



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

**LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA DESDE LA VOZ DOCENTE: DESAFÍOS
PARA LA TERRITORIALIZACIÓN CURRICULAR
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**THE IMPLEMENTATION OF THE NEW MEXICAN SCHOOL
FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE: CHALLENGES FOR
CURRICULAR TERRITORIALIZATION IN PRIMARY
EDUCATION**

María de Jesús Suarez Aguilar

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur: "Enrique Estrada Lucero"

Gad Encinas Mercado

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur: "Enrique Estrada Lucero"

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23568

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana desde la voz docente: desafíos para la territorialización curricular en educación primaria

María de Jesús Suarez Aguilar¹Chuyiss75@hotmail.com<https://orcid.org/0009-0000-4442-3206>Escuela Normal Superior del Estado de Baja
California Sur: “Enrique Estrada Lucero”
La Paz B.C.S. México**Gad Encinas Mercado**Gad01encinas@gmail.com<https://orcid.org/0009-0006-4910-2333>Escuela Normal Superior del Estado de Baja
California Sur: “Enrique Estrada Lucero”
La Paz B.C.S. México

RESUMEN

El presente artículo analiza las percepciones docentes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el diseño del Programa Analítico y los procesos de territorialización curricular en educación primaria. El enfoque fue cualitativo, orientado a comprender experiencias docentes situadas en sus contextos escolares reales. El método fue un estudio de caso de corte etnográfico, concebido como una exploración profunda de las prácticas educativas desde la perspectiva de quienes las experimentan cotidianamente. Las técnicas fueron entrevistas semiestructuradas, aplicadas a docentes con trayectorias diversas y ubicadas en escuelas primarias con características contrastantes. La información se analizó mediante un análisis temático, que incluyó codificación abierta y axial, así como triangulación de datos, lo que permitió identificar patrones, tensiones y significados compartidos en torno a la puesta en marcha del modelo. Los resultados muestran que, aunque el profesorado reconoce y valora los principios humanistas, comunitarios y de justicia social que plantea la NEM, enfrenta dificultades para materializarlos metodológicamente en la práctica diaria. Se presentan tensiones vinculadas a la falta de acompañamiento institucional, la sobrecarga administrativa, la insuficiente capacitación y el desfase entre las demandas curriculares y las condiciones reales de las escuelas. También se evidencia una fuerte disposición docente para contextualizar el currículo y desarrollar aprendizajes territorializados mediante el trabajo colaborativo y la vinculación con redes externas. Se concluye que la implementación efectiva de la NEM requiere fortalecer los procesos formativos del magisterio, garantizar condiciones laborales y organizativas que posibiliten innovaciones reales y reconocer la centralidad de la práctica docente situada.

Palabras clave: Nueva escuela mexicana, currículo contextualizado, territorialización, práctica docente, educación primaria.

¹ Autor Principal

Correspondencia: Chuyiss75@hotmail.com

The implementation of the New Mexican School from the teacher's perspective: challenges for curricular territorialization in primary education

ABSTRACT

This article analyzes teachers' perceptions regarding the implementation of the New Mexican School (NEM), the design of the Analytical Program, and the processes of curriculum territorialization in primary education. The approach was qualitative, aimed at understanding teachers' experiences situated within their real school contexts. The method was a case study with an ethnographic orientation, conceived as an in-depth exploration of educational practices from the perspective of those who experience them daily. The techniques were semi-structured interviews, applied to teachers with diverse trajectories working in primary schools with contrasting characteristics. The information was analyzed through thematic analysis, which included open and axial coding, as well as data triangulation, allowing the identification of patterns, tensions, and shared meanings in relation to the implementation of the model. Findings show that, although teachers acknowledge and value the humanistic, community-based, and social justice principles underlying the NEM, they face difficulties in operationalizing them methodologically in their everyday practice. Tensions emerge regarding the lack of institutional support, administrative overload, insufficient training, and the gap between curricular demands and the real conditions of schools. The study also reveals strong teacher commitment to contextualizing the curriculum and developing territorialized learning through collaborative work and engagement with external networks. It is concluded that the effective implementation of the NEM requires strengthening teacher professional development, ensuring organizational and working conditions that enable meaningful innovation, and recognizing the centrality of situated teaching practice as a key factor for constructing a contextualized and relevant curriculum.

