

Implementación de la Nueva Escuela Mexicana e ideología

Implementation of the New Mexican School and ideology

GERARDO ROACHO PAYÁN

Gerardo Roacho Payán. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es Maestro en Psicoterapia y Maestro en Pedagogía Crítica. Autor del libro *El acto político como objeto causa de deseo* y coautor del libro *Aprender y enseñar en espacios de vulnerabilidad social*. Algunos de sus trabajos de investigación son "Un acercamiento crítico a la intervención educativa", "Sujetos subversivos y gran otro en la lucha por el goce, una dialéctica psicoanalítica", "Epistemología de la intervención educativa", "Lo institucional y riesgo de suicidio en jóvenes. Estudio de caso en estudiantes parralenses", entre otros. Correo electrónico: groacho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7229-5456>.

Resumen

Este estudio muestra los resultados de la indagación de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a través del análisis entre los hallazgos proporcionados por los informantes, los documentos oficiales de la SEP y las teorías que permitieron comprender el fenómeno: la teoría de la crisis de las significaciones imaginarias, como planteamiento filosófico, político y psicoanalítico del imaginario radical, como fundamento y como elemento que permite una clausura de sentido en una sociedad deliberadamente heterónoma. Se comprende el objeto a través de resaltar los vacíos y contradicciones en la implementación de la NEM, los conflictos políticos con el gobierno del Estado y grupos fácticos con grupos de resistencia. Se reflexiona, con las teorías de la ideología y la utopía y la noción del sujeto político, en dos sentidos: primero, como forma de reconocer el proyecto moderno neoliberal y las estrategias utilizadas en la subjetivación para la despolitización de la ciudadanía; también da cuenta de las posibilidades que inherentemente se encuentran en la NEM, para que emerja un sujeto político. Segundo, analiza la experiencia de un taller sobre narrativa, la que conlleva a teorizar la apertura entre dos estructuras: el psiquismo y lo social; psiquismo que emerge de manera violenta, entre la pulsión psíquica y lo social que la reprime. Simboliza la imposibilidad de ser determinado, como el inconsciente freudiano, rompe con los procesos de identificación y por consiguiente con los procesos de sometimiento, y, si fundamentalmente cuestiona, se configura como fuente de creación utópica o imaginación radical.

Palabras clave: poder instituyente, imaginario radical, ideología, utopía, sujeto político.

Abstract

This study presents the results of an inquiry into the implementation of the New Mexican School through the analysis of findings provided by informants, official documents from the Ministry of Public Education, and theories that helped to understand the phenomenon: the theory of the crisis of imaginary significations is used as a philosophical, political and psychoanalytic approach to the radical imaginary, serving both as a foundation and as a framework that reveals a closure of meaning within a deliberately heteronomous society. The object of study is understood by highlighting the gaps and contradictions in the implementation of the New Mexican School, the political conflicts with the state government and power groups, as well as with resistance groups. The study reflects, using theories of ideology and utopia and the notion of the political subject, in two ways: first, as a way to recognize the modern neoliberal project and the strategies used in subjectivation for the depoliticization of citizenship; it also identifies the inherent possibilities within the New Mexican School for

the emergence of a political subject. Second, it analyzes the experience of a narrative workshop, which leads to theorizing the opening between two structures: the psyche and the social. The psyche emerges violently, in the tension between psychic drive and the social that represses it. This symbolizes the impossibility of being determined, like the Freudian unconscious, it breaks with processes of identification and, consequently, with processes of subjugation, and, if it fundamentally questions, it is configured as a source of utopian creation or radical imagination.

Keywords: instituting power, radical imaginary, ideology, utopia, political subject.

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana –NEM– promueve de manera activa la participación de los estudiantes en la transformación de la sociedad, fomenta el pensamiento crítico, la innovación y el uso de métodos colaborativos e innovadores. También favorece el respeto a la dignidad humana, centrada en una educación humanista, y destaca el valor de la igualdad de derechos y oportunidades para todos. Asimismo resalta la gran importancia que tienen las y los docentes en la transformación educativa y social del país (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). No obstante, a dos años de su implementación, encontramos vacíos y contradicciones en la práctica educativa no relacionados directamente a la autonomía profesional y curricular, sino en la formación y capacitación docentes; se encuentran además oposiciones de carácter político, jurídico e ideológico, en las que se visibiliza la despolitización del docente, situaciones que configuran la problemática de la implementación de la NEM.

