). En sus expresiones a favor o en contra, los docentes se resisten principalmente a su escasa o nula participación en el diseño de un currículo que deben instrumentar (Hernández & Arzola, 2015; Loyo, 2002).

Ahora bien, tanto las reformas como las políticas educativas pueden analizarse, desde la perspectiva de Ball (1993), como un proceso continuo, conformado por etapas y niveles de negociación, en el que interactúan múltiples grupos y agentes. En esta lógica se entiende que no solamente el Estado interviene en la forma en que estas se configuran y diseminan, sino que los sujetos individuales o colectivos también son determinantes en su interpretación y puesta en práctica. Particularmente señalamos que se ha depositado en el profesorado la responsabilidad tanto de su éxito como de su fracaso. Por tanto, se considera fundamental analizar la forma en que maestras y maestros experimentan dichos procesos, ya que cualquier cambio, para que tenga una incidencia positiva, debe ser valorada de igual forma por los grupos involucrados (Díaz-Barriga Arceo, 2010).

Por tanto, es importante señalar que las reformas siempre trastocan las identidades del profesorado. Es posible advertir que los sujetos no se apropian totalmente de las nuevas propuestas modelos o enfoques, ya

que, por lo general, difieren de aquellas en las que se formaron. Así, los roles que desempeñaban los modifican para adaptarse a nuevos esquemas de actuación docente (Yurén & Aráujo, 2003), lo cual no indica que no los incorporen de alguna manera a su discurso pedagógico (Cabrera & Cruz, 2015). Ante este escenario sostenemos que las reformas en el ámbito educativo, en su calidad de políticas, introducen modificaciones en el currículo, en el aparato administrativo institucional y, por ende, en la identidad y la labor docente.

Frente a la puesta en práctica de un nuevo currículo enmarcado en lo que las autoridades educativas denominan Nueva Escuela Mexicana (NEM), nos propusimos indagar ¿qué identidades situadas y modelos culturales representan los docentes como sujetos de desarrollo curricular en esta propuesta? En los párrafos subsecuentes se presenta una revisión de la literatura sobre la NEM y la propuesta curricular asociada, con el propósito de situar el debate conceptual y los aportes previos en relación con el objeto de estudio, lo que permite comprender, desde una perspectiva teórica, los referentes adoptados para el análisis de la data y la discusión de los resultados relevando la voz de los actores y sus posicionamientos en relación con los procesos educativos de los que forman parte.

La Nueva Escuela Mexicana

A la reforma curricular del 2022 le antecedió la modificación de la Ley General de Educación en el 2019, la cual introdujo la Nueva Escuela Mexicana y la postuló como un instrumento del Estado que procuraría «la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación», así como la transformación social tanto en las instituciones escolares como en las comunidades en las que están ubicadas (LGE, 2019, art. 11). A partir de la publicación del Plan de Estudio 2022 fue posible no solo conocer los fundamentos y la organización del proyecto educativo, sino también ampliar la discusión entre el profesorado en torno a él. Jarquín (2023) sostiene que la propuesta de la NEM y el Plan de Estudio 2022 no representaron una ruptura con las reformas anteriores, pero tampoco se observó una continuidad total, debido a que los cambios introducidos no solo cuestionaban el canon educativo, sino que también subrayaban las problemáticas que aquejaban a la educación pública en general.

No obstante, al analizar la producción académica de corte empírico posterior a la circulación del plan de estudio hasta el 2024, se pueden identificar patrones temáticos de los hallazgos relacionados con el sentir del profesorado de educación básica. Los tópicos más recurrentes fueron: *valoraciones*, *señalamientos*, *estrategia de actualización* y *ajustes*.

En cuanto a las valoraciones, Gutiérrez y Cáceres (2023) muestran que la valoración positiva sobre la NEM se debe al impulso al trabajo colaborativo entre miembros de la comunidad educativa, ya que se considera un aspecto clave para lograr los propósitos curriculares, a la vez que se dejan de lado las metodologías de trabajo centradas en estrategias individuales. Particularmente, a partir de la puesta en práctica del Plan de Estudio 2022,

Ventura (2023) y Bremner et al. (2024) encontraron que la mayoría de sus participantes consideran que la NEM es adecuada, o bien se mostraron optimistas en torno a esta. Ventura (2023) fue enfático al señalar que existe un potencial de generar una transformación educativa significativa, a partir de las metodologías de enseñanza y de gestión.

La centralidad de la inclusión y de la diversidad cultural y lingüística en el Plan de Estudio 2022 también han sido bien valoradas (Valenzuela et al., 2023). Entre otros aspectos señalados como valiosos están la transversalidad de la propuesta, entendida como la vinculación de los contenidos y su correlación, la autonomía docente y las metodologías activas (Meneses & Sánchez, 2024; Bremner et al., 2024). En otras palabras, el profesorado estudiado percibe que el Plan permite la recuperación de los conocimientos que forman parte de la vida cotidiana de sus comunidades (Ramírez, 2024).

No obstante, hay serios señalamientos. Reyes y Zannata (2024) destacan que el codiseño no se ha consolidado entre los docentes participantes, quienes desconocen aspectos básicos y finalidades de dicho proceso. Mientras que Ramírez (2024) encontró que la metodología por proyectos no fue solo un reto para el profesorado, sino también para el estudiantado, que reaccionó contra la dinámica por implicar un cambio respecto a las formas tradicionales utilizadas.

En cuanto a la autonomía profesional se estima que no fue del todo novedosa, pues ya era un componente de la reforma del 2013. No obstante, algunas investigaciones dan cuenta de que al profesorado se le dificulta su abordaje y gestión (Bremner et al., 2024), a pesar de que la estructura curricular actual obliga a ejercerla mediante el codiseño. En este sentido, se percibe más bien como un ideal. Como señalan Hernández y Gómez (2024), es necesario contar con experiencias formativas concretas que permitan llevar la autonomía a la práctica docente.

Por otra parte, la NEM se percibe como un modelo apresurado carente de una organización estructurada (Ventura, 2023); a saber, se ha hecho visible la falta de tiempo para asimilar los cambios por parte del profesorado, y algunos docentes manifiestan su preocupación por los aprendizajes fundamentales del estudiantado, sobre todo en lo referido a la alfabetización inicial y al desarrollo de habilidades matemáticas (Bremner et al., 2024).