Keywords: new mexican school, contextualized curriculum, territorialization, teaching practice, primary education

Artículo recibido 15 febrero 2023

Aceptado para publicación: 15 marzo 2023



INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se configura actualmente como el eje rector del sistema educativo nacional, al proponer un modelo pedagógico centrado en la formación integral, humanista, crítica y comunitaria del alumnado. En este marco, el currículo adquiere un carácter flexible y contextualizado, orientado a vincular los aprendizajes escolares con las realidades socioculturales de las comunidades. Uno de los dispositivos clave para materializar esta propuesta es el Programa Analítico, el cual demanda del profesorado un ejercicio de codiseño curricular y de territorialización de los contenidos en función del contexto escolar.

A pesar de que la NEM se formula desde un discurso normativo que busca orientar de manera clara los fundamentos pedagógicos del modelo (SEP, 2022; Díaz Barriga, 2020), su implementación en educación primaria enfrenta diversas tensiones en la práctica cotidiana. Múltiples docentes reportan dificultades para traducir estos principios en estrategias concretas, particularmente en lo relativo al diseño del Programa Analítico, la adopción de metodologías territorializadas y la reorganización de la planeación y evaluación. Esta situación revela un vacío de conocimiento en torno a cómo las y los docentes interpretan y operan la NEM desde sus contextos reales de trabajo, así como sobre las condiciones institucionales que median dicho proceso.

Abordar este tema resulta relevante debido a que las reformas curriculares no se materializan únicamente a través de documentos normativos, sino mediante las prácticas, decisiones y significados que construye el profesorado en la escuela. Comprender las percepciones docentes permite identificar las posibilidades y limitaciones del modelo educativo, así como los factores que favorecen u obstaculizan la territorialización del currículo. En este sentido, el estudio aporta elementos para reflexionar sobre la coherencia entre la política educativa y la realidad escolar, así como sobre la necesidad de generar procesos de acompañamiento formativo que fortalezcan la práctica docente situada.

El trabajo se sustenta en un marco teórico crítico e intercultural. Desde la pedagogía crítica de Freire (1970), se reconoce a los docentes como sujetos reflexivos que resignifican las políticas educativas en función de su contexto. Asimismo, se retoman los aportes de Giroux (2020) en torno al profesorado como intelectual transformativo, capaz de interpretar críticamente las reformas educativas. Desde una perspectiva intercultural crítica, Walsh (2017) plantea la necesidad de anclar el currículo en los



territorios y las realidades socioculturales, mientras que Bourdieu (2007) permite comprender las tensiones entre las estructuras institucionales y el habitus docente. Estas perspectivas orientan el análisis de categorías como currículo contextualizado, territorialización, práctica docente y trabajo colaborativo. Diversas investigaciones previas han abordado el currículo contextualizado y la implementación de reformas educativas en contextos escolares, señalando la brecha existente entre el diseño normativo y la práctica pedagógica (Ávila, 2024; Ainscow y Booth, 2011). Sin embargo, son aún limitados los trabajos que analizan de manera sistemática la implementación de la NEM desde la voz del profesorado de educación primaria, particularmente en relación con el Programa Analítico y los procesos de codiseño curricular. Este estudio se inserta en dicho vacío, aportando evidencia empírica situada que dialoga con los antecedentes existentes.

La investigación se desarrolla en el contexto de escuelas primarias públicas, caracterizadas por una diversidad de trayectorias docentes, condiciones institucionales heterogéneas y demandas curriculares complejas. En este escenario, las y los docentes enfrentan la implementación de la NEM en medio de sobrecarga administrativa, reorganización de tiempos escolares y necesidad de responder a problemáticas comunitarias específicas. El enfoque cualitativo del estudio permite profundizar en estas experiencias y recuperar los significados que los actores construyen en su práctica cotidiana.

A partir de lo anterior, la pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Cómo perciben las y los docentes de educación primaria la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo relativo al diseño del Programa Analítico y a los procesos de territorialización curricular en sus contextos escolares?

En correspondencia con esta pregunta, el objetivo general del artículo es analizar las percepciones docentes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, el diseño del Programa Analítico y los procesos de territorialización curricular en educación primaria, con el fin de comprender los desafíos, tensiones y posibilidades que emergen en la práctica docente situada.