Este estudio de enfoque cualitativo se apoya en la *fenomenología hermenéutica* de Heidegger; busca no solamente describir el fenómeno velado sino identificar, reflexionar y explicar las significaciones ocultas de dicho fenómeno. La hermenéutica no solo se remite a la interpretación de textos sino a la “autointerpretación de la existencia humana” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 87). En el proceso cara a cara de obtención de datos es necesario formular preguntas dirigidas a “la comprensión de significados de la experiencia vivida” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 87) y dejar fuera, por parte del investigador, cualquier prejuicio e idea preconcebida. Así mismo se establece la hermenéutica crítica, para comprender la conducta de los sujetos y sus producciones a partir de la teoría simbólica y del psicoanálisis, en una dinámica de interpretación-explicación tanto de los textos como de lo que dicen y hacen las personas indagadas. Se considera además a la teoría crítica al reflexionar que una interpretación puede ir dirigida en dos direcciones para aprehender el objeto: la primera, sobre las fuerzas sociales, políticas y económicas, la raza, clase social y género (Álvarez-Gayou, 2003) que determinan al objeto y a los sujetos investigados; la segunda, que esos métodos se materializan en el desvelamiento del objeto, tanto en la revisión de textos como en las técnicas como la entrevista, la charla informal y el grupo focal, en un encuentro con

docentes y directores de escuela primaria. Ello permite cuestionar los datos empíricos con los documentos de la SEP, como de las teorías de las crisis de las significaciones imaginarias, de la ideología y la utopía y del sujeto político, para encontrar el sentido y significado filosófico y político de la implementación de la NEM.

El estudio plantea cuatro preguntas de investigación en orden de jerarquía: la primera: 1). ¿Cómo ha sido la experiencia de los maestros y maestras del nivel de educación básica en relación a la implementación de la NEM? 2) ¿Favorece la NEM una *consciencia* que posibilite una emancipación ideológica en el docente, en sus estudiantes y en la sociedad en general? 3) ¿La NEM da pauta para que el/las docentes se asuman como sujeto político? 4) ¿El docente considera a la NEM como una utopía? Al mismo tiempo persigue cuatro propósitos: primero, analizar y comprender la experiencia de los docentes del nivel de educación básica con relación a la implementación de la NEM; segundo, analizar y comprender si la NEM favorece una *consciencia* que posibilite una emancipación ideológica en el docente, en sus estudiantes y en la sociedad en general; tercero, analiza y comprende si la NEM da pauta para que el/las docentes se asuman como sujeto político, y cuarto, analizar y comprender si el docente considera a la NEM como una utopía. A continuación se presentan las categorías de resultados.

CONTENIDO

El imaginario radical y la implementación de la NEM

En la percepción de las y los docentes sobre la implementación de la NEM encontramos dos valiosos elementos:

El primero en relación a que la NEM se constituye como ruptura de la reforma educativa del año 2013. Al respecto los informantes refieren: “Es lo que siempre habíamos querido, en la NEM se privilegia el pensamiento crítico para poder tener una apreciación de la realidad más profunda, lo que puede revolucionar la educación” (R. Duarte, comunicación personal, 19 de marzo, 2024). También refieren que

la implementación de la NEM es algo jamás visto en la historia, que un programa de educación con ese enfoque sea un programa nacional. Es algo inédito, puesto que ese modelo educativo surge de la protesta, la consulta, de los maestros, de sus problemas, sus necesidades, de las escuelas [L. Herrera, comunicación personal, 28 de mayo, 2024].