En ese sentido, existe consenso en torno a la falta de formación continua adecuada para el profesorado, ya que la mayoría percibe una carencia de habilidades y herramientas necesarias para atender satisfactoriamente las demandas de la NEM (Bremner et al., 2024; Hernández & Gómez, 2024; Meneses & Sánchez, 2024; Reyes & Zannata, 2024; Valenzuela et al., 2023; Ventura, 2023). Sobre la estrategia de actualización, Ramírez (2024) señaló que no se suministraron al profesorado saberes visibles ni ejemplos prácticos que les ayudaran a desarrollar los conceptos clave ni a asimilar las bases para la construcción de sus programas analíticos. Por otra parte, la oferta de formación fue limitada

debido a la modalidad en cascada, la cual supone que las autoridades educativas capacitan a directivos y estos, a su vez, a los docentes.

Esto, de acuerdo con Reyes y Zannata (2024), ha derivado en un proceso impermeable; es decir, el profesorado recibe la actualización, pero no la incorpora en su práctica docente. Entonces, el requisito de la formación continua es un mero reflejo del cumplimiento de la normativa y no implica necesariamente la transformación de las prácticas.

Así mismo se evidenció que los docentes recurrieron a diferentes apoyos, tanto con sus pares en otros centros educativos, consulta de fuentes de información, como en las redes sociales (Ramírez, 2024). No obstante, se estima que son pocos los docentes que buscan, por iniciativa propia, especializaciones y procesos formativos más amplios para subsanar dicha carencia (Reyes & Zannata, 2024).

En lo que respecta a los ajustes, Meneses y Sánchez (2024) reportaron que las nuevas formas de trabajar en el aula requieren reflexión comunitaria entre todos los actores involucrados en la educación. Diversos estudios apuntan a que los docentes consideran de vital importancia que la instrumentación de esta y otras reformas curriculares se realice de manera progresiva y con los recursos y la capacitación necesarios para atender las diversas modalidades y contextos de las escuelas de educación básica (Meneses & Sánchez, 2024; Ventura, 2023).

Particularmente, postulamos que la denominación de NEM corresponde a una propuesta reformadora enmarcada en un proyecto político-educativo amplio que determina no solo el marco curricular, los planes de estudio, sino también otra forma de utilizar los recursos que se brindan (libros de texto) al concebir como figura central el binomio escuela-comunidad. Luna-Martínez (2024) enfatiza que la mirada en lo comunitario implica una evolución ética y política encaminada a la transformación de la orientación educativa. En palabras de Dussel y Acevedo (2023) la comunidad escolar surge como sujeto revalorizado; al igual que los docentes, también participa en el proceso de determinación curricular, tanto en los contenidos, en la forma de saberes locales, como en el desarrollo o puesta en práctica del currículo.

Sobre este particular, Castañeda (2024) asegura que dichas organizaciones curriculares contextualizadas y adecuadas por y para cada escuela tienen la posibilidad de contribuir a la construcción de su propia identidad institucional dentro de un sistema diverso, lo cual puede abonar en alguna medida, el vínculo de la escuela y sus aprendizajes con la realidad y vida cotidiana del estudiantado. De manera concreta, Díaz-Barriga (2023) explica que reforzar el vínculo entre la comunidad y el territorio con el ámbito educativo tiene la finalidad de articular los contextos sociales con lo que se enseña en las escuelas. Es decir, debe llevarse a cabo la contextualización de los conocimientos y saberes del currículo de acuerdo con las características de la comunidad, las condiciones contextuales, el tipo de escuela y la diversidad presente entre el alumnado, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos. Dicho proceso implica una lectura de la realidad que, de acuerdo con Ramírez (2024), posibilita un ejercicio reflexivo

por parte del profesorado que permite identificar aquello que puede aquejar a la comunidad educativa y a la comunidad amplia.

En suma, ha habido un interés de la comunidad académica en reconocer los retos que enfrenta el magisterio nacional en la puesta en práctica del Plan de Estudio 2022. Sin lugar a duda, cualquier reforma implica demandas y la NEM, con su propuesta curricular, no es la excepción. No obstante, consideramos indagar con mayor profundidad las identidades docentes de educación básica recreadas a través del lenguaje, mismas que se configuran a partir de distintas formas de ser, estar y hacer en contextos y momentos determinados, en sincronía y coordinación con sus pares.

Identidades situadas y modelos culturales

La forma en que construimos significados depende de marcos de creencias y valores que Gee (2005) denomina modelos culturales, descritos como representaciones emblemáticas de una realidad idealizada, normal o típica. Estos varían y difieren con el tiempo y según los diversos grupos culturales presentes en una sociedad que habla la misma lengua; comúnmente, no tenemos consciencia de usarlos ni de todas sus consecuencias. No hay conocimiento de la lengua si no hay conocimiento de los modelos culturales que configuran sus significados, ya que recurrimos a ellos para elegir y excluir palabras, por ejemplo, porque pueden oponerse a otros estereotipos ideológicos. En otras palabras, los modelos contienen «valores y perspectivas acerca de las personas y de la realidad, por lo tanto, los modelos de distintos grupos socioculturales pueden entrar en conflicto por sus contenidos, por la forma de utilizarlos y por los valores y perspectivas que conllevan» (Gee, 2005, p. 103).

Para dar cuenta de los modelos culturales implícitos en una situación comunicativa se puede prestar atención a las identidades situadas o puestas en juego. Estas son posiciones sociales que representamos y reconocemos en distintos contextos. Se forman a partir de un ser-estar-hacer (un sujeto haciendo algo en un momento determinado) representado a través del lenguaje.

Además, Gee (2001) aborda el concepto de *identidad* como la forma en que los miembros de un grupo social establecemos, clasificamos y jerarquizamos distintos «tipos de persona». El autor desarrolla cuatro perspectivas que provienen de algunos de los paradigmas predominantes desde los que se ha definido la identidad, y propone herramientas analíticas para el discurso: la identidad vista desde la perspectiva natural *(N-Identity)*, institucional *(I-Identity),* discursiva *(D-Identity)* y desde la afinidad *(A-Identity).*

Método

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las identidades situadas y los modelos culturales que los docentes representan como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta curricular de la NEM. La investigación fue de corte cualitativo y profundidad descriptiva, afín al paradigma interpretativo, el cual valoriza la visión que sobre ellos mismos tienen los

sujetos, y los significados de sus comportamientos implícitos y explícitos (Tójar, 2006). En cuanto a la perspectiva epistemológica, la subjetivista asume que el conocimiento no se produce a partir del objeto, de lo externo, sino que se hace dependiente de la persona que conoce; es decir, la interpretación la impone el sujeto sobre el objeto (Tójar, 2006).