METODOLOGÍA

Para comprender las percepciones y experiencias docentes respecto a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, resultó necesario adoptar un diseño metodológico acorde con la naturaleza situada y compleja del fenómeno estudiado. En este sentido, la presente investigación se estructura a partir de



decisiones epistemológicas y procedimentales que buscan recuperar, interpretar y analizar las voces del magisterio desde sus propios contextos de práctica. A continuación, se describen el enfoque adoptado, el método, el contexto y los participantes, así como las técnicas de recolección, los procedimientos analíticos desarrollados y los criterios éticos que guiaron el trabajo de campo.

Enfoque y método de la investigación

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, el cual permite comprender los significados que las y los docentes atribuyen a su práctica y a los procesos de implementación curricular en contextos específicos. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el conocimiento se construye a partir de las voces de los actores y de la interpretación situada de sus experiencias (Denzin & Lincoln, 2018). Este enfoque resulta pertinente para analizar la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, al tratarse de un proceso atravesado por dimensiones subjetivas, contextuales y políticas que no pueden ser comprendidas únicamente desde aproximaciones cuantitativas.

El método adoptado para el estudio fue un estudio de caso de corte etnográfico, entendido como un acercamiento intensivo y contextualizado a una realidad educativa particular para comprenderla desde la perspectiva de sus protagonistas. Desde la propuesta de Stake (1995), el estudio de caso permite examinar un fenómeno contemporáneo (en este caso, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y la construcción del Programa Analítico) dentro de su propio contexto, recuperando las experiencias, interpretaciones y significados que los actores educativos atribuyen a dicho proceso.

El carácter etnográfico se expresa en la intención de observar y documentar las prácticas, tensiones y posicionamientos docentes desde adentro, privilegiando las voces y experiencias locales más que la generalización estadística. Como señalan Hammersley y Atkinson (2007), la etnografía escolar implica aproximarse a la vida cotidiana de las instituciones educativas desde una lógica interpretativa y relacional, en la que el investigador participa como interlocutor reflexivo.

Contexto y participantes

La investigación se realizó en escuelas de educación primaria ubicadas en contextos urbanos y semiurbanos en el norte de México, considerando que el contexto constituye un elemento central para la comprensión de la práctica educativa. Desde enfoques socioculturales del aprendizaje, el contexto no



es un escenario neutro, sino un espacio social, cultural y simbólico que incide directamente en las prácticas pedagógicas y en la interpretación docente de las políticas educativas (Vygotsky, 1978; Walsh, 2009).

La población de este estudio estuvo conformada por docentes en servicio que laboran en escuelas públicas de sostenimiento estatal. La muestra fue intencional de variación máxima (Patton, 2015), con el propósito de incorporar experiencias contrastantes que enriquecieran el análisis interpretativo. En correspondencia, se seleccionaron participantes que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes frente a grupo en educación primaria.
- Experiencia directa en la implementación del Plan de Estudios 2022.
- Permanencia mínima de un ciclo escolar en la escuela donde laboran.
- Disposición voluntaria para participar en la entrevista.

Esta estrategia permitió integrar a maestras y maestros con diversas trayectorias profesionales (desde docentes noveles hasta con más de dos décadas de servicio) así como provenientes de escuelas con condiciones organizativas distintas. La heterogeneidad de perfiles y contextos fortaleció la riqueza interpretativa del estudio, privilegiando la profundidad analítica sobre la representatividad estadística, en coherencia con el enfoque cualitativo adoptado.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, al permitir recuperar discursos, percepciones y experiencias desde la voz directa del profesorado. Este tipo de entrevista favorece la flexibilidad y la profundización temática, manteniendo al mismo tiempo una estructura que orienta el diálogo hacia los objetivos de la investigación (Kvale & Brinkmann, 2009). La guía de entrevista se organizó en torno a ejes analíticos vinculados con la NEM, el Programa Analítico y la territorialización curricular, en coherencia con los planteamientos de la pedagogía crítica que reconocen al docente como sujeto reflexivo e intérprete de las políticas educativas (Giroux, 2008).

Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un análisis temático, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006), con apoyo de procesos de codificación abierta, axial y selectiva. Inicialmente se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones para obtener una comprensión



global del corpus. Posteriormente, la codificación abierta permitió identificar unidades significativas en los discursos docentes, generando un listado preliminar de códigos descriptivos (Strauss & Corbin, 2002).