La NEM, aun cuando haya sido objeto de bandera política, se constituye como una *institución* explícita de la sociedad que rechaza tanto las sociedades heterónomas como al imaginario social dominante; es una clausura de sentido mediante el cuestionamiento inacabable de la realidad envuelto en sus acciones. Es decir, representa un poder instituyente legítimo, una ley constituida y aprobada; es un poder rigurosamente explícito, expresado en leyes, el cual es vinculado a la noción de lo político. La NEM personifica la garantía instituida “del monopolio de las significaciones legítimas de una sociedad” (Castoriadis, 1997, p. 271).

El segundo de los hallazgos, sin embargo, muestra que en la NEM prevalece la existencia de un vacío fundamental en dos aspectos importantes: la *formación* y la *capacitación*, que pudiesen ser elementos que no permitan lograr una sociedad libre y justa donde se constituya una sociedad *autónoma* como proyecto inacabado (Castoriadis, 1997). Si bien la formación y la capacitación están planteadas en la propuesta curricular del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2024), no obstante, existe aún un vacío entre lo planteado por este y la práctica docente. Al respecto, dicen los docentes que, aunque “se intenta hacer un acercamiento a los postulados filosóficos y teóricos de los ejes articuladores, nuestra formación como directivos, y en los supervisores, es insuficiente o nula, al igual que la mayoría de los docentes frente a grupo” (J. Ramos, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

La contradicción observada en la capacitación en las reuniones de consejo “solo se queda en lo procedimental o metodológico de los proyectos comunitarios, por lo que se encierra en un proceso práctico, perfilado desde el sentido común” (L. Herrera, comunicación personal, 28 de mayo, 2024).

La praxis, que vendría siendo esa conjunción de la teoría y la práctica, en la NEM, es uno de los elementos que está ausente todavía, como conocimiento más profundo del planteamiento teórico que le da sustento. Y el maestro, ¿qué va a hacer? Pues lo que puede con lo que tiene [J. Ramos, comunicación personal, 7 de junio, 2024].

Se considera que la formación en pensamiento crítico, contenido en los ejes articuladores, es el gran acierto de la NEM. Para Castoriadis (1997), la filosofía permite la clausura de sentido o ruptura de sociedades heterónomas que crean sumisión y sometimiento, por lo que se requiere crear instituciones para vincularlas con la política como elementos complementarios. Es decir, mediante la política se cuestionan de manera profunda las instituciones establecidas; con la filosofía se cuestionan los ídolos de la tribu, como representaciones socialmente adquiridas e interiorizadas. La clausura de sentido se obtiene del cuestionamiento inacabado, implica un rechazo de toda actividad que no dé razonamientos ni cuentas y que no justifique la validez del derecho de sus enunciaciones.

No obstante los obstáculos mencionados por los informantes, “con la NEM *hay posibilidades* de mejoras en la práctica docente y el pensamiento crítico a través de los proyectos comunitarios, los niños cuestionan una realidad cercana y reconocen sus vicisitudes” (C. Poblano, 7 de junio 2024). Lo anterior en concordancia con el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022: el desarrollo de proyectos comunitarios, permite visibilizar los valores, preferencias políticas e ideológicas, implícitamente relacionados a problematizar la realidad (SEP, 2024). Sin embargo, dice un docente: “La NEM conlleva una formación teórica para poder entender el planteamiento metodológico, aunque es bastante complicado, y más si se sigue insistiendo en que el Consejo Técnico sea ese único espacio de formación” (C. Poblano, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Imaginario social dominante y la NEM

La docencia, al ser reconocida socioculturalmente y ser un imaginario social, se constituye como una institución imaginaria. Es decir, es creación que ha alcanzado la legitimación social, no obstante, sufre los embates en los procesos de las relaciones sociales, llevándola tanto a adaptaciones como a sanciones (Hurtado, 2004) (Hurtado, 2004). Es fundamentalmente creación, como forma de constitución de sujeto, enfrentado a la dialéctica entre lo instituido como heterodeterminación y lo instituyente como autonomía (Sierra, 2021), dando como resultado un imaginario radical.

Esta categoría muestra la identidad política de un grupo de docentes (y de diversos grupos) que se opusieron al rechazo de la entrega de los libros de texto gratuitos –LTG– por parte del Estado. En sus hallazgos se expone una lucha frontal contra la fuerza del conservadurismo en el estado y en el país, que busca perpetuar su posición de imaginario social dominante mediante el uso de la ley y de un discurso ideológico persuasivo que transgrede el derecho de las niñas y los niños de recibir educación con el apoyo de los libros de texto.