Esta investigación corresponde a un diseño metodológico que combinó dos fases consecutivas. La primera, de carácter documental, en la que se llevó a cabo una aproximación teórica al objeto de estudio mediante la búsqueda, selección y análisis de los documentos que se distribuyeron y discutieron entre el profesorado, durante las sesiones mensuales de los colectivos escolares programadas por la autoridad educativa en torno a la apropiación del Plan de Estudio 2022. Y la segunda, a la cual se alude en este artículo, que consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas primarias de distintos servicios y municipios de un Estado del noroeste de México.

Participantes

Se consideró como población a los docentes de escuelas primarias del Estado de Baja California, México. La selección intencional de participantes se realizó según los siguientes criterios de inclusión: ser docentes definitivos de educación primaria, tener experiencia con otra reforma curricular y dar su consentimiento para participar en la investigación. Se recurrió al apoyo de autoridades educativas estatales para contactar con maestros que cumplieran con los criterios preestablecidos. Posteriormente se planificaron y negociaron las citas para las entrevistas a través de correos electrónicos o mensajería (WhatsApp).

Inicialmente se contó con la respuesta de veinte docentes, a quienes se les administró la entrevista. No obstante, la selección final de participantes contemplados en el presente análisis obedeció a dos cuestiones: primero, a la representación balanceada de los contextos escolares del Estado, y segundo, al momento de saturación teórica alcanzada. Este último entendido como el punto crítico donde no se ha encontrado información nueva en los datos, como instancia de un proceso iterativo y recursivo de reflexividad (Ortega-Bastidas, 2020).

De ahí se determinó la participación de doce personas: siete mujeres y cinco hombres. El promedio de edad fue de 42 años (mín. 32 y máx. 53), y el de antigüedad laboral fue de 17 años (mín. 5 y máx. 25). Un 66 % egresó de instituciones especializadas en la formación docente; 16 % de una universidad estatal con el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación, y el resto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); de ellos, uno con una licenciatura para el medio indígena.

Como puede observarse en la tabla 2, las escuelas en las que trabajan los participantes reportan diferente organización: nueve son graduadas, dos multigrado y una multinivel (preescolar multigrado, primaria completa y secundaria multigrado). Los contextos geográficos donde trabajaban los participantes eran diferenciados: cuatro en zonas rurales, otros cuatro en

áreas urbanas, y el resto se trató de zonas marginadas debido a la ausencia de servicios básicos y presencia de actos vandálicos.

En las escuelas urbanas, incluyendo las denominadas como marginadas, los participantes informaron que en sus escuelas sí contaban con recursos humanos y materiales para ofrecer diferentes áreas de estudio, por ejemplo, educación física y música, así como personas especializadas para brindar apoyo a estudiantes con necesidades específicas. En cambio, los docentes, adscritos a las escuelas rurales que atienden grupos multigrados, reportaron insuficiencia de recursos materiales y de personal especializado.

Tabla 1

Matriz de participantes por contexto escolar

	Perfil			Escuelas	
ID	Edad	Antigüedad	Formación	Organización	Contexto
Ma5-M/R/G	49	24	Ciencias de la Educación	Graduada	Rural
Ma9-S/R/M	45	21	UPN	Multigrado	Rural
Ma10-TE/R/M	41	5	Ciencias de la Educación	Multigrado	Rural
M12-S/R/M	42	18	UPN	Multigrado	Rural
M4-M/U/G	39	14	Normal	Completa	Urbana
M2-TJ/U/G	39	14	Normal	Completa	Urbana
Ma7- TJ/U/G	44	25	Normal	Completa	Urbana
Ma6-TJ/U/G	43	22	Normal	Completa	Urbana
Ma1-E/UM/G	34	10	Normal	Completa	Urbano marginado
Ma8-E/UM/G	32	10	Normal	Completa	Urbano marginado
M11-E/UM/G	42	17	Normal	Completa	Urbano marginado
M3-TJ/UM/G	53	22	Normal rural	Completa	Urbano marginado

Nota. La nomenclatura del ID de los participantes se compuso por la inicial de su función y género (maestro = M o maestra = Ma) y un número consecutivo en el orden de las entrevistas (M1, Ma2). Le sigue una abreviatura del municipio donde laboraban (Tijuana = TJ, Mexicali = M, Ensenada = E, San Quintín = S, Tecate = TE); identificación del contexto (urbano = U, urbano marginal = UM, rural=R) y el tipo de organización escolar (graduada = G, multigrado = M).

Instrumentos de recogida de información

La entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información fue la más pertinente al objeto de estudio, ya que permitió preguntas específicas en función de ciertas respuestas que enriquecieron la información obtenida. Se decidió hacerlo de manera conjunta y en un periodo preciso: al inicio del ciclo 2024-2025 (con excepción de una entrevista que sirvió como pilotaje para el guion y permitió afinar las preguntas). La razón radicó en que, para esa fecha, el profesorado ya había experimentado un año con la propuesta curricular y habían pasado dos años de la formación autoadministrada y en cascada sobre el Plan de Estudio

2022 que propuso la autoridad educativa federal. Lo cual, desde nuestra postura, permitía que sus reflexiones sobre la reforma curricular fueran contextualizadas a partir de su experiencia en los espacios de trabajo.

El guion de la entrevista se conformó por diecinueve preguntas que indagaron, en primer lugar, sobre la trayectoria profesional, la identidad y las interacciones laborales de los participantes; y en segundo, lo relativo a la NEM, el plan de estudios y las pasadas reformas educativas. Las entrevistas se efectuaron en modalidad virtual; en todas se recurrió a la plataforma Google Meet. En total, se obtuvieron 696 minutos de grabación y 171 páginas transcritas y editadas (Calibri 11, interlineado sencillo).

Análisis de los datos

Las repetidas escuchas de las grabaciones permitió la revisión del discurso transcrito e iniciar un proceso de reducción a través de la codificación de las entrevistas por parte de las autoras, el cual tomó en cuenta cuatro principios (Ortega-Bastidas, 2020): observar la heterogeneidad de significados en los discursos de los participantes y la riqueza de información; señalar las propiedades específicas en el discurso de los docentes, de las que derivó la segmentación a partir de las categorías deductivas; situar momentos de consenso, en forma de patrones de signos en común; y encontrar los momentos de disenso para prestar atención a inconsistencia o incoherencias en el análisis, lo cual permitió examinar, sin reducir, la complejidad del fenómeno y atender y estudiar las diversas formas de sentidos que le otorgaron las personas participantes.