En una siguiente etapa, se aplicó la codificación axial, con el propósito de agrupar códigos afines, explorar relaciones entre ellos y organizar conjuntos de significados en torno a conceptos emergentes. Esta reorganización dio lugar a categorías y subcategorías analíticas, vinculadas con temas centrales del estudio, tales como implementación de la NEM, territorialización curricular, formación docente y trabajo colaborativo. Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar dichas categorías en ejes temáticos explicativos, dando forma a los patrones e interpretaciones expuestos en el apartado de resultados.

La interpretación se realizó desde una perspectiva crítica, articulando sistemáticamente las narrativas docentes con marcos referenciales sobre currículo contextualizado, territorialización y práctica docente situada (Freire, 2005; Walsh, 2009). Para fortalecer la credibilidad del análisis, se recurrió a la triangulación de datos, contrastando discursos, documentos normativos y literatura especializada (Flick, 2018).

Con el fin de transparentar la trazabilidad analítica, se elaboró una matriz de codificación temática, donde se organizaron códigos iniciales, categorías emergentes y temas finales, acompañados por segmentos textuales de las entrevistas. Este insumo metodológico permite visualizar cómo el análisis deriva en los resultados que se reportan y evidencia la iteración reflexiva entre datos, teoría y categorías interpretativas.

Consideraciones éticas

El desarrollo de la investigación se apegó a los principios éticos de la investigación cualitativa, garantizando la participación voluntaria, el consentimiento informado y la confidencialidad de las y los docentes participantes. Desde una ética del cuidado y del respeto a las voces de los actores educativos, se reconoce al profesorado no como objeto de estudio, sino como sujeto portador de saberes y experiencias situadas (Freire, 2005). Para proteger su identidad, se emplearon seudónimos en la presentación y análisis de los resultados.



Marco teórico

El presente marco teórico tiene como finalidad sustentar conceptualmente el análisis de las percepciones docentes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, el diseño del Programa Analítico y los procesos de territorialización curricular en educación primaria. Para ello, se recuperan aportes teóricos y normativos que permiten comprender la NEM como un proyecto educativo de carácter humanista, comunitario y contextualizado, así como enfoques críticos sobre currículo, territorialización y práctica docente situada. Estos referentes posibilitan interpretar las tensiones, desafíos y potencialidades que emergen en la práctica cotidiana del profesorado, particularmente en contextos escolares diversos, y constituyen la base analítica para la lectura e interpretación de los hallazgos empíricos del estudio.

La Nueva Escuela Mexicana y el enfoque humanista-comunitario

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se configura como un proyecto educativo que busca reorientar el sentido de la educación pública hacia la formación integral de las y los estudiantes, colocando en el centro la dignidad humana, la equidad, la inclusión y la justicia social. Desde este enfoque, la educación se concibe como un proceso situado, vinculado a las realidades sociales, culturales y territoriales de las comunidades escolares, lo que implica superar visiones estandarizadas del currículo y promover prácticas pedagógicas contextualizadas (SEP, 2022).

Uno de los principios centrales de la NEM es el reconocimiento del papel activo del docente como agente pedagógico y social, con autonomía profesional para interpretar, adaptar y resignificar el currículo en función de las problemáticas y necesidades del contexto. Esta perspectiva se alinea con planteamientos críticos de la pedagogía latinoamericana, que conciben a la escuela como un espacio de transformación social y no únicamente de transmisión de contenidos (Freire, 2005).

Currículo contextualizado y territorialización de los aprendizajes

El currículo contextualizado reconoce que los aprendizajes adquieren sentido cuando se articulan con las realidades culturales, sociales y territoriales en las que se desarrolla la vida escolar. Desde esta perspectiva, la territorialización no se limita a adaptar contenidos, sino que implica construir propuestas educativas significativas que dialoguen con las experiencias, saberes, lenguas, problemáticas e identidades del territorio donde la escuela se inscribe.