Los hallazgos se centran en las inconformidades del gobierno del Estado apoyado por grupos fácticos contra la entrega de LTG mediante la interposición de amparos y mensajes tendenciosos en los medios. Es decir, *el poder instituido* del gobierno del Estado como poder legítimo hace uso de normas y leyes como regulador social; a este se le suman los poderes fácticos de sectores de la sociedad civil (grupos religiosos, élites económicas y políticas), que se oponen a la NEM y a la entrega de LTG. Es fundamental reconocer el importante papel que juega el imaginario instituyente o “poder instituyente” (Castoriadis, 1997, p. 196) como un marco referencial colectivo que es a la vez anónimo, difícil de explicar, pero que es determinativamente normativo. Este “infrapoder radical” (Castoriadis, 1997, p. 269) no explícito nace desde la imposición del lenguaje y en la obligación en los modos de ser y comportarse. Implica ser y estar bajo de los designios categóricos del “tú debes aceptar la/tu realidad”. Este poder cumple una importante función social, aunque se encuentre en el patio trasero de lo normativo explícito. Es decir, lo instituido y lo instituyente utilizan esta forma de poder para obtener el apoyo de la sociedad en general a través de la denigración de los LTG y la NEM.

En oposición a ello surgen grupos de resistencia a favor de la NEM y de los LTG, como imaginación radical, que al igual que el inconsciente freudiano, se erige con la fuerza suficiente para no ser determinado ni reprimido por la realidad (Castoriadis, 1997). Un grupo de docentes, conjuntamente con otros grupos (feministas, movimiento RESISSSTE, entre otros), se organizaron, reflexionaron y actuaron contra el poder instituyente hegemónico, su oposición al “tú debes” hegemónico, en un “¡no, no queremos!”. “Se realizaron marchas en la capital del estado y en Ciudad Juárez, y en Ciudad Madera se tomaron bodegas donde se resguardaban los LTG” (L. Herrera, comunicación personal, 28 de mayo de 2024).

Otro hallazgo que representa el enfrentamiento entre el imaginario dominante y el imaginario radical fue la visita del director de Materiales Educativos de la SEP, y responsable de los LTG. Esta visita

Representó una afrenta para el gobierno del Estado, y prohibió usar los espacios de una universidad pública estatal para la impartición de los talleres, dirigidos a docentes y directivos de todos los niveles educativos. En otro sentido, también saca a la luz los obstáculos al interior de la SEP federal no solo para la visita del funcionario de la SEP, sino los obstáculos en la SEP federal para una fluidez operativa adecuada por parte de la NEM [J. Ramos, comunicación personal, 7 de junio, 2024].

Para Castoriadis (1997), la consciencia es el medio de la experiencia, no de una consciencia individual, sino el recorrido de una experiencia colectiva, bajo la cual se desvela la verdad. Pareciera que la NEM y los LTG simbolizan, por un lado, un marco donde surge un posicionamiento heterónomo, y por el otro, el marco donde se gesta una lucha para constituir un contrapoder hegemónico cobijado por el pensamiento crítico, “a pesar de que son pocos los docentes críticos que se encuentran en el magisterio” (C. Poblano, comunicación personal, 7 de junio, 2024).

Formación política y ciudadanía y la NEM

Uno de los propósitos del proyecto moderno neoliberal es privilegiar lo económico sobre lo político, por lo que requiere establecer estrategias de subjetivación de un sujeto despolitizado, que renuncie a cualquier tipo de manifestación o movimiento social en favor de una transformación social (Touraine, 1997, citado en Cubides, 2004).

Contrario a esto, se refiere que “se necesita crear una conciencia política en los docentes, porque la mayoría se muestra desencantado, desinteresado, tienen temor, y son conformistas e individualistas” (J. Ramos, comunicación personal, 7 de junio de 2024); adolecen de una “*falta de formación política*”; por esto no se manifestaron a favor de la entrega de los LTG” (L. Herrera, comunicación personal, 28 mayo, 2024).