A saber, Gee (2001) desarrolla cuatro perspectivas que provienen de paradigmas predominantes desde los que se ha definido la cuestión de la identidad, las cuales proponemos como categorías deductivas y herramientas analíticas para el discurso: la identidad vista desde la perspectiva natural *(N-Identity),* institucional *(I-Identity),* discursiva *(D-Identity)* y desde la afinidad *(A-Identity).* En la tabla 2 se presentan las reglas (Gee, 2001) y los ejemplos que se siguieron para la clasificación.

Tabla 2

Identidades. Categorías y descripciones

Categoría	Descripción
N-Identity	El poder que determina la identidad es una fuerza (los genes o la biología, en este caso), que se desarrolla fuera del control del individuo y de la sociedad.
I-Identity	Es el rol adquirido mediante las leyes, reglas, tradiciones o principios que autorizan obtener una cierta posición dentro de un sistema.
D-Identity	Tiene que ver con las cualidades o rasgos individuales que otras personas pueden acuñar a la personalidad de un sujeto. Dichos rasgos están determinados por medio del discurso o diálogo entre individuos racionales.
A-Identity	Se compone de una serie de experiencias particulares (acciones, gustos, formas de vestir, etc.) compartidas por un grupo social en torno a algún tópico. El proceso que fortalece este tipo de identidad es la lealtad, la participación y el intercambio. *Incluye las experiencias o cualidades antagónicas o disímiles a las compartidas por un grupo, las cuales refuerzan su afinidad.

Nota. Categorías y descripciones basadas en Gee (2001).

Se codificaron enunciados o segmentos de acuerdo con las reglas establecidas por cada categoría analítica, con apoyo del software Atlas.ti (versión 23.3.0). Posteriormente, dichas unidades de análisis se clasificaron y agruparon para después interpretarse y discutirse a partir de los referentes teóricos y empíricos considerados en el estudio. Tanto el material consultado, las entrevistas, como los análisis particulares en función del proceso metodológico se colocaron en archivos y carpetas para su rápida ubicación y posterior resguardo.

Se asume que el sistema educativo es diverso y heterogéneo: hay escuelas graduadas y multigrado (desde unitarias hasta tridocentes), ubicadas en poblaciones rurales, urbanas de diferente tamaño poblacional. Baja California no es la excepción. Igualmente, la composición magisterial obedece a diferente formación inicial docente: escuelas normales, universidades pedagógicas o carreras universitarias forman parte del espectro del perfil docente. Su trabajo está regulado por leyes y deben acatar las disposiciones oficiales, y modificar su actuar en función de las modificaciones curriculares.

Su reconocimiento nos permitió mantener una actitud ética contextual y una reflexión sobre los cambios que provocan las reformas y sus implicaciones para el magisterio como profesionales y trabajadores al servicio del Estado. Tener en cuenta lo anterior no solo fue con la finalidad de una representación fiel de los datos obtenidos, sino, sobre todo, concebir el análisis como un proceso interrelacionado que se retroalimenta con la subjetividad de quien investiga, y vigilar la forma en que se construye el análisis mismo.

Las decisiones metodológicas y el respeto a la postura respecto a la reforma curricular del magisterio nos permitieron aproximarnos tanto a las identidades situadas como a los modelos culturales implicados en el discurso; es decir, el marco, esencialmente ideológico, que guía y

resume las interacciones y normas del grupo social, basado en valores y comportamientos compartidos por sus miembros, lo cual influye en las maneras en que estos les dan sentido a sus experiencias (Gee, 2005).

Triangulación y consideraciones éticas

Se recurrió a tres formas de triangulación: metodológica, de datos y de investigadores (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005). La primera se basa en el acercamiento a un fenómeno a través del empleo de diferentes métodos o técnicas, en este caso, cualitativas. Durante el estudio se dispuso, por un lado, la investigación documental, sobre todo de los materiales distribuidos entre el profesorado y, por otro, el trabajo de campo a través de la administración de entrevistas semiestructuradas. En este aspecto, una de las limitaciones fue que no hubo observación en los espacios escolares

La segunda, la triangulación de datos se entiende como verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos o contextos, mediante los métodos elegidos (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005); la diversidad de contextos escolares era determinante para lograr una interpretación fiel del fenómeno estudiado. No obstante, se reconoce que se privilegió la perspectiva de los docentes fuente a grupo, dejando de lado la de directivos o personal de apoyo. Igualmente, la recogida de datos solo se limitó a un periodo específico, que correspondía al momento coyuntural de la apropiación del plan de estudio.

La tercera, la triangulación de investigadores, permitió que el trabajo de reducción de los datos se examinara por las dos autoras con la finalidad de disminuir sesgos (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005), y discutir de manera pormenorizada la categorización. Debe subrayarse que en el transcurso de la investigación se contó con un comité integrado por académicos especialistas que revisaron, comentaron y aprobaron el diseño metodológico. Dicho personal está adscrito a diferentes unidades de educación superior, pero hubo una con mayor representación de miembros del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Finalmente, en cuanto a las consideraciones éticas,[1] durante las entrevistas se facilitaron los siguientes formatos: 1) consentimiento informado: constatación explícita de consentimiento por parte de los participantes después de haber sido cuidadosamente informados sobre los pormenores de la investigación; 2) derecho a la privacidad: declaración de mecanismos de protección de la identidad de los sujetos; y 3) protección de daños: aviso de riesgos de daños físicos, emocionales o de cualquier tipo durante la participación de los sujetos en la investigación.

1 Cabe mencionar que los formatos mencionados fueron proporcionados a los participantes mediante una hoja de ruta que se envió a las personas participantes vía correo electrónico, y posteriormente, de forma verbal al inicio de la entrevista. Además, se comprometió un informe detallado de los resultados una vez realizados los análisis correspondientes, el cual se presentó a los participantes el 9 de junio del 2025 a través de una videoconferencia.

Resultados

En total se codificaron 573 citas, de las cuales se categorizaron, según su tipo, como se muestra en la tabla 3: *I-Identity* (297), *A-Identity* (184), *D-Identity* (62), *N-Identity* (30). En general, se encontró que el tipo de identidad más relevante en el marco discursivo es la identidad institucional, seguida por la identidad por afinidad, lo cual se explica, inicialmente, por los tópicos abordados en el guion de la de entrevista.