Este proceso supone cuestionar la tradición curricular centrada en un único referente nacional homogeneizado y avanzar hacia un planteamiento que reconozca la pluralidad epistémica que atraviesa al país. Tal como plantea Gallardo (2018), el currículo mexicano históricamente se ha configurado desde un referente identitario nacional que ha invisibilizado contextos y culturas regionales, produciendo formas de injusticia curricular que limitan el sentido de la educación para amplios sectores de la población

La territorialización, por tanto, se constituye en un movimiento pedagógico y político que busca subvertir esa lógica centralizada, permitir el ingreso de saberes comunitarios a la escuela y favorecer que los contenidos escolares dialoguen con el mundo social de las y los estudiantes. En este sentido, un currículo situado no solo enriquece las prácticas docentes, sino que contribuye a construir aprendizajes relevantes, culturalmente pertinentes y vinculados a los proyectos de vida de cada comunidad escolar.

Desde esta perspectiva, el territorio no se reduce a un espacio geográfico, sino que se entiende como una construcción social y simbólica, atravesada por relaciones históricas, culturales y de poder. Integrar saberes territoriales al currículo supone reconocer la diversidad cultural, promover la participación comunitaria y valorar los conocimientos locales como parte legítima del proceso educativo, especialmente en contextos de alta heterogeneidad social, como las escuelas primarias en entornos migrantes o vulnerables.

Práctica docente, codiseño curricular y trabajo colaborativo

La implementación del Programa Analítico en el marco de la NEM coloca en el centro el codiseño curricular, entendido como un proceso colectivo en el que el profesorado analiza el contexto, prioriza problemáticas socioeducativas y articula los contenidos de los programas sintéticos con estrategias didácticas pertinentes. Este enfoque demanda competencias pedagógicas relacionadas con el análisis del contexto, la planificación flexible, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa.

Diversos estudios señalan que el trabajo colaborativo entre docentes favorece la construcción de propuestas curriculares más pertinentes, al permitir el intercambio de saberes profesionales, la reflexión conjunta sobre la práctica y el acompañamiento entre pares (Hargreaves y Fullan, 2012). No obstante, la literatura también advierte que estos procesos se ven limitados cuando existen condiciones



institucionales precarias, sobrecarga administrativa o escaso acompañamiento formativo, lo que genera tensiones entre los principios del modelo educativo y su materialización en la práctica cotidiana.

Currículo, cambio educativo y tensiones en la innovación

El desarrollo curricular en México ha estado atravesado históricamente por tensiones entre propuestas de innovación educativa y prácticas escolares arraigadas en modelos tradicionales. De acuerdo con Díaz (2003), el currículo no puede entenderse únicamente como un conjunto de contenidos organizados en planes y programas, sino como una construcción social y política que expresa disputas sobre qué conocimientos son validados, quién decide su relevancia y cómo se espera que circulen en el espacio escolar. Desde esta perspectiva, los cambios curriculares no se implementan de manera lineal ni homogénea, sino que generan tensiones conceptuales, institucionales y pedagógicas que se expresan en la práctica cotidiana del profesorado (Díaz Barriga, 2003).

Estas tensiones se profundizan cuando los modelos curriculares buscan introducir enfoques innovadores o transformadores. Como señala Díaz (2020), las políticas de integración e innovación curricular suelen enfrentarse a una distancia significativa entre el discurso oficial y las condiciones reales de las instituciones educativas, particularmente cuando requieren nuevas formas de trabajo docente, reconfiguraciones organizativas o cambios en la cultura escolar establecida. La innovación curricular (aunque relevante y necesaria) no se sostiene únicamente desde el diseño técnico, sino desde procesos de acompañamiento, desarrollo profesional y participación activa del profesorado (Díaz Barriga, 2020). En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, estas reflexiones resultan altamente pertinentes. La territorialización del currículo, la autonomía profesional y el diseño del Programa Analítico representan una apuesta por desplazar al docente de ejecutor técnico a sujeto intelectual de la práctica. Sin embargo, como advierte Díaz Barriga en ambos trabajos, los cambios educativos solo adquieren sentido cuando se articulan con las realidades institucionales y los saberes profesionales de quienes implementan el currículo. De este modo, las transformaciones curriculares no dependen únicamente de lineamientos normativos, sino de la capacidad del sistema educativo para generar condiciones, tiempos y espacios que permitan la apropiación crítica de los cambios.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con base en la codificación abierta, axial y selectiva realizada durante el análisis temático, se identificaron los patrones centrales que estructuran las percepciones docentes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Para garantizar la transparencia metodológica y la trazabilidad entre datos y hallazgos, se presenta a continuación una matriz de análisis que sintetiza los códigos iniciales, subcategorías y categorías emergentes, acompañada de citas representativas del corpus empírico. Esta matriz constituye el puente entre las narrativas docentes y los temas interpretativos que se discuten posteriormente, permitiendo visualizar cómo los significados expresados por el profesorado se transforman en unidades analíticas coherentes.