La ideologización para la subjetivación de sujetos en el conformismo y en el individualismo mediante un discurso ideológico persuasivo (Ricoeur, 2002) (Ricoeur P., 2002) permite que no exista un cuestionamiento de la realidad; pareciera que a los sujetos les gusta su sociedad, por lo que no se muestran interesados por mejorarla. Esto lleva a un *consumo* acentuado de la política, de las ideas, de la cultura, sin cuestionamiento. Esto se observa en la ausencia de actos o de proyectos para transformar la sociedad (Castoriadis, 1997). Por lo tanto, la subjetivación consumista es reguladora de lo “imaginario económico, cultural, político, educativo, simbólico (...) de pensamiento y acción” (Cubides, 2004, p. 316).

Para consolidar el propósito despolitizador, el proyecto neoliberal pugna por erradicar cualquier manifestación ciudadana, no solo en la participación en políticas públicas sino en el surgimiento, multiplicación y expansión de movimientos sociales (Touraine, 1997, citado en Cubides, 2004).

No obstante lo anterior, este estudio observa que la formación paradigmática y teórica en los postulados de la NEM, previstos en la organización curricular (SEP, 2024), conllevan una formación política en las y los docentes, lo que implica que el docente pueda asumir saberes posicionados en un posicionamiento crítico y a la vez en un posicionamiento constructivista en su práctica educativa, dado el conocimiento requerido sobre los ejes articuladores y los campos formativos. En otras palabras, ser formado en ambos paradigmas puede enriquecer la preparación docente para proporcionar una *comprensión* más holística de un fenómeno, o de la realidad estudiada, abarcando tanto la construcción subjetiva de la realidad como las influencias estructurales que la moldean o subjetivan. Es decir, “la *formación* docente no solo es académica sino también política” (J. Ramos, 7 de junio, 2024), al buscar promover un cambio social. Por consiguiente, tiende a reconocer, por un lado, las construcciones individuales de la realidad (paradigma constructivista), y por el otro, que no solo desafía, sino que busque cambiar las estructuras opresivas (paradigma crítico) (Guiba y Lincoln, 2002).

La narrativa: un horizonte pedagógico utópico de lo posible

Se presentan algunos hallazgos, a partir de la experiencia vivida en un taller impartido por funcionario de la SEP en Ciudad Juárez. El taller despliega la *narrativa* como una metodología para pensar críticamente y dialogar sobre la realidad próxima de las y los alumnos, a través de los proyectos comunitarios, con el fin de generar un encuentro colectivo en relación a un problema situado.

El tallerista narra una realidad cotidianamente cruel, creada por él, con protagonistas reales y con conflictos reales en una escuela primaria. El proyecto comunitario nos lleva a reflexionar sobre la vida misma de nuestra colectividad, de la comunidad, del barrio, donde sea. Pero es la realidad de lo que están pasando los niños en ese momento. La realidad de los maestros. La maestra acosada por el director. La niña abusada por el hombre que la recoge para llevársela al hotel, una niña de sexto grado. El niño que pasa hambre porque su papá se fue, etcétera. Entonces sobre esa narrativa se reflexiona con la misma gente que la está padeciendo. Es muy difícil que cuando tú le preguntes a un niño “¿qué te pasa?” no te va a decir, porque el niño va a decir lo que tú esperas oír. No te va a decir, pero puedes ver la verdad de un sujeto en sus hábitos. Sus hábitos de vestimenta, de higiene, de alimentación, de descanso. Cómo van los niños: ojeros, enfermos, sanos. Los hábitos te dicen más de un sujeto que sus propias palabras. Además, si un sujeto ha sido silenciado históricamente, ¿cómo creemos que diciéndole “que te pasa” nos lo va a decir? ¡Eso no va a pasar! Tenemos que conocer a los estudiantes, conocernos nosotros mismos y aprender esas situaciones y hacerlas una *narrativa*. Para que no se sientan exhibidos. Entonces sobre esos problemas es sobre lo que se reflexiona. Y sobre esos problemas se buscan alternativas de solución. En esta, los participantes aportan dialógicamente alternativas de solución. Permite generar cosas, puesto que el mismo acto de pensar su realidad es político, porque se cuestiona lo que hay en comunidades, en estados del país; comunidades, lejanas, urbanas, rurales. En sí mismo, en donde hay cosas que están sucediendo [L. Herrera, comunicación personal, 28 de mayo, 2024].