De manera sintética y con fines descriptivos, en la tabla 3 se presenta la frecuencia, expresada en porcentaje, de la expresión de cada tipo de identidad en relación con el total de citas codificadas en cada entrevista. En promedio, por participante se codificaron 48 citas. El interés de incluir esta tabla es subrayar qué tipo de categoría concentra la mayor frecuencia para posteriormente analizar con mayor profundidad su constitución.

Tabla 3

Resultados del análisis de identidades situadas en porcentajes

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

En primer lugar, encontramos que los participantes construyen, discursivamente, su identidad institucional, en tanto profesionales de la educación, a partir de ciertos elementos. Primero, con la descripción de sus trayectorias: las migraciones familiares, cambios de residencia, interinatos, cambio del sistema escolar privado al público, estudios de posgrado, la obtención de su plaza definitiva como docentes, incluso sus experiencias durante la crisis sanitaria de 2020: «yo concursé y gané mi plaza durante la pandemia y fue trabajar a distancia» (Ma10-TE/R/M).

Por otra parte, consideran importantes las responsabilidades institucionales asumidas y diferenciadas de su trabajo docente, si trabajan doble turno, si a su vez son asesores técnicos o si se hacen cargo de una

dirección: «por las tardes como segunda plaza tengo la oportunidad de trabajar en la inspección en la mesa técnica» (M2-TJ/U/G). En este punto, la identidad desde la perspectiva natural o ideológica también contribuye a la formación de lo profesional, ya que tanto hombres y mujeres están sujetos a vínculos y relaciones en el ámbito familiar que afectan sus trayectorias: «mi papá era maestro, bueno, hace cinco o seis meses falleció mi papá. Maestro de vocación» (Ma7-TJ/U/G).

Asumen como fortalezas las cualidades que consideran indispensables para el trabajo docente: puntualidad, disposición al trabajo, empatía, esfuerzo y motivación para la mejora. Así mismo, consideran como cualidades negativas la falta de innovación, el perfeccionismo, la falta de autogestión y la carencia de formación para el diseño curricular: «yo pienso que soy muy controladora. Yo creo que eso es parte de mi área. Y también que todo salga bien» (Ma6-TJ/U/G).

También se considera importante que los participantes reconocen y asumen una identidad profesional propia, así como un estilo de enseñanza a pesar del cambio curricular: «te puedo decir que mi forma de enseñar no se ha transformado radicalmente con la llegada de cualquier plan» (Ma1-E/UM/G). No obstante, se consideran abiertos a la actualización y formación continua: «para mí todo es, este, todo el cambio es bueno siempre y cuando también tenga las herramientas para poder llevarlo a cabo» (Ma8-E/UM/G). De igual forma, consideran al trabajo colaborativo como parte fundamental de su quehacer diario.

En cuanto al trabajo con los planes de estudio, destacaron el enfoque individualista que había prevalecido en las propuestas anteriores y destacaron la centralidad del trabajo por proyectos y la perspectiva comunitaria de plan vigente: «antes en el programa 2011 pues era un trabajo un poquito más individualizado» (M12-S/R/M); «en el anterior [plan de estudios] ya los proyectos ya venían como tales. Y no te daba la pauta de tú seleccionar los propios, o diseñarlos» (M3-TJ/UM/G).

Ahora bien, el discurso docente también puede dar cuenta, en un momento y contexto dado, de una identidad relacionada con el magisterio mexicano en tanto organización heterogénea que produce y reproduce modelos culturales al interior, a la vez que exige ciertos rasgos a sus miembros para ser considerados como parte del grupo. En cuanto a las actitudes, valores y creencias compartidas, destaca en los resultados el compromiso con sus comunidades educativas, aunque el vínculo que mantienen no es de la misma naturaleza, según el contexto sea rural o urbano: «en los pueblitos pequeños nada más hay una escuela ahí y la otra está a una escasa distancia, pues ya que sale carretera. Entonces creo que somos parte fundamental del pueblo y de la educación de los niños» (Ma10-TE/R/M). También la valoración del trabajo colectivo-colaborativo entre los miembros del grupo profesional: «todos los maestros trabajamos en una misma sintonía. Nos apoyamos uno a otro cuando alguien tiene una duda o alguien quiere abordar ciertos temas y tenemos ciertas incertidumbres» (M4-M/U/G).

En lo que respecta a la actitud hacia el cambio, encontramos que el profesorado de educación básica acostumbra a recibir e instrumentar las indicaciones precisas de las estructuras institucionales y, por lo tanto, la ruptura de esta dinámica implica resistencias, como lo expresaron dos participantes: «creo que estamos acostumbrados a que nos digan qué hacer, cómo hacerlo» (M2-TJ/U/G); «nosotros ya teníamos como que un librito de qué deberíamos enseñar a los niños» (Ma7-TJ/U/G), pero no implica una negativa a una transformación.

En suma, sostenemos que los docentes reconocen su papel fundamental dentro de los procesos de cambio. Su participación no se caracteriza por la oposición sino por una disposición a colaborar, entendiendo que su labor tiene un impacto directo en la transformación tanto de la sociedad como del ámbito educativo: «estamos en la disponibilidad, estamos aprendiendo. Muy empáticos con los que a lo mejor no han trabajado proyectos y cómo le podríamos hacer» (Ma9-S/R/M).

El cuerpo docente asume que dichos procesos también inciden en la manera en que se perciben a sí mismos como profesionales. Estos cambios pueden influir en sus valores, creencias y prácticas diarias, especialmente cuando la transición no considera las particularidades de sus contextos y las realidades que enfrentan en su labor cotidiana: «hay muchos hábitos arraigados en el magisterio que, si se mantiene este plan de estudios, posiblemente se trabajen a lo largo de más de una década, considero que sería uno de los retos más grandes» (M11-E/UM/G).

Entonces, la actitud del profesorado ante el cambio está condicionada por los medios, tiempos y espacios dispuestos para la actualización y la instrumentación de dichos cambios, así como por las recompensas ligadas al cumplimiento de las demandas. Por otro lado, el ideal de resiliencia también forma parte del modelo cultural en cuestión; los docentes se perciben como capaces de superar las numerosas dificultades que se presentan a lo largo de su trayectoria. En el aspecto curricular y pedagógico se consideran capaces de adaptarse a las innovaciones curriculares: «en la medida en que en educación básica trabajemos de manera articulada y todos tengamos esa actitud o (nos animemos a ser) resilientes, sin miedo al cambio, yo pienso que vamos a poder ver más y mejores resultados» (M3-TJ/UM/G).