Códigos iniciales (abierta)	Subcategorías (axial)	Categoría (selectiva)	Cita representativa
“No sabemos bien cómo aplicarla.” / “Cada quien interpreta diferente.”	Dudas sobre la implementación	Incertidumbre ante la NEM	“Te dicen que lo hagas, pero no te explican cómo. Al final cada quien hace lo que puede.” (Docente 03, entrevista personal, 2025)
“No nos alcanza el tiempo.” / “Demasiado papeleo.”	Exigencias administrativas	Sobrecarga docente	“Entre informes y planeaciones, ya no hay cabeza para trabajar con los niños.” (Docente 01, entrevista personal, 2025)
“Nos apoyamos entre maestros.” / “Si no preguntamos, no avanzamos.”	Trabajo colegiado	Comunidad profesional	“Lo que sé lo he aprendido preguntando a mis compañeras, no en cursos.” (Docente 05, entrevista personal, 2025)
“Los niños saben del agua.” / “Hicimos un proyecto del barrio.”	Prácticas contextualizadas	Territorialización curricular	“Los alumnos hablaron de la sequía del barrio, eso sí les hizo sentido.” (Docente 02, entrevista personal, 2025)

Nota. La tabla presenta un extracto de la matriz de análisis temático construida a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de educación primaria. Los códigos y citas textualizadas se anonimizan mediante identificadores consecutivos (por ejemplo, Docente 01) para resguardar la confidencialidad.

A partir de los elementos sintetizados en la tabla, se desarrollan los patrones interpretativos que explican cómo el profesorado comprende, tensiona y resignifica los procesos de implementación curricular. Las



categorías emergentes se articulan con la discusión teórica en torno a la territorialización del currículo, la agencia docente y las condiciones institucionales de trabajo, tal como se expone en los apartados siguientes.

El análisis de las entrevistas realizadas al profesorado de educación primaria permitió identificar una serie de patrones analíticos que dan cuenta de las percepciones, tensiones y estrategias asociadas a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, el diseño del Programa Analítico y los procesos de territorialización curricular. Las narrativas docentes muestran coincidencias relevantes, pero también matices vinculados con la trayectoria profesional, el conocimiento del contexto y las condiciones institucionales de cada escuela.

De manera general, las y los docentes, independientemente de su antigüedad, reconocen los principios humanistas y comunitarios que sustentan la Nueva Escuela Mexicana. Tanto docentes con amplia trayectoria como aquellos de reciente incorporación identifican el énfasis del modelo en la dignidad humana, la inclusión y la formación integral del alumnado. Desde esta perspectiva, la NEM es concebida como un proyecto educativo que busca atender no solo los aprendizajes académicos, sino también las dimensiones sociales, emocionales y comunitarias de la educación básica. No obstante, este reconocimiento se mantiene, en muchos casos, en el plano discursivo, sin traducirse de manera clara y sistemática en prácticas pedagógicas consolidadas.

Un segundo hallazgo relevante se relaciona con las dificultades para la operativización metodológica del modelo. Las narrativas de docentes con experiencia intermedia y de reciente incorporación evidencian inseguridad respecto al uso de las nuevas metodologías propuestas por la NEM, particularmente aquellas vinculadas al trabajo por proyectos y a la selección de problemáticas socioeducativas. La necesidad de contextualizar los aprendizajes a partir del territorio representa un desafío cuando no se cuenta con suficiente conocimiento del contexto escolar o cuando la movilidad docente impide procesos de apropiación gradual. Incluso docentes con amplia trayectoria reconocen que el cambio metodológico exige un esfuerzo adicional en la planeación didáctica, lo que genera incertidumbre y desgaste profesional.