Pareciera que la narrativa lleva a la reflexión sobre un serio cuestionamiento de la vida de algunos estudiantes. Es como si fuera la “representación todo (como) sí mismo y de sí-mismo (como) todo” (Dorado, 2012, p. 116). Es decir, representa lo interno y lo público, lo individual y lo social como experiencia que se materializa en la narrativa. Esto implica, por un lado, dilucidar la impotencia (significado del *cómo*) de nuestro pensamiento consciente de nombrar ese estado de horror vivido, lo traumático de lo real, pero, sobre todo, pone en cuestión cualquier situación que arrebatase toda dignidad de forma violenta. Por otro lado, este *self-todo* constituye el centro de posibilidad, en el que no existe algo que falte ni algo que lo dañe, es un *estado* en el que no existan medios, fines ni distinciones violentas. Este *estado* de liberación para el hoy niño/a, este *self-todo*, será siempre su acompañante, observado a lo largo de su niñez y su vida como adulto y ciudadano como *el verdadero sentido* de su existencia libre de todo tipo de violencias. Es decir, sentirse como fin y fundamento de sí mismo, fuente ilimitada de *posibilidad de vida* a la que nada le faltará, y aunque le falte, no dejará de *desear* para tal fin.

Para ello, en dicho taller deberá buscarse dejar fuera de sí ciertos elementos que constituyen la *imposibilidad* por efectos de lo instituido del poder y de “lo instituido socialmente” (Cristiano, 2011, p. 12). En otras palabras, el hoy niño, más tarde ciudadano adulto, a lo largo de sus experiencias políticas (previstas en toda relación social) asigna la omnipotencia y el poder a personas, que se convierten en ideales o ídolos (padres, profesores o profesoras, gobernantes, o el Estado mismo) como representaciones imaginarias de un poder ilimitado y mágico. La creación de ídolos se constituye como una estrategia fundamental del proyecto moderno neoliberal. Ante miedos y ansiedades reales (o imaginadas) que se producen por efectos de acontecimientos y contingencias que favorecen la aparición de una crisis individual o social, se proyectan en nuestra imaginación ciertas fantasías de omnipotencia en dichas figuras idolatradas que ofrecen de forma fantástica un resguardo y una seguridad. Esta estrategia es necesaria para efectos de eliminar cualquier sospecha que pretende eliminar cualquier razonamiento, que a la larga elimina “la capacidad más política de la vida del espíritu” (Arendt, 2008, en Dorado, 2012). Por lo cual, hay que aniquilarla.

La narrativa, por consiguiente, se constituye como imaginario radical y como un horizonte pedagógico utópico de lo posible, surgida en un espacio de cuestionamiento individual-colectivo. Es una *utopía* (Ricoeur, 2002), la cual puede ser desplazada a la noción de *clausura de sentido* de las diversas formas de expresión de sometimiento. Es decir, la utopía se revela en su oposición y cuestionamiento a cualquier forma de dominación y violencia; en ella existe una pulsión o fuerza de un grupo, que ha sido reprimida o censurada por lo instituido en el orden social existente. Sin embargo, su fortaleza se encuentra en la imaginación, al concebir pensar otra manera de ser de lo social, ya que se ubica en el sujeto que no solo se construye a sí mismo en lo individual, sino con otros que han vivido esas mismas circunstancias. Es el sujeto que

sueña, que desea libremente y que apuesta a las utopías posibles. Por consiguiente, es el sujeto del imaginario radical, un sujeto experiencial cuyos itinerarios fractales son construidos en relación y con intencionalidad, relación dada en dos planos: con los otros y en situación, que se construye en la experiencia concreta y situada con los otros (Hurtado, 2004).