En cuanto a las subculturas al interior del modelo cultural, encontramos, en primer lugar, que el tipo formación inicial profesional es un factor identitario que crea distinciones entre docentes según provengan de escuelas normales, programas de pedagogía o licenciaturas en ciencias de la educación: «yo ahí lo que veía que tal vez la ventaja que tenía como normalista era el manejo del grupo, saber las dinámicas escolares, el trato, y el programa que estaba en vigencia» (Ma1-E/UM/G); «había un rechazo porque me decían que era la carrera que venía como que a suplantar a los normalistas que me creía que si yo era una maestra sabelotodo» (Ma5-M/R/G).

También hay rasgos diferenciados entre el profesorado nobel y el experimentado en el servicio, ya que valoran actitudes como la

adaptabilidad y la apertura, en contraste con sus compañeros con mayor experiencia, a quienes perciben como más críticos de la reforma: «creo que los que son un poquito más jóvenes ellos sí como que le dedican un poquito más de tiempo a leerlo, analizarlo, reflexionar [el plan de estudios]» (Ma1-E/UM/G). A su vez, estos últimos valoran la dedicación al trabajo, la vocación y el compromiso docente más allá de los lineamientos laborales: «se están acabando esos maestros, esos tiempos de los que siempre daban de más por estar aquí en la escuela, por venir un domingo a hacer limpieza, a pintar la escuela, hacer un tequio» (M12-S/R/M).

En lo que respecta a la subcultura del profesorado rural multigrado, en gran parte de origen indígena, consideramos que es distintiva, ya que su compromiso con la comunidad excede el ámbito pedagógico, lo cual les otorga otros valores y significados sociales: «yo creo que en esas comunidades, porque es donde he trabajado hasta ahorita mi experiencia de docente, creo que la escuela y el maestro tienen mucho respeto y mucha importancia» (Ma10-TE/R/M). Además, entre quienes laboran en escuelas indígenas, existe la creencia de que los maestros que corresponden al «otro» servicio (general) tienen la posibilidad de enfrentar dificultades para trabajar con el enfoque del NEM debido a su poca cercanía con la cultura y las tradiciones del alumnado: «cómo le habrán de hacer los maestros en una comunidad muy diversa. Porque quizás no se tenga como muy en cuenta la cuestión de la cultura, de la lengua, de las tradiciones. Entonces ahí para mí tal vez se me haría un poquito difícil. Me quedaría quizás en mi aula solamente y desde el estudio de mi experiencia» (M12-S/R/M).

No obstante, los docentes de entornos urbanos también se vinculan con la comunidad y con las problemáticas sociales que involucran a sus estudiantes, pero se enfocan más en el desempeño y logro del aprendizaje: «cuando cumplamos primero con nuestros objetivos, ya cumpliendo los objetivos, ahora sí, agarramos el plan, trabajamos en lo que nos está pidiendo» (M4-M/U/G).

Entre los rasgos en términos de la identidad del tipo discursivo, es decir, aquellas cualidades que otros reconocen y acuñan en un individuo, se exploraron las percepciones positivas y negativas que los participantes creen que otros docentes o las familias del alumnado tienen sobre ellos. En cuanto a las percepciones positivas, destaca la valoración del magisterio por parte de los padres de familia y la comunidad al identificarlos como personas confiables, comprensivas, con la capacidad de propiciar mejoras en las aptitudes de los estudiantes: «creo que también los papás nos dan esa responsabilidad y ese no sé cómo esa confianza de que “maestro ahí está mi hijo, se lo encargo, se lo dejo y confío”» (Ma10-TE/R/M); «tuvimos una gran reflexión donde padres de familia, y hasta la fecha nos siguen diciendo estos padres de familia que vivieron pandemia con los estudiantes, donde nos dijeron que no sabíamos qué tan importante era el docente» (Ma8-E/UM/G).

En contraste, a través del discurso también se identificaron percepciones negativas que apuntan a un proceso de infravaloración del docente por

parte de la comunidad, a la que contradictoriamente se le asigna toda la responsabilidad de la formación de niñas y niños: «estamos en una posición muy difícil [...] antes estábamos reconocidos como "*wow*, el profe, mis respetos". Y ahorita, la verdad estamos muy devaluados por la sociedad, los medios» (Ma6-TJ/U/G). No obstante, se aprecia que el cierre de las escuelas en el 2020, debido a la crisis sanitaria, transformó, en algunos casos, dichas significaciones, puesto que las familias reconocieron la importancia del trabajo del profesorado.

Discusión

Confrontar los hallazgos con aportaciones de similares investigaciones remite al objetivo que se propuso: analizar las identidades situadas y los modelos culturales que los docentes representan como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta curricular de la NEM, pero también relevar lo que surgió del estudio realizado.

Por una parte, los referentes empíricos revisados indican que, desde inicios del siglo XXI, el reformismo en México ha implicado para el profesorado una importante ruptura identitaria, ya que los roles preconcebidos asociados a la figura del instructor han migrado para adaptarse a nuevas concepciones del quehacer docente, que han llegado a contrastar con las culturas profesionales preexistentes (Yurén & Aráujo, 2003).

En ese sentido, de acuerdo con Hernández (2017), si se discute sobre la crisis de identidad del profesorado es porque se cuestiona su legitimidad profesional. Cuando se introdujeron modificaciones al servicio profesional docente en la reforma del 2013, se puso en tela de juicio su idoneidad; es decir, su capacidad de enseñar independientemente de su contexto de actuación. En otras palabras, la identidad docente dejó de radicar en su función pastoral o en su rol como agente de cambio para centrase en la figura del trabajador del sistema educativo: «una profesión condicionada a las exigencias políticas, sociales y económicas del mercado» (Hernández, 2017, p. 10).

En los hallazgos descritos en este artículo observamos la prevalencia de algunas tensiones relacionadas con este proceso. Por un lado, aunque la evaluación y la certificación con efectos punitivos han dejado de ser preocupaciones centrales, esto no indica que todo lo relacionado con su profesión no sea de suma importancia. Muestra de ello es que los docentes se consideran abiertos a la actualización, a la formación continua y a compartir sus reflexiones sobre sus experiencias. Sin embargo, no todos adoptan los enfoques curriculares emergentes como trascendentales para la conformación de su identidad.

Por ende, coincidimos con Cabrera y Cruz (2015) en que el profesorado valora como positivas las transformaciones educativas, pero observan de manera acrítica las contradicciones internas de estas. Si bien en el estudio encontramos algunos elementos que confirman esta aseveración, no es una constante. Para las personas participantes tiene prioridad la comprensión de lo que se propone; es decir, se requiere de tiempo no solo para la

apropiación de los cambios, sino para que su aplicación en los espacios educativos permita observar resultados.