El análisis del contexto socioeducativo emerge como un eje central en el diseño del Programa Analítico. De forma consistente, el profesorado coincide en que la lectura de la realidad escolar y comunitaria



orienta la selección de contenidos, la priorización de problemáticas y la definición de estrategias didácticas. Docentes con mayor experiencia destacan la importancia del diagnóstico como punto de partida para identificar saberes previos, rezagos académicos y necesidades específicas del alumnado, mientras que docentes de reciente incorporación reconocen que este proceso se ve limitado cuando no se dispone de información suficiente sobre la comunidad. En este sentido, el currículo es concebido como una construcción situada, flexible y en permanente ajuste.

Otro patrón relevante es la centralidad del trabajo colaborativo como estrategia para la territorialización curricular. Las y los docentes señalan que el intercambio entre pares permite compartir saberes, contrastar experiencias y construir acuerdos colectivos sobre las problemáticas prioritarias a atender. Para el profesorado con menor experiencia, el acompañamiento de colegas con mayor conocimiento del contexto resulta fundamental para comprender la dinámica comunitaria y diseñar propuestas pertinentes. Sin embargo, este trabajo colaborativo se ve condicionado por el tiempo disponible y por las dinámicas organizativas de cada centro escolar, lo que limita su sistematicidad.

Finalmente, las narrativas docentes evidencian tensiones estructurales asociadas a la sobrecarga administrativa y a la falta de acompañamiento institucional. Docentes con amplia trayectoria expresan que las exigencias del modelo demandan una inversión de tiempo que no siempre se corresponde con las condiciones reales de trabajo, mientras que docentes de reciente incorporación señalan la ausencia de orientación directa por parte de las autoridades educativas. Esta situación genera un desfase entre el discurso normativo y la práctica cotidiana, en el que el profesorado, pese a mostrar disposición para contextualizar el currículo y desarrollar aprendizajes territorializados, enfrenta limitaciones que obstaculizan la implementación efectiva de la Nueva Escuela Mexicana.

Los resultados del estudio permiten problematizar la implementación de la Nueva Escuela Mexicana más allá del plano normativo, situándola en el terreno de la práctica docente cotidiana. Si bien el profesorado reconoce los principios humanistas, comunitarios e inclusivos que sustentan el modelo, las narrativas evidencian una brecha significativa entre el discurso curricular y las condiciones reales en las que se desarrolla la acción pedagógica. Esta tensión coincide con lo señalado por Giroux (2008), quien advierte que las políticas educativas suelen formularse desde una lógica prescriptiva que no siempre considera los contextos específicos ni las capacidades institucionales para su implementación.



El reconocimiento de los fundamentos filosóficos de la NEM por parte del profesorado puede interpretarse como una apropiación discursiva del modelo, en la que los valores de inclusión, equidad y formación integral son asumidos como deseables. No obstante, tal como plantea Freire (2005), la transformación educativa no se concreta únicamente desde el consenso ideológico, sino desde prácticas pedagógicas críticas y contextualizadas. En este sentido, la dificultad para operar metodológicamente la NEM revela que la apropiación del modelo aún se encuentra en una fase incipiente, marcada por la incertidumbre y el ensayo constante.

La centralidad que las y los docentes otorgan al análisis del contexto y al diagnóstico socioeducativo dialoga directamente con los planteamientos de Walsh (2009), quien concibe el territorio como una construcción social y cultural que debe ser reconocida en los procesos educativos. La territorialización curricular, tal como la expresan los sujetos participantes, no se limita a adaptar contenidos, sino que implica leer críticamente la realidad comunitaria y articularla con los saberes escolares. Sin embargo, los resultados muestran que este proceso se ve limitado cuando el profesorado carece de tiempo, acompañamiento y condiciones institucionales que favorezcan la reflexión pedagógica situada.

El trabajo colaborativo emerge como un elemento clave para la construcción de propuestas curriculares contextualizadas, lo que coincide con los planteamientos de Hargreaves y Fullan (2012) sobre la importancia del capital profesional docente. A través del intercambio entre pares, el profesorado logra compensar parcialmente las carencias formativas e institucionales, construyendo saberes colectivos que fortalecen el diseño del Programa Analítico. No obstante, cuando estas dinámicas dependen exclusivamente de la iniciativa individual o del compromiso del colectivo escolar, se corre el riesgo de reproducir desigualdades entre centros educativos con distintas capacidades organizativas.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la percepción generalizada de sobrecarga administrativa y falta de acompañamiento institucional. Esta situación evidencia un desfase entre las exigencias del modelo curricular y las condiciones materiales y organizativas de las escuelas, lo que refuerza el desencanto docente identificado en investigaciones previas sobre reformas educativas. Desde una perspectiva crítica, esta tensión pone en cuestión la viabilidad de una implementación efectiva de la NEM sin un fortalecimiento paralelo de los procesos formativos y de apoyo al profesorado. Como señala Giroux (2008), reconocer al docente como intelectual crítico implica no solo otorgarle autonomía



discursiva, sino también generar las condiciones necesarias para que dicha autonomía se ejerza en la práctica.