CONCLUSIONES

Este estudio surgió vinculando tres elementos fundamentales en toda investigación: la pregunta de investigación, el referente teórico y los datos empíricos. El trabajo de campo se realizó atendiendo al método de la fenomenología hermenéutica, en relación a entrevistas a profundidad realizadas a docentes de educación primaria y a una docente de nivel superior, y de un grupo focal de directivos de primaria.

Resultó imprescindible volver una y otra vez al centro de la investigación, al objetivo principal, mismo que buscó comprender y analizar cómo ha sido la experiencia de los maestros y maestras del nivel de educación básica en relación a la implementación de la NEM determinada por el Estado. Al responder a esta interrogante surgen algunas categorías mediante el análisis de la información y el referente teórico. Por un lado, se hacen visibles los vacíos y contradicciones en la práctica docente de la implementación de la NEM, sustentada en la incipiente formación en los ejes articuladores. Asimismo se muestra el uso del poder por el Estado, apoyado por grupos de la sociedad civil, investidos de un poder hegemónico heterónomo contra la entrega de LTG. Y se muestra también cómo un grupo de resistencia (conformado por docentes, feministas, participantes del movimiento RESISSSTE, entre otros), posicionado en el imaginario radical, enfrenta a dicha estructura de poder; se manifiestan a favor de la entrega de los LTG, con una franca pretensión de autonomía como proyecto que revolucione la sociedad.

Por otro lado, también se expone la percepción de los informantes respecto a la despolitización existente en los docentes y las estrategias de subjetivación por el neoliberalismo, a partir de la instrumentación ideológica por un discurso persuasivo, conformando subjetividades consumistas, conformistas e individualistas. Sin embargo, se plantea el carácter político de la NEM en sus fundamentos, a partir de la formación docente en los elementos paradigmáticos de la NEM, con miras a promover un cambio social a través de las construcciones individuales de la realidad, posicionado en el paradigma constructivista y en el crítico, mediante el desafío que busque cambiar las estructuras opresivas en el docente, sus alumnos, la familia y la sociedad. Finalmente, se hace visible la narrativa a partir de un taller de proyectos comunitarios en Ciudad Juárez, misma que permite a los niños y niñas reflexionar y cuestionar su realidad, generando en su psiquismo el encuentro con el imaginario radical colectivo, que permite hacer de sí una utopía de la posibilidad, mediante soluciones alternativas, y promoviendo un pensamiento crítico de forma dialógica.

En relación a lo anterior, se recomienda promover la formación en los propósitos de la NEM entre las y los maestros en servicio, mediante mecanismos de otorgamiento de becas en los posgrados; así mismo que las escuelas formadoras de docentes o agentes educativos realicen diseños o rediseños curriculares apegados a dichos propósitos.

El estudio puede contener limitaciones, por haberse realizado en el nivel de primaria, por lo que para futuras investigaciones se recomienda realizarlo en los niveles de preescolar y secundaria.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Cristiano, J. (2011). Estructuración e imaginario: entre Giddens y Castoriadis. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 56(213), 9-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42121582001>
- Cubides, J. (2004). El retorno del sujeto: un proyecto necesario. En O. Mejía, *El posestructuralismo en la filosofía política francesa contemporánea. Presupuestos, críticas y proyecciones* (pp. 249-312). Universidad Nacional de Colombia.
- Dorado, J. (2012). La mónada psíquica y la omnipotencia del ciudadano: Cornelius Castoriadis. *Revista de Estudios Políticos*, (157), 105-134. <https://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revista-de-estudios-politicos/numero-157-julioseptiembre-2012/la-monada-psiquica-y-la-omnipotencia-del-ciudadano-cornelius-castoriadis-1>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Hurtado, D. (2004). Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios: una posibilidad de comprensión desde lo instituido y la imaginación radical. *Cinta de Moebio*, (21). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102102>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Sierra, F. (2021). Imaginarios instituyentes y ciberactivismo: una lectura desde Castoriadis. *Andamios*, 18(46), 389-411. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i46.850>
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Cómo citar este artículo:

Roacho Payán, G. (2025). Implementación de la Nueva Escuela Mexicana e ideología. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2408. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2408>



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