Así, estudios como el de Netzahualcoyotl (2015) y el de Ibarra y Galván (2017) destacan que el compromiso social hacia los estudiantes le otorga sentido a la labor docente y el que muchos docentes se sientan satisfechos con su vida profesional a pesar de los conflictos laborales que deviene con una reforma. Esto también coincide con las actitudes y los valores expresados por los participantes. Entonces, podemos afirmar que el modelo cultural mantiene vigente una parte de los rasgos adquiridos en las últimas décadas.

Por otra parte, consideramos que también ha habido adiciones o modificaciones a este imaginario, que pueden estar relacionadas con la interpretación y traducción del enfoque de la propuesta curricular 2022. La literatura revisada señala que el profesorado atribuye sentidos ambivalentes al cambio: por un lado, connotaciones positivas como la mejora y la innovación; y por otro, la intensificación del trabajo docente y la incertidumbre laboral (Cabrera & Cruz, 2015; Hernández, 2017; Hernández & Arzola, 2015; Netzahualcóyotl, 2015; Ruiz et al., 2018).

En nuestro estudio es palpable que el cambio constante ha fortalecido la capacidad de adaptación y resiliencia en el profesorado, no sin alimentar su actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Además, pueden identificar los cambios curriculares más emblemáticos. Más allá de la reducción de su identidad a la de trabajadores asalariados o profesionales de la educación, se ha reforzado su vinculación con la agencia. Lo anterior se complementa con la aseveración de Hernández (2026), quien señala que, a partir de la introducción de la NEM, se vislumbra un mayor desarrollo de la autonomía del profesorado de educación básica, lo cual constituye un punto de partida para otras tareas reflexivas que generen impacto en las aulas.

Igualmente, observamos que el profesorado dice sumarse a la centralidad del trabajo colectivo-colaborativo, así como al diálogo horizontal como elemento clave. No obstante, Gutiérrez y Cáceres (2023) aseveran que dichos elementos aportan sustento epistemológico a la propuesta, pero pueden resultar ambiciosos, novedosos y disruptivos en relación con las reformas precedentes, lo que puede propiciar retos y dificultades durante la fase de implementación.

Así mismo, lo señala Sánchez-Olavarría (2025) en cuanto al ejercicio de la autonomía, la organización por campos formativos, la elaboración de proyectos integradores y el enfoque comunitario. Este último aspecto es más visible en la identidad profesional de los docentes que están en escuelas rurales y multigrado que, por lo regular, corresponden a poblaciones con mayores carencias.

Por otro lado, lo más significativos de indagar los modelos culturales es mostrar que existen subculturas que dan cuenta de la heterogeneidad de grupos al interior del modelo amplio. Es cierto que las creencias sobre las diferencias basadas en las características encontradas no son nuevas; como lo muestran Yurén y Aráujo (2003), ya se percibían tensiones entre las

modificaciones curriculares de la reforma de 1999 y los diferentes perfiles docentes, con base en la diversidad de su formación inicial, su estatus de normalistas o universitarios y las distintas condiciones laborales a las que están sujetos. No obstante, el profesorado entrevistado identifica elementos específicos de su formación inicial que fortalecen su labor docente, lo cual no indica que se perfilen como mejores docentes; más bien, se evidencia la construcción de habilidades que les permiten ser más asertivos en determinados momentos.

Dichas creencias también se han afianzado a partir de momentos coyunturales anteriores. Desde la introducción de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), se detectó que el profesorado con mayor trayectoria y antigüedad relacionaba el «cambio» con resistencia, incertidumbre y miedo a las demandas en los textos normativos (Netzahualcoyotl, 2015). Sobre este aspecto, apuntamos que debe ser valorada esta relación, debido, sobre todo, a que la cercanía en el tiempo de las tres últimas reformas no ha permitido la sedimentación de estructuras rígidas respecto a un plan de estudio en cuestión. Sostenemos que ese hecho permite la apertura a una reflexión más amplia sobre las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto en el que se desempeñan.

En cuanto a la subcultura del profesorado rural multigrado, señalamos que gracias a la cercanía territorial e identitaria con la población que atienden, consideran que el Plan de Estudio 2022 es más afín a su manera de planificar, ya que se basa en la estructura por proyectos. Al respecto, retomamos el estudio de Reyes y Zannata (2024) sobre la capacitación y manejo curricular del Plan de Estudio 2022 por parte de docentes de primaria de una región indígena durante el ciclo escolar 2023-2024. Coincidimos en que el análisis de este contexto educativo es clave para reconocer cómo el profesorado articula los saberes comunales, ya que la NEM propone como enfoque epistemológico el conocimiento desde lo local. En este sentido, encontraron que la mayoría del profesorado autoevalúa su conocimiento de la NEM en un nivel medio a medio alto (Reyes & Zannata, 2024), pero lo más importante es que lo consideran más asertivo para sus contextos.

Conclusiones

Para finalizar, consideramos importante reiterar que las reformas educativas pueden ser vistas como procesos continuos encaminados al cambio, en los que el magisterio se asume como un brazo articulado. No obstante, como se ha puesto de manifiesto, sus formas de interpretar y traducir la alternancia de un proyecto a otro son diversas, y dependen, en gran parte, de la manera en que se gestan las reformas en la región, pero también de sus construcciones identitarias y modelos culturales en tanto marcos ideológicos.

El significado de trabajo, desde los participantes, coincide con la noción de trabajo docente desde el Plan de Estudio 2022, el cual debe ser colegiado, pero también debe enfocarse en construir un diálogo

permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad. Aunque los docentes son conscientes de la configuración de estilos de trabajo propios a lo largo de su trayectoria profesional, también son críticos en cuanto a las demandas de adaptación o modificación implícitas con los planes de estudio emergentes, las cuales consideran como tareas adicionales por las cuales no reciben remuneración económica. Así mismo demandan una actualización pertinente y situada.

De manera particular, el modelo cultural de los participantes se compone por ciertos rasgos o características compartidas entre los miembros de su grupo social, así como por su trayectoria profesional al haber trabajado en diversos contextos geográficos, tipo de organización escolar y responsabilidad institucional. De manera general, se relacionan con la vocación y el compromiso del profesorado en torno a su labor, la valoración del trabajo colectivo-colaborativo, actitudes relevantes en torno a la actualización y al cambio, y el reconocimiento de la capacidad de resiliencia ante los retos o conflictos profesionales, la innovación y la gestión.