En conjunto, los resultados sugieren que la territorialización curricular, lejos de ser un proceso meramente técnico, constituye un ejercicio político y pedagógico que demanda tiempo, formación, acompañamiento y reconocimiento de la práctica docente situada. La disposición del profesorado para contextualizar el currículo y responder a las problemáticas de su entorno evidencia un compromiso profesional significativo; sin embargo, este esfuerzo requiere ser respaldado por políticas educativas coherentes que articulen el discurso reformista con las realidades escolares.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió comprender, desde la voz del profesorado de educación primaria, los alcances y desafíos que implica la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo relativo al diseño del Programa Analítico y a los procesos de territorialización curricular. Los resultados evidencian que, si bien las y los docentes reconocen y valoran los principios humanistas, comunitarios e inclusivos que sustentan el modelo, su concreción en la práctica cotidiana se ve limitada por condiciones institucionales que dificultan su operativización.

Uno de los hallazgos más relevantes es el impacto de la sobrecarga administrativa en el ejercicio de la práctica docente. Las exigencias asociadas al cumplimiento de formatos, evidencias y reportes reducen de manera significativa el tiempo disponible para la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo y la planeación didáctica contextualizada. En este sentido, los resultados muestran que gran parte del trabajo requerido para dar cumplimiento a los lineamientos de la NEM se desplaza al tiempo personal del profesorado, lo cual no resulta pertinente ni sostenible desde una perspectiva profesional ni ética. Esta situación genera desgaste, desmotivación y una implementación fragmentada del modelo, en la que el cumplimiento administrativo tiende a prevalecer sobre el sentido pedagógico de las propuestas curriculares.

Asimismo, se concluye que la territorialización curricular, entendida como un proceso situado y contextualizado, no puede recaer exclusivamente en el esfuerzo individual del docente. Si bien el profesorado demuestra una alta disposición para adaptar el currículo a las realidades de su comunidad, este compromiso requiere ser acompañado por condiciones institucionales que reconozcan el tiempo de



planeación como parte sustantiva del trabajo docente. La ausencia de acompañamiento formativo sistemático y de espacios institucionales para el codiseño curricular profundiza la brecha entre el discurso normativo y la práctica escolar.

A partir de estos hallazgos, se plantea la necesidad de reconfigurar los procesos de implementación de la NEM, priorizando estrategias que reduzcan la carga administrativa y fortalezcan el acompañamiento pedagógico. Resulta indispensable generar tiempos institucionales protegidos para la planeación, el análisis del contexto y el trabajo colaborativo, así como ofrecer procesos de formación continua situados, que partan de las problemáticas reales de las escuelas y no únicamente de lineamientos generales. De igual manera, se requiere una mayor coherencia entre las exigencias curriculares y las condiciones materiales, organizativas y temporales de los centros educativos.

Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica que posiciona la práctica docente situada como un elemento central para la construcción de un currículo contextualizado y pertinente. Reconocer al profesorado como agente crítico e intérprete del currículo implica no solo otorgar autonomía discursiva, sino también garantizar las condiciones necesarias para que dicha autonomía se ejerza de manera efectiva. En este sentido, avanzar hacia una implementación viable de la Nueva Escuela Mexicana requiere transitar de una lógica de cumplimiento administrativo a una lógica de acompañamiento pedagógico, en la que el tiempo, la formación y el contexto sean considerados elementos fundamentales del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.



- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). URL https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Giroux, H. A. (2008). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944768>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/15086935/Teoria_Fundamentada
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala. https://reflexionesdecoloniales.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/catherine-walsh_interculturalidad-estado-sociedad-luchas-de-coloniales-de-nuestra-c3a9poca.pdf