También este modelo está determinado por contradicciones que emergen del aparato administrativo, las pasadas reformas y los imperativos de la vigente. Es decir, las personas participantes sostienen que se encuentran en un punto en donde deben tomar decisiones curriculares y didácticas en función de sus contextos de actuación y superar las formas únicas de ejercer la docencia a partir de instrucciones precisas establecidas en los materiales educativos.

Por otra parte, identificar subculturas como la del docente normalista, la del docente novel y la del experimentado, así como la del docente rural, permite repensar los procesos de formación y actualización. A pesar de reconocerse como parte del mismo gremio, señalan las diferencias frente al otro, lo cual refuerza sus afinidades al interior de los grupos.

Concluimos que el cambio constante ha fortalecido la capacidad de adaptación y resiliencia en el profesorado, no sin alimentar poco a poco una actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Con relación a la NEM, más allá de la reducción de su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación, se ha fortalecido su capacidad de agencia. Además, se ha sumado la centralidad del trabajo colectivo-colaborativo, así como el diálogo horizontal como elemento clave.

Particularmente, observamos que la subcultura del profesorado rural también se ha configurado, ya que gracias a la cercanía territorial e identitaria con la población que atienden, consideran que el Plan de Estudios 2022 es más afín a su perspectiva educativa y a su manera de trabajar en el aula. No obstante, esto también puede implicar el distanciamiento identitario de los docentes de contextos escolares urbanos, en donde la configuración del territorio atraviesa por fenómenos socioculturales que afectan la integración de las poblaciones.

Entre tanto, la presente investigación buscó beneficiar a docentes, investigadores y otros agentes educativos mediante el señalamiento de

patrones que les ayuden a profundizar sobre la influencia de la actual reforma en su quehacer profesional e identidad social, así como su efecto en los procesos de significación en torno a la escuela y la educación actual.

Como limitaciones de orden teórico-conceptual señalamos la necesidad de ahondar en la interpretación de los hallazgos, desde un enfoque crítico, para comprender cómo el discurso refleja o desafía relaciones de poder. En cuanto a las limitaciones metodológicas se requiere triangular los resultados con intervenciones en espacios escolares para acceder a una visión integral de la relación entre el currículo y el profesorado. Así mismo se requiere indagar sobre la perspectiva de otros sujetos educativos como supervisores, directivos, asesores, estudiantado, familias y miembros de la comunidad.

En lo que respecta a futuras líneas de indagación consideramos importante abarcar muestras más amplias y plurales, con la finalidad de recuperar la diversidad de contextos socioculturales a los que pertenece el profesorado mexicano. Así mismo, encontramos interesante la incidencia de otras voces y medios provenientes de las redes sociales virtuales y figuras no académicas, en la diseminación e interpretación de las reformas.

Referencias

Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics in Education, 13*(2), 10-17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

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), 1-22. https://doi.org/10.3390/educsci14101066

Cabrera, D., & Cruz, R. (2015). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225. https://www.redalyc.org/journal/2831/283143550010/

Castañeda, L. H. (2024). Relaciones de poder y su implicación en la apropiación de la NEM: Un análisis desde la complejidad. *Unodiverso, Revista de Complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades*, (4), 1-23. https://doi.org/10.54188/UD/04/D2/05

Diario Oficial de la Federación [DOF] (19 de agosto del 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Anexo). https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Díaz-Barriga, A. (2016). Reforma Educativa. En A. Díaz Barriga (Coord.). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 17-40). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, *45*(180), 6-15. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292/53199

Díaz-Barriga, A., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación,* (25), 17-41. https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, *1*(1), 37-57. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/15

Dussel, I., & Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022. Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural. *Perfiles Educativos*, *45*(180), 26-35. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292

Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Ediciones Morata.

Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, *25,* 99-125. https://doi.org/10.2307/1167322

Gutiérrez, C. E., & Cáceres, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, *19*(1), 203-2011. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3120

Hernández, A. M., & Arzola, D. M. (2015). Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004

Hernández, B. S. (2026). La autonomía curricular en la Nueva Escuela Mexicana: una oportunidad para ejercer el liderazgo docente. *Acción y Reflexión Educativa*, *51*(1), 41-56. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/8844/6643

Hernández, F. (2017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf

Hernández, M. R., & Gómez, A. A. (2024). Necesidades Formativas Docentes en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana y el Desarrollo de la Controversia Sociocientífica de COVID-19. *Sisyphus Journal of Education, 12*(3), 75-97. https://doi.org/10.25749/sis.36561

Ibarra, L. J., & Galván, M. G. (2017). *Los docentes de educación básica en México. Percepciones sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas. Estudio comparativo en Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato* [Ponencia]. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2887.pdf

Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana*, *38*(238), 27-57. https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Jarquin/publication/370715755_Texto_y_discurso_en_la_Nueva_Escuela_Mexicana_Un_balance_critico/links/645e8fa44353ba3b3b5fa14a/Texto-y-discurso-en-la-Nueva-Escuela-Mexicana-Un-balance-critico.pdf

Ley General de Educación [LGE] (30 de septiembre del 2019). Diario Oficial de la Federación, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, *43*(3), 37-62. http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60366

Luna-Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del Sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, *9*(20), 1-20. https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342

Meneses, J., & Sánchez, M. (2024). La práctica educativa en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Un estudio exploratorio en el nivel primaria. *Revista Invedu*, (42), 5-27. https://www.ulsapuebla.mx/wp-content/uploads/2024/02/REVISTA-Edicion-Especial_2024-2.pdf

Netzahualcóyotl, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *4*(15), 3-25. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001

Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124. https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf

Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturar los datos? Una propuesta analítica «desde» y «para» la investigación cualitativa. *Interciencia*, *45*(6), 293-299. https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/html/

Ramírez, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General. *Diálogos sobre Educación*, (30), 1-16. https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460

Reyes, G., & Zannata, M. E. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: entre la tradición y transformación curricular. *Curriculo sem Fronteiras*, *24*, 1-14. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v24.2540

Ruiz, S., Gaytán, C. C., & Armendáriz, H. M. (2018). El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(1), 327-336. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/294

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), 215-233. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/253

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. México.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.

Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana, Cuaderno de Viajes*. Paidós.

Valenzuela, M. G., Caballero, D. G., Montaño, A., & Valenzuela, A. L. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40), 1-9. https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584

Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, *12*(8), 161-174. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996

Yurén, T., & Aráujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(19), 631-652. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